

Talim

JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

ISSN: 2587-1927

Cilt/Volume: 1

Sayı/Number: 2

TALİM: JOURNAL OF EDUCATION IN MUSLIM SOCIETIES AND COMMUNITIES

Cilt/Volume: 1 Sayı/Number: 2 Aralık/December 2017

ISSN: 2587-1927 • DOI: 10.12738/talim

Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities uluslararası ve hakemli bir dergidir. Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.

Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities is the official peer-reviewed, international journal of the ÖNDER (Alumni Association of Imam Hatip High Schools). Authors bear responsibility for the content of their published articles.

İmtiyaz Sahibi/Owner

Halit Bekiroğlu

Yazı İşleri Müdürü/Chief Executive Officer

Cihad Demirli

Genel Yayın Yönetmeni/Executive Editor

Sacide Akın

Baş Editör/Editor-in-Chief

Halil Ekşi (Editor-in-Chief, Prof. of Education)

Department of Educational Sciences, Marmara University, İstanbul, Turkey

Çeviri Editörleri/English Language Editors

ENAGO

John Zacharias Crist

A. Kevin Collins

Evren Tercüme

Yayın Kurulu/Editorial Advisory Board

Aziz Talbani (The Institute of Ismaili Studies, United Kingdom)

Cihad Demirli (Istanbul Coomerce University, İstanbul, Turkey)

Glenn Hardaker (Universiti Brunei Darussalam, Brunei Darussalam)

M Niaz Asadullah (University of Malaya)

Ömer Akgül (Üsküdar Üniversitesi, İstanbul)

Saeeda Shah (University of Leicester)

Soon-Yong Pak (Yonsei University, Seoul, Korea)

Terence Lovat (The University of Newcastle, Australia, Emeritus)

Akademik İçerik Danışmanlığı/Content Advisor

EDAM (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi)

Telefon: +90 (216) 481-3023 **Web:** www.edam.com.tr **Elektronik posta:** edam@edam.com.tr

Tasarım ve Uygulama/Graphic Design

Hayrünnisa Sümbül

Semih Edis

Baskı Öncesi Hazırlık/Prepress

EDAM (Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi)

Yayın Türü/Type of Publication

Yerel Süreli Yayın/International Periodical

Yayın Türü/Type of Publication

Türkçe, İngilizce ve Arapça/Turkish, English, and Arabic

Yayın Periyodu/Publishing Period

Altı ayda bir Haziran ve Aralık aylarında yayımlanır/Biannual (June & December)

Baskı ve Cilt/Press

İstanbul Basım

Adres: Kartaltepe Mah. Belediye Cad. Limanoğlu İş Hanı

Kat: 2 D/64, K. Çekmece İstanbul

Telefon: +90 (212) 603-2620 **Web:** http://www.istanbulprinting.com

Elektronik posta: info@istanbulprinting.com

Basım Tarihi: Ocak 2018

önder
akademi

İletişim/Correspondence

Önder İmam Hatipliler Derneği

Alemdar Mah. Salkım Söğüt Sok. No: 7 Fatih İstanbul

Telefon: +90 (212) 519-0953 **Web:** http://talimdergisi.com/ **Elektronik posta:** admin@talimdergisi.com

İçindekiler/Table of Contents/جدول المحتويات

İmam-Hatip Lisesi Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Eğitimine Katılım Durumları: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma / Parental Participation of Imam Hatip High-School Students in Children's Education: A Qualitative Study Based on School Administrators' Views / المشاركة الابوية لطلاب ثانويات الأئمة والخطباء في ثقافة أبنائهم: دراسة نوعية مبنية على ملاحظات وآراء مدراء المدارس	153
<i>İbrahim Aşlamacı, Emrah Eker</i>	
İmam Hatip Lisesi Bünyesindeki İmam Hatip Ortaokullarıyla Müstakil İmam Hatip Ortaokullarındaki Örgüt Kültürünün İncelenmesi / Analysis of Organizational Culture in Affiliated and Independent Imam Hatip Middle Schools / دراسة حول الثقافة التنظيمية في مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية المستقلة بذاتها	187
<i>İbrahim Erdem, Yusuf Alpaydm</i>	
İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Dinî Mûsikî Dersinin Nicelik ve Nitelik Bakımından İncelenmesi / Analyzing the Religious Music Lessons Taught in Imam Hatip High Schools in Terms of Quantity and Quality / دراسة حول درس الموسيقى الدينية في ثانويات الأئمة والخطباء من حيث الكم والنوع	219
<i>Özkan Apaydn</i>	
Dini İletişim Yeterliği Açısından Hitabet ve Mesleki Uygulamalar Dersi ile İlgili Bir Araştırma / A Research Related to the Rhetoric and Professional Practices Courses in Terms of the Qualification of Religious Communication / دراسة حول درس الخطابة والتطبيقات المسلكية من حيث كفاءة التواصل الديني	257
<i>Sükrü Keyifli</i>	
Yumuşak Güç Unsuru Olarak Uluslararası İmam Hatip Liseleri / International Imam Hatip High Schools as a Soft-Power Element / ثانويات الأئمة والخطباء الدولية بوصفها عنصر اللقوة الناعمة	293
<i>Fatih Bayezit</i>	
Yazarlara Notlar / Notes for Contributors	311

Araştırma Makalesi**İmam-Hatip Lisesi Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Eğitimine Katılım Durumları: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma***İbrahim Aşlamacı¹
İnönü ÜniversitesiEmrah Eker²
İstanbul Üniversitesi**Öz**

Bu araştırmanın amacı İmam-Hatip Lisesi öğrenci velilerinin eğitim sürecine katılım durumlarının okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma modelinde yapılandırılmıştır. 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Türkiye kapsamlı olarak yürütülen araştırmada, TÜİK'in Türkiye Bölgeler Sınıflandırması Düzey 1'den hareketle belirlenen 12 ildeki 24 farklı İmam-Hatip Lisesi'nden toplam 25 okul yöneticisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma ekibi tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup, okul yöneticileriyle yapılan yüz yüze görüşmelerle veriler toplanmıştır. Betimsel analiz yöntemiyle çözümlenen bu veriler ışığında araştırmada elde edilen bazı sonuçlara göre İHL okul yöneticileri, öğrenci velilerinin çoğunluğunu, eğitim-öğretim sürecine katılımı açısından ilgisiz bulduklarını, ancak buna karşılık bu okullardan beklentilerinin çok yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri veli profillerini betimlerken daha ziyade olumsuz tipolojiler geliştirmiş, velilerin çoğunluğunun paydaşlarıyla işbirliği ve eğitim sürecine destek durumlarını zayıf olarak nitelendirmişlerdir. Velilerin bu okullardan beklentilerinin farklılaştığını, bu anlamda çoğunluğunun dini değerler kazandırmaktan ziyade akademik başarı beklentisini ön plana çıkardıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

İmam-Hatip Lisesi öğrenci velileri • Eğitim sürecine aile katılımı • Okul-aile ilişkileri

* Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. İbrahim Aşlamacı'nın yürütücülüğünde Değerler Eğitim Merkezi bünyesinde 2016 yılında gerçekleştirilen "İmam-Hatip Okulları Araştırmaları Projesi" kapsamında elde edilen verilerin konu ile ilgili kısmından faydalanılarak hazırlanmıştır.

Çalışma araştırmacılar tarafından 27-29 Nisan 2017 tarihlerinde İnönü Üniversitesinde düzenlenen "Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları Uluslararası Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuş; ancak yayımlanmamıştır.

1 **Yetkilendirilmiş yazar:** İbrahim Aşlamacı, İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü, Battalgazi 44280 Malatya. Eposta: ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr

2 İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Sosyolojisi ABD (Doktora Öğrencisi), Fatih 34660 İstanbul. Eposta: emrah.eker@istanbul.edu.tr

Atıf: Aşlamacı, İ. & Eker, E. (2017). İmam-Hatip Lisesi öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım durumları: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1, 153–185. <http://dx.doi.org/10.12738/talim.2017.2.0007>

Bir bireyin eğitim-öğretim hayatında yelpazenin bir ucunda aile diğer ucunda ise okul vardır. Aile ve okul bireyin kişiliğinin sağlıklı bir biçimde şekillenmesinde ve sosyokültürel açıdan toplumla uyum içinde yaşama becerisini elde etmesinde diğer toplumsal kurumlardan daha etkin ve etkili iki önemli kurumdur. Okul çağına kadar çocukların ilk ve doğal öğretmenleri başta anneler olmak üzere ebeveynlerdir. Anne ve babalar eğitimcilik rollerini okul çağıyla birlikte öğretmenlerle paylaşmakla birlikte anne-babanın çocuk eğitimindeki rolü önemini korumaya devam etmektedir. Çünkü okul öğrenciye bilgi, beceri ve tutum kazandırırken bunu sadece okul hayatı için sınırlandırmaz. Öğrencinin okulda edindiği bilgi, beceri ve tutumu yaşantısının bütününde sürdürmesi amaçlanır. Bu nedenle öğrencinin okul dışındaki yaşantısında en önemli aktörler olan anne ve babanın bu konudaki duyarlılığı, destek ve işbirliği önem taşımaktadır.

Aile öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarındaki başarılarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyecek okul dışı faktörlerin başında gelmektedir. Aileler hem çocuklarıyla kuracakları sağlıklı bir iletişimle, hem de okuldaki öğretmen ve idarecilerle işbirliği içinde olmalarıyla çocuklarının okuldaki başarılarına önemli ölçüde katkı sunabilme potansiyeline sahiptirler. Bunun önkoşulu ise hem ailenin hem de okuldaki öğretmen ve idarecilerin çocuğu/öğrenciyi yakından tanımalarıdır. Bu bağlamda aile ile okul arasında sağlıklı bir iletişim ağının olması ve çocuk hakkında yeterli düzeyde bilgi alışverişinin sağlanması, öğrencinin okul başarısı açısından önem arz etmektedir (Aslanargun, 2007; Çelenk, 2003).

Çocuğun okul eğitiminde okul-aile işbirliğinin önemi her geçen gün daha fazla ön plana çıkmakta ve bu birlikteğe engel teşkil eden sorunların tespit edilmesine ve giderilmesine yönelik çalışmaların sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Özellikle son çeyrek asırda eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar, ailelerin çocuklarının eğitimine katılma oranları ile okul ve öğrencilerin başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan yine eğitim alanında ortaya konulan araştırmalarda başarılı idarecilerin ve öğretmenlerin en önemli özelliklerinden birisinin okul-aile işbirliğine önem vermeleri olduğu tespit edilmiştir (Ceylan & Akar, 2010; Gümüşeli, 2004). Tüm bu çalışmalar gelişmiş ülkelerde okul-aile işbirliğinin sistematik bir şekilde ele alınmasına ve uzmanların bu konunun üzerinde daha fazla eğilmelerine neden olmuştur.

Aile katılımı kavramı, çocuğun bilişsel gelişimi ve okul başarısını doğrudan ya da dolaylı etkileyen çok sayıda veli davranışını içermektedir (Fantuzzo, Davis & Ginsburg, 1995'ten akt., Şad & Gürbüzürk, 2013). Çocuğun eğitimine aile katılımı sadece veli toplantılarına katılmak demek değildir. Bununla birlikte velilerin ev ortamını hem fiziksel hem de psikolojik olarak öğrenmeye uygun hâle getirmesi, okul etkinliklerinde gönüllü görev alması, okuldaki veli eğitimlerine katılması, okul yönetim kurullarında görev alması, okula kaynak sağlanması, okulu çevrede temsil

etmesi ve tanıtması gibi değişik veli davranışları da kavramla ilişkilendirilmektedir (Şişman, 2015). Bu anlamda günümüzde kavram ailelerin hem eğitimsel anne-babalık rollerini hem de okulda ve sınıfta yürütülen çalışmalarla ilgili destekleyici ve katılımcı rollerini vurgulamak için kullanılmaktadır. Ayrıca aile katılımı, sadece öğretmen, okul ve anne-babalar arasındaki ilişkileri değil, öğrenci ve toplumla ilişkileri de kapsayan daha geniş bir düzlemde ele alınmaktadır. Böylelikle aile katılımı kavramıyla öğrencinin hem bireysel gelişimini hem de toplumsallaşmasını sağlama amacı olan eğitim sürecinde, doğrudan kaynaklar yanında dolaylı kaynakların da ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Lindberg & Demircan, 2013).

Aile katılımı üzerine önemli çalışmalara imza atan Epstein (2002), aile katılımının belirli bir süre içinde ve belirli bir grup etkinlikle sınırlandırılmayacağını, aksine öğrencinin tüm eğitim hayatı boyunca devam etmesi gerektiğini ve bunun her eğitim düzeyinde farklı biçimlerde karşılık bulabileceğini belirtmektedir. Ona göre öğrencide hedeflenen gelişimi sağlamak için okul, aile ve toplum işbirliği içinde olmalı ve birlikte hareket etmelidir. Epstein geliştirdiği modellerle aile katılımı sağlama konusunda altı başlıkta gruplandığı çeşitli uygulama önerileri sunmuştur. Bunlar (Epstein, 2002);

(i) Ebeveynlik (Parenting): Ailelere çocukların eğitimleri ve ders çalışma ortamı açısından elverişli bir ev atmosferinin sağlanması hakkında yardımcı olmak. Onların yaşlarına ve öğrenim seviyelerine göre ebeveynlere beslenme, sağlık ve eğitim planlamalarında destek olmak.

(ii) İletişim Kurma (Communicating): Okul-aile işbirliği bağlamında iki kurum arasında sağlıklı bir iletişim zemini oluşturmak; veli toplantıları düzenlemek, velilere belirli aralıklarla öğrenci hakkında raporlar göndermek.

(iii) Gönüllülük (Volunteering): Gönüllü ailelere okulda çalışma yapabilmeleri için ortam hazırlamak ve onların sınıfça veya okulca düzenlenen etkinliklere katılmasını sağlamak.

(iv) Evde Eğitim (Learning at Home): Ailelere yönelik eğitim ve okuma programları hazırlamak. Çocukların ödevlerinde ve ders etkinliklerinde, onlara nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda aileleri bilinçlendirici faaliyetlerde bulunmak.

(v) Karar Alma (Decision Making): Okul-aile birliği sorumlusu ve temsilcisi seçmek ve okuldaki karar alma süreçlerinde aileler adına bu temsilcilerin karar mekanizmasına dâhil olmalarını sağlamak.

(vi) Toplumla İşbirliği İçinde Olma (Collaborating with the Community) : Sosyal ve kültürel imkân ve hizmetler sunan birim ve kurumlarla ilgili aileleri ve öğrencileri bilgilendirmek. Bu gibi toplumsal faaliyetlere katılımlarını sağlamak.

Okul-aile işbirliği bağlamında ailenin konumunun ve katkısının ne olması gerektiğine ilişkin yapılan çalışmalarda birbirinden farklı yaklaşımlar ileri sürülmektedir. Lawson (2003) bu konuda yapılan çalışmalardan hareketle en az dört farklı yaklaşımı sıralamaktadır: Birinci yaklaşımda ailelerin okuldaki eğitim süreçlerine etkisi azdır, asıl etkin oldukları yer aile ortamıdır. İkinci yaklaşımda aileler okuldaki daha çok ikincil işlerin sevk ve idaresiyle ilgilenirler; ders dışı faaliyetler, kültürel etkinlikler, okuldaki ihtiyaç malzemelerinin teminini sağlama vs. Üçüncü yaklaşımda aileler ders dışı faaliyetlerin yanı sıra eğitim süreciyle de kısmen alakadardır; öğretmenlere yardım ederler, eğitimle ilgili kararlarda görüş beyan ederler. Dördüncü yaklaşımda ise aileler okuldaki tüm sürece hâkimdir. Sorunların giderilmesinde, yeni plan ve programların hazırlanmasında, gereken değişikliklerin yapılmasında hem görev üstlenirler hem de karar mekanizmasında yer alırlar (Lawson, 2003). Tüm bu yaklaşımlarda aile katılımı olmaksızın çocuğun eğitim-öğretim hayatında önemli bir başarı elde edilemeyeceği gerçeğinin kabul edildiği anlaşılmaktadır.

Konu üzerine oluşan alanyazında aile katılımının sağlanmasının ve okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesinin; okul plan ve programlarının geliştirilmesinde, okul ikliminin hem eğitimciler hem de öğrenciler açısından iyileştirilmesinde, velilerin çocuğun eğitimine yönelik bilgi ve becerilerinin artırılmasında, ailelerin desteklerinin sağlanmasında, öğrencilerin devamsızlık sorunlarının azaltılmasında, öğrencilerin akademik başarılarının artması ve okuldaki disiplin olaylarının azalmasında önemli katkılarının olduğunu belirtilmektedir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010).

Çocuğun ve okulun başarısında aile katılımının önemini ortaya koyan araştırmalarla birlikte bir kısım çalışmalarda ise ailelerin okula, okuldaki işleyişe, çocuğunun eğitimine ve öğretmenine mesafeli durmalarına yol açan sebepler üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda aile katılımını azaltan sebepler olarak; okul ile aile arasındaki iletişimsizlik, ailelerin eğitim düzeyinin elverişsizliği, ailelerin sosyoekonomik durumlarının elverişsizliği, çalışma koşulları nedeniyle sınırlı zaman ve olanağa sahip olmaları, ailelerin geçmişteki olumsuz okul deneyimleri, çocuklarının eğitim sürecine katılmalarını gereksiz görmeleri, eğitim işini okula bırakıp pasif kalmayı tercih etmeleri ve bu konuda sorumluluk almamaları, eğitimcilerin ailelere karşı olumsuz tavırları ve aile katılımının önemine inanmamaları gibi nedenler sıralanmaktadır (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Kaysılı, 2008). Bununla birlikte bazı okul idarecileri ya da öğretmenlerin olası olumsuz eleştirilerle karşılaşmaktan duydukları kaygı nedeniyle veli katılımına sıcak bakmadıkları, ayrıca kimi öğretmen ve idarecilerin velinin okulda çokça görünmesinden çekindiği ve hoşnut olmadığı da yapılan araştırmalara yansımıştır (Argon & Kıyıcı, 2012; Şimşek & Tanaydın, 2002). Ayrıca okuldaki yetkililer tarafından para talep edileceği kaygısı ve bazı öğretmenlerin velilere sert ve resmi tutumları da okul temelli veli katılımını engelleyen etmenler arasında yer almaktadır.

Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında, aile katılımıyla ilgili çalışmaların daha ziyade okulöncesi, özel eğitim ve ilköğretim yıllarındaki öğrenci, veli ya da öğretmenlerine yönelik yapıldığı, buna karşılık lise yıllarına özgü çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. İlgili literatürde ilkokuldan lise yıllarına doğru aile katılımının düşmesine yol açan birçok etmenden bahsedilmektedir. Liselerin yapısal olarak daha karmaşık ve akademik olarak da ilkokullardan daha zor bir içeriğinin olması ve bu içerikten dolayı velilerin destek sunamayacaklarına ilişkin inançları, ayrıca öğrencilerin ergenlik dönemi ile birlikte aile katılımına yönelik ihtiyaç ve isteklerinin değişmesi diğer bir neden olarak ifade edilmektedir (Lindberg & Demircan, 2013). Bununla birlikte yapılan çalışmalarda lise yıllarında ailelerin eğitime katılımının öğrenci, veli ve öğretmenlerle ilgili göz ardı edilemeyecek yararlarına ilişkin de veriler bulunmaktadır. Bu bağlamda özellikle ergenlik dönemiyle birlikte düşen akademik başarı ve artan disiplin sorunlarıyla ilişkili olarak sistemli ve düzenli aile katılım uygulamalarının bu dönemdeki öğrencinin okula ve öğrenmeye karşı tutumlarında, okula devam oranları ve disiplin olaylarının azalmasında olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Lindberg & Demircan, 2013). Yine Dam tarafından yürütülen çalışmada da aile ortamlarında sorunlar yaşayan lise öğrencilerinin, ailevi sorunları olmayan ve ailesinden destek gören öğrencilere göre okul başarılarının anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Dam, 2008).

Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde ortaöğretim düzeyinde yer alan başlıca kurumlardan birisi de İmam-Hatip Liseleridir. Özellikle 2012 sonrası süreçte okul ve öğrenci sayıları hızla artan bu okullarda sunulan eğitimin niteliğinin geliştirilmesine yönelik arayışlar ve çalışmalar devam etmektedir. Bu okullardaki eğitim öğretim sürecine ilişkin farklı konularda öğretmen, öğrenci ve okul yönetimleriyle çeşitli araştırmalar yürütülmüştür.³ Ancak ilgili ulusal alanyazında farklı tür ve kademedeki okul velilerinin eğitim sürecine katılımlarına ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmasına rağmen, İmam-Hatip Lisesi öğrenci velilerinin eğitim sürecine katılım durumlarına ilişkin doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu okullarda sunulan eğitimin niteliğini geliştirmede göz ardı edilmemesi gereken ve öğrenci ve okul başarısının sağlanmasında işbirliği içerisinde olunması gereken en önemli paydaş olan velilerin katılım durumlarının incelenmesi araştırmaya değer görülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İmam-Hatip Lisesi öğrenci velilerinin eğitim sürecine katılım durumlarının okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. Araştırmanın amacına uygun olarak çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

³ Bu okullar üzerine yapılan çalışmalar için bkz. (Kaymakcan & Aşlamacı, 2011).

(i) İHL okul yöneticilerine göre çocuklarının eğitim sürecine katılımı açısından velilerin profilleri nasıldır?

(ii) İHL okul yöneticilerine göre öğrenci velileri, ilgili paydaşlarla işbirliği içerisinde midir ve çocuklarının eğitimi konusunda paydaşlarına maddi-manevi destek sunmakta mıdır?

(iii) İHL okul yöneticilerine göre velilerin bu okullardan beklentileri nelerdir?

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma modelinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın doğası gereği bir olguyu kendi gerçekliği içinde derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yönteminin daha uygun olduğu düşünülmüş ve araştırmada olgubilim deseni benimsenmiştir. Olgubilim deseninde farkında olunan, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa yeterince sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırma sürecinde üzerinde odaklanılan olgu İmam Hatip Lisesi öğrenci velilerinin çocuklarının eğitim süreçlerine katılım durumları olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan “maksimum çeşitlilik örnekleme” tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Verilerin Türkiye’deki bütün İmam Hatip Liselerindeki durumu olabildiğince yansıtabilmesi için illerin tespitinde TÜİK’in Türkiye Bölgeler Sınıflamasından yararlanılmıştır. Bu şekilde TÜİK’in Düzey 1 olarak belirlediği 12 bölgeden belirlenen birer il, araştırmanın örneklem illeri olarak seçilmiştir. Her ilde en az iki İmam-Hatip Lisesinde görev yapan okul yöneticileriyle görüşme yapılması planlanmış, ancak araştırmanın uygulandığı tarihte Iğdır merkezde bir İmam Hatip Lisesinin bulunması nedeniyle bu ilden bir okul örnekleme dâhil edilebilmiştir. İllerdeki okulların tespitinde ise İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki yetkililerle iletişime geçilerek onlardan farklı sosyodemografik özellikler taşıyan bölgelerdeki okulların tespiti konusunda yardım alınmıştır. Bu şekilde 2015-2016 öğretim yılında 12 farklı ilde bulunan toplam 24 İmam-Hatip Lisesinde görev yapan 25 okul yöneticisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada okul yöneticisi olarak öncelikle okul müdürleri ile görüşülmesi planlanmış, ancak önceden bilgi verilmesine rağmen bazı okullarda bu gerçekleştirilemediğinden dolayı müdür yardımcılarını da görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan İHL okul yöneticilerinin özellikleri ve verilerin analizinde kendilerini temsilen kullanılacak olan kodlara Tablo 1’de yer verilmiştir:

Tablo 1

Çalışma Grubu ve Demografik Özellikleri

Katılımcının Kodu	Cinsiyeti	Görevi	Mesleki Kıdem	Branş Grubu	Bulunduğu İl
K1	Erkek	Müdür	28	Meslek	Ankara
K2	Erkek	Müdür Yrd.	15	Kültür	Ankara
K3	Erkek	Müdür	25	Meslek	Antalya
K4	Erkek	Müdür Yrd.	23	Kültür	Antalya
K5	Erkek	Müdür	20	Meslek	Bolu
K6	Erkek	Müdür Yrd.	24	Kültür	Bolu
K7	Erkek	Müdür Yrd.	12	Meslek	Bolu
K8	Erkek	Müdür	16	Meslek	Iğdır
K9	Kadın	Müdür	28	Meslek	İstanbul
K10	Kadın	Müdür Yrd.	20	Kültür	İstanbul
K11	Erkek	Müdür	20	Meslek	İstanbul
K12	Erkek	Müdür	38	Kültür	İzmir
K13	Erkek	Müdür Yrd.	8	Meslek	İzmir
K14	Erkek	Müdür	21	Meslek	Kayseri
K15	Erkek	Müdür	38	Meslek	Kayseri
K16	Erkek	Müdür	29	Meslek	Malatya
K17	Erkek	Müdür	23	Meslek	Malatya
K18	Erkek	Müdür Yrd.	19	Meslek	Samsun
K19	Erkek	Müdür	30	Meslek	Samsun
K20	Kadın	Müdür	22	Meslek	Tekirdağ
K21	Erkek	Müdür Yrd.	18	Kültür	Tekirdağ
K22	Erkek	Müdür	18	Kültür	Trabzon
K23	Erkek	Müdür	25	Meslek	Trabzon
K24	Erkek	Müdür	22	Meslek	Şanlıurfa
K25	Erkek	Müdür	20	Meslek	Şanlıurfa

Tablo 1'e göre görüşme yapılan okul yöneticilerinin 22'si erkek, 3'ü ise kadındır. Katılımcıların 17'si okul müdürü olarak görev yaparken, 8'i müdür yardımcısıdır. Mesleki kıdem açısından 1 yönetici 10 yıldan az, 9 yönetici 11-20 yıl arası, 13 yönetici 21-30 yıl arası, 2 yönetici ise 30 yıldan daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Yöneticilerin 18'inin branş grubu meslek dersleri iken 7'si kültür dersleri branş grubundandır. Yöneticilerin görev yaptığı iller ve mülakat yapılan yönetici sayıları ise Ankara (2), Antalya (2), Bolu (3), Iğdır (1), İstanbul (3), İzmir (2), Kayseri (2), Malatya (2), Samsun (2), Şanlıurfa (2), Tekirdağ (2) ve Trabzon (2) olmak üzere toplam 25'tir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle alan yazın taranmış, aile katılımına ilişkin kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramlar ve araştırma amacı temelinde görüşme formu soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun geçerliği saptanmak üzere din eğitimi bilimi alanında çalışan iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca Malatya'da bir ve İstanbul'da iki İHL okul yöneticisiyle deneme görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Deneme görüşmelerinde elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılımları konusunda ne düşündükleri, bu konuda ailelerden yeterince destek alıp almadıkları ve onların bu okullardan beklentilerinin neler olduğuna ilişkin açık uçlu sorular yer almıştır.

Değerler Eğitim Merkezi bünyesinde gerçekleştirilen ve onun tarafından finanse edilen araştırmada saha uygulaması, her iki araştırmacının kendileriyle birlikte farklı sosyal bilimler alanlarında lisansüstü öğrenim gören üç öğrencinin katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmacı tarafından görev alan öğrencilere saha uygulamasında nelere dikkat etmeleri gerektiğine dair bir seminer verilmiş ve uygulamaya ilişkin bir yönerge hazırlanmıştır. Ayrıca görüşme esnasında katılımcılara yöneltilen sorulara ek olarak ihtiyaç olduğunda ne tür sorular yöneltebileceği örneklerle açıklanmıştır.

Görüşmeler 2016 yılının Nisan ve Mayıs aylarında ziyaret edilen okullarda gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izni ile tüm görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Toplanan veriler analiz edilmeden önce, ses kaydına alınan görüşmeler araştırmacılar tarafından deşifre edilerek metin hâline getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen metinler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin inceleme süreci iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce okul yöneticilerinin ne demek istediklerinin tam anlaşılabilmesi için görüşme metinleri bütün olarak okunmuştur. İncelenen verilerde öne çıkan ve önem taşıdığı değerlendirilen yönler belirlenerek önce kodlar sonra da kategoriler elde edilmiştir. Ardından her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı üretilen kod ve kategoriler karşılaştırılarak kod ve kategoriler netleştirilmiş ve aynı zamanda veri analizi işinin geçerlik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada bulgular raporlaştırılırken görüşülen okul yöneticilerinin görüşlerini aynen yansıtmak amacıyla tırnak içine yerleştirilen doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

Bulgular

İHL okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda aşağıda sunulmaktadır:

İHL Okul Yöneticilerine Göre Öğrencilerinin Eğitim Sürecine Katılımı Açısından Veli Profili

Araştırmada öncelikle eğitim sürecine katılımları açısından İmam-Hatip Lisesi veli profilini betimlemeye yönelik okul idarecilerine soru yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar Tablo 2’de kategorize edilmiştir:

Tablo 2
Eğitim Sürecine Katılım Açısından Veli Profilleri

Görüşler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Sahiplenmeyen-ilgisiz veli tipi	12	K3, K5, K7, K13, K14, K15, K16, K17, K19, K25, K20, K22
Beklentisi yüksek veli tipi	10	K1, K9, K11, K14, K16, K17, K19, K25, K21, K20,
Yetersiz (ekonomik-pedagojik açıdan) veli tipi	5	K6, K7, K10, K15, K25
Toplumun farklı kesimlerinden veli tipi	7	K3, K14, K18, K19, K21, K23, K22
Çocuğunu hep haklı gören / öğrencinin hükmettiği-yönlendirdiği veli tipi	6	K1, K15, K16, K18, K20, K23
İHL'ye mecbur edilen/kalan veli tipi	5	K2, K17, K18, K23, K22
Çocuğunu İHL'ye gönderme hususunda baskıcı veli tipi	4	K2, K14, K20, K23
Sorunlu aile/veli tipi	2	K11, K25
Çocuğunu İHL'ye gönderdiği için üstün hizmet ve alaka bekleyen veli tipi	1	K9

Tablo 2'de görüldüğü gibi İHL okul yöneticilerinin önemli bir bölümü velileri öğrenciye ve okula karşı ilgisiz olarak adetmiş ve onları eğitim-öğretim sürecini sahiplenmeyen aileler olarak betimlemiştir. Velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgisiz olduklarını ifade eden katılımcılardan K7 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Velilerle iç içe olalım diye ben burada 400 veliye mesaj atıyorum, gelen sayı 10. İşte şu konuda 9. ve 10. sınıflara atıyorum, diyoruz ki ergenlik problemleriyle ilgili seminer var, konferans salonuna bekliyoruz. 10 kişi geliyor.

Bu durumu diğer katılımcılardan;

Okula gelmeyen bir sürü velimiz var. Arayıp ulaşamadığımız bir sürü velimiz var. Başboş bırakılan çocuk tabii ki kontrolsüz olacaktır, istediği düzeyde olmayacaktır. (K13)

Veli okula gelmiyor, okulu tanımıyor. Öğrencinin anlatmasıyla yönleniyor. Öyle veliler var ki çocuğunun hangi okulda okuduğunu bilmiyor. (K20)

Kesinlikle, velilerimizin büyük bir kısmı okulla çok fazla bağlantı kurmuyor. Çocuğu 2-3 yıl okula geldiği hâlde velisini tanımadığım çocuklar var (...) Velilerin okula yakınlaştırılması projesi kapsamında geçen yıl böyle bir proje yürüttük. Bütün velilere mesaj attık ama yaklaşık 40 velimiz ancak geldi. Bu anlamda velilerin yeterli desteği verdiğini düşünmüyorum. (K22)

şeklindeki ifadeleriyle velilerin -davet edilmelerine rağmen- okulda düzenlenen kendilerine yönelik toplantılara dahi yeterli düzeyde katılım göstermediklerini dile getirmektedirler. Okuldaki toplantılara ilgisizliğin yanı sıra aile ziyaretlerine de mesafeli olan ve sürekli bahanelerle okul idarecileri ile görüşmekten kaçınan velilerin olduğunu K25 şöyle ifade etmiştir:

Hani derler ya saldım çayıra mevlam kayıra. Toplantı yapıyoruz, veli toplantıya gelmez. Çocuğun ailesine ziyarete gitmek isteriz müsait değilim, dışarıdayım, şuradayım, buradayım, ona da pek yanaşmıyor.

K16 velilerin sadece kendi ihtiyaç duydukları kadar bilgilerle ilgilendiklerini, onları da teknolojik imkânlar vasıtasıyla elde ettikleri için okul toplantılarına katılmadıklarını,

Biz teknolojinin gelişmesiyle birlikte velileri kaybettik. Toplantılara gelen velilerimiz yok. Sene başında veli toplantısı yaptık, 1260 tane öğrencimiz vardı. Gelen veli sayısı 150-200'ü bulmadı. İkinci dönem 50-60'ı bulmadı. Yani böyle bir şeyimiz var. Teknolojiyle her şeyi öğreniyor, devam-devamsızlığa oradan bakıyor, notunu oradan öğreniyor. Sıkıntı olduğu zaman telefonla arıyor; Hocam işim çok yoğun da şu çocuğun şöyle bir sıkıntısı vardı, giderin diye.

cümleleriyle dile getirmektedir. K15 ise

Öncelikle velilerimiz yükü bizim omzumuza bırakıp gidiyorlar. Biz okula gönderdik, İmam-Hatip'e gönderdik, nasıl olsa biz görevimizi yaptık. Buyurun ne yapacaksınız yapın diye düşünüyorlar.

şeklinde velilerin çocuklarını İHL'ye göndererek üzerlerindeki yükü attıklarını, görevlerini yerine getirdiklerini düşündüklerini, bunun da ilgisizliğe zemin hazırladığını belirtmektedir. K3 ise sahiplenmenin başarıyı da olumlu yönde etkileyeceğini şöyle ifade etmiştir:

Aileden akademik başarı beklemiyorum. Ailelerden sahiplenme, bu okul benim, bu çocuk benim... Bunu sahiplenmiş olduğu zaman bile ciddi şekilde başarı değişiyor.

Araştırmaya katılan İHL okul yöneticileri bir yandan velilerin ilgisizliğini dile getirirken diğer yandan da bazı velilerin bu okullardan beklentilerinin çok yüksek olduğunu ifade etmektedir. K9 bu durumu

Beklenti çok yüksek. Yani Çapa Fen'le yarışıyoruz. Ölçme şansı yok ki. Sadece ona nakledene inanılıyor. İçeriden sorguladığı ya da baktığı yok. Çünkü notlar yüksek. Yani çocuk 88 alırsa perişan oluyor, 100 alması lazım.

ifadeleriyle belirterek öğrencinin tam puan almamasının bile bazı veliler açısından sorun olabildiğini vurgulamaktadır. Yüksek beklentili veli profilini K20,

Sanki burada herkesin elinde sihirli bir değnek var.

biçiminde ifade etmektedir. Geçmişle karşılaştırılarak bir öykünme içerisinde olan veliler hakkında ise K14 şu cümlelere yer vermektedir:

Geçmişle çok mukayese ediyorlar. O en büyük handikabımız. Geçmişte şöyleydi İHL'ler, böyleydi İHL'ler şeklinde. Artık devir değişti, yapı değişti, öğrenci profili değişti, teknolojik imkânlar değişti. Dolayısıyla öğrencide de bir değişiklik oldu.

K21 ise

Aile yapısı değişiyor, bizim zamanımızdaki gibi değil. Aile artık çalışan aile, çekirdek aile olmaktan çıktı. Bizim onlardan beklentimiz yüksek, onların bizden beklentisi daha yüksek.

ifadeleriyle aynı şekilde aile yapısının da değiştiğini ve bu sebeple her iki tarafın da birbirinden beklentisinin yüksek görüldüğünü ifade etmektedir. Katılımcılardan K17 de,

Şimdi bizim ailelerimizde şöyle bir yapı var. İmam-Hatip'e sonsuz güveniyorlar. Ben gönderdim ya, burada hiçbir sorun yaşanmaz. Ama yaşadığı anda da -ki yaşanır, yaşanabilir- ya hocam niye böyle oluyor gibi büyük bir hayal kırıklığı yaşıyorlar. Oysaki insanın olduğu her yerde her sorun olabilir. Kimse sınırsız sonsuz güvenilir değildir yani.

şeklinde görüşlerini ifade ederek velilerin İmam-Hatip Liselerine aşırı güvenlerinin onların okulla olan işbirliklerine olumsuz yansıdığını belirtmektedir. Kimi okul yöneticileri velilerin gerek ekonomik açıdan gerekse de pedagojik açıdan yetersizliklerine değinmiştir. Veli profilinin “orta hâlli, orta şekerli” olduğunu ifade eden K7'nin yanı sıra K5 ve K15 özellikle kırsal kesimden gelen öğrencilerin velilerinin maddi açıdan yetersiz olmalarının yanında rehberlik açısından da donanımsız olduklarını;

K5- Bizim velilerimiz daha çok kırsal kesimden gelen veliler ve bu anlamda sıkıntılarımız var (...) Burada bizim 600'e yakın velimiz var. Bunlardan 100'ü gençlerine, nesline hedef belirleme noktasında rehberlik yapabildiği kanaatindeyim ama diğer büyük bir bölümünün ise bu anlamda yeterince bilgiye sahip olmadığını düşünüyorum.

Evet, o yönden de (ekonomik) sıkıntımız var. Bizim öğrencilerimiz genelde kırsal bölgenin çocukları. Orta derecede ve daha aşağıda gelir seviyesi olan ailelerin çocukları olduğu için bu Milli Eğitim'in yaptığı ortak sınavlarda bile toplamamız gereken parayı tam toplayamayabiliyoruz. Aidat alamıyoruz. Ama yine de idare etmeye çalışıyoruz. (K15)

cümleleriyle ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinden bir kısmı ise toplumun farklı kesimlerinden velilerinin olduğunu belirtmiştir. Bazı katılımcılara göre İmam-Hatip zihniyetine sahip olmayan ya da dine hayatlarında yeterince yer vermeyen bazı aileler de özellikle güvenli ortam olarak gördükleri ya da akademik başarılarından dolayı bu okulları tercih edebilmektedir. Bu durumu K3 “Bazı aileler var, İmam-Hatip zihniyetinde değil” ifadesiyle vurgularken K14 şöyle ifade etmektedir:

Açık öğrencilerimiz var, görmüşünüzdür belki. Mesela bu semtlerden gelen, yakın bölgelerden gelen ailelerin çocukları bunlar. Buradaki yapıyı bildikleri için hem gözümüzün önünde olsunlar, hem sorunsuz bir okul, sıkıntısız bir okul, hem de ahlaki noktada, dini noktada bir şeyler alabilirler mi düşüncesiyle gönderen velilerimiz.

Yine bu durumu K18 ve K22 şu şekilde yansıtmış ve tespite ortak olmuştur:

Şimdi velilerimizin çoğunluğu dindar değil. Belki de yüzde 30 diyeyim ben yani manevi gerekçelerle, ailesindeki maneviyatın verdiği enerjiyle, motivasyonla çocuğunu İmam-Hatip'e veren velilerimizin oranı. Eskisi gibi değil. (K18)

Her çeşit velimiz var. Bu yüzden program yaparken dikkat edilmelidir. Bizim mütedeyyin velimiz varken sosyal demokrat velimiz de var. Neden kızlar açık diyen velimiz de var, benim kızım açık okuyacak diyen velimiz de var. (K22)

Aynı şekilde K19,

Velileri oranlayacaksak, şuurlu velilerle beraber henüz İslam'ı yeni öğrenen tanımaya çalışan velilerin oranında ikincilerin lehine bir fark var.

sözleriyle dinini yeni yeni öğrenmeye çalışan veli oranının daha yüksek olduğuna değinmektedir. K23 ise

İmam-Hatip Liselerine bakış açısı epey değişti. TEOG yerleştirme sitemi ile beraber aynı puanla alan başka okullar arasında en başarılı okul burasıdır diye hani dini kaygısı olmayan, dini yaşama çok da önem vermeyen aileler artık okulumuzu tercih etmeye başladı. Veli profilimiz bu yönde değişti.

şeklinde görüşünü belirterek akademik başarının farklı kesimlerden velileri bu okula çektiğini ifade etmektedir. Bir kısım okul yöneticisi de çocuğunu hep haklı gören, olaylara hep onun gözünden bakan veli profiline vurgu yapmakta, herhangi bir olayda karşı tarafı dinlemeden öğrencinin yönlendirmesi ile ön yargılı bir şekilde hükme varan bu velilerle sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu tip velilerle yaşadıkları sorunları K1 ve K23 şöyle aktarmaktadır:

Bazı velilerimizle ilgili problem yaşıyoruz. Tamamen öğrenci odaklı bir şekilde, yani öğrencinin ağzıyla geliyorlar. (K1)

Çocuğunun her dediğini haklı gören veliler var. (K23)

Bu sıkıntıların bazen ileri boyutlara taşındığını K18,

Özellikle ben veli ayağında şuna değineyim, yani mutlaka belirtmem lazım. Yeni nesil velilerimiz maalesef çocuklarıyla ilgili sıkıntı yaşandığında çocuklarının yanında yer almak suretiyle eğitimi zorlaştırıyorlar. Birçok noktada çocuğun haksızlığını sorgulamadan ya da haklılığını sorgulamadan direkt, doğrudan doğruya çocuğunun yanında yer alarak onun eğitimini zorlaştırıyor. Okulu, idareyi, öğretmenleri zor durumda bırakabiliyor. Birçoğu öğretmeni tehdide varabiliyor, dövmeye varabiliyor, şikâyetçi olmaya varabiliyor. İşin aslını astarını öğrenmeden gerçek sebebi bilmeden bazen hani gerçekten olup olmadığını dahi bilmeden hemen çocuğun elinden tutup 'şikâyet ederim o zaman' gibi bir şeye başvurabiliyor. Bu da veli bakış açısının aslında sıkıntılı olduğunu gösteriyor.

cümleleriyle belirtmektedir. Katılımcılardan K15 ise aynı durumu

Şimdi eskiye göre çok değişti; öğrenci de değişti, veli profili de değişti. Mesela eskiden herhangi bir şey olsa, öğretmen diyelim hata yapmış olsa, isteyerek veya istemeyerek bir öğrenciyi dokunmuş olsa velilerin anlayışı şuydu; eti senin kemiği benim. Hatta çocuklar böyle bir şikâyetle gittiye 'sen ne yaptın ki öğretmen sana bunu yaptı' der ama şimdi dinlemeden hemen soluğu mahkemede alıyor. Öğrenciler de öyle. Alo 147. En ufak şeyde. Hani öğretmenlik müessesini de düşünmemiz lazım. Yani öğretmenleri şimdi şamar oğlanı yaptılar. Gelen vuruyor, giden vuruyor. Sahip de yok. Böyle olunca bunlar da sahip çıkılmazsa öğretmenlerden nasıl başarı beklenebilir. Öğrenci veliyi çok güzel istediği şekilde yönlendirebiliyor. En ufak şeyi dallandırıyor budaklandırıyor, gelip senden dinlemeden sığağıyla geliyor yanlış yapıyor.

şeklinde ifade ederken K16,

Bir de şikâyet noktası da oluştu artık, BİMER, 147. Yani biz, hocalarımız çok rahatsızız. Şu anda 4-5 tane öğretmenim mahkemelik. Ceza yediler.

İfadeleriyle özellikle BİMER üzerinden ve Alo 147 şikâyet hattından olur olmaz her şeyin şikâyet konusu edildiğini ve bu durumun özellikle öğretmenlerin motivasyonu açısından olumsuz bir sonuç doğurduğuna değinmektedir. Katılımcıların bazıları mevcut sistemin bir sonucu olduğunu dile getirerek velileri “İHL’ye mecbur kalan veliler” olarak tanımlamışlardır. K2’ye göre hiçbir yeri kazanamayan öğrenci İmam-Hatip okullarına kaydedilmektedir:

Öğrenci hiçbir yeri kazanamadıysa, puanı yetmiyorsa velisi onu artık İmam-Hatip’e yazdırıyor.

K17 de sistemin zorlamasıyla isteyen-istemeyen herkesin bu okullara kayıt yaptırdığını ve bu durumdan oldukça mustarip olduklarını ifade etmektedir:

Geçen sene zorunlu olarak devlet herkesi yerleştirdi buraya. Sıfır puanla da geldi, burayı isteyen-istemeyen, seven-sevmeyen herkes gelmek zorunda kaldı. Ve velilerle biz çok sıkıntı yaşadık.

Okul yöneticileri aynı zamanda çocuklarını İmam-Hatip Lisesine gönderme konusunda baskıcı tutum sergileyen velilere değinmektedirler. Örneğin K2, baskı sonucu bu okulda okuyan öğrenciyi motive etmekte zorlandıklarını

Bazısı ailesinden çok büyük baskılarla geliyor (...) Bu yüzden okulu sevdirmeye işinde biraz zorlanıyoruz.

cümleleriyle ifade etmektedir. K14 ise bu bağlamda dile getirdiği,

İmam-Hatip mezunu olan velilerimiz çocuklarının da İmam-Hatip’te okumasını istiyor.

İfadesiyle baskıcı tutumun yine bu okullardan mezun olan veliler tarafından ortaya konulduğuna değinmektedir. K23’ün

Yani öğrencimizin %90’ı başka bir liseyi kazanamadığı için ve yahut anne-babanın baskısıyla, ‘oğlum meslek lisesine gideceğine, kızım meslek lisesine gideceğine İmam-Hatip’e gitsin, en azından diğer liselerdeki olumsuzlukları yaşamaz, yani kötü alışkanlıklar edinmez. En azından bir Fatıha’yı, ilerde biz rahmetli olduğumuz zaman arkamızdan bir Yasin’i okur’ düşüncesiyle tercih ediyor.

Şeklindeki ifadelerinden anlaşılacağı üzere velilerin baskıcı tutumunun ardında çocuklarının kötü alışkanlıklardan uzak kalmalarını sağlama ve daha farklı istekler de bulunabilmektedir. Katılımcılardan bazıları da ailelerinde çeşitli problemler yaşanan öğrencilerden bahsetmektedir. Örneğin katılımcılardan K11 kendi bölgesindeki sorunlu ailelerden gelen öğrencilerle ilgili olarak

... Anne rahatsız, acınacak durumda, hasta. Baba yok. İşte iki abi cezaevinde. Şimdi öğrenci ben çalışacağım artık diyor. Artık nasıl çalışacak ne edecek bilmiyoruz. Çok çok farklı

şeylerle karşılaştık. Sabah açlıktan bayılanlar oldu. Yani evde anne yok, baba hasta, kahvaltı yapmış yapamamış, yani burada çok türlü şeylerle uğraşıyoruz.

derken K25,

Şimdi bizim okulun bulunduğu bölgede en büyük sıkıntımız gelen öğrencilerimiz ailelerinin parçalanmış olmasıdır. O derece ki, bir dokunsan bin ah iştirsin. Özellikle sorunlu olan öğrencilerimizle görüşüyoruz; ya anne-babası boşanmıştır, ya yetimdir, babası ölmüştür, ya ayrılmışlardır, ya da beraberler ama ailenin içinde bir huzur yok, kavga, sıkıntı... Sorun bu, ister istemez öğrenciye yansıyor.

cümleleriyle aile içi yaşanan sıkıntıların öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini nasıl olumsuz etkilediğine değinmişlerdir. Katılımcılardan K9 ise İmam-Hatip Lisesine çocuğunu gönderen velilerin bu tercihleri sebebi ile okuldan üstün hizmet ve alaka beklediğine şu şekilde ifade etmiştir:

...Velileri toplayıp konuştuğum zaman anlaşıyor. Hepsi öğretmen olamamış veliler, yani aslında öğretmen olmaları lazım hatta müdür olmaları lazım. Ben 2 kere kalktım ‘vallahi buyurun’ dedim, ‘koltuk orada, geçin isterseniz siz yapın’ dedim. O kadar söz sahipleri yani. ‘Siz bizim emrimizdesiniz’ diyor, ‘benim çocuğum çok başarılı’ diyor, ‘ben İmam-Hatip’e göndermişim çocuğumu’ diyor. İmam-Hatip’e gönderdiği için hak talep ediyor (...) ‘İmam-Hatip’e göndermişim, benim kızıma hizmet edeceksiniz’ diyor. ‘Bana dersane açacaksınız, bu çocuk dışarı gitmeyecek’ diyor. ‘Parası neyse veririz’ diyor (...) Veli başımda Demokles’in kılıcı gibi sallanıyor. ‘Kızımı İmam-Hatip’e verdim. Ona göre! Vermeyebilirdim.’ İmam-Hatip senin kızını alıp bir yerden bir yere taşıyacak diye bir garanti mi var.

İHL Okul Yöneticilerine Göre Öğrenci Velilerinin İlgili Paydaşlarla İşbirliği ve Eğitim Sürecine Destek Durumları

İHL okul yöneticilerine velilerin paydaşlarıyla işbirliğinin ve eğitim sürecine (maddi-manevi) destek durumlarının ne ölçüde olduğuna ilişkin bir soru yöneltilmiştir. Bu bağlamda verilen cevaplar Tablo 3’teki gibi 4 kategoride toplanmıştır:

Tablo 3

Velilerin Paydaşlarıyla İşbirliği ve Eğitim Sürecine Destek Durumları

Görüşler	Bulunduğu İl	Katılımcılar
Asgari düzeyde finansal destek (ya da hiç)	8	K4, K7, K9, K18, K19, K25, K21, K20
Sınırlı düzeyde işbirliği	4	K2, K10, K21, K22
Mezun velilerin (ve/veya esnafın) desteği	2	K12, K15
Başarı odaklı veli desteği	2	K4, K23

Tablo 3’te yer alan verilere göre okul yöneticilerinin önemli bir kısmı velilerden finansal olarak asgari düzeyde destek alabildiklerini ya da hiç destek görmediklerini vurgulamıştır. Bu durumu K4 ve K9 şu şekilde ifade etmiştir:

Asgari düzeyde destek aldığımızı söyleyeyim. (K4)

Veli yardımı yok (...) Bütçem yok, biz aidat toplamaya çalıştık velilerden. 50 kişi dönüş yaptı. Yani 5 tane hizmetlimiz var, kendimizin ödeme yaptığı altı idi, birisi ayrıldı. 12.000 lira demek ayda. (K9)

K20 ise velilerden destek görememelerini, velilerin okulun ne gibi ihtiyaçları olduğunu bilmemelerine ve okulu yeterince tanımamalarına şu ifadelerle bağlamaktadır:

Hayır destek alamıyoruz çünkü veli okulu tanımıyor, okulla bağlantısı çok çok az.

K7 velilerin yeterince finansal destek sunmamalarının ve ellerini taşın altına koymamalarının sebebi olarak devletin tutumunu, vatandaşları beleşçiliğe alıştırdığını ve her şeyi devletten bekleyen bir toplum hâline geldiğimizi ,

Okul aile birliği velilerden alır zaten, toplar yardımı ama yardımların destek oranını söyleyeyim yani size, %15, %20'lerde. Her şeyi devletten beklediğimiz için, beleşçiliğe alıştığımız için vermiyor, 'devlet yapsın' diyor. Biz yılda 50 lira getirin diyoruz, bir öğrenciden 50 lira istiyoruz, 730 öğrenciden bir tanesi bile veremez 50 lira. 1 yılda %20'sini topluyorsunuz. Bu devletin politikasından kaynaklanıyor. Beleşçiliğe alıştırıldığımız için böyle.

ifadeleriyle dile getirmektedir. K19 da benzer şekilde,

Velilerin ekonomik desteği olmuyor. Aslında ben şunu isterim yani; velimiz yoksul olsun, zengin olsun, velilerin okula bir katkı payı sağlamasından yanayım, her ne olursa olsun, bedavacılığa alışmasınlar. Zaten bu katkı payı 50 lira 100 lira her ne olacaksa, bunu veremeyecek velilerimizi biz zaten biliyoruz, onlardan istenmiyor bu. Ama katkı payı veren veliler okulun eşyasını daha iyi koruyor. Mesela lavaboyu kıran bir öğrenciye diyorsun ki, evladım sizden topladığımız parayla biz bunu yapıyoruz. Sabunluğa zarar verdiyse çocuk böyle söylüyorsun. Duvarı çizdiyse, yavrum senin paranla boyadık. Kesinlikle gerekli yani, 1 lira da olsa, sembolik de olsa okulların katkı payı hakkının olması lazım. Kesinlikle olması lazım. Ama hepsini devlet versin diye bir anlayış var. Bu da beleşçi, uyuşuk, asalak bir nesil yetiştiriyoruz. Yani biz nesil yetiştirmekten bahsederken aslında neslin sorumluluk almasını sırtından alıyoruz, sorumluluk öğrenmiyor, maddi cömertliği öğrenmiyor, katkı yapmayı öğrenmiyor, almayı öğreniyor sadece. Devlet versin. Bu gerçekten önemli. Bunun düzeltilmesi lazım.

cümleleriyle K7'nin düşüncelerine ortak olmuştur. İşbirliği bağlamında yapılan değerlendirmelerde ise yine okul yöneticileri velilerin sınırlı düzeyde işbirliği yaptıklarını, büyük ölçüde mesafeli durduklarını belirtmişlerdir. K2 yalnız alakadar olan velilerle işbirliği yapabildiklerini, K10 ise özellikle dini bilginin önemini yitirmesiyle bu bağlamda velinin de bir desteği kalmadığını şöyle ifade etmişlerdir:

Sadece ilgili velilerle çalışıyoruz. (K2)

Dini bilgedeki başarıyı önemseyen kalmadı. Bu açıdan çok destek alamıyoruz velilerden. (K10)

K22 ise velileri okulla buluşturmaya dönük projelerin de bir sonuç vermediğini belirtmektedir:

Kesinlikle, velilerimizin büyük bir kısmı okulla çok fazla bağlantı kurmuyor. Çocuğu 2-3 yıl okula geldiği hâlde velisini tanımadığım çocuklar var (...) Velilerin okula yakınlaştırılması projesi kapsamında geçen yıl böyle bir proje yürüttük. Bütün velilere mesaj attık ama yaklaşık 40 velimiz ancak geldi. Bu anlamda (velilerin) yeterli desteği verdiklerini düşünmüyorum.

Bazı idareciler ise mezun velilerin ve yine bölge esnafının katkılarıyla okulun ihtiyaçlarını giderebildiklerini ve bu noktada bir sıkıntı yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin K12 yüksek meblağlardaki bir gideri bile bir telefonla hallettiğini,

Veli desteği almıyor değiliz ama ben burada çok eski olduğum için çok sayıda mezunumuz var. Mezunlarımızın çocuklarını okutuyoruz şuan. Ben şuan diğer idarecilere nazaran avantajlı durumdayım. Neden? 30 yıldır buradayım. Benim kaynak sıkıntım yok. Mezunlarımızın birçoğu bürokrat, iş adamı, birçok meslekte yer alıyor. Bir telefonla halledebiliyorum. Mesela 4 bin liraya dergi basılacaktı, para lazımdı, bir telefonla on dakikaya 4 bin lirayı bulduk. Kaynak sıkıntısı yaşamıyoruz.

şeklinde ifade etmektedir. Katılımcılardan K15 ise velilerden destek görmese de bölgenin kalkınmışlığının ve bölgenin yerlisi olmanın avantajını kullanarak çevresinden aldığı destekle okulun ihtiyaçlarını giderdiğini dile getirmektedir:

Evet, o yönden de (ekonomik) sıkıntımız var. Aidat alamıyoruz. Ama yine de idare etmeye çalışıyoruz. Kayserili olduğumuz için Kayseri'den çevremiz geniş. Gidiyoruz sağ olsunlar, yardımcı oluyorlar.

Okul yöneticilerinden bir kısmı velilerin desteklerinin öğrencilerinin başarı durumlarına göre değiştiğini ifade etmiştir. Buna göre başarılı öğrencilerin velilerinin okula olan desteği yüksek, başarısız öğrencilerin velilerinin ise destekleri görece düşüktür. Örneğin K4,

Öğrenci başarısı düşük olan velilerin okulla irtibatı biraz zayıf kalıyor.

derken, K23

9. ve 10. sınıflarda veli desteği daha fazla. Veli bu sınıflarda daha heyecanlı çocuğunun başarılı olması konusunda ve üniversiteye gitmesi konusunda ama bazı velilerimiz 9 ve 10 iyi gitmeyince okuldan ümidini kesiyor.

ifadeleriyle benzer yaklaşım sergileyen velilere değinmektedir.

İHL Okul Yöneticilerine Göre Velilerin Bu Okullardan Beklentileri

Araştırmaya katılan İHL okul yöneticilerine velilerin bu okullardan beklentilerinin hangi yönde olduğuna ilişkin soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde velilerin İmam-Hatip Liselerinden beklentilerine ilişkin görüşler Tablo 4'te yer alan kategorilerdeki gibidir.

Tablo 4
Velilerin İmam-Hatip Liselerinden Beklentileri

Görüşler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Akademik başarının öncelenmesi	9	K4, K9, K10, 13, 15, 16, K18, K19, K23
Dini değerler kazandırmanın öncelenmesi	2	K13, K24
Hem dini değerler kazandırma hem de akademik başarı beklentisi	5	K12, K13, K19, K21, K20
Çocuğunun rehabilitasyonu veya kötü davranışlarından arındırılması	7	K1, K13, K15, K25, K20, K23, K22
Çocuğunun güvenilir bir ortamda okuması	4	K1, K3, K9, K14
Veliye göre değişen başarı beklentisi	4	K6, K7, K8, K18
Diğer sebepler	2	K3, K20

Tablo 4’te görüldüğü gibi okul yöneticilerine göre velilerin çoğunluğu İmam-Hatip Liselerinden beklentilerinde akademik başarıyı ön planda tutmaktadır. Örneğin katılımcılardan bazıları,

Özellikle gerek velilerimiz, gerek öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz için akademik başarı dini değerlerin önüne geçiyor. (K4)

Bütün veliler büyük bir hırs kanseri içindeler. En başarılı benim çocuğum olacak. Başarı neye göre başarı. Not olarak başarıysa onu her yerde alabilirler ama öbür başarıyı istiyorlarsa, dünyalık ve ahretlik başarıyı istiyorlarsa ona göre davranmaları lazım. (K9)

Evet İHL’lerde öğrencilerde de, velilerde de akademik başarı daha ön planda. Dini değerlere sahip olmak yerine sadece iyi bir eğitim alsın diye buraya gönderiyorlar. Daha iyi bir dini eğitim alsın, hem derslerini hem dinini öğrensin amacıyla değil. (K10)

Maalesef çok ender olanları müstesna olmak üzere öğrenci bu ikilemi yaşadığında aile genellikle akademik başarının yanında yer alıyor. (K18)

şeklindeki ifadeleriyle veliler açısından akademik başarının dini değerler kazandırma karşısında daha ön planda olduğunu vurgulamaktadırlar. Diğer yandan bir kısım katılımcılar ise velileri bu tutuma iten başlıca neden olarak eğitim sistemini dile getirmektedirler. Bu katılımcılardan K4

Sistemin bir sorunu bu bence. Türkiye’deki üniversite sisteminin, genel eğitim sisteminin bir sorunu bu. Çünkü her veli ister istemez başarıya endeksli. Keşke üniversitelerde sınavlarda dini alanlardan Temel İslami Bilimlerinden sorular sorulsa, o vakit bunun önemi biraz artar. şeklinde, K16

Hep akademik başarı diye diye çocuklarda böyle oluyor. Evde baba söylüyor, anne söylüyor, okulda öğretmeni söylüyor, idarecisi söylüyor, İlçe Milli Eğitim Müdürleri söylüyor, İl Milli Eğitim Müdürü söylüyor, Şube Müdürü söylüyor, herkes bir şekilde söylüyor. Öğretmenin kafasında da bu var, öğrencinin kafasında da bu var. Zümre toplantısı yapıyoruz, akademik başarı ne diye soruyoruz. Öğretmenler kurulu toplantısında ‘senin akademik başarın niye iyi değil, niye düşük’ ya da ‘niye başarısız’ diye soruyoruz.

şeklindeki ifadeleriyle bu duruma işaret etmektedirler. Katılımcılardan sadece iki okul yöneticisi velilerin beklentilerinde dini değerleri kazandırmanın daha ön planda

olduğunu belirtmiştir. Bu katılımcılardan K24 bu noktadaki düşüncesini buldukları ilin yapısından hareketle

Aileler, biliyorsunuz, bizim Şanlıurfa’da daha kapalı bir toplum olduğu için dini değerlere önem veren mutaassıp aileler çoğunlukta. Meslek lisesine göndererek en azından Kur’an-ı Kerim’i öğrensin, dinine sadık bir insan olsun, iyi bir birey olsun, iyi bir aile olsun, aile çocuğu olsun diye. Yani buradan tam dört dörtlük bilinçli bir şekilde mezun olabiliyor ve güzel yerlere yerleşebiliyorlar.

şeklinde dile getirmiştir.

Bazı katılımcılar ise velilerin her iki alandaki başarıyı da önemsediklerini vurgulayan görüşler ileri sürmüşlerdir. Bu katılımcılardan bazıları velilerin hem dini değerleri kazandırma hem de akademik başarı beklentisi içinde olduklarına şöyle vurgu yapmaktadırlar:

Eşit diyebiliriz. Hem dini eğitimi alsın hem de akademik başarısını alsın diyor. (K12)

En azından dinini öğrensin, ben öğretemedim diyen velilerimiz olduğu gibi yanında akademik başarısını da elde etsin, üniversiteyi de kazansın, ikisi bir olsun diyen velilerimiz de var. (K19)

Şöyle 4+4 gelip de üniversitelerin önu açıldığında bu kat sayı problemi kaldırıldığında, bu süreye kadar ailelerin bakışı öğrencilerin okursa okur okumazsa da ergenlik dönemini problemsiz hâletmiş oluruz yani dini değerleri alsın diye bakıyorlardı. Yani üniversiteye yönelik çok beklentisi yoktu. Ama şimdi iş tam tersine döndü. Şimdi akademik başarıyı yükseltin baskısı var. Niye, çünkü önu açıldı çocuğun. Şimdi hem akademik başarıyı yükseltin hem de dini değerleri kazandırın baskısı var. (K21)

Okul yöneticilerinin bir kısmının görüşlerine ise velilerin İmam-Hatip Liselerinden öncelikli beklentileri olarak çocuklarının rehabilite edilmesi ve kötü huylardan arındırılması şeklindeki beklentiler yansımıştır. Bu katılımcılardan bazıları benzer görüş belirtmişlerdir:

Bizde öyle bazı aileler var ki çocuğuna hükmü geçmiyor, sözü geçmiyor. Mesela kötü ortamdaki arkadaşlarından koparmak için, ‘benim çocuğumun bu huyunu biraz düzeltin’ veya ‘benim çocuğumu tamamen düzeltin’ diye gönderen aileler var. (K1)

Yani şuan gelen öğrenciler artık ailesi genelde çocuğu eğitmemiş, yetiştirmemiş, kaybetmek üzere. Çocuğunu kaybetmemeyi istiyor. (K13)

Aslında veliler rehabilitasyon merkezi olarak görüyorlar. Sorunlu öğrencileri varsa, kopmuş ailelerin çocukları varsa bir şey yapamadıkları için ‘İmam-Hatip’e gönderelim de belki orada düzelir’ diye böyle bir beklenti içerisinde gönderiliyor. (K15)

Veli İmam-Hatip’e, belki ıslah yeri gözüyle bakıyor. Belki orada düzelir niyetiyle gönderiyor. (K25)

İşte ben çocuğumu kontrol edemiyorum, okul kontrol etsin veya dini bir eğitim alsın amacıyla gönderen velilerimiz de var. (K20)

Davranış problemi olan öğrencilerini biraz Allah korkusuyla, sanki burası bir rehabilitasyon merkezi düşüncesiyle buraya gönderen velilerimiz de var. Beklenti, alınan dini eğitimle öğrenci davranışlarının düzeltilmesi. (K23)

Okul yöneticilerine göre bir kısım veli İmam-Hatip Liselerini diğer okullara nazaran daha güvenli ve ortam açısından daha olumlu buldukları için çocuklarını bu okullara gönderdiklerini, güven beklentisi içerisinde olduklarına işaret etmektedir. Örneğin bu katılımcılardan K1 ve K3,

Bazıları da yine İmam-Hatip Liseleri iyidir, güzeldir, ahlaklıdır en azından deyip olumlu bir ortama göndermek için çocuklarını gönderiyorlar. (K1)

Bazı aileler var, İmam-Hatip zihniyetinde değil. Ama gelip bana burada açık açık “Hocam burası çok güvenli, benim çocuğum kıymetli, ben çocuğumun güvende olması için buraya getiriyorum. Bu arada sizin okulun kuralları varmış, onlara da uyacak. Tabi olsun.” diyor. (K3)

derlerken K9,

Bir kısmı şöyle düşünüyor; öbür okullarda kötü şeylere bulaşacağına gitsin İmam-Hatip’e.

şeklindeki ifadesiyle bu konuya temas etmektedir. Okul yöneticilerinden bir kısmı ise beklentinin veli profiline göre değiştiğini vurgulamaktadır. Bu katılımcılardan K6

Genel olarak daha çok dini eğitimini alsın, işte lisede okusun, mezun olsun istiyor ama tabi akademik başarıyı düşünenler böyle daha çok başarılı öğrencilerin velileri. Zaten onlarda ilgili oluyor okula karşı, başarılı da oluyorlar. Hani bunu her yıl sınavlarda da görüyoruz.

ve K7

Yani genelde eğitim seviyesi yüksek olanların çocuklarının da hedefleri var, kendilerinin de beklentileri var.

şeklinde ifade ederken K8 ise

Bazı aileler ‘çocuğum dini değerlere, manevi değerlere sahip olsun, aynı zamanda bu bağlamda bir de mesleği olsun yani İmam olsun, Hatip olsun veya Kur’an Kursu Hocası olsun. Ben üniversiteye gitmesini de istemiyorum, derse gitsin ama öncelikle dini değerlerini öğrensin’ diyor. Kimisi de diyor ki illa akademik başarı. “Çocuk nasılsa ilerde de öğrenir. İlahiyata giderse de öğrenir. Meslek derslerini okulda görmese de olur.” Değişiyor yani.

ifadeleriyle veliden veliye farklılaşan beklentilere değinmektedir. Bunların dışında kimi yöneticiler de farklı tipolojilerdeki velilerin farklı sebeplerle çocuklarını İmam-Hatip okullarına gönderdiklerine değinmiştir. Örneğin K3 ve K20 birden fazla faktöre temas etmektedirler:

Üç tip var, birisi diyor ki “ilahiyata gitsin, hoca olsun”. Birisi diyor ki “hocam akademik başarı sağlasın, yükselsin, İmam-Hatip mezunuyum diyerek kadrolar alsın”. Öbürü de “hocam benim çocuğum ya şoför olacak, ya çaycı olacak ama ahlaklı olsun. Yani güven içinde olsun. Karşıya da zarar vermesin, kendi de zarar görmesin. Yani iyi bir vatandaş olsun diye ben buraya getirdim” diyor. (K3)

Velilerde standart bir şey söyleyemeyiz. Bazısı devlet İmam-Hatip’e önem veriyor, çocuğumun geleceği iyi olsun diye buraya yazdırıyor. Bazısı diğer okullardan umduğunu alamadığı için gönderiyor. (K20)

Son olarak hiçbir beklentisi olmayan veli tipi de katılımcıların görüşlerine yansımıştır. Örneğin K25 ve K22 aşağıdaki ifadelerle benzer görüşler ortaya koymuşlardır:

Zaten toplumun bu kesiminin özellikle eğitimden fazla bir beklentisi yok. Yani işte ben öğrencimi okula göndereyim de, ilgileneyim de, onun ilerisi için, öyle bir düşüncesi yok. Hani derler ya saldim çayıra mevlam kayıra. (K25)

Bizim velilerimizin büyük bir kısmı en azından İmam-Hatip mezunu olsun mantığıyla bakıyor. Zaten pek çoğu liseyi bitirebilecek mi kaygısı içerisindedir. Öğrencilerimizin puanı düşük olduğu için büyük bir kısmı sınıfta kalıyor. O nedenle üst sınıflara geçen öğrencilerde akademik başarı beklentisi olabiliyor ama özellikle alt sınıflarda böyle bir beklenti yok. (K22)

Tartışma ve Sonuç

İlgili alanyazındaki çalışmalar göstermektedir ki velilerin eğitim sürecine katılımı ile nitelikli bir eğitim öğretim arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenci ve dolayısıyla okulların başarısında okul-aile işbirliğinin önemli rol oynaması sebebiyle özellikle son yıllarda ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılımı ya da okul aile işbirliği, eğitim alanında yapılan çalışmalarda üzerinde sıklıkla durulan konulardan birisi hâline gelmiştir (Gümüşeli, 2004). Bu nedenle ülkemizdeki farklı tür ve kademedeki okul velilerinin katılım durumlarına yönelik çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmada da İmam-Hatip Lisesi öğrenci velilerinin eğitim sürecine katılım durumları, okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmeye çalışılmıştır. Türkiye'nin 12 farklı ilinde yer alan toplam 24 okuldan 25 okul yöneticisiyle yapılan görüşmelerden hareketle araştırmada öğrencilerinin eğitim sürecine katılımları açısından velilerin profillerine, ilgili paydaşlarla işbirliği içerisinde olup olmadıklarına, çocuklarının eğitimi konusunda paydaşlarına maddi-manevi destek sunma durumlarına ve bu okullardan beklentilerinin neler olduğuna dair verilere ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan verilere göre, İmam-Hatip Lisesi okul yöneticileri aile katılımını daha ziyade okul temelli veli katılım görevleri açısından ele almakta, buna karşılık ifadelerinde aile katılımının okul dışındaki rollerine daha az değinmektedir. Bu durum eğitim sürecine aile katılımı kavramının İHL okul yöneticilerince daha dar kapsamlı olarak algılandığını göstermektedir. Buna uygun olarak araştırma kapsamında kendilerine sorulan veli profillerini betimlerken genellikle velilerin okul ile iletişimi, işbirliği, destek durumu ile okul toplantılarına katılım gibi okul temelli veli katılım davranışları açısından konuyu ele aldıkları, buna karşılık velilerin aile ortamındaki rollerine ya da yeterliklerine daha az değindikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen önemli bir sonuç, İmam-Hatip Lisesi okul yöneticilerinin yarısının öğrenci velilerini eğitim-öğretim sürecine katılım açısından ilgisiz bulmasıdır. Bu sonuç, ilgili alanyazındaki diğer paydaş görüşlerini de içeren farklı çalışma sonuçlarıyla da doğrulanmaktadır. Nitekim Aşlamacı tarafından İmam-Hatip Liselerinde görev yapan 1113 öğretmene yönelik yürütülen araştırma sonucuna göre öğretmenlerin

sadece %19,6'sının velilerin okulda yapılan toplantılara ilgi gösterdiklerini, yine sadece %22,7'sinin velilerin çocuklarının eğitimi konusunda okula gereken ilgi ve desteği sağladıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir (Aşlamacı, 2017). Benzer şekilde Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) Ankara'daki ilköğretim okullarında görev yapan 10 okul yöneticisi ve 10 öğretmen üzerine yaptıkları nitel araştırmada da ailelerin çoğunun eğitim sürecine katılımı konusunda isteksiz ve pasif olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun sebeplerinin tespitine ilişkin Çalışkan ve Ayık (2015) tarafından 1990 sonrası Türkiye'de okul-aile ilişkilerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar incelenmiştir. Söz konusu çalışmaların verilerinden hareketle velilerin okula yönelik ilgisizliklerinin sebepleri: (i) Öğretmenlerin olumsuz tavırları. (ii) Çocuğun başarısızlığı. (iii) Herhangi bir sonuç alınmaması. (iv) Para istenmesi. (v) Kendi öğrenciliğini hatırlatması. (vi) Öğretmenlerin sürekli öğüt vermesi. (vii) Okullarda resmi bir havanın hâkim olması. (viii) Okulla yeterli iletişimin olmaması. (ix) Maddi gücün yetersiz olması. (x) Veli toplantılarının yeterince önemsenmemesi. (xi) Okul-aile birliklerini yeterli görülmemesi. (xii) Velilere gerekli zamanın ayrılmaması. (xiii) Okulun yararlarına inanılmaması. (xiv) Kendi işlerinin çokluğu. (xv) Evlerinin okula uzak olması. (xvi) Veli toplantılarının uygun olmayan kalabalık ortamlarda yapılması. (xvii) Öğretmenlerin velilere otoriter davranması. (xviii) Kendi eğitim düzeylerinin yeterli olmaması şeklinde sıralanmıştır. Bu araştırmada ise veli ilgisizliğin sebebi olarak İHL okul yöneticilerinin görüşlerine yansıyan diğer bir etmen velilerin bu okullara aşırı güvenmeleri ve bu okullara öğrencilerini göndererek kendi sorumluluklarının bittiğini düşünmeleridir.

İHL okul yöneticilerinin görüşlerine yansıyan araştırmada ulaşılan diğer bir önemli sonuç ise velilerin çoğunun bu okullardan beklentilerinin çok yüksek olmasıdır. Okul yöneticilerine göre velilerin ilgisiz olmalarına rağmen bu okullardan yüksek beklentiler içerisinde olmalarının nedeni kendi sorumluluklarının yeterince farkında olmamaları ve çocuklarını İmam-Hatip Liselerine göndererek kendi sorumluluklarının azaldığını düşünmeleridir. Bu bağlamda benzer sonuçlara Karateke tarafından Elazığ'daki çeşitli İHL'lerden 9 okul yöneticisi üzerine yapılan araştırmada da ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada görüşme yapılan idarecilerin bir kısmı veliler ile ilgili soruya verdikleri cevaplarda “velilerin İmam-Hatip Lisesinden beklentilerinin yüksek olduğunu, herhangi bir problemde idareyi sorumlu tuttuklarını, çocukları ile ilgili sorumluluk almadıklarını” belirtmişlerdir (Karateke, 2015).

Araştırmada veli profilleriyle ilgili olarak 5 katılımcı velilerin ekonomik ve pedagojik açıdan yetersiz olduklarını, 6 katılımcı öğrenci-okul ilişkilerindeki sorunlarda öğrenci tarafından yönlendirilen ve hep çocuğunun haklı olduğunu düşünen velilerin bulunduğunu, 5 katılımcı sistem sebebiyle İmam-Hatip Lisesine mecbur kalan veli profillerinin olduğunu, 4 katılımcı çocuğunu İmam-Hatip Lisesine gönderme konusunda baskıcı bir tutum sergileyen velilerin olduğunu, 2 katılımcı aile yaşantılarında sorunlar yaşayan veli profillerinin bulunduğunu ve bir katılımcı

da çocuğunu İmam-Hatip Lisesine gönderdiği için üstün ilgi ve hizmet bekleyen veli profilini dile getirmiştir. Katılımcıların bu görüşlerinden İHL öğrenci velilerini daha ziyade olumsuz tipolojilerle betimledikleri anlaşılmaktadır. Aşlamacı tarafından yürütülen Türkiye kapsamlı araştırmanın sonuçlarında da İHL öğrenci velilerinin meslek, gelir ve eğitim düzeyleri açısından profillerine bakıldığında genellikle Türkiye ortalamalarının altında yer aldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Aşlamacı, 2017). Bu durum İHL velilerinin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımlarında hem okul temelli hem de okul dışındaki rollerine ilişkin daha fazla desteklenmeleri ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Veli profillerine ilişkin diğer bir önemli bulgu, 7 katılımcı tarafından dile getirilen toplumun farklı kesimlerinden gelen ve katılımcıların ifadesiyle “İmam-Hatip şuuruna sahip olmayan” ya da dine hayatlarında yeterince yer vermeyen veli profiline ilişkindir. Bu durum özellikle kız İmam-Hatip Liselerinin daha güvenli ortam olma vs. gibi gerekçelerle dine tavır alış bakımından toplumun farklı kesimlerinden öğrencileri de çekmeye başladıklarını göstermektedir. Bir okul yöneticisinin başörtüsü örneğinden hareketle görüşüne yansıdığı gibi bu durum, öğrencilerin okul ve aile ortamlarında değer karmaşasına düşmelerine de yol açabilir. Hayatlarında dine yer verme bakımından toplumun farklı kesimlerinden bu okullara gelen öğrencilerin değer karmaşasına düşmemesi için hem okul paydaşlarının (idareciler, öğretmenler ve diğer öğrenciler) hem de aile bireylerinin işbirliği ve iletişimi daha da önemli hâle gelmektedir.

Velilerin paydaşlarıyla işbirliği ve eğitim sürecine destek durumları ile ilgili olarak İHL okul yöneticileri sınırlı bir işbirliğinden ve destek durumundan bahsetmişlerdir. Katılımcılar çoğunluğu velilerin okullara asgari düzeyde finansal destekte bulduklarını ya da hiç bulunmadıklarını dile getirmişlerdir. Aynı şekilde velilerin okullarla işbirliğine mesafeli durdukları da katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bir kısım yönetici ise velilerin çocuklarının durumuna göre destek verdiklerini, çocuğu başarılı olan velinin okulla işbirliğinin kuvvetli olduğunu, çocuğu başarısız olanın ise okulla ilişkilerinin zayıf olduğunu ifade etmiştir. Zayıf okul-veli işbirliği Karateke (2015), Balkar (2009), Akbaşı ve Kavak (2008), Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), Ceylan ve Akar (2010) tarafından yürütülen çeşitli araştırmalarda da tespit edilmiştir. Bu verilere göre diğer tür ve kademelerdeki okullarda da sıklıkla görüldüğü gibi İmam-Hatip Liselerinde de zayıf okul-veli işbirliği önemli bir sorun olarak karşımızda durmaktadır.

Öğrencinin eğitiminde önemli rol oynayan velilerle iletişim kurarak onlarla sıkı bir işbirliği kurmak okulun önemli kazanımıdır. Okulun nitelikli bir eğitim-öğretim sunabilmesi için öğrenciyi tanımada, yönlendirmede, yeteneğini ve kapasitesini artırmada mutlaka aileyle iş birliğine gitmesi ve onlarla birlikte çalışması gereklidir. Başarılı bir eğitimin temelleri veliler ile okul arasındaki işbirliğine dayanmaktadır. Gümüşeli’ye göre okul-aile işbirliğinin oluşmasının ilk ve en önemli koşulu, her iki tarafın da kendi rolünü bilmesi ve bu rolün gereğini yerine getirmede karşılıklı işbirliği

içerisinde çalışmaya hazır olmasıdır. Aile ve okul ancak böyle bir hazırbulunuşlulukla ve hedef birliği içerisinde üzerlerine düşen rolleri eksiksiz olarak yerine getirebilir (Gümüşeli, 2004). Bu bakımdan İmam-Hatip Liselerinde de öğrencilerin eğitiminde okul-aile işbirliğini ve desteğini artırabilmek için gerekli çalışmaların yürütülmesi ya da yapılan faaliyetlerin daha fazla etkili ve nitelikli hâle getirilmesine ihtiyaç vardır.

Araştırmada elde edilen verilere göre İHL öğrenci velilerinin bu okullardan beklentilerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu açıdan okul yöneticilerinin görüşlerinin iki çeşit veli profilini öne çıkardığı anlaşılmaktadır. Bunlardan ilkinde göre İHL öğrenci velilerinin okullardan en büyük beklentisi akademik başarıdır. Buna karşılık dini değerler kazandırılmasını öncelikli olarak bekleyen veliler ise azınlıktadır. Beklenti noktasında akademik başarı birincil, dini değerlerin kazandırılması ikincil sıradadır. Okul yöneticilerinin yoğunlukla üzerinde durduğu ikinci veli profili ise çocuklarının rehabilite olmasını, kötü alışkanlıklar kazanmamasını veya var ise bu kötü alışkanlıklarından arındırılmasını bekleyen veli tipine karşılık gelmektedir. Bu bağlamda yine bir kısım yöneticiye göre bazı veliler fikrîsel anlamda İmam-Hatip'e uzak olmakla birlikte sadece bu okulların çocukları için daha güvenilir olduklarını düşünmeleri sebebiyle bu okullara çocuklarını göndermektedirler. Bu veli tipinin beklentisi ise okul idarecileri tarafından çocuğunun lise döneminde başına kötü bir şey gelmeden, kötü alışkanlıklar kazanmadan eğitimi tamamlaması şeklinde ifade edilmektedir. Son olarak iki okul yöneticisi ise İmam-Hatip Lisesi mezunu olmanın bu dönemde geçerli akçe olduğunu düşünerek çocuklarını bu okullara kaydeden velilerin bulunduğunu belirtmişlerdir.

İHL okul yöneticilerinin görüşlerine yansıdığı şekliyle özellikle akademik başarı ve dini değerler kazandırma açısından velilerin bu okullardan beklentilerinin farklılaşması, dolaylı olarak okul yönetimi, öğretmen ve veli iletişimini etkilediği anlaşılmaktadır. Nitekim katılımcılara göre özellikle meslek dersi öğretmenlerinin velilerle ve öğrencilerle yaşadıkları bir takım problemlerin nedeni bu beklenti farklılaşmasıdır. İmam-Hatip Liseleri misyonları ve müfredatları gereği öğrenciyi bu iki alanda yetkin ve donanımlı kılmayı hedeflemektedir. Ancak başarı büyük ölçüde akademik başarı üzerinden ölçülmektedir. Diğer bir ifadeyle başarının kriteri akademik başarıdır. Zira üniversiteye yerleşmek için girilen sınavlarda İmam-Hatip Liselerini diğer liselerden ayıran meslek derslerine yönelik sorular sorulmamaktadır. Bu durum ise öğrencisiyle, velisiyle, öğretmeni ve idarecisi ile akademik başarının öncelendiği bir eğitim anlayışının benimsenmesine yol açmaktadır.

Bu araştırmada İHL okul yöneticilerinin velilerin eğitim sürecine katılımlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda okul aile işbirliğinin oluşmasında önemli bir etkiye sahip olan öğretmen, veli ve hatta öğrencilerin de görüşlerinin incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda velilerin eğitim sürecine katılımlarını artırmaya yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

(i) Okul yöneticileri ve öğretmenler velilerin okul-aile işbirliğine yakınlaşmasını sağlamaya yönelik çalışmalar yapmalı ve bu işbirliğinin çocukların eğitim hayatlarındaki başarıları ile yakından alakalı olduğu noktada bilgi vermeli, konuya velilerin dikkatlerini çekmelidir. Özellikle veli toplantılarına katılım noktasında sıkıntı olduğu görülmektedir. Bu noktada velilerin çalışma şartları ve saatleri göz önünde bulundurularak bir çeşitlilik sağlanmalıdır. Geniş katılımcı veli toplantılarından ziyade farklı gün ve saatlerde daha az sayıdaki gruplarla veli toplantıları gerçekleştirilebilir. Ayrıca velilerin haberdarlıkları ve farkındalıklarını artırmaya yönelik okul bültenleri hazırlanabilir ve velileri işbirliğine teşvik edecek olumlu örnek vakalar ve iletilmesi gereken mesajlar bu şekilde ebeveynlere ulaştırılabilir.

(ii) Velilerin okul-aile işbirliği çerçevesinde aktif katılımları için ekonomik anlamda bir zenginliğe gereklilik olmadığı, velilerin kendi imkânları doğrultusunda okul idarecileri ve öğretmenlerle iletişim hâlinde, çeşitli gezi ve piknik gibi aktivitelerde görevler alarak ve benzeri gönüllülük faaliyetlerinde rol alarak da çocuklarının eğitim ve öğretim süreçlerine katkı sunabilecekleri velilere anlatılmalı ve bu bağlamda farkındalık oluşturulmalıdır. Ayrıca velilerin katılımının olduğu sosyal aktiviteler hem veli ile eğitimciler arasında hem de velilerin kendi aralarında bir sinerji oluşmasına imkân sağlayacaktır.

(iii) Okul yöneticileri bizzat kendileri, rehber öğretmenleri veya velilerle iletişim becerisi kuvvetli olan diğer öğretmenler okul-aile işbirliğine mesafeli olan ebeveynlerle görüşmek üzere ev ziyaretleri gerçekleştirerek iletişime geçmeye çalışabilir. Bu ziyaretler öğrencilerin tanınmasında, öğrencilerin başarı durumlarında aile ortamlarının da etkisi olup olmadığını tespit etme noktasında öğretmen ve idarecilere yardımcı olacak ve bu noktada atılabilecek adımların önünü açacaktır.

(iv) Veliye yönelik atılacak adımların yanı sıra bu işbirliğinin diğer paydaşları olarak okul yöneticileri ve öğretmenler de bu noktada öğrenmeye açık olmalıdırlar. Ailelerin eğitim sürecine katılımını sağlama ve velilerle uygun iletişim becerilerini kazanma noktasında hizmet içi eğitim ve seminerlerle okul yöneticileri ve öğretmenler kendilerini geliştirmelidir. Bu eğitimler olumsuz ve veliyi okuldan uzaklaştıran tutum ve davranışların giderilmesi noktasında da yardımcı olacaktır.

Extended Abstract

Parental Participation of Imam Hatip High-School Students in Children's Education: A Qualitative Study Based on School Administrators' Views*

İbrahim Aşlamacı¹Emrah Eker²**Abstract**

The purpose of this research is to use school administrators' views to examine parental participation in the education process of students attending Imam Hatip High School. The research follows a qualitative research model. Performed comprehensively in Turkey during the spring semester of the 2015-16 academic year, the research study group consisted of a total of 25 school administrators from 24 different Imam Hatip High Schools in 12 provinces designated as Level 1 by the Turkish Statistics Institute. A semi-structured interview form developed by the research with the help of experts was used to collect data through face-to-face interviews conducted with school administrators. A descriptive analysis of the results showed that IHHS school administrators found that although most of the students' parents did not to participate in the educational process, they still have very high expectations from these schools. Additionally, school administrators expressed a high number of negative characteristics while describing parent profiles, characterizing the majority of parents' cooperation and involvement in the educational process as weak. They stated that parents had different expectations from the school, and in this sense many of the parents considered their children's academic achievement to be more important than their gaining of religious values.

Keywords

Parents of Imam Hatip High School students • Family participation in the education process •
School-family relationship

* This is an extended abstract of the paper entitled "İmam-Hatip Lisesi Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Eğitimine Katılım Durumları: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma" published in *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*.

The preparation of this paper was supported in part by the Values Education Center under the Project "İmam-Hatip Okulları Araştırmaları Projesi." Some of the data are retrieved from the Project.

An earlier version was presented at "Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları Uluslararası Sempozyumu," a conference held at İnönü University, May 27-29, 2017.

Manuscript Received: May 30, 2017 / Revised: July 30, 2017 / Accepted: August 30, 2017 / OnlineFirst: December 20, 2017.

1 **Correspondence to:** İbrahim Aşlamacı (PhD), Faculty of Theology, İnönü University, Battalgazi, Malatya 44280 Turkey. Email: ibrahim.aslamaci@inonu.edu.tr

2 (PhD Candidate) Faculty of Theology, İstanbul University, Fatih, İstanbul 34660 Turkey. Email: emrah.eker@istanbul.edu.tr

To cite this article: Aşlamacı, İ., & Eker, E. (2017). Parental participation of Imam Hatip High-School students in children's education: A qualitative study based on school administrators' views. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1, 153–185. <http://dx.doi.org/10.12738/talim.2017.2.0007>

Family and school are two of the more active social institutions effective in shaping a healthy personality and in imbuing individuals with the necessary skills to live in socio-cultural harmony with society. Families have the potential to make significant contributions to their children's academic success not only by establishing healthy communication with their children and providing them with an environment sensitive to learning but also through their cooperation with school administrators and teachers. For this reason, a healthy communication network between the family and school as well as a sufficient exchange of information about the child carries great importance in a student's academic success. Even more important is the significance of school-family cooperation in the child's school education, as is increasingly apparent with each passing day. However, despite various research on the different types and levels of parents' participation in the education process in the relevant national (i.e., Turkish) literature, no study directly related to parental participation by parents of students attending Imam Hatip High Schools (IHHSs) was encountered. Since no such study exists and since IHHS are comprise a major segment of secondary schools in the Turkish education system, examining this subject is considered worthy of investigation.

Purpose of the Research

The aim of this research is to investigate participation in the education process by parents of IHHS students based on school administrators' opinions. Using the opinions of school administrators, as they formed the study group of this research, responses to the following questions were sought:

- 1- According to IHHS school administrators, how are parents' profiles in terms of their participation in their children's education process?
- 2- Based on the statements of IHHS administrators, do students' parents actively cooperate with and provide both material and moral support to faculty and staff for the sake of their children's education?
- 3- According to IHHS school administrators, what are parents' expectations from the school?

Method

The research was designed following a qualitative, case-science approach. The study group was identified using the maximum diversity sampling technique, a purposeful sampling method. In order for the data to reflect the situation in all IHHSs in Turkey as faithful to reality as possible, the Turkish Statistics Institute's (TurkStat) classifications of Turkey's Regions were utilized to identify the provinces. As such, a total of 12 provinces designated as Level 1 by TurkStat were selected as the sample

provinces for the research. Interviews were planned with those school administrators officiating in at least two IHHSs per province. In this way, the research study group was composed of 25 school administrators officiating in a total of 24 IHHSs located in 12 different provinces during the 2015-2016 school year.

A semi-structured interview form developed by the researchers was used to gather the data. In creating the interview form, the questions were first prepared and then trial interviews were performed. Following the pilot interviews, the interview form was brought to its final form after taking into account the opinions and suggestions received from field experts. Data were gathered by way of face-to-face interviews that were conducted with the school administrators and were analyzed using the descriptive analysis technique.

Findings

Based on data obtained in the research, IHHS school administrators were found to deal with family involvement more in terms of school-based parental participation duties, touching much less in their comments upon the roles of family participation outside of school.

Half of the IHHS school administrators interviewed found the parents to be uninvolved in terms of participation in the education-learning process, characterizing not only parents' cooperation with stakeholders but also their support in the education process as weak. Some of the participants tied parental lack of involvement to parents' over-reliance on these schools and to the notion held by parents that their responsibilities finish upon sending their children to these schools.

According to the participants, students' parents have different expectations from IHHSs. In this respect, the participants have revealed two types of parent profiles. The first and larger group expected IHSSs to help their children attain academic success. In contrast, parents expecting their children to gain religious values in particular form the minority. On the point of expectations, academic achievement is ranked first and gaining religious values second.

Regarding parent profiles, (i) five participants described parents as not having sufficient pedagogical knowledge or economical standing, (ii) six participants stated that parents were influenced and manipulated by their children regarding problems in student-school relations and tended to think their student was always in the right, (iii) five participants stated that due to the system, parental participation was integral to IHHS, (iv) four participants mentioned that the parents exhibited a very assertive attitude on sending their child to IHHSs, (v) two participants mentioned parents experiencing domestic problems, and (vi) one participant described a parent who

expected over-the-top attention and service for their child for having sent his child to an IHHS. As such, school administrators have developed a higher number of negative typologies when describing parent profiles.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

Due to their important role in their children's education, establishing close cooperation and contact with parents is an important goal of any school. In order for a school to be able to offer quality education, it has an absolute need to cooperate and work with the family on defining, guiding, and increasing both the ability and capacity of the student. According to Gümüşeli (2004), the first and most important condition for creating cooperation between the school and families is that both sides know their role and are ready to work in mutual cooperation to fulfill their roles. From this perspective, the necessary studies must be performed and more effective activities of superior quality developed in order to increase cooperation between schools and families and to support students' education at IHSSs.

Based on how the IHHS school administrators reflected their views, especially in terms of gaining academic success and religious values, having parents with different expectations from these schools is understood to indirectly affect communication between the school's administration, its teachers, and parents. As a matter of fact, according to the participants, these different expectations are the principle reason for the group of problems vocational class teachers experience with students and parents. Through their curriculum and extracurricular activities, IHSSs aim to cultivate proficient and well-equipped students in these two areas. However, academic achievement is, to a large extent, used to measure their success in achieving their aim. One reason for this is because the vocational courses taught in IHSSs are unique and not taught in other high schools and questions related to these courses are not asked on university entrance exams, leading students and parents to adopt an educational understanding that prioritizes academic achievement over the acquisition of religious knowledge and values.

Investigating IHHS school administrators' views on parental participation in the education process, this study has reached the conclusion that subsequent studies on relevant areas should investigate the views of teachers, parents, and even students, as they all play an important role in building, maintaining, and improving cooperation between the school and family. Together with this, the following suggestions can be made to increase parents' participation in the education process based on the data obtained in the research:

- School administrators and teachers should make efforts toward providing parents with an approach to school-family cooperation and should draw attention to

this subject by informing them that this collaboration is closely related to their children's academic success.

- Parents of students attending IHHSs should be more informed about these schools and their program structure.
- Opportunities that do not require parents to be wealthy should be created by identifying how they can contribute and actively participate in cooperative efforts within their own means.
- In addition to the steps to be taken toward parents, school administrators and teachers, being the other stakeholders in this cooperation, must be open to gaining knowledge about this process and they must not only become proficient in methods to facilitate and ensure family participation in the educational process but also gain the necessary skills to communicate harmoniously with parents.

الملخص الموسع

المشاركة الابوية لطلاب ثانويات الأئمة والخطباء في ثقافة آبائهم:
دراسة نوعية مبنية على ملاحظات وآراء مدراء المدارس

İbrahim Aşlamacı

Emrah Eker

الملخص

إن الهدف من هذه الدراسة هي استخدام آراء مدراء تلك المدارس لفحص المشاركة الأبوية في العملية التعليمية للطلاب المنتسبين والحاضرين في ثانويات الأئمة والخطباء. تعتمد هذه الدراسة على النموذج والطريقة البحثية النوعية (أي أنها تعتمد على جودة طريقة القيام بتلك الدراسة لا على الكمية لعدد الدراسات المقامة). وقد تم إجراء تلك الدراسة بشكل شمولي لتركيبها خلال الفصل الدراسي الربيعي لعام 2015-2016، وتتألف مجموعة البحث الدراسية من إجمالي 25 مدير من 24 ثانوية مختلفة من ثانويات الأئمة والخطباء المتوزعة في 12 محافظة وتم اعتبار وتعيين تلك الدراسة بمستوى 1 من قبل معهد الإحصاءات التركي. وقد تم جمع المعلومات من خلال مقابلات شبه منظمة تم تطوير صيغتها من قبل ذلك المعهد ومساعدة الخبراء عن طريق مقابلات وجه لوجه أجريت مع مدراء تلك المدارس. وقد أظهر تحليل وصفي للنتائج أن مدراء ثانويات الأئمة والخطباء وجدوا أنه على الرغم من أن غالب أهالي الطلبة لم يشاركوا في العملية التربوية والتعليمية، إلا أنهم كانت لديهم توقعات عالية جداً من تلك المدارس. بالإضافة إلى ذلك، فقد أظهر المدراء عدداً كبيراً من الصفات السلبية خلال وصفهم ملفات أهالي الطلبة، واصفين تعاون ومشاركة الأهالي في تلك العملية بأنه ضعيف. وقد أوضح المدراء بأن الأهالي كانت لديهم توقعات مختلفة من تلك المدارس، ومن خلال هذا السياق فإن كثيراً من الأهالي كانوا يعتبرون إنجازات الأولاد الأكاديمية أكثر أهمية من اكتسابهم للقيم الدينية.

الكلمات المفتاحية

أهالي طلاب ثانويات الأئمة والخطباء • المشاركة الأهلية في العملية التعليمية • العلاقة بين العائلة والمدرسة

الهدف من البحث

إن الهدف من هذا البحث هو التحقيق في مشاركة أهالي طلاب ثانويات الأئمة والخطباء في العملية التعليمية بناء على آراء مدرّاه تلك المدارس. وذلك باستخدام آراء مدرّاه المدارس بما أنها شكلت المجموعة الدراسية لهذا البحث، ولذلك فإن الإجابات عن الأسئلة التالية كان مطلوباً:

1 بحسب إلى مدرّاه مدارس ثانويات الأئمة والخطباء، كيف هي ملفات الأهالي بالنظر إلى مشاركتهم في عملية أبنائهم التعليمية؟

2 بحسب تصريحات مدرّاه مدارس ثانويات الأئمة والخطباء، هل يتعاون أهالي الطلبة بشكل فعّال ويقدمون الدعم المادي والمعنوي للإدارة والكادر من أجل تعليم أطفالهم؟

3 بحسب مدرّاه مدارس ثانويات الأئمة والخطباء، ماهي توقعات الأهالي من تلك المدارس؟

الطريقة المتبعة في البحث

لقد تم القيام بهذا البحث عن اتباع النهج الكيفي النوعي العلمي الحالي (أي المتعلق بدراسة كل حالة معقدة وفهمها كما هي في سياقها الواقع في الحياة). لقد تمّ تحديد مجموعة الدراسة من خلال استخدام تقنيات تصنيف العينات ذات التنوع الأقصى، وتقنيات أخذ العينات الهادفة.

من أجل أن تعكس البيانات المستخلصة الحالة الحقيقية لكل مدارس ثانويات الأئمة والخطباء في تركيا وكونها مطابقة للأصل بأقصى حد ممكن، من أجل ذلك فإن تصنيف معهد الإحصاء التركي (ترك ستات) للمحافظات التركية قد تم استخدامه وإعداده ليتوافق مع كل محافظة على حدة. وعلى هذا، فإن إجمالي 12 محافظة والتي تم تعيينها بمستوى 1 من قبل معهد الإحصاء التركي تم اختيارها كعينات للمحافظات من أجل هذا البحث. كما وقد تم تنظيم مقابلات مع مدرّاه تلك المدارس المتولين لمناصبهم على الأقل بنسبة ثانويتين إمام وخطيب لكل محافظة. وبهذه الطريقة ستكون مجموعة الدراسة لهذا البحث مؤلفة من 25 مدير مدرسة متولين لمناصبهم في 24 ثانوية إمام وخطيب متمركزة في 12 محافظة مختلفة خلال العام الدراسي 2015-2016.

وقد تم تطوير صيغ المقابلات الشبه منظمة من قبل الباحثين لاستخدامها لجمع المعلومات. خلال إعداد تلك الصيغ للمقابلات، تم تحضير الأسئلة أولاً ثم إجراء مقابلات تجريبية بعد ذلك. وبعد المقابلات التجريبية تم التوصل إلى الصيغ النهائية لتلك المقابلات بعد أخذ الآراء والاقتراحات لخبراء ذلك المجال في الاعتبار. وقد تم جمع المعلومات من خلال مقابلات وجهها لوجه والتي تم القيام بها مع مدرّاه المدارس ومن ثم تحليلها باستخدام التقنيات الوصفية التحليلية.

النتائج

اعتماداً على المعلومات المحصّلة في هذا البحث، فإن مدرّاه مدارس ثانويات الأئمة والخطباء قد وجدوا متعاملين مع مسألة مشاركة العائلة في تعليم الطفل من خلال النظر إلى واجبات مشاركات الأهل المبنية والمتمركة في المدرسة، أكثر من النظر والتطرق إلى تعليلاتهم حول مشاركات الأهل في عملية تعليم الطفل خارج نطاق المدرسة.

إن نصف مدرّاه مدارس ثانويات الأئمة والخطباء التي أجريت معهم المقابلات قد وجدوا الأهل غير معنيين بالنظر إلى مشاركتهم في العملية التعليمية للأطفال، وقد وصف المدرّاه ليس فقط تعاون الأهل مع أصحاب مصلحة الطفل بل كذلك تقدّمهم للدعم في عملية التعليم بانها ضعيفة. وقد عزا بعض المشاركين نقص مشاركة الأهالي إلى الاعتماد المفرط للأهالي على هذه المدارس وعلى الفكرة الراسخة في أذهان الأهالي بأن مسؤولياتهم تنتهي بإرسال أولادهم إلى تلك المدارس.

وبالنسبة إلى المدرّاه المشاركين في هذه الدراسة فإن أهالي الطلاب لديهم توقعات مختلفة من مدارس ثانويات الأئمة والخطباء. وفي هذا السياق فإن المشاركين قد أظهر وكشف عن نوعين من ملفات أهالي الطلبة. المجموعة الأولى والأكثر والتي توقعت من مدارس ثانويات الأئمة والخطباء مساعدة أولادهم بالحصول على النجاح الأكاديمي. وبالمقابل، فإن الأهالي المتوقعين من أولادهم الحصول على القيم الدينية خاصة من تلك المدارس يشكلون المجموعة الأقلية من ملفات الأهالي. وعند الكلام عن التوقعات، فإن الإنجاز الأكاديمي

يحثل المرتبة الأولى، بينما يحتل تحصيل القيم الدينية المرتبة الثانية من التوقعات التي يتوقعها الأهالي لأولادهم من تلك المدارس .

بالنسبة إلى ملفات الأهالي، (أ) فإن خمسة من المدراء المشاركين قد وصفوا الأهالي بعدم امتلاك المعرفة التربوية والتعليمية الكافية أو حتى المرتبة والتصنيف الاقتصادي، (ب) ووصف ستة من المشاركين بأن أهالي الطلبة قد كانوا متلاعباً بهم ومتأثرين فيما يتعلق بمشاكل علاقات أبناءهم الطلابية المدرسية وكانوا يميلون إلى الاعتقاد بأن أولادهم الطلاب كانوا دائماً في الجانب المصيب، (ج) وقد نص خمسة مشاركين على أنه نظراً للنظام القائم فإن مشاركة الأهالي تعتبر شيئاً أساسياً وجوهرياً لمدارس ثانويات الأئمة والخطباء، (د) فيما ذكر أربعة مشاركين أن الأهالي كانوا يظهرون سلوكاً شديداً الصرامة فيما يتعلق بإرسال أولادهم إلى مدارس ثانويات الأئمة والخطباء، وقد ذكر مشاركان أن بعض الأهالي كانوا يعانون من مشاكل أسرية، فيما وصف مشارك واحد بأن أحد الأهالي كانت لديه توقعات بأن يحظى ابنه بعناية وانتباه وخدمة عالية جداً فوق القمة باعتبار إرساله ابنه إلى مدارس ثانويات الأئمة والخطباء . ويسبب كل ذلك، فإن مدراء المدارس قد حصلت لديهم العديد من التصنيفات السلبية حين وصفهم وملاحظتهم لملفات الأهالي .

المناقشة والخاتمة والتوصيات .

نظراً لدورهم المهم في تعليم وتربية أبناءهم، فإن إنشاء تواصل وتعاون وثيق مع الأهالي يعتبر هدفاً مهماً لأي مدرسة . فمن أجل أن تستطيع أي مدرسة توفير تعليم ذو جودة فإن حاجتها مطلقة إلى التعاون والعمل الأهالي لتعريف وترشيد وزيادة كل من المقدرة والكفاءة للطلاب . وبحسب ما يقوله (Gümüseli 2014)، فإن الشرط الأول والأكثر أهمية لإحداث تعاون بين المدرسة والعائلة هو بأن يعرف كل من الطرفين دوره وأن يكون جاهزاً للعمل في تعاون مشترك لإتمام دول كل منهما . وبالنظر إلى هذه الحيثية، فإنه يجب القيام بالدراسات الضرورية وتطوير فعاليات أكثر تأثيراً وذو جودة أعلى من أجل زيادة التعاون بين المدارس والعائلات لدعم تعليم الطلبة في مدارس ثانويات الأئمة والخطباء .

اعتماداً على كيفية انعكاس آراء مدراء مدارس ثانويات الأئمة والخطباء وخصوصاً فيما يتعلق باكتساب النجاح والتحصيل الأكاديمي واكتساب القيم الدينية، فإن وجود توقعات مختلفة من الأهالي بشأن هذين الأمرين هو أمر مفهوم مدى تأثيره على عملية التواصل بين مدراء وأساتذة المدارس وبين الأهالي . في الواقع، فإنه بحسب المشاركين، إن هذه التوقعات المختلفة هي السبب الرئيسي لمجموعة المشاكل التي يعانيها أساتذة الدروس المهنية مع الطلاب والأهالي . إنه من خلال مناهج ونشاطات الطلبة الإضافية، تهدف مدارس ثانويات الأئمة والخطباء إلى صفق طلاب ماهرين ومجهزين بشكل جيد في هذين المجالين . ومع هذا، فإن التحصيل الأكاديمي هو إلى حد كبير المستخدم لقياس نجاح الطلبة في مدى إنجازهم لأهدافهم . وأحد أسباب ذلك هو أن الدروس المهنية الفريدة من نوعها والتي تعلم في ثانويات الأئمة والخطباء لا يتم تدريسها في ثانويات أخرى، كما لا يتم السؤال والامتحان بما يتعلق بهذه الدروس المهنية في امتحانات الدخول إلى الجامعات، مما يدفع الطلبة والأهالي إلى تبني منهج فهم تعليمي يفضل التحصيل الأكاديمي على حيازة القيم والمعرفة الدينية .

وبعد التفحص لآراء مدراء مدارس ثانويات الأئمة والخطباء حول ما يتعلق بمشاركة الأهالي في العملية التعليمية، فإن هذه الدراسة قد خلصت إلى النتيجة بأن الدراسات المتتالية حول القضايا المشابهة لهذه يجب أن تتفحص كذلك آراء المعلمين والأهالي، بل وحتى الطلبة كذلك، لأنهم كلهم يلعبون دوراً مهمة في بناء والمحافظة وتطوير التعاون بين العائلة والمدرسة . بالنظر إلى كل ذلك سوية، فإن الاقتراحات التالية يمكن القيام بها لزيادة مشاركة الأهالي في العملية التعليمية المبني على البيانات المعطاة في هذه الدراسة :

- ينبغي أن يبذل المدراء والأساتذة جهوداً نحو تزويد الأهالي بمنهجية التعاون العائلية المدرسية وينبغي لفت الانتباه إلى هذه الموضوع عن طريق إعلامهم بأن هذه التعاون هو مرتبط جداً بنجاح أطفالهم الأكاديمي .
- ينبغي أن يكون أهالي الطلاب المنخرطين في مدارس ثانويات الأئمة والخطباء على إطلاع أكثر حول هذه المدارس ونظام وبنية البرامج فيها .
- إن الفرص التي لا تتطلب أن يتوفر لدى أهالي الطلبة الغنى ينبغي أن توجد عن طريق تحديد كيفية إسهامهم ومشاركتهم الفعالة في الجهود التعاونية على قدر ما يستطيعون ويمتلكون من الإمكانيات .
- بالإضافة إلى هذه الخطوات التي ينبغي أن تؤخذ من طرف الأهل، فإن مدراء المدارس والأساتذة بما أنهم أصحاب المصالح من الطرف الآخر في هذه العلاقة التعاونية، يجب أن يكون منفتحين لأخذ وتحصيل المعلومات حول هذه العملية، كما ويجب ألا يكون محترفين و ماهرين في هذه الطرق لتسهيل وتأكيد مشاركة الأهالي في العملية التعليمية فحسب، بل ينبغي أن يحصلوا المهارات الضرورية للتواصل بشكل متناغم وسلس مع الأهالي .

Kaynakça/References/المراجع

- Akbaşı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1–21.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80–95
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119–135.
- Aşlamacı, İ. (2017). *Öğrenci ve öğretmenlerine göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, algılar, memnuniyet, aidiyet*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 105–123
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43–64.
- Çalışkan N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 69–82.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28–34. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038402> adresinden edinilmiştir.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75–99.
- Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: Caring for the children we share, In J. L. Epstein (Ed.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 20–42). Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Erdogan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399–431.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14–17.
- Karateke, T. (2015). İmam-Hatip Liselerinde idarecilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir çalışma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(5), 145–171.
- Kaymakcan, R. ve Aşlamacı, İ. (2011). İmam Hatip literatürü üzerine bibliyografik bir inceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 9(22), 71–101.
- Kaysılı, B. K. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69–83.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77–133.
- Lindberg, E. N. A. ve Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim okullarında öğrenci görüşlerine göre aile katılımı: Bir ölçek uyarlaması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 35–46.
- Şad, S. N. ve Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993–1011.
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online*, 1(1), 12–16. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038425> adresinden edinilmiştir.
- Şişman, M. (2015). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Araştırma Makalesi

İmam Hatip Lisesi Bünyesindeki İmam Hatip Ortaokullarıyla Müstakil İmam Hatip Ortaokullarındaki Örgüt Kültürünün İncelenmesi*

İbrahim Erdem¹Yusuf Alpaydın²
Marmara Üniversitesi

Öz

Ortaokullarla liselerin aynı bina/kampüs içerisinde tek yönetim altında toplanmasının öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Türkiye’de İmam Hatip Ortaokulları hem bağımsız binalarda hem de liseler bünyesinde bulunabilmektedir. Bu araştırmanın amacı bağımsız ve liseyle birleşik İmam Hatip Ortaokullarındaki örgüt kültürünün nasıl farklılaştığını incelemektir. Bu bağlamda nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birleşiminden oluşan karma bir yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırmanın evrenini Tuzla, Pendik, Kadıköy, Ataşehir ve Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi İmam Hatip Ortaokullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evren içinden uygun örneklem alma yolu ile belirlenen toplam 298 öğretmene Örgüt Kültürü Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın nitel kısmında ise müstakil İmam Hatip Ortaokullarıyla bağımsız ortaokullarda çalışan 10 öğretmen ve 5 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlere uygulanan okul kültürü ölçeği puanlarının cinsiyet, branş, çalıştıkları okulun şekli ve kıdem değişkenine göre toplam ölçek ile hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkenine göre ise grupların aritmetik ortalamaları arasında bilgi akışı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenler görüşmeler sırasında İmam Hatip kültürü diye niteledikleri İmam Hatip okullarında olan ortak bir kültürden bahsetmişlerdir. Birçok öğretmen ve yönetici İmam Hatip Ortaokullarının müstakil olması gerektiğini düşünmektedirler. Sonuçta, öğretmen görüşlerine dayanarak, etkili bir okul kültürüne sahip olmaları için İmam Hatip Ortaokullarının bağımsız olarak yönetilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim • Öğretim • Kültür • Okul Kültürü • İmam Hatip Ortaokulu • İmam Hatip Lisesi

* Bu çalışma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Ortak Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı kapsamında Yrd. Doç. Dr. Yusuf Alpaydın danışmanlığında 2017 yılında tamamlanan “İmam Hatip Lisesi Bünyesindeki İmam Hatip Ortaokullarıyla Müstakil İmam Hatip Ortaokullarındaki Örgüt Kültürünün İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Yetkilendirilmiş yazar: İbrahim Erdem, Muzafferda Güzide Pulur İmam Hatip Ortaokulu, İstanbul.
Eposta: ibrahimerdem08@gmail.com.

2 Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kadıköy İstanbul.
Eposta: yusuf.alpaydin@marmara.edu.tr

Atıf: Erdem, İ. & Alpaydın, Y. (2017). İmam Hatip Lisesi bünyesindeki İmam Hatip Ortaokullarıyla müstakil İmam Hatip Ortaokullarındaki örgüt kültürünün incelenmesi. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*. 1, 187–218. <http://dx.doi.org/10.12738/talim.2017.2.0014>

Okul kültürü eğitimde en karmaşık ve önemli kavramlardan biridir. Schein (1985), bir organizasyonun kültürünün temel özünü, “bir organizasyonun üyeleri tarafından paylaşılan, bilinçsizce çalışan ve temel kabul edilen bir moda, bir organizasyonun tanımladığı temel varsayımların ve inançların daha derin seviyesi” olarak görür. Bunlar okul kültürünün kalbidir. Onu kavramak ve değiştirmek çok zor olan bir şeydir (Stoll, 1998). Okul kültürü okulun başarısı üzerinde de etkili olmaktadır. Bir okulda başarı için, her şeyden önce okulda, akademik başarıya değer verilmeli, yüksek performans beklentilerini taşıyabilmeli, etkili öğrenimi teşvik eden bir düzen sağlanmalıdır. Disiplini öngören ve işbirlikçi ilişkileri ön planda tutan bir kültürün oluşturulması gerekir (Balci, 2002, s. 13-14). Örgüt kültüründe soyut olan, tamamlayıcı rol üstlenen birçok faktörden söz edilir. Örgüt kültürü her örgütte farklı şekillenir. Çünkü maddi unsurlardan çok manevi unsurlardan şekil alır. Bu durum örgütten örgüte farklılaşmalara yol açmaktadır (Köse, Tetik ve Ercan, 2001, s. 219).

Okul kültürü değerler ve normlar ve kültürün kendini gösterdiği efsaneler, kahramanlar, semboller, uygulamalar ve ritüeller için genel bir terimdir. Bununla birlikte, ‘kültürel sistem’ terimi sadece birkaç kültürel öğeyi kapsadığını göstermekle kalmaz aynı zamanda üç seviyenin birbiriyle ilişkili olduğunu da ima eder. Bu, okul üyelerinin temel varsayımlarının değer ve normlarıyla ilişkili olduğu anlamına gelmekle birlikte bunların okuldaki öyküler, semboller ve ritüellerle de bağlantılı olduğu anlamına gelir (Maslowski, 2001, s. 12). Kurum kültürü çalışmalarında olduğu gibi okul kültürü çalışmalarında da; üyelerce paylaşılan değerler, inanç sistemleri, üyelerin problemleri çözüm şekli, okulun tarihi ve gelenekleri, mitler, kahramanlar ve semboller, okul kültürünün belirleyicileri olarak ifade edilmektedir (Alemdar ve Köker, 2013, s. 235). Toplumsal açık bir sistem olarak okul, sahip olduğu kültürle ve kültürün yeni nesillere aktarılmasında üstlendiği işlevleriyle kültürel yapıyı etkiler ve kültürel yapıdan etkilenir. Okul kültürü; öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve tüm çalışanların davranışlarını etkileyen değerleri, inançları ve sembollerini ifade eder (Wren, 1999). Owens’a (1987) göre okuldaki yazılı olmayan davranış biçimleri, gelenekler, inançlar ve törenler okul kültürünün sembolik öğeleri olarak öğrenilir ve okul örgütlerinde bir nesilden diğerine aktarılır. Okul kültürü kendi içinde işleyen bir bütün olmasına karşın toplumsal yapıda yer alan kültürel yapılarla belli bir uyum içindedir. Bunun yanı sıra okul, toplumsal yapının devamını sağlamaya yönelik üstlendiği işlevlerin bir gereği olarak toplumun sahip olduğu kültüre ilişkin değerleri yeni nesillere kazandıran bir yapı olma özelliğini taşır (Bayrak, 2011, s. 106).

İmam Hatip okulları kendi içinde bir okul kültürü oluşturduğu gibi, bu okullar ülke çapında da ortak bir İmam Hatip kültürü oluşturmuşlardır. Bu yönüyle okul kültürünün demokratik özellikler içeren, öğrenci merkezli kurulması gerekmektedir. Eğitimin amaçları için ortak hareket etmeyen kişilerden oluşan bir kültür anlayışı istenen eğitimsel hedeflere ulaşılmasını zorlaştırabilir. İmam Hatip ortaokulları

seçmeli derslerindeki farklılıklar nedeniyle diğer ortaokullardan ayrılmaktadır. Bu okullarda okuyan öğrencilerin bu okulların özelliklerini bildiği kabul edilir. Bu çerçevede okul yönetiminin, öğretmenlerin, veli ve öğrencilerin ortak amaçlar için hareket etmesi beklenir. İmam hatip okullarındaki kültürün öğretmenlerce nasıl algılandığının belirlenmesi gerekmektedir.

İmam Hatip Liselerinin tarihçesinin ele alınmasında en önemli dönüşümlerden birini şüphesiz ki, Tevhid-i Tedrisat Kanunu oluşturmaktadır. Bu kanunun aşağıdaki dördüncü maddesi çerçevesinde İmam Hatip Liseleri kurulmuştur (Yücel, 1974, s. 269). Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında bütün okullar Maarif Vekâletine bağlanmış ve medrese-mektep adı altında iki isimli bir müessese olamayacağından medreseler kaldırılmıştır. Fakat onun yerine aynı bakanlık tarafından İmam ve Hatip Mektepleri ile İstanbul Üniversitesi'nde İlahiyat Fakültesi açılmış ve böylelikle din öğretiminde bir boşluğun ortaya çıkmasına imkân bırakılmamıştır (Berkes, 2002, s.533).

1949 yılında on ay süreli olarak İmam Hatip kursları açılmıştır. Ancak bunların “yetersiz bulunmaları” üzerine, 5 yıllık ilkokula dayalı birinci devresi dört, ikinci devresi üç yıl olan yedi yıllık İmam Hatip Okulları 1951 yılında eğitime başlamıştır (Nal, 2005, s.159). 1972 yılında İmam Hatip okullarının orta kısmı kapatılarak mesleki okula dönüştürülmüş ancak 1973 yılında kabul edilerek yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 32. maddesi, İmam Hatip Okulları'nın ismini “İmam Hatip Lisesi” olarak değiştirmiş ve önceden sadece “kendi alanında yükseköğrenim görebilme” (sadece Yüksek İslam Enstitülerine devam etme) hakkı tanınan bu okulları hem mesleğe hem de (lise edebiyat kolu mezunu olarak) yükseköğretime hazırlayan mesleki eğitim kurumları olarak nitelendirmiştir. İmam Hatip Lisesi mezunlarının istisnasız bütün üniversitelere ve onlara bağlı yüksek okullara girme hakkına sahip olmaları ise 1983 yılından itibaren gerçekleşmiştir. (Ünsür, 2005, s.32).

16 Ağustos 1997 tarihinde kabul edilen 4306 sayılı Kanun ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yapılan değişikliklerle zorunlu eğitim süresi kesintisiz 8 yıla çıkarılmış ve bu durum 2012-2013 eğitim öğretim yılına kadar bu şekilde devam etmiştir. Bu durum, genelde din öğretimini, özeldense İmam Hatip Liselerini ve Kur'an Kurslarını olumsuz etkilemiştir. İmam Hatip Liselerinin orta kısımları kapatılırken, Kur'an Kurslarına ancak belli bir yaşın üzerindeki çocukların devam edebilme şartının getirilmesinden dolayı Kur'an öğretiminde de problemler yaşanmıştır. Bununla birlikte İmam Hatip Liseleri ile meslek lisesi mezunlarına düşük katsayı uygulaması ile üniversiteye girişlerde getirilen kısıtlamaları izleyen dönemde İmam Hatip Liselerinin öğrenci sayılarında 2002-2003 öğretim yılına kadar ağırlıklı olarak bir azalma yaşanmışken, bu yıldan itibaren ise İmam Hatip Liselerinin öğrenci sayılarında bir artış gözlenmektedir.

2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfları kaldırılarak ortaöğretimler dört yıla çıkarılmış ve İmam Hatip Liseleri de dört yıllık lise haline

getirilmiştir. Bir diğer gelişme yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördükleri Anadolu İmam Hatip Liselerinin açılmasıdır. Bu amaçla 2006-2007 eğitim öğretim yılında ilk olarak Kayseri'deki Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü okul haline getirilmiştir. Daha sonra 2011-2012 eğitim öğretim yılında Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi , 2012-2013 eğitim öğretim yılında Konya'da Uluslararası Mevlana Anadolu İmam Hatip Lisesi açılmıştır (Aşlamacı, 2014, s.144-148).

Adalet ve Kalkınma Partisi döneminde Türk eğitim sistemindeki en köklü değişiklik ise 2012 yılında yapılmıştır. Bu değişiklik İmam Hatip Liselerini de yakından ilgilendirmektedir. 20 Şubat 2012 tarihinde “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” teklifi TBMM'ye sunulmuştur. Sunulan bu teklif 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilmiş ve 11 Nisan 2012 tarihinde 28261 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kanunla 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimden 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime geçilmiş ve 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilköğretim, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak kabul edilmiştir. Bir diğer değişiklik de 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu'nun 25. maddesinin birinci fıkrası “ilköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilköğretim ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur.” şeklinde değiştirilmiştir (Aşlamacı, 2014, s. 149).

Bu çalışmanın amacı, etkililiği artırıcı faktörlerin sınıflandırılmasına dayalı olarak İmam Hatip Ortaokullarındaki örgüt kültürü hakkında bilgi toplamak ve okul kültürlerinin performanslarıyla ilişkili olup olmadığını araştırmaktır. Hem kültürün karakterizasyonu hem de kültürü etkileyen unsurların araştırılması ile okulların performansını incelemek için ilgili kültürel özellikleri birleştiren, kültürü teşkil eden unsurları incelemek gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, çalışmanın bir başka amacı, okulların kültürel boyutlarının ve kültürel profillerinin bağlam değişkenleriyle ilişkili olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaçla okul kültürü ile demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Diğer taraftan, boyutların okullarda yapısal özelliklerini bir dereceye kadar yansıttığı varsayıldığı için boyut önemli bir faktör olarak düşünüldü. Örneğin, öğretmen ve öğrencilerin az olduğu küçük okullarda, gayri resmi temasların personel üyeleri için, daha resmi kurallar ve kontrol yoluyla koordinasyonun sağlandığı büyük kişilere göre daha önemli olması beklenmektedir.

Bu çalışmanın ilk amacı, İmam Hatip Ortaokullarında okul kültürüne ilişkin nicel sonuçlarla bilgi toplamaktır. İkinci amaç ise bu okulların kültürel özellikleri hakkında bilgi toplamak ve okul kültürlerinin tipolojisinin oluşturulup oluşturulamayacağını araştırmaktır. İki temel araştırma türü ayırt edilebilir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı İmam hatip lisesi bünyesindeki İmam Hatip Ortaokullarıyla müstakil

İmam Hatip Ortaokullarında örgütsel kültür bakımından farklılık var mıdır? Varsa farklılığın nedenlerinin tespit edilmesidir. Araştırmamızda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. İmam hatip lisesi bünyesindeki İmam hatip ortaokullarıyla müstakil İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ne düzeydedir?
2. İmam hatip lisesi bünyesindeki İmam Hatip Ortaokullarıyla müstakil İmam Hatip Ortaokullarında cinsiyet, çalıştıkları okul durumu (müstakil olup olmama durumu) branş, meslekteki kıdem yaş değişkenlerine göre örgütsel kültür farklılık göstermekte midir?
3. İmam hatip lisesi bünyesindeki İmam Hatip Ortaokullarıyla müstakil İmam Hatip Ortaokullarındaki öğretmenlerin örgüt kültürü ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Müstakil olup olmaması örgüt kültürünü nasıl etkilemektedir? Hangi boyutlarındaki farklılıkları açıklamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İmam hatip lisesi bünyesindeki İmam Hatip Ortaokullarıyla müstakil İmam Hatip Ortaokullarındaki örgüt kültürünün incelenmesini ele alan bu araştırmanın genel yapısını nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birleşiminden oluşan karma yöntem oluşturmaktadır.

Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Tuzla, Pendik Kadıköy, Üsküdar ve Ataşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi İmam Hatip Ortaokullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evren içinden seçkisiz örneklem alma yolu ile belirlenen toplam 298 öğretmen, örnekleme oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme ile oluşturulan nitel araştırma çalışma grubunu lise bünyesinde eğitim veren İmam Hatip Ortaokulları, müstakil İmam Hatip Ortaokulları veya her ikisinde görev yapmış olan 10 öğretmen ile 5 yönetici oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Örneklem grubundaki öğretmenlerden veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, örgüt kültürü ölçeği ile nitel araştırma anket soruları kullanılmıştır. Örgüt kültürü ölçeği Sonia Zamanou-Erickson, Susan Glaser ve Kenneth Hacker tarafından 1987 yılında geliştirilmiş istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir olan bir ölçektir (Zamanou vd., 1987). Ölçek 31 maddeden ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipindedir.

Tablo 1

Görüşme Yapılan Öğretmen ve Yöneticilere Ait Bilgiler

Kodlar	Görev	Yaş	Cinsiyet	Okul Türü
Ö.1	Öğretmen	25	Erkek	Lise Bünyesindeki İ.H.O. (L)
Ö.2	Öğretmen	24	Erkek	Lise Bünyesindeki İ.H.O. (L)
Ö.3	Öğretmen	32	Kadın	Müstakil İ.H.O. (M)
Ö.4	Öğretmen	42	Erkek	Müstakil İ.H.O. (M)
Ö.5	Öğretmen	32	Erkek	Müstakil İ.H.O. (M)
Ö.6	Öğretmen	31	Kadın	Her İkisinde de Çalışan (H)
Ö.7	Öğretmen	50	Erkek	Her İkisinde de Çalışan (H)
Ö.8	Öğretmen	34	Kadın	Her İkisinde de Çalışan (H)
Ö.9	Öğretmen	30	Erkek	Her İkisinde de Çalışan (H)
Ö.10	Öğretmen	55	Erkek	Her İkisinde de Çalışan (H)
Y.1	Yönetici	48	Erkek	Her İkisinde de Çalışan (H)
Y.2	Yönetici	40	Kadın	Her İkisinde de Çalışan (H)
Y.3	Yönetici	40	Erkek	Lise Bünyesindeki İ.H.O (L)
Y.4	Yönetici	44	Kadın	Müstakil İ.H.O. (M)
Y.5	Yönetici	54	Erkek	Her İkisinde de Çalışan (H)

Örgüt kültürü ölçeği uygulandıktan sonra özellikle farklılıkların nedenlerini ve organizasyon yapısından kaynaklanan kültürel farklılıkları tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Soruların oluşturulmasında bu konuda yapılan araştırmalar incelenmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında SPSS paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Ölçeğin birinci bölümüyle ilgili verilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımı alınmış, öğretmenlerin tutumlarının ve algılamalarının belirlenmesine yönelik olarak aritmetik ortalama ve standart sapma, tutumlar arasında farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda dağılım normal olduğundan *t*-Testi ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda Scheffe (Çoklu Karşılaştırma) testi uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. İmam Hatip ortaokullarının müstakil veya lise bünyesinde olmasına ilişkin verilen cevaplar önce kodlanmış, benzer kodlar temalar altında birleştirilmiştir. Oluşturulan kodlar ve temalar iki bağımsız araştırmacı tarafından da incelenmiş ve bazı geliştirmeler uygulanmıştır. Oluşturulan temaları desteklemek amacıyla ilgili yerlerde doğrudan katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

Bulgular

Nicel Araştırma Sonuçları

Araştırmanın bu kısmında örgüt kültürü ölçeği uygulanan öğretmenlerin demografik bilgileri ile örgüt kültürü ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ve bu puanların demografik değişkenlere göre incelenmesine yer verilmiştir.

Tablo 2
Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	123	41,3
	Kadın	175	58,7
	Toplam	298	100,0
Branş	Matematik, Fen	70	23,5
	Türkçe, Sos, Yabancı Dil	108	36,2
	Meslek dersleri	65	21,8
Okul Durumu	Beden vd.	55	18,5
	Müstakil	158	53,0
	Müstakil değil	140	47,0
Kıdem	1-5 yıl	131	44,0
	6-10 yıl	70	23,5
	11-15 yıl	46	15,4
Yaş	16 ve üzeri	51	17,1
	25-30 yaş	100	33,6
	31-35 yaş	77	25,8
	36-40 yaş	76	25,5
	41 yaş ve üz.	45	15,1

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan 298 öğretmenin 123’ü (%41,3) erkek, 175’i (%58,7) kadındır. Araştırmaya toplam 298 kişi katılmıştır. Branş durumu incelendiğinde 70’i (%23,5) Matematik ve Fen Bilimleri öğretmeni, 108’i (%36,2) Türkçe, Sosyal veya Yabancı Dil öğretmeni, 65’i (%21,8) Meslek Dersleri öğretmeni, 55’i (%18,5) Beden Eğitimi, Güzel Sanatlar vd. branşlarda olduğu görülmüştür. Okul durumlarının müstakilliği incelendiğinde, 158’i (%53,0) öğretmen müstakil okulda çalışmakta, 140’ı (%47,0) müstakil olmayan okulda çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin kıdemleri ise, 131’i (%44,0) 0-5 yıl, 70’i (%23,5) 6-10

Tablo 3
Okul Kültürü Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	SS	Alt Boyut Soru Sayısı
Takım Çalışması Çatışma	298	21,60	3,876	6
Okul İklimi Moral	298	18,64	4,114	5
Bilgi Akışı	298	14,09	3,039	4
Katılım	298	14,97	3,261	4
Denetim	298	26,94	5,542	7
Toplantılar	298	17,43	3,698	5
Tüm Ölçek	298	113,68	19,457	31

yıl, 46'sı (%15,4) 11-15 yıl, 51'i (%17,1) 16 ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin yaşları ise, 100'ü (%33,6) 25-30 yaşında, 77'si (%25,8) 31-35 yaşında, 76'sı (%25,5) 36-40 yaşında, 45'i (%15,1) 41 ve üzeri yaşıdır. Tablo 2'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin toplam puanının ($\bar{X} = 113,68$, $SS=19,457$) olduğu puan ortalamasının yüksek (3,67), takım çalışması çatışma alt boyu puanlarının ($\bar{X}=21,60$, $SS=3,876$) olduğu puan ortalamasının yüksek (3,60), okul iklimi moral alt boyutu puanlarının ($\bar{X} = 18,64$, $SS=4,114$) olduğu puan ortalamasının yüksek (3,73), bilgi akışı alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=14,09$, $SS=3,039$) olduğu puan ortalamasının yüksek (3,73), katılım alt boyutu puanlarının ($\bar{X} = 14,97$, $SS=3,261$) olduğu puan ortalamasının yüksek (3,74), denetim alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=26,94$, $SS=5,542$) olduğu puan ortalamasının yüksek (3,85), toplantılar alt boyutu puanlarının ($\bar{X} = 17,43$, $SS=3,698$) olduğu puan ortalamasının yüksek (3,49) olduğu görülmüştür. Bu değerler dikkate alındığında okul kültürü algılarının yüksek olduğu ve ölçek ifadelerine katılıyorum dedikleri görülmüştür.

Öğretmenlere okul kültürü algılarının yaş, cinsiyet, branş, çalıştıkları okulun şekli ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda yaş değişkeni hariç grupların aritmetik ortalamalarının toplam ölçek ile hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Yaş değişkenine göre okul kültürü algısında bulunan farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda, söz konusu farklılığın 36-40 yaşında olan öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri grup arasında olduğu, 41 yaş ve üzeri olan öğretmen grubunun okul kültürü algılarının bilgi akışı alt boyutunda daha olumlu oldukları görülmüştür.

Nitel Araştırma Sonuçları

Nitel araştırmada görüşme yapılan kişilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Temel olarak müstakil İmam Hatip Ortaokulları ile müstakil olmayan İmam Hatip Ortaokullarındaki okul kültürü farklılıkları incelenmiştir. Görüşme yapılan kişilerle okul kültürü farklılıkları, bu farklılıkların nedenleri; öğrenci, öğretmen ve yönetim üzerindeki etkisi görülmüştür. Bu bağlamda ana başlıklar altında temalar oluşturulmuştur. Ana başlıklar okul kültüründeki farklılıklar, öğretmenler arası iletişim, öğrencilere etkisi, okul yönetimine etkisi, kültür farklılıklarının nedenleri ve öneriler olarak belirlenmiştir.

Okul Kültüründeki Farklılıklar

Görüşme yapılan kişilerin okul kültürüne ilişkin algılarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bir kısmı müstakil İmam Hatip Ortaokulları ile müstakil olmayan İmam Hatip Ortaokulları arasında okul kültüründe farklılıklar yok derken çoğunluğu

oluşturan diğer kısım ise farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı müstakil İmam Hatip Ortaokullarını savunmuşlar ve bu okullardaki okul kültürünün işleyişini ve verimliliğini daha faydalı bulmuşlardır. Diğer bir kısmı ise müstakil olmayan okulları savunmuşlardır. Ancak öneriler kısmında herkes okulların ayrılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda okul kültüründeki farklılıklar üç tema halinde ele alınmıştır. Bu başlıklar şunlardır; İmam Hatip Kültürü, Müstakil İmam Hatip Ortaokullarında Kültür, Müstakil Olmayan İmam Hatip Ortaokullarında Kültür.

İmam Hatip Kültürü

Öğretmenler görüşmeler sırasında İmam Hatip kültürü diye niteledikleri İmam Hatip okullarında olan ortak bir kültürden bahsetmişlerdir. Diğer okullardan farklı olarak İmam Hatip okullarında müfredat kaynaklı farklı bir kültür olduğunu bu kültürün gerek İmam Hatip Ortaokullarında gerekse İmam Hatip Liselerinde var olduğunu belirtmişlerdir. *‘İmam Hatip Ortaokulunda okudum, lise öğrencileri de bizimle beraber eğitim görmekteydi. Eğitim gördüğüm dönemde ortaokul ve lise açısından herhangi bir kültür farklılığı görmedim. Ortak bir İmam hatip kültürü vardı. Bu kültür hem lise de hem de ortaokul düzeyinde yaşanmaktaydı.’* (Ö.3, 32, K. Müstakil İmam Hatip Ortaokulu).

İmam Hatip okullarında yaşanan kendine has kültürün varlığı bu düşüncelerden anlaşılmaktadır. Bu kültürün içinde her kültürde olabileceği gibi üyelerin davranışlarını denetleyici bir rol de bulunduğu düşünülmektedir. Bu kültürün içinde bazı farklılıklar olsa da ortak bir kültürün olduğu söylenebilir. *‘Eğer bu ortak değerler ve kültür birlikteliği olmasaydı ortaokul ve lise bir binada eğitim göremezdi. Bir program veya bir etkinlik yapıldığı zaman ortak hava tarz ve sonuçlar gerçekleşebiliyor.’* (Y.5, 54, E. H).

Sonuç olarak öğretmenler görüşmeler sırasında İmam Hatip kültürü diye niteledikleri İmam Hatip okullarında olan ortak bir kültürden bahsetmişlerdir. Diğer okullardan farklı olarak İmam Hatip okullarında müfredat kaynaklı farklı bir kültür olduğunu bu kültürün gerek İmam Hatip Ortaokullarında gerekse İmam Hatip Liselerinde var olduğunu belirtmişlerdir. İmam hatip okullarını diğer okullardan ayıran kültür, milli ve manevi değerlerin yoğun işlenmesi ve önemsenmesi olarak düşünülebilir.

Müstakil İmam Hatip Ortaokullarında Kültür

Özellikle ortaokul ve lise düzeylerinin vizyon farklılığının olması, lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine baskı yapması ve kötü örnek olması, aidiyet duygusunun zedelenmesi gibi nedenleri öne sürerek birçok öğretmen ve okul yöneticisi İmam Hatip Ortaokullarının müstakil olması gerektiğini düşünmektedir. belirtilmiştir.

Araştırmaya katılanlar müstakil okulları kendi kültürel dokularını oluşturabilmek bakımından daha avantajlı bir konumda olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca farklı

hedeflere ve vizyonlara sahip olan ortaokul ve lise düzeyindeki okulların birlikte olmasının bu hedeflere varmayı güçleştireceğini ifade edilmektedir. *‘Evet farklar vardır. Müstakil okullar hedeflerini daha iyi gerçekleştirebileceği için karışık okullara göre daha başarılı olabileceğinin düşünüyorum. Bundan kaynaklı okulun kültürü, havası ve tarzı farklılıklar gösterebilir.’* (Ö.1, 25, E, Lise Bünyesindeki İmam Hatip Ortaokulu). *‘İHO ve İHL arasında kültür, hedefler açıdan oldukça farklıdır. Okullar birlikte oldukları zaman farklı hedef ve vizyonlara sahip oluyorlar’.* (Ö.2, 24, E. L). Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere müstakil okullar kendi kültürel dokularını daha rahat oluşturabilmekte ve hedefleri gerçekleştirebilmektedir. Bu yönüyle tercih edilebilmektedir. Ayrıca farklı hedeflere ve vizyonlara sahip bu okulların birlikte olması bu hedeflere varmayı güçleştirebilir. Şeklinde düşünceler özetlenebilir. Yine ayrı İmam Hatip okullarını savunan öğretmenlerden birkaçı lise öğrencilerinin okulda baskın olduğunu ve ortaokul öğrencilerinin kendilerini gösterecek fırsatları yakalayamadıklarını ifade etmişlerdir. *‘Yaş grupları hayattan beklentileri belirlemede önemli bir unsur. Lise öğrencisi ile ortaokul öğrencisinin hayattan beklentileri oldukça farklı. Bu durumdan kaynaklı iki gruba da hitap edebilecek bir çalışma bulmak zor.’* (Y.3, 40, E. L).

Bu düşünceye göre İmam Hatip okulları ayrı olmalıdır. Farklı özellikteki öğrencilere yaklaşımların farklı olması gerektiğine ilişkin algıların bu düşüncede öne çıktığı görülmüştür. Yine müstakil okul olması gerektiğini düşünen diğer bir katılımcı *‘Müstakil okulun olması gerektiğini düşünüyorum. Okulların karışık olması birçok soruna sebebiyet veriyor.’* (Y.1, 48. E. H) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Sonuç olarak müstakil İmam Hatip okullarında yaşanan kültüre ilişkin olarak birçok öğretmen ve yönetici İmam Hatip Ortaokullarının müstakil olması gerektiğini düşünmektedirler. Özellikle okullardaki vizyon farklılığı, lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine baskı yapması ve kötü örnek olması, aidiyet duygusunun zedelenmesi gibi nedenler belirtilmiştir. Müstakil okullar kendi kültürel dokularını daha rahat hedefleri gerçekleştirebileceği için oluşturabilmektedirler. Ayrıca farklı hedeflere ve vizyonlara sahip bu okulların birlikte olması bu hedeflere varmayı güçleştirir. Yine ayrı İmam Hatip okullarını savunan öğretmenlerden bir kısmı lise öğrencilerinin okulda baskın olduğunu ve ortaokul öğrencilerinin kendilerini gösterecek fırsatları yakalayamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler gelişim dönemlerine vurgu yapmışlardır. Gelişim dönemleri dikkate alınarak okulun hedefleri, programı ortaokullar ile liseler arasında farklılıklara yol açabildiği, lise öğrencisinin öğrenimi boyunca kendisini hayata hazırladığı, ortaokul öğrencisinin ise halen liseye hazırlanmakta olduğu, bu bağlamda ortak bir program ve dili yakalamanın güç olduğu, bu durum birçok soruna yol açabildiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları okula ve öğrenci grubuna göre tavırlarında farklılıklar olabileceği ifade edilmiştir. Bu açıdan oluşabilecek aksaklıkların önüne geçmek için okulları müstakil hale getirmek gerektiği vurgulanmıştır.

Müstakil Olmayan İmam Hatip Okullarında Kültür

Öğretmen ve yöneticilerden bir kısmı İmam Hatip Ortaokulları ile İmam Hatip Liselerinin birlikte eğitim görmesini önermektedirler. Ancak hepsi kültürel farklılıklarını işaret etmiştir. Bu farklılığın yararlarına vurgu yapmış lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine örnek olabileceğini belirtmişlerdir. *'Kültür farkı olabilir. Bu durumun hem artısı hem de eksisi vardır. Lise öğrencileri İmam Hatip kültürüne yakışır şekilde davranışlarda buldukları zaman ortaokul öğrencilerine olumlu etkilerde bulunabilecektir. Ortaokul öğrencileri hedeflenen ve olması istenen lise öğrencilerini kendilerine örnek alabiliyor. Lise öğrencileri tecrübelerine ortaokul öğrencilerine aktararak onların hayata ve sınavlara hazırlığını olumlu şekilde etkileyecektir.'* (Ö.5, 32, E, M).

Ayrıca müstakil olmayan okulların 'iyi' bir kültüre sahip olması durumunda orta okulunda da lise kültüründen olumlu etkileneceği düşünülmektedir. *'Eğer lisede iyi oluşmuş bir kültür varsa ortaokullar da o yönde etkileniyor. Eğer lisede iyi oluşmamış bir kültür varsa ortaokul da o yönde etkileniyor.'* (Y.4, 44, K. M).

Bu ifadelerde birlikte eğitim vermenin ortak değerlerin kazandırılmasında yararlı olacağı savunulmuştur. Ancak bu durumda lisede belirgin olumlu özellikleri olan bir kültürel dokunun oluşması gerektiği belirtilmiştir. Lise öğrencileri iyi ise ortaokul öğrencilerinin ders başarısı da dahil bu durumdan olumlu etkileneceği ifade edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen ve yöneticilerden bir kısmı İmam Hatip Ortaokulları ile İmam Hatip Liselerinin birlikte eğitim görmesini önermektedirler. Ancak hepsi kültürel farklılıklara işaret etmiştir. Bu farklılığın yararlarına vurgu yapmış lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine örnek olabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler Arasında İletişim

Öğretmenlerin birbirleriyle sağlıklı iletişimde bulunması önerilmektedir. Bu bağlamda İmam Hatip okullarında müstakil olma özelliği bu iletişimi nasıl etkilemektedir? Öğretmenlere bu soru sorulmuş bu konudaki düşünceleri alınmıştır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı müstakil İmam Hatip Ortaokullarında öğretmenler arası iletişimin daha sağlıklı olacağını ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan kişiler, öğretmenler arası iletişimde kalabalık olan ve müstakil olmayan okullarda problemler yaşandığına vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda öğretmenler arasındaki iletişim farklılıklar dört tema halinde ele alınmıştır. Bu başlıklar şunlardır; Öğretmenler arası gruplaşma, öğretmenler arası rekabet, aidiyet duygusu ve okulu sahiplenme, meslektaş dayanışması.

Öğretmenler Arası Gruplaşma

Öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerine derse giriyor olmaları ortaokul öğretmenleri ve lise öğretmenleri arasında farklılaşma nedeni olduğuna ilişkin olarak *'Öğretmenler sanki birbirleri arasında seviye farkı varmış gibi davranıyorlar. Aynı branş öğretmenleri olsa bile birbirlerini farklı branş öğretmenleriymiş gibi davranıyorlar.'*

(Ö.8, 34, K. H) şeklinde düşünceler belirtilmiştir. Hatta bazen öğretmenler birbirlerini tanımayacak kadar farklılaşabilmektedir. *‘Öğretmenler arasında siz ortaokullusunuz siz lisesiniz gibi keskin gruplaşmalar oluyor. Bazı öğretmenler bazı öğretmenlerle hiç tanışmıyor bile.’* (Ö.9, 30, E. H).

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere öğretmenler arası gruplaşmalar olabilmektedir. Öğretmenlerin diğer gruplarla iletişime geçemeyecekleri birbirleriyle seviye yarışına girebilecekleri belirtilmiştir. Bu durum öğretmenler açısından çok sorun olmasa da yöneticiler açısından hem yönetmelik farklılıkları hem de diğer yönlerden zorlayıcı bir unsur olacağı vurgulanmıştır.

Öğretmenler Arası Rekabet

Öğretmenler arası rekabet verimi etkileyen bir unsur olarak düşünülmektedir. Bazı katılımcılar lise öğretmenlerinin donanım olarak kendilerini ortaokul öğretmenlerinden daha üstün görme çabasına girebileceğine vurgu yapmıştır. *‘Normalde öğretmenler arasında mesleki ilişkide farklılıklar olmaması gerekmektedir. Fakat bazen lise öğretmenleri eğitim donanımı açısından ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini daha donanımlı görebilirler. Bu oldukça yanlış bir tutumdur. Bunun olmaması gerekmektedir. Sonuç olarak mesleki ilişki olumsuz etkilenir.’* (Ö.3, 32, K. M).

Okullarda farklı kademe öğretmenlerinin üstünlük yarışına girebileceği belirtilmiştir. Bu konuda özellikle lise öğretmenlerinin kendilerinin ortaokul öğretmenlerinden daha üstün düşündükleri belirtilmiştir. *‘Lise öğretmenleri kendilerini ortaokul öğretmenlerinden oldukça üstün görüyor ve ortaokul öğretmenlerini dışlıyor.’* (Ö.9, 30, E. H).

Aidiyet Duygusu ve Okulu Sahiplenme

Aidiyet duygusunun da okuldaki eğitim atmosferini ve verimliliği etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğretmenler aidiyet duygusuna vurgu yapmış, öğretmenin işini ve okulunu daha çok sahiplenmesi gerektiğini bunun da müstakil okullarda daha iyi ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir. Sonuçta başarının daha yüksek olması için müstakil İmam Hatip Ortaokullarının olması gerektiğini savunulmuştur. *‘Okullar müstakil olduğu zaman öğretmenler daha fazla gayret gösteriyor ve kendilerini o okula ait hissediyor. Çevremizdeki örnekler buna kanıt olarak gösterilebilir. Müstakil ortaokulların başarılı sonuçları lise bünyesinde bulanlara göre daha yüksek. Bu durum öğretmenlerin bu tutumunda kaynaklanıyor denilebilir.’* (Y.2, 40, K. H).

Müstakil İmam Hatip Ortaokullarında takım ruhunun daha iyi olduğuna ilişkin olarak *‘Müstakil okullarda takım ruhu daha fazladır. Lise bünyesinde çalışan öğretmenler iki okulda derse girdiği için takım ruhu olamıyor. Öğretmenler arası birliktelik zayıf kalıyor. Duyurularda, çalışmalarda, etkinliklerde, bilgi akışında müstakil okullar sorun yaşamazken lise bünyesindeki ortaokullarda oldukça büyük*

sorunlar yaşıyor. Bir yöneticinin iki farklı okulla uğraşması gibi bir sorun oluşuyor.’ (Y.2, 40, K. H.) şeklinde düşünceler belirtilmiştir.

Meslektaş Dayanışması

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri açısından meslektaş dayanışmasının önemli bir olgu olduğu bazı katılımcılarca düşünülmektedir. *‘Müstakil olmadığı zaman öğretmenler farklı sınıflara eğitim verdikleri için mesleki iletişim oldukça zayıf oluyor. Sonuç olarak müstakil okullarda girilen sınıflar aynı olduğu için öğretmenlerin bilgi paylaşım düzeyleri daha fazla oluyor. Yine de birleşik olan okullarda öğretmenler arasında mesleki saygı bulunuyor.’ (Ö.4, 42, E. M).*

Okulların Müstakil Olup Olmama Durumunun Öğrencilere Etkisi

İmam hatip ortaokullarının müstakil olmasının veya birlikte olmasının öğrenciler üzerindeki etkisi görüşme yapılan yönetici ve öğretmenlere sorulmuştur. Bu konuda öğretmenler olumlu ve olumsuz etkisine ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu bağlamda okulların müstakil olup olmama durumunun öğrencilere etkisi beş tema halinde ele alınmıştır. Bu başlıklar şunlardır; İkili eğitime sebep olması, lisedeki öğrencilerin davranışlarının etkisi, öğrencilerin gelişimsel farklılıklarından kaynaklanan sorunlar, okul değiştirme isteği, aidiyet duygusudur.

İkili Eğitime Neden Olması

Birlikte eğitimin birçok okulda mekânsal sıkıntılara yol açtığı ifade edilmiştir. Bu durumun ikili eğitime neden olduğu vurgulanmıştır. Bu yönüyle müstakil İmam Hatip Ortaokullarının desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir. *‘Bu karışık okullar çift eğitim yapmak zorunda kalıyor. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin çok geç saatlerde okuldan çıkmak zorunda bırakıyor. Bu da eğitimi oldukça olumsuz etkiliyor.’ (Ö.2, 24, E. L).*

Lisedeki Öğrencilerin Davranışlarının Etkisi

Öğrenciler üzerinden en önemli etkinin lise öğrencilerinden geldiği öğretmenlerce belirtilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şöyledir: *‘Farklı yaş grupları bir arada eğitim gördükleri zaman büyük öğrenciler küçük öğrencilere baskı yapabiliyor.’ (Ö.4, 42, E. M).* Lise öğrencileri ortaokul öğrencilerine kötü örnek oluyor. Onların davranışlarından kendilerine göre seçip onları taklit ediyorlar. Eğer lisedeki öğrenciler iyi eğitilmiş terbiyeli ve bilinçli bir birey olarak yetiştiyse ortaokul öğrencilerini de bu yönde etkileyeceklerdir.’ (Ö.10, 55. E. H).

Liselî öğrencilerin büyük çoğunluğunun örnek teşkil edebilecek davranışlarda bulunmamasının yanı sıra ortaokul öğrencilerine zorbalık da yapabildiği belirtilmiştir. *‘Bu*

durum öğrencilerin olumsuz etkilenmesine ve onların yanlış alışkanlıklar ve davranışlar edinmesine yol açıyor. Kantinde sıra beklerken lise öğrencileri ortaokul öğrencilerini eziyor ve ortaokul öğrencilerini bu durum olumsuz etkiliyor.’ (Ö.8, 34, K. H).

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere; öğretmenler lise öğrencilerinin çoğunlukla olumsuz davranışlar sergileyerek ortaokul öğrencilerine kötü örnek olduğunu düşünmektedirler. Buna mukabil, az sayıda öğretmen tarafından lise öğrencilerinin örnek davranışlarıyla küçükleri etkileyebilecekleri de ifade edilmiştir. *‘Lise ve ortaokulun birlikte olmasının öğrenciler açısından oldukça yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü lise öğrencilerinin ortaokulda öğrencilere olumlu birer örnek oluşturabileceğini onlara yol gösterebileceğini düşünüyorum. Bu eğitim eskiden de vardı ve iyi bir düzeyde ilerliyordu. Bu durumun tersi durumlarda mevcut olabilir ama ben şahsen olumlu taraflarının ön planda olduğunu düşünüyorum.’ (Ö.7, 50, E. H).*

Birlikte eğitimin yararlı olduğu yukarıda öğretmenlerce ifade edilmiştir. Bu bağlamda lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine rol model olabilecekleri ve olumlu yönünün olumsuz etkenlerden fazla olduğu belirtilmiştir. Ayrıca lise öğrencilerine ortaokul öğrencileriyle ilgilenmesi ile ilgili olarak sorumluluklar verilebileceği belirtilmiştir.

Öğrencilerin Gelişimsel Farklılıklarından Kaynaklanan Sorunlar

Ortaokulların müstakil olması gerektiğine ilişkin olarak öğretmenlerin bir kısmı gelişimsel açıdan konuyu ele almışlardır. *‘Aradaki yaş farkı çok fazla. Ortaokul bir öğrencisi ile lise son öğrencisi arasında sekiz yaş fark var. Çocuk gelişiminde altı ayın bile oldukça büyük değişimlere yol açtığını düşünürsek bu durumun büyük sorunlara yol açtığını söyleyebiliriz. Okulların müstakil olması daha iyidir bu açıdan.’ (Y.2, 40, K. H).* Yaş farklılıklarının büyük olmasının öğrencileri olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir.

Okul Değiştirme İsteği

Okul tercihinin belirleyen en önemli unsurlardan birisinin öğrencinin değişik bir ortam araması olduğunu belirten öğretmenler şunları dile getirmişlerdir:

‘Hem ortaokulun hem de lisenin aynı binada olması öğrencilerde bıkkınlığa sebebiyet veriyor. Farklılık insana daha cazip geliyor. Görev yaptığım okulun ortaokul kısmındaki öğrencilerin yarısı litemizde eğitime devam etmektedir. Okulumuzu tercih etmeyen öğrenciler ise eğitim seviyesinden kaynaklı olmayan, tamamen ortam farklılığı yaşamak için farklı okulları tercih ediyorlar. Öğrenciler farklı ortam, farklı insanlar tanımak amacıyla okul tercihlerini başka okullar yönünde kullanıyorlar. Okulda kalmak isteyen öğrenciler ise gerçekleştirmiş oldukları başarıyı devam ettirmek istiyorlar.’ (Y.1, 48, E. H).

‘Hazırlık sınıflarımızın bulunmasına rağmen ortaokulu bitiren öğrenciler bizim okulumuzdaki liseyi tercih etmiyorlar. Bunun sebebi öğrencilerin eğitimden değil de buldukları ortamdan artık sıkılmış olmaları; bu sebeple yeni yerler görmek, farklı ortamlara girmek amacıyla farklı okulları tercih etmeleridir. Bizim okuldaki hazırlık sınıflarının yüzde 10’u sadece bizim ortaokuldan gelen öğrencilerdir. Geri kalan öğrencilerin tamamı farklı okullardan bize gelenlerdir. Bu aslında bu durumun öğrencilere etkisinin apaçık kanıtıdır. Öğrenciler sekiz sene aynı yerde okumak istemiyorlar.’ (Y.3, 40, E. L).

Bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere müstakil olmayan okullarda öğrenim gören öğrenciler sekiz sene aynı okulda okumanın vermiş olduğu sıkılmalılığı yaşayabilmektedirler. Öğrenciler bu gerekçe ile okul değiştirebilmektedirler.

Aidiyet Duygusu

Okul isimlerinin öğrenci aidiyet duygusunu etkilediğine ilişkin olarak öğretmenlerden biri şunları belirtmiştir. *Öğretmenler olarak okula bütüncül bir bakış açısıyla baktığımızdan dolayı biz aidiyet duygusuna sahibiz diyebilirim. Fakat öğrenciler de o aidiyet duygusunu göremiyoruz. Okulun isminde kız İmam Hatip Lisesi veya erkek İmam Hatip Lisesi ibaresinin yer alması okuldaki diğer cinsiyetteki öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmemesine neden oluyor. Okullarının isminin veya amblemlerinin okuldaki bütün öğrencilere hitap etmemesi büyük sorunlar yaşıyor. Örnek vermek gerekirse okulumuzun ambleminde başörtülü kız yer alıyor ve okulumuzdaki erkek öğrenciler bu durumdan rahatsız oluyorlar. Böyle bir durumda öğrenciler kendilerini okula ait hissetmiyorlar.* (Ö.6, 31, K, H)

Okul Yönetimine Etkisi

Müstakil olmayan okulların yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenler yönetmelik farklılıklarına iş yoğunluğuna vurgu yapmışlardır. Okulların müstakil olup olmama durumunun okul yönetimine etkisi üç tema halinde ele alınmıştır. Bu başlıklar şunlardır: (1) yönetmelik farklılıkları, (2) iş yoğunluğu, (3) lisenin ön planda olması.

Yönetmelik Farklılıkları

Öğretmenlere göre birlikte eğitimi yönetmenin temel zorluklarından biri ortaokul yönetmeliği ile lise yönetmeliğinin birbirinden farklı olmasıdır. *‘Yönetmelikler farklı olduğu için idarecilerin yönetmeliklere oldukça fazla hâkim olması gerekmektedir. İdareciler iki yönetmeliğe uygun hareket etmek mecburiyetinde oldukları için onları zorlayıcı birer durumdur. E okul işlemlerinde aksaklıklar gerçekleşebiliyor. İdareciler hem ortaokul hem de lise düzeyindeki öğrencilerde e-okulu kullanırken işlevsel farklılıklardan dolayı aksaklıklar meydana gelir. Duyurular yapıldığı zaman hem lise hem de ortaokul*

öğretmenlerine yapılıyor bu da iletişim ve idari anlamda sorunlara sebebiyet veriyor.’ (Y.3, 40, E. L). ‘Yönetmeliklere uygun hareket etmek oldukça zor. Yönetmeliklere uygun hareket etmek için karışıklıklar meydana geliyor. Yönetmelikler sorun yaratıyor. Aynı okulu farklı yönetmeliklerle yönetmek durumunda kalınıyor.’ (Ö.7, 50, E. H).

Bu farklılık, müfredata ve sosyal etkinliklere de yansiyabilmektedir. *‘Okulların yönetmelikleri farklı olduğundan müdür, yönetim açısından sıkıntı yaşayabilir. Müfredatta sıkıntılar yaşanabilir. Sosyal aktivitelerde sıkıntı yaşanabilir. Lise öğrencilerindeki sıkı eğitim ortaokulda olmadığı için eğitim konusunda da sıkıntılar yaşanabilir.’ (Ö.3, 32, K, M)*

Yönetmelik farklılıkları olduğu için idareciler iki yönetmeliği birden uygulayabilmek için sıkıntılar yaşayabilmekte ve bu durum okulda gruplaşmaya neden olabilmektedir. *‘Gündemleri iletme, öğretmenlerin toplantı yapması için ayarlanması gereken yerle ilgili sorunlar yaşanabilir. Yönetmeliklerin farklı olması aslında bütün okulu gruplaşmaya yönlendiriyor. Hem öğrencileri hem de öğretmenleri gruplaşmaya itiyor. Okulu tek bir yönetmeliği olsa bu sorunlar yaşanmaz.’ (Ö.5, 32, E. M).*

Yönetmelik farkı nedeniyle, disiplin kurulunun oluşturulması ve öğrencilere yönelik cezalar bakımından büyük sorunlar yaşanabilmekte; ortaokul öğrencileri daha hafif cezalar alırken lise öğrencileri caydırıcı cezalar alabilmektedir. *‘Lise öğrencileri bir davranış sonucunda cezalar alabiliyorken ortaokul öğrencileri yeterli düzeyde ceza almıyor. Bu durum ortaokul öğrencilerine uygulanabilecek genel bir ceza birlikteliğinin olmadığını gösteriyor. Ceza yönetmeliği konusunda bir birliktelik sağlanamıyor.’ (Y.1, 48. E. H).* Ayrıca katılımcılar kutlama günleri arasında farklılıklar olduğunu, bazı kutlama günlerinde ortaokullar tatil olmazken bazı kutlama günlerinde lisenin tatil olmasının yöneticilerin işini zorlaştırdığı ifade etmişlerdir. Yönetmeliklerin farklı olmasının uygulama zorluklarına yol açtığı ifade edilmiştir. Mevzuat farklılıklarının iş yoğunluğuna sebebiyet verdiği belirtilmiştir. İş paylaşılması ise alan hakimiyetini zorlamakta ve iletişimi güçleştirmektedir. Disiplin yönünden, belirli gün ve haftaların işlenmesi yönünden, ders seçimi ve ders geçme yönünden farklılıkların okul idaresini zorladığı ifade edilmiştir.

İş Yoğunluğu

Katılımcılara göre okulların müstakil olması iş yoğunluğunu artırabilmektedir. *‘Yöneticiler lise sorunlarıyla uğraşırken ortaokullar ihmal ediliyor. Etkinlikler yapılırken liseye göre yapılıyor; bu da ortaokullardaki öğrencilerin rahatsız hissetmelerine ve buralarda aksaklıklar yaşanmasına neden oluyor. Yöneticiler liseye ilgi gösterirken ortaokullar ihmal ediliyor.’ (Ö.6, 31, K, H).*

Okullar birleşik olduğu zaman öğretmenlerin ihtiyaçlarının artabildiği ve idarenin bu ihtiyaçları karşılamakta zorlandığı, bunun giderilmesinin yolunun liderlik

yaklaşımlarından geçtiği düşüncesi 'Liderlerin yaklaşımı bu konuda oldukça önemlidir. Sonuçta okullar ve öğretmenler aynı amaç uğrunda çalışıyor. Okulların birleşik veya ayrı olması yönetim tarzını etkilemez.' (Ö.4, 42, E. M) şeklinde belirtilmiştir.

Bu konuda yöneticilerin tavırlarına ilişkin olarak aşağıdaki şekilde düşünceler belirtilmiştir: 'İdare olarak öğretmenlere ayrı ayrı tebliğ mesajları göndermemiz gerekiyor. Bu alışılana kadar sorunlara yol açar ancak bizim okulda bu sistem oturdu ve pek de bir sorun yaşamıyoruz. Herkes ne yapması gerektiğini öğrenmiştir. Bazen not verme konusunda sıkıntı yaşanabiliyor. Lise öğretmeni ortaokul öğrencilerine derse girdiğinde lisedeki sisteme uyararak not verebiliyor ve bu durum sorun yaratabiliyor. Öğretmenleri sürekli uyarmamız gerekiyor. Disiplin yönetmeliği farklı. Not verme farklı. Öğretmenlerin yönetmelikleri çok iyi bilmesi gerekiyor.' (Y.3, 40, E. L).

Kültür Farklılıklarının Nedenleri

Müstakil ve lise bünyesinde eğitim veren ortaokulların okul kültüründe farklılığa neden olan faktörlerin belirlenmesine yönelik sorulan sorulara yönetici ve öğretmenler birçok neden saymışlardır. Bu farklılıkların kaynakları kapsamında kademe farkı, öğretmen sayısı, gelişimsel özellikler ve okul saatleri şeklinde temalar oluşmuştur.

Lise ile ortaokul eğitim sistemi içinde farklı kademelerdir. Kültürel farklılığın kaynağı da kademe farklılığıdır. 'Bu farklılıkların ortaya çıkmasının sebebi, lise ve ortaokul gibi iki ayrı kurumun hedefleri kültürleri ve işleyişi açısından farklılıklar bulunmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple okul kültürleri çatışmaktadır. Okulların ayrı olması gerekmektedir. Okulların yönetimleri, kültürleri ve işleyişleri oldukça farklıdır.' (Ö.1, 25, E. L).

Lise ve ortaokulların birlikte olduğu İmam Hatiplerde toplam öğretmen sayısı daha fazladır. Okulda öğretmenlerin sayısının fazla olmasının okul kültürü üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. "Bu kültür farklılıklarının nedenleri arasında bir okulda çok fazla öğretmenin bir arada bulunması birlikteliği ve iletişimi oldukça etkiliyor. Bu durum dayanışmayı okulun yönetimini zorlaştıran bir faktördür." (Ö.2, 24, E. L).

Kültürel farklılıklara yol açan başlıca etkenlerden bazılarının yaş gruplarının ve gelişimsel özelliklerle ihtiyaçlarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler şunları iletilmişlerdir:

'Öğrencilerin yaş grubundan kaynaklı sorunlar oluyor. lise öğrencileri ergenlik döneminde olduğu için bu süreci iyi bir şekilde atlatabilmek için hem öğretmenlerin hem de velilerin görevlerini yapması gerekiyor.' (Ö.4, 42, E. M). 'Ortaokul öğrencileri çocuktur. Onlar lise öğrencilerini örnek alıyor ve çocukluklarını unutuyor ve onları taklit ediyor. Bu durum onların hata yapıp kendi hatalarını değerlendirip öğrenmesini zorlaştırıyor. Müstakil okullarda öğrenciler kendi davranışlarını kendi

olduğu gibi yapıyor.’ (Ö.8, 34, K. H). ‘Lisedeki öğrenciler ortaokuldaki öğrencilerin sosyal ve biyolojik açıdan psikolojileri çok farklı. Bu durum farklılıklar yaratıyor. Aynı yaşta çocuklar aynı ortamda bulunduğu zaman bu farklılıklar giderilmiş olur. Lise ve ortaokulun ortak kullanım alanı olmaması gerekmektedir. O çok sakıncalı bir durumdur.’ (Ö.10, 55. E. H).

Birleşik okullarda gelişimsel farklılıkları olan öğrencilerle muhatap olmak öğretmenler açısından da güç olabilmektedir. ‘...Okulda oldukça farklı yaş grupları bulunduğu için öğretmenlerde sürekli farklı yaş gruplarıyla muhatap oluyor ve bu durum öğretmenler açısından zorlayıcı bir durum. Öğretmenlerde öğrencilere nasıl davranacağını şaşırabiliyor. Ortaokul öğrencileri lise öğrencileriyle beraber eğitim gördükleri için kendileri büyümüş hissine kapılabiliyor. (Ö.9, 30, E. H) şeklinde düşünceler ifade edilmiştir.

Okul Saatleri

Katılımcılardan biri ise müstakil ve lise bünyesindeki orta okullardaki kültür farklılaşmasının kaynağı olarak ayrıca okul saatleri ve ilişkili uygulamaları göstermiştir. ‘Teneffüslerin kısa olması, ders saatlerinin farklı olması. Çok erken saatlerde okulun açılması ve akşam saatlerinde okulun kapanmasına kadar 15 saat eğitim yapılıyor. Bu durum, hem okul çalışanları açısından hem de öğrenciler açısından olumsuz sonuçlar doğuruyor. Okula uyum ile ilgili sorunlar yaşıyor ve bunun sonucunda okulda bir birliktelik sağlanamadığı için okul kültürü farklılıkları oluşuyor.’ (Y.1, 48. E. H).

Tartışma ve Sonuç

Nicel Araştırma Sonuçlarının Tartışılması

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul kültürü ölçeğine verdikleri cevaplar incelendiğinde ölçek toplam madde puan ortalamasının 3,67, takım çalışması çatışma alt boyutunun 3,60, okul iklimi moral alt boyutunun 3,73, bilgi akışı alt boyutunun 3,73, katılım alt boyutunun 3,74, denetim alt boyutunun 3,85, toplantılar alt boyutunun 3,49 olduğu görülmüştür. Bu değerler dikkate alındığında okul kültürü algılarının yüksek olduğu ve ölçek ifadelerine katılıyorum dedikleri görülmüştür. Bu bulguyu benzer şekilde Gürbüz (2013) öğretmenlerin kurum kültürü algılama düzeylerinin ortalama düzeyinde olduğunu tespit etmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere uygulanan okul kültürü ölçeği puanlarının cinsiyet, branş, çalıştıkları okulun şekli ve kıdem değişkenine göre toplam ölçek ile hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya benzer şekilde Karaduman (2014) okutmanların örgütsel kültür ölçeği puanlarının cinsiyet,

medeni durum, mezuniyetleri, üniversite türü ve görev değişkenine göre gruplar arasındaki farklılık toplam ölçekte ve hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde farklı araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. Bu bulgudan farklı olarak Fırat (2007) bütünleşme-aidiyet boyutunda kadın öğretmenlerde farklılaşma saptamıştır. Yine Gürbüz (2013) öğretmenlerin kurum kültürü algılama düzeyleri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre vizyon alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kurum kültürü algılama düzeyleri ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre vizyon ve uyum alt boyutunda bekarlar lehine anlamlı farklılık bulunurken tutarlılık ve katılım alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere uygulanan okul kültürü ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında bilgi akışı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu farklılığın 36-40 yaşında olan öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri grup arasında olduğu, 41 yaş ve üzeri olan öğretmen grubunun okul kültürü algılarının bilgi akışı alt boyutunda daha olumlu oldukları görülmüştür. Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yine Gürbüz (2013), öğretmenlerin yaşlarına göre gruplar arasında kurum kültürü algılama düzeylerinin uyum ve vizyon alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulmuştur. Söz konusu farklılığın uyum alt boyutunda 22-29 yaşında olan grupla 40-49 yaşında olan grup arasında 22-29 lehine; vizyon alt boyutunda 22-29 yaşında olan grupla 30-39 yaşında olan grup arasında 22-29 yaşındakiler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Yüksel (2009) yaş ve medeni durum değişkenlerinin örgüt kültürü algısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Alanların ve öğrenimin ise örgüt kültürünü etkilemediği sonucu ise bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Kara (2006) da kıdemin kültür algısını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Karaduman (2014) okutmanların yaşlarına göre örgütsel kültür ölçeği puanlarının gruplar arasındaki farklılık rol alt boyutu dışında hiçbir alt boyutta anlamlı bulunmamıştır. Rol alt boyutunda söz konusu farklılığın yaşları 21-30 olan grupla 31-40 olan grup arasında yaşları 31-40 olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. 31-40 yaşındakilerin rol alt boyutunda örgütsel kültür algılamaları daha yüksek bulunmuştur. Okutmanların çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre örgütsel kültür ölçeği puanlarının gruplar arasındaki farklılık toplam ölçek ve tüm alt boyutlarda anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın öğretmen sayısı 51-99 olan grupla diğer gruplar arasında diğer gruplar lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğretmen sayısı 1-50 olan grupla 100 ve üzeri olan grubun toplam ölçek ve tüm alt boyutlarda örgütsel kültür algılamaları daha yüksek bulunmuştur.

Nitel Araştırma Sonuçlarının Tartışılması

Öğretmenler görüşmeler sırasında İmam Hatip kültürü diye niteledikleri İmam Hatip okullarında olan ortak bir kültürden bahsetmişlerdir. Diğer okullardan farklı olarak İmam Hatip okullarında müfredat kaynaklı farklı bir kültür olduğunu bu kültürün gerek İmam Hatip Ortaokullarında gerekse İmam Hatip Liselerinde var olduğunu belirtmişlerdir. İmam hatip okullarını diğer okullardan ayıran kültür milli ve manevi değerlerin yoğun işlenmesi ve bu konuya yoğun değinilmesi kaynaklı olabilir. Bu okullara istemeden gelen öğrencilerin adapte olmakta güçlük çektikleri ifade edilmiştir. Bu okullara istenerek gelinmesi gerektiği belirtilmiştir. Aksi takdirde milli ve manevi değerler kaynaklı müfredatı nedeniyle öğrenci zorluklar çekebilmektedir. Öğrenci kendisini okula ait hissedemeyebilir. Ders başarısızlığı yaşayıp okul değiştirmek zorunda kalabilir. Bu konuda daha detaylı araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına benzer bulgular, Kuşçu'nun (2016) velilerin çocuklarını İmam Hatip Lisesine gönderme nedenlerine ve İmam Hatip Liselerinden beklentilerine yön veren etkenleri ortaya koyduğu çalışmasında görülmektedir. Araştırmanın bulgularına göre velilerin çoğunluğu çocuklarını İmam Hatip Liselerine kendi istekleri ile göndermekte; çocuklarının daha iyi bir din eğitimi almaları ve ahlaklı olarak yetişmeleri için bu tercihte bulduklarını beyan etmektedir. Erkek ve kız öğrenciler bağlamında ise velilerin tercihlerinde farklılık olmadığı saptanmıştır. Yine Emiroğlu (2016) Türkiye’de Din Eğitimi Bağlamında İmam Hatip Okulları adlı doktora çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; İHO/İHL okullarına öğrencilerin gönderilmesinde velilerin büyük etkisi vardır. Ancak okula başlayan öğrenci, bu tercihin en doğru tercih olduğuna kanaat getirmektedir. Bu okullara gitmenin asıl maksadı din adamı olmak değildir. Dinini doğru öğrenmek, milli ve manevi değerlerle ülkesine bağlı bireyler olarak yetişebilmektir. Ateş (2016) ise İmam Hatip Lisesi’nde Okuyan Öğrencilerin İmam Hatip Lisesi’ni Tercih Nedenleri Ve Beklentileri adlı yüksek lisans tezinde şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğrenciler İmam Hatip Liselerini genellikle kendi istekleriyle tercih etmişlerdir. Ancak onların aileleri de bu okula gelmelerini desteklemektedir. Özellikle kız öğrenciler bu okulları kendi cinsiyetlerine daha uygun görmektedirler. Bunun sebebi İmam Hatip Liselerinde dini hassasiyetlerinden dolayı kız erkek ilişkilerinin daha seviyeli olacağının düşünülmesi olabilir.

Müstakil İmam Hatip okullarında yaşanan kültüre ilişkin olarak birçok öğretmen ve yönetici İmam Hatip Ortaokullarının müstakil olması gerektiğini düşünmektedirler. Özellikle okullardaki vizyon farklılığı, lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine baskı yapması ve kötü örnek olması, aidiyet duygusunun zedelenmesi gibi nedenler belirtilmiştir. Müstakil okulların hedefleri daha kolay gerçekleştirebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca farklı hedeflere ve vizyonlara sahip bu okulların birlikte olması ise bu hedeflere varmayı güçleştireceği belirtilmiştir. Yine ayrı İmam Hatip okullarını savunan öğretmenlerden bir kısmı lise öğrencilerinin okulda baskın olduğunu ve ortaokul öğrencilerinin kendilerini gösterecek fırsatları

yakalayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler lise öğrencilerinin hayata hazırlık aşamasında olduklarına vurgu yapmışlardır. Bu durum eğitim programı ve gelişimsel dönem farklılıklarını öne çıkarmaktadır. Öğretmenler gelişim dönemlerine vurgu yapmışlardır. Gelişim dönemleri dikkate alınarak okulun hedeflerinin ve programının ortaokullar ile liseler arasında farklılıklara yol açtığı vurgulanmıştır. Lise öğrencisinin öğrenimi boyunca kendisini hayata hazırladığı, ortaokul öğrencisi ise halen liseye hazırlanmakta olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda ortak bir program ve dil yakalamanın oldukça güç olacağı belirtilmiştir. Bu durumun birçok soruna da yol açtığı vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları okula ve öğrenci grubuna göre tavırlarında farklılıklar olacağı ifade edilmiştir. Bu açıdan oluşabilecek aksaklıkların önüne geçmenin yolu okulları müstakil hale getirmektir denilmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerden bir kısmı İmam Hatip Ortaokulları ile İmam Hatip Liselerinin birlikte eğitim görmesini önermektedirler. Ancak hepsi kültürel farklılıklar işaret etmiştir. Bu farklılığın yararlarına vurgu yapmış lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine örnek olabileceğini belirtmişlerdir. Birlikte eğitim vermenin ortak değerlerin kazandırılmasında yararlı olacağı savunulmuştur. Lise öğrencileri iyiyse ortaokul öğrencilerinin, ders başarısı da dâhil, bu durumdan olumlu etkilenecekleri ifade edilmiştir. Bir yönetici İmam Hatip okullarındaki ortak kültüre işaret etmiştir. Yönetici, birlikte eğitim görmesinin bu ortak kültürden kaynaklandığını ve İmam Hatip okullarının ortak bir kültürü barındırabildiğini belirtmiştir.

Emiroğlu (2016) Türkiye’de Din Eğitimi Bağlamında İmam Hatip Okulları adlı doktora çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; Bu okullara yönelik uygulanan ve diğer meslek liselerini de etkileyen katsayı uygulaması demokratik bir uygulama olarak görülmemektedir. Toplumda bu okullara yönelik dışlanmışlık hissini veren bir durum yoktur. Ancak dönem dönem Milli Eğitimin aldığı kararlar doğrultusunda bu okullara yönelik haksız uygulamalar, dışlanmışlık hissi uyandırmıştır. Farklı dinlerin öğretilmesi hususunda herhangi olumsuz bir düşünce mevcut değildir. Siyasetin bu okulların üzerinde etkisi olmaması gerektiğine yönelik bir anlayış hâkimdir.

Öğretmenler arası iletişime ilişkin bulgulara göre lise bünyesinde ortaokul eğitimi verilmesi durumunda öğretmenler arasında gruplaşmalar görüldüğü, öğretmenler arası iletişimde kalabalık okullarda problemler yaşandığı, öğretmenlerin diğer gruplarla yeterince iletişime geçmeyeceği, birbirleriyle seviye yarışına girebileceği belirtilmiştir. Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere öğretmenler lise öğretmeni ve ortaokul öğretmeni diye kendi aralarında bir sınıflamaya girebilmektedirler. Bu durum onlar arasındaki iletişimi bozabilir. Müfredat farklılığı sebebiyle öğretmenler arasında iletişim sorunları da olabilmektedir. Aidiyet duygusu ve okulu sahiplenmeye ilişkin farklılıklar olabilmektedir. Aidiyet duygusunun gerek öğretmende gerekse öğrencide daha yüksek olması için öğretmenler tarafından müstakil İmam Hatip Ortaokullarına

öncelik verilmesi gerektiği savunulmuştur. Ayrıca müstakil İmam Hatip Ortaokullarındaki öğrenci başarısının daha yüksek olduğuna işaret edilmiştir. Ders dağıtımını açısından ve öğretim yöntemlerinde ortak okullarda sorunlar yaşanabileceği, öğretim yöntemlerindeki farklılıkların öğretmenler arasında farklı bakış açlarına yol açabileceği ayrıca belirtilmiştir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri açısından meslektaş dayanışması önemli bir olgu olarak düşünülebilir. Birlikte eğitimin verilmesi durumunda meslektaş dayanışmasının zayıflayabileceğine vurgu yapılmıştır. Okulların büyük olması haberleşmeyi güçleştirdiği özellikle de müfredat farklılıklarının olduğu farklı programların uygulanması her haberin muhatabını bulmasını güçleştirdiği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı müstakil olmayan İmam Hatip okullarını savunmuştur. Bu okulların öğretmenler arası iletişimi desteklediği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin aynı mekânı paylaşıyor olması onları zorunlu da olsa iletişim kurmaya ittiği bunun da olumlu bir durum olduğu vurgulanmıştır. Lise ve ortaokul öğrencileri arasında uyum sağlanırsa okul tam bir aileye dönüşebilir denilmiştir. Ayrıca müstakil olmayan okullarda oluşabilmesi muhtemel aksaklıkları önlemek için haberleşmeye ilişkin bir takım tedbirlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Karaoğlan (2010), çalışmasında yüksek motivasyonun ve verimliliğin güçlü okul kültürlerinin ayrılmaz bileşenleri olarak görülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Güçlü okul kültürünün oluştuğu okullarda iş birliği ve güven, olumlu insan ilişkileri ve etkili iletişim gibi yüksek motivasyon ve verimlilik de üst seviyede olacaktır. İş birliği ve güvenin, etkili iletişimin, olumlu insan ilişkileri ile benzer kültürel öğelerin yüksek olduğu okullarda, okul üyelerinin motivasyon ve verimliliklerinin de yüksek olması doğal bir sonuç olarak düşünülmektedir.

İmam hatip ortaokullarının müstakil olmasının veya birlikte olmasının öğrenciler üzerindeki etkisi görüşme yapılan yönetici ve öğretmenlere sorulmuştur. Birlikte eğitim olmasının birçok okulda mekânsal sıkıntılara yol açtığı ve ikili eğitime sebep olduğu vurgulanmıştır. Bu yönüyle müstakil İmam Hatip Ortaokullarının desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler lise öğrencilerinin çoğunlukla olumsuz davranışlar sergileyerek ortaokul öğrencilerine kötü örnek olabildiğini belirtmişlerdir. Diğer bir bakış açısıyla lise öğrencilerinin örnek davranışlarıyla küçükleri etkileyebilecekleri vurgulanmıştır. Bu bağlamda lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine rol model olabilecekleri ve olumlu yönünün olumsuz etkenlerden fazla olduğu da belirtilmiştir. Ayrıca lise öğrencilerine ortaokul öğrencileriyle ilgilenmesi ile ilgili olarak sorumluluklar verilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca bu okulları kötü alışkanlıkların önünde bir engel olarak gören veli grubundan söz edilmiştir. Velilerin bu okulları kötü alışkanlıklara karşı koruyucu olarak düşündükleri belirtilmiştir.

İmam Hatip okullarında da dürtüsel davranışlar ve disiplin olayları yaşandığına ilişkin olarak bazen ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine çatışmaya sebep olacak tarzda davranışlarının olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yaş grup dağılımının büyük olması disiplin sorunlarına yol açtığı ve zaman zamanda kılık kıyafet kurallarına uyulmadığı belirtilmiştir. Ortaokulların müstakil olması gerektiğine ilişkin olarak öğretmenlerin bir kısmı gelişimsel açıdan konuyu ele almışlardır, yaş farklılıklarının büyük olmasının öğrencileri olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Okul tercihini belirleyen en önemli unsurlardan birisi öğrencinin değişik ortam araması olduğunu belirten öğretmenler müstakil olmayan okullarda öğrenim gören öğrenciler 8 sene aynı okulda okumanın vermiş olduğu sıkılganlığı yaşadıklarını, okul değiştirme nedenlerinden birinin bu gerekçe olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, okul isimlerinin öğrenci aidiyet duygusunu etkilediği belirtilmiştir.

İmam Hatip Liselerinde okul kültürünü araştıran Yıldırım'a (2015) göre İmam Hatip Liselerinin buldukları çevrede iyi bir itibara sahip olmaları toplumdaki bu okullara olan teveccühün bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Velilerin çocuklarını İmam Hatip Lisesine gönderme nedenlerinin incelendiği Kuşçu'nun (2016) araştırmasında velilerin çoğunluğu çocuklarını İmam Hatip Liselerine kendi istekleri ile gönderdiklerini ifade ederek çocuklarının daha iyi din eğitimi almaları ve ahlaklı olarak yetişmeleri için tercih ettiklerini beyan etmişlerdir. Erkek ve kız öğrenciler bağlamında ise velilerin tercihlerinde farklılık olmadığı saptanmıştır. Velilerin diğer okullarla ilgili sahip oldukları bilgi ve önyargıların İmam- Hatip Lisesini seçmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Ateş'e (2016) göre öğrenciler de İmam Hatip Liselerine gelirken çoğunlukla dini anlamda yüksek beklentiler ile gelmektedirler. İmam Hatip Liselerinden mezun olduklarında bir din alimi kadar bilgili, güzel ahlaklı, namazını devamlı kılan bireyler olmak beklentisi ile gelmektedirler. Ayrıca onlar üniversiteye hazırlayan sosyal etkinlikleri olan bir okulda beklemektedirler. Ancak öğrenciler İmam Hatip Liselerine geldiklerinde bu beklentilerinin çoğunun gerçekleşmediğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin büyük bölümü lise bünyesinde eğitim veren ortaokullarda ahlaki davranış düzeni açısından sorunlar oluştuğunu düşünmektedir. Bu durum öğrenci ve velilerin beklentilerinin karşılanmamasında bir neden olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada müstakil olmayan okulların yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenler yönetmelik farklılıklarına iş yoğunluğuna vurgu yapmışlardır. Ortaokul yönetmeliği ile lise yönetmeliği birbirinden farklı olduğu vurgulanmıştır. Yönetmeliklerin farklı olması uygulama zorluklarına yol açtığı ifade edilmiştir. Mevzuat farklılıklarının iş yoğunluğuna sebebiyet verdiği belirtilmiştir. Disiplin yönünden, belirli gün ve haftaların işlenmesi yönünden, ders seçimi ders geçme yönünden farklılıkların okul idaresini zorladığı ifade edilmiştir.

Okulların müstakil olmamasının iş yoğunluğunu artırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca çift okul olmak iki farklı kararı gerektirdiği iki farklı defter tutmak gerektiği, farklı yönetmelikleri takip etmek gerektiği gibi sonuçlara işaret edilmiştir. Müstakil okullarda okul yönetiminin alınan kararlarda liseyi öne çıkardıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Bu araştırmada öğretmenler bazı İmam Hatip ortaokullarının çok ciddi problemlerin yaşandığı mahalle ve semtlerde toplumsal dönüşüm amacı ile açıldığını söylemişlerdir. Bazı üst düzey yönetici ve idarecilerin kontrol etmekte zorlandıkları, öğrenci portföyünün ciddi anlamda sıkıntılı olduğunu düşündükleri bazı okulları, buraların ıslah olabilmeleri için İmam Hatip Lisesine dönüştürdükleri ifade edilmiştir. Bu durumda olan okullarda yöneticilerin bir de kültürden kaynaklı yönetsel zorluklarla mücadele etmesi eğitim süreçlerine zarar verebilecektir.

Okul kültürü bağlamında öğretmenlerin vurguladığı İmam Hatipli olma kültürünün nasıl oluştuğu ve hangi özellikleri taşıdığına ilişkin nitel araştırmalar yapılabilir. Öğretmen görüşmelerinden anlaşıldığı üzere bu okullara öğrenciler isteyerek gelmelidir. Aksi takdirde milli ve manevi değerler kaynaklı müfredatı nedeniyle öğrenci zorluklar çekebilmektedir. Öğrenciler bu durumda kendisini okula ait hissedemeyebilir, ders başarısızlığı yaşayıp okul değiştirmek zorunda kalabilir. Bu konuda daha detaylı araştırma yapılmalıdır.

Birlikte olan okulların yönetimine ilişkin sorunlar tespit edilmeli ve bu sorunların çözümüne yönelik adımlar atılmalıdır. Birlikte eğitim veren okullarda lise öğrencilerinin rol model olmasına yönelik bilinçlendirici çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin okullarındaki kültüre yönelik algısının olumlu olduğu görülmüştür. Bu algıyı daha da güçlendirici çalışmalar yapılabilir. Birlikte karar alma, projeler geliştirme, aidiyet duygusunu geliştirici çalışmalar yapmak gibi. Öğretmenler çoğunlukla müstakil İmam Hatip Ortaokullarını önermektedirler. Bu bulgudan hareketle müstakil İmam Hatip Ortaokulları yaygınlaştırılmalıdır.

Extended Abstract**Analysis of Organizational Culture in Affiliated and Independent Imam Hatip Middle Schools***İbrahim Erdem¹Yusuf Alpaydın¹
*Marmara University***Abstract**

Different opinions exist about the effects of combining secondary schools with high schools in the same building/campus under a single administration of teachers and students. Imam Hatip middle schools in Turkey can be found both on the site of high school buildings and as individual buildings. The purpose of this research is to examine how the organizational culture in these middle schools, whether independent or affiliated with a high school, differs. In this context, a mixed method consisting of a combination of quantitative and qualitative research methods has been used. The universe of the quantitative research is composed of the teachers working in Imam Hatip Middle Schools affiliated with the Tuzla, Pendik, Kadıköy, Ataşehir, and Üsküdar Districts' Directorate of National Education. The Organizational Culture Scale was applied to a total of 298 teachers, who had been identified using appropriate sampling from this universe. In the qualitative part of the study, semi-structured interviews were held with 10 teachers and five school administrators working in independent or affiliated Imam Hatip Middle Schools. No significant difference was found for the total scores from the school culture scale with scores for any subscale according to the variables of gender, branch, school type, or seniority as applied to the teachers in the study. According to the variable of age, however, a significant difference was found in the means of these groups for the sub-dimension of information flow. During the interviews, the teachers talked about a culture common in Imam Hatip schools called Imam Hatip culture. Many teachers and administrators believe that Imam Hatip Middle Schools should be unaffiliated with high schools. Some teachers and administrators recommend that these middle schools should be taught on the same site as high schools. However, all teachers indicated the schools have cultural differences. The interviewed managers and teachers emphasized the existence of problems in crowded and affiliated schools, especially in inter-teacher communications. Teachers were said to not communicate with other groups and to be in a status race with each other. Combining middle and high school training leads to spatial distress in many schools. Teachers often think that high school students, by exhibiting adverse behavior, are a bad example to middle school students. However, high school students were also emphasized to be able to influence adolescents through exemplary behavior. Differences in regulations have been stated to lead to implementation difficulties. Legislative differences cause an overload of administrative work. Separated jobs force field checks and make communication difficult. Regulations that have been passed on disciplinary procedures, the ins and outs of specific days and weeks, course choices, and course completion have been stated as making school administration difficult. Finally, based on teachers' views, independent management has been proposed for Imam Hatip Middle Schools in order to have an effective school culture.

Keywords

Education • Culture • School Culture • Imam Hatip Middle School • Imam Hatip High School

* This is an extended abstract of the paper entitled "İmam Hatip Lisesi Bünyesindeki İmam Hatip Ortaokullarıyla Müstakil İmam Hatip Ortaokullarındaki Öğretmenlerin Kültürünün İncelenmesi" published in *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*.

Manuscript Received: October 25, 2017 / Accepted: December 12, 2017 / OnlineFirst: December 25, 2017.

1 **Correspondence to:** İbrahim Erdem, Muzafferda Güzide Pulur İmam Hatip Ortaokulu, İstanbul Turkey.
Email: ibrahimerdem08@gmail.com

2 Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Kadıköy, İstanbul Turkey.
Email: yusuf.alpaydin@marmara.edu.tr

To cite this article: Erdem, İ., & Alpaydın, Y. (2017). Analysis of organizational culture in affiliated and independent Imam Hatip Middle Schools. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1, 187–218. <http://dx.doi.org/10.12738/talim.2017.2.0014>

In school culture studies, as in institutional culture studies, the values shared by members; belief systems; manner of solving members' problems; school's history and traditions; and myths, heroes, and symbols have been expressed as the determinants of school culture (Alemdar & Köker, 2013, p. 235). Being an open social system, schools influence cultural structure through their culture and the functions they undertake in transferring culture to new generations, as well as being affected by the cultural structure. School culture expresses the values, beliefs, and symbols that influence students', teachers', school administrators', and all employees' behaviors (Wren, 1999). According to Owens (1987), a school's non-written behavioral patterns, traditions, beliefs, and ceremonies are learned as symbolic elements of school culture and transferred from one generation to another in school organizations.

The most radical change in the level structure of the Turkish education system was made in 2012. This change is also closely related to the Imam Hatip High Schools. Through the Law on Structuring Change in Certain Laws and the Law of Primary Learning and Education No. 6287 (passed on April 11, 2012), eight years of continuous compulsory education were increased to 12 years of graduated education; the 12-year period has been divided into three stages. The first stage is accepted as four years of primary school, the second as four years of middle school, and the third as four years of high school. Another amendment was also passed in the form of the first paragraph of Article 25 from the Basic Education Law No. 1739: "Primary education institutions consist of a four-year process, and the compulsory primary schools and four-year process consist of middle schools and Imam Hatip Middle Schools that allow for the choice between compulsory and alternate programs. Through this same law, Article 24 of Law No. 1739 allows for the possibility of opening middle schools/Imam Hatip Middle Schools on the site of a high school by being amended in the form of "The establishment of primary education institutions in the form of independent schools being primary and secondary schools is essential. However, middle schools can also be established together with primary schools or high schools depending on the conditions and circumstances."

Different opinions are found on the topic of the effects on teachers and students of gathering high schools with middle schools under one management within the same building/campus. Imam Hatip Middle Schools can be found in Turkey as buildings that are both unaffiliated or on the site of a high school. The purpose of this research is to investigate how the organizational culture of independent and affiliated Imam Hatip Middle Schools differs.

This study uses mixed methods consisting of a combination of quantitative and qualitative research methods. The universe of the study is composed of teachers working in official Imam Hatip Middle Schools affiliated with the National Education

Directorate of the Districts of Tuzla, Pendik, Kadiköy, Ataşehir, and Üsküdar. The Organizational Culture Scale (Öztürk, 2015) was applied to a total of 298 teachers determined by way of appropriate sampling from within this universe. Qualitative survey questions using a personal information form and the Organizational Culture Scale were used for the purpose of collecting data from the teachers in the sample group. The data obtained from the scales were resolved by coding in a computer environment with the assistance of the SPSS package program. In the binary comparisons, frequency and percentage distributions were taken related to data using the first part of the scale and the means and standard deviations were used to reveal the differences between attitudes. In comparing the two groups, the *t*-test was used for normal distributions and one-way analysis of variance (ANOVA) was used when comparing groups of more than two variables. Semi-structured interviews were performed in the qualitative section of the study with 10 teachers and five school administrators working at affiliated or independent Imam Hatip Middle Schools. The semi-structured interview form aims to identify specific differences after applying the Organizational Culture Scale. When forming the qualitative research questions, expert opinions were sought. In addition, research performed on this topic has been investigated. The descriptive analysis method was used in the qualitative data analysis. Analyses were performed by creating themes from the given answers.

No significant difference was found for the scores from the school culture scale applied to teachers in the study for any sub-dimension with the total scale according to the variables of gender, branch, type of school where they work, or seniority. While a significant difference according to the variable of age was found in the sub-dimension of information flow among the groups' mean scores from the Organizational Culture Scale applied to teachers forming the sample group, no significant difference was found in the other dimensions with the total scale. This difference of teachers in the 41-and-older age group's school culture perceptions with the 36-40 year-old teachers was seen to be more positive in the sub-dimension of information flow. No significant difference exists among the other groups.

During the interviews, the teachers talked about a common culture that is in the Imam Hatip schools, which they describe as Imam Hatip culture. They stated that, unlike other schools, a different, curriculum-driven culture is found in Imam Hatip Middle Schools, and this culture is present in both the Imam Hatip Middle and High Schools. Many teachers and administrators think the Imam Hatip Middle Schools need to be unaffiliated. The research participants think independent schools have a more advantageous position in terms of being able to create their own cultural heritage. In particular, the difference of vision in schools was identified as being able to harm school culture in Imam Hatip Middle Schools found on high-school sites for reasons such as high-school students harassing the middle-school students and

being bad examples. Teachers expressed that having schools together at the middle and high-school level with different goals and visions makes reaching these goals hard for them. Also mentioned were that students who study at Imam Hatip Middle Schools located on a high-school site use the same building as the high school, carry the same emblems on their school uniforms, and don't feel that they belong at their own school. High-school students were mentioned as also being able to affect middle-school students through their negative behaviors. The teachers consider high-school students to be a bad example to middle-school students through the mostly negative behaviors that they exhibit. Some of the teachers and administrators suggested seeing middle-school students educated together with high-school students. Being educated together has been identified as maybe being useful for achieving common values. If high-school students have a high level of success, middle-school students' level of academic success can also increase. The administrators and teachers who were interviewed stressed the problems they had experienced in communications among teachers, especially in crowded and affiliated schools. Teachers were identified as being unable to communicate with other groups and to be in a race of levels with each other. Teachers were also identified as being able to experience problems in course load and scheduling in schools found on high school sites, while also paying attention to the fact that high-school students in needs schools also are taking classes in the middle schools. Seeing competition among teachers was noted as possible. Classifications among teachers such as "high school teacher" and "middle-school teacher" were also identified. The implementation of different regulations was also stated as opening the way to difficulties. Having high schools with middle schools subjected to different regulations was also identified as problematic from the perspective of both administrators and teachers. Managing a school through different regulations in the same building can cause confusion for teachers. Administrators in Imam Hatip Middle Schools located on high-school sites identified needing to have mastery in both Primary Educational Institution Administration and Middle School Educational Institution Administration. Attention is drawn to the difficulties of school administrators with respect to the two separate regulations. Legislative differences cause an overload of administrative work. Sharing the workload forces field checks and makes communication difficult. Differences in the way of legislating disciplinary actions, the processes of specific days and weeks, course selection, and course completions have been identified as making school administration difficult. As a result and based on the teacher interviews, Imam Hatip Middle Schools are suggested for independent administration in order for them to have an effective school culture.

الملخص الموسع

دراسة حول الثقافة التنظيمية في مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية الواقعة ضمن ثانويات الأئمة والخطباء وفي مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية المستقلة بذاتها

İbrahim Erdem

Yusuf Alpaydın

الملخص

تطلعتنا وجهات نظر متباينة حول تأثير وجود المدارس الإعدادية والثانوية في نفس المبنى / الحرم المدرسي تحت إدارة موحدة على المدرسين والطلبة. بوسعنا أن نجد في تركيب مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية في مبانٍ منفصلة أو مع المدارس الثانوية. تهدف هذه الدراسة إلى بحث كيفية اختلاف الثقافة التنظيمية في مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية المستقلة وتلك المتواجدة مع المدارس الثانوية. في هذا السياق تم استخدام نهج مختلط يجمع بين نهجي البحث الكمي والنوعي. يشكل المدرسون العاملون في المدارس الإعدادية الرسمية للأئمة والخطباء التابعة لمديريات التعليم الوطني في كل من أحياء توزلا، بينديك، كاديكوي، أتاşehir وأوسكودار (في إسطنبول) الجانب الكمي لهذا البحث. تم تطبيق «مقياس الثقافة التنظيمية» على 298 مدرسا تم اختيارهم ضمن هذه المرحلة كعينات ملائمة للبحث. في الجانب النوعي من الدراسة أجريت مقابلات شبه منظمة مع 10 مدرسين و5 إداريين عاملين في مدارس إعدادية مستقلة للأئمة والخطباء ومدارس إعدادية مستقلة. علامات مقياس الثقافة المدرسية المطبق على المدرسين أثناء البحث لم تظهر وجود فارق يذكر – في أي من المستويات الفرعية – عن المعيار الكلي تبعاً لجنس المدرسين أو تخصصهم أو شكل المدرسة التي يعملون فيها أو أقدميتهم. أما علامات مقياس الثقافة التنظيمية المطبق على المدرسين الذين يشكلون مجموعة العينات (في البحث) فظهرت وجود فارق كبير على المستوى الفرعي لتدفق المعلومات بين المتوسط الحسابي لتلك المجموعات بحسب العمر. خلال المقابلات التي أجريت معهم تحدث المدرسون عن وجود ثقافة مشتركة في مدارس الأئمة والخطباء وصفوها بـ «ثقافة الأئمة والخطباء». ولقد أعرب الكثير من المدرسين والإداريين عن اعتقادهم بضرورة وجود مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية بشكل مستقل في حين اقترح قسم آخر منهم وجود المدارس الإعدادية والثانوية معا. وأكد الكثير من الإداريين والمعلمين وجود مشاكل كبيرة في التواصل بين المدرسين على الأخص في المدارس كثيرة العدد وغير المستقلة بحد ذاتها وأشاروا إلى أن المدرسين (في مثل هذه المدارس) لن يتمكنوا من التواصل مع المجموعات الأخرى فضلا عن احتمال دخولهم في تناقض مع بعضهم بعضا بخصوص المستوى. كما يعتقد المدرسون أن معظم طلاب المدارس الثانوية يتصرفون بشكل سلبي ويشكلون نموذجا سيئا لطلبة المدارس الإعدادية. مع ذلك أكدوا في نفس الوقت أن طلبة المرحلة الثانوية قد يؤثرون على الأصغر منهم ويكونوا قدوة حسنة لهم بتصرفاتهم النموذجية. كذلك تم لفت الأنظار إلى المضاعب الناجمة عن إدارة نفس المدرسة بلاتحتي تشريعات مختلفة وإلى أن اختلاف اللوائح يؤدي إلى حصول ضغط كبير في العمل الإداري، أما تقاسم الأعمال فإنه يجعل من الصعوبة بمكان السيطرة على المجال المعني ويجعل التواصل أمرا صعبا. تمت الإشارة كذلك إلى أن الاختلافات في كل من قوانين الإجراءات الانضباطية وتنظيم فعاليات في الأيام والأسابيع الخاصة واختيار الدروس ومعايير النجاح في المواد الدراسية تضع المضاعب أمام الإدارة. بالنتيجة أوصت آراء المدرسين بإدارة مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية بشكل مستقل لتحظى بثقافة مدرسية فعالة.

الكلمات المفتاحية

التربية • التعليم • الثقافة • الثقافة المدرسية • مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية • ثانويات الأئمة والخطباء

المقالة: Erdem, İ., & Alpaydın, Y. (2017). Analysis of organizational culture in affiliated and independent Imam Hatip Middle Schools دراسة حول الثقافة التنظيمية في مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية الواقعة ضمن ثانويات الأئمة والخطباء وفي مدارس الأئمة والخطباء المستقلة بذاتها. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 1, 187–218.

الرابط الإلكتروني لهذه المقالة: <http://dx.doi.org/10.12738/talim.2017.2.0014>

كما هو الحال في الأبحاث المتعلقة بالثقافة المؤسساتية فإنه وفيما يخص أبحاث الثقافة المدرسية أيضا تعتبر كل من: القيم التي يشاركها الأعضاء، نظم الاعتقاد، طريقة حل مشاكل الأعضاء، تاريخ وثقافة المدرسة، الأساطير، الأبطال والرموز عناصر تحدد الثقافة المدرسية (Alemdar ve Köker، 2013، ص. 235). إن المدرسة ويوصفها نظاما اجتماعيا مفتوحا وبما تحمله من ثقافة وما تلعبه من دور في نقل الثقافة إلى الأجيال الجديدة تؤثر في البنية الثقافية وتتأثر بها. تعتبر ثقافة المدرسة عن القيم والمعتقدات والرموز المؤثرة في تصرفات الطلبة والمدرسين وإداري المدرسة وجميع عاملها (Wren، 1999). يرى «Owens» (1987) أن أشكال السلوك والعادات والمعتقدات والطقوس غير المكتوبة السائدة في المدرسة يتم تعليمها كعناصر رمزية للثقافة المدرسية ويجري تناولها من جيل إلى آخر في التنظيمات المدرسية.

التعديل الأكثر جذرية الذي طرأ على بنية مراحل نظام التعليم التركي كان عام 2012 وكان لهذا التعديل تأثير وثيق الصلة بثانويات الأئمة والخطباء. بتاريخ 11 نيسان/أبريل 2012 صدر «القانون المتعلق بتعديل قانون التعليم الابتدائي والتعليم وبعض القوانين الأخرى» والذي حمل رقم 6287. نص هذا القانون على رفع سنوات التعليم الإلزامي المتصل من 8 سنوات إلى 12 سنة مقسمة على ثلاث مراحل: 4 سنوات للمرحلة الابتدائية، 4 سنوات للمرحلة الإعدادية و 4 سنوات للمرحلة الثانوية. كما أجري تعديل آخر على الفقرة الأولى من المادة رقم 25 من قانون التعليم الأساسي ذو الرقم 1739 لتصبح: «مؤسسات التعليم الابتدائي² عبارة عن مدارس التعليم الابتدائي الإلزامي لمدة 4 سنوات والمدارس الإعدادية الإلزامية لمدة 4 سنوات والتي تتيح إمكانية الاختيار بين برامج دراسية مختلفة، ومدارس الأئمة والخطباء الإعدادية». وبموجب نفس القانون تم تعديل المادة 42 للقانون رقم 1739 لتصبح: «إن إقامة مؤسسات التعليم الابتدائي على شكل مدارس ابتدائية وإعدادية منفصلة هو الأساس ولكن وبحسب الإمكانيات والشروط المتاحة يمكن إنشاء المدارس الإعدادية مع المدارس الابتدائية أو الثانوية». هذا التعديل فتح الباب أمام إقامة المدارس الإعدادية/مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية في بنية المدارس الثانوية.

ثمة وجهات نظر متباينة حول تأثير وجود المدارس الإعدادية والثانوية في نفس المبنى/الحرم المدرسي تحت إدارة موحدة على المدرسين والطلبة. بوسعنا أن نجد في تركيا مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية في مبانٍ منفصلة أو مع المدارس الثانوية. تهدف هذه الدراسة إلى بحث كيفية اختلاف الثقافة التنظيمية بين مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية المستقلة وتلك المتواجدة ضمن بنية المدارس الثانوية.

استُخدم في البحث نهج مختلط يجمع بين النهجين الكمي والنوعي. يشكل المدرسون العاملون في المدارس الإعدادية الرسمية للأئمة والخطباء التابعة لمديريات التعليم الوطني في كل من أحياء توزلا، بينديك، كاديكوي، آتاشهير وأوسكودار (في إسطنبول) الجانب الكمي لهذا البحث. تم تطبيق «مقياس الثقافة التنظيمية» على 298 مدرسا اختيروا في هذه المرحلة كعينات ملائمة للبحث. وللحصول على معلومات حول المدرسين الذين تم اختيارهم كعينات تم استخدام استمارات البيانات الشخصية، مقياس الثقافة التنظيمية وأسئلة استقصائية للبحث النوعي. وقد حُللت البيانات التي تم الحصول عليها من المعايير بواسطة برنامج SPSS في الحاسب الآلي بعد تحويلها إلى رموز. تم أخذ الترددات وتوزع النسبة المئوية المتعلقة ببيانات القسم الأول من المقياس، وتم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري فيما يخص تحديد مواقف المدرسين وتصوراتهم، وللكشف عن التباين بين المواقف المختلفة استُخدم اختبار "T" في المقارنات الثنائية لأن التوزيع فيها يكون عاديًا، وفي المقارنات بين المجموعات المختلفة التي تزيد عن اثنين تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA). أما في الجانب النوعي من البحث فقد أجريت مقابلات شبه منظمة مع 10 مدرسين و 5 إداريين عاملين في مدارس إعدادية مستقلة للأئمة والخطباء ومدارس إعدادية مستقلة. وتهدف استمارة المقابلة غير المنظمة إلى رصد الفروقات خصوصا بعد تطبيق مقياس الثقافة التنظيمية. عند إعداد أسئلة البحث النوعي تمت استشارة الخبراء ودراسة البحوث التي أجريت في هذا الصدد. وقد تم تبني نهج التحليل الوصفي في تحليل المعطيات النوعية وأجريت تحليلات من خلال إعداد مواضيع من الأجوبة التي تم الحصول عليها.

إن علامات مقياس الثقافة المدرسية المطبق على المدرسين أثناء البحث لم تظهر وجود فارق يذكر - في أي من المستويات الفرعية - عن المقياس الكلي تبعًا لجنس المدرسين أو تخصصهم أو شكل المدرسة التي يعملون فيها أو أقدميتهم. أما علامات مقياس الثقافة التنظيمية المطبق على المدرسين الذين يشكلون مجموعة العينات (في البحث) فأظهرت وجود فارق كبير على المستوى الفرعي لتدقق المعلومات بين المتوسط الحسابي لتلك المجموعات بحسب العمر، في حين لم يكن هناك فارق يذكر على المستويات الفرعية الأخرى مع المقياس الكلي. الفارق المذكور يتجلى في أن تصور الثقافة المدرسية لدى المدرسين من تراوح أعمارهم ما بين 63-04 عاما ومجموعة المدرسين الذين تبلغ أعمارهم 41 عاما وما فوق يتسم بقدر أعلى من الإيجابية على المستوى الفرعي لتدقق المعلومات. فيما لم يلاحظ فرق يذكر بين المجموعات الأخرى.

² يُستخدم هذا التعبير كناية عن التعليم الإلزامي الأساسي في تركيا سابقا والذي كان يشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية. (المترجم)

خلال المقابلات التي أجريت معهم تحدث المدرسون عن وجود ثقافة مشتركة في مدارس الأئمة والخطباء وصفوها بأنها «ثقافة الأئمة والخطباء». خلافاً للمدارس الأخرى فإن مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية تتمتع بثقافة خاصة بها وينبع هذا الاختلاف من مناهجها الدراسية وهذه الثقافة موجودة في مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية والثانوية على حد سواء. يرى الكثير من المدرسين والإداريين ضرورة وجود مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية بشكل مستقل حيث يعتقد المشاركون في الدراسة أن ذلك سيكون أفضل من حيث أنه يسمح لها بتشكيل نسيجها الثقافي الخاص بها. كما تمت الإشارة إلى أن اختلاف الرؤية – على الأخص – في المدارس قد يؤدي إلى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية ضغوطاً على طلبة المدارس الإعدادية وتشكيلهم نموذجاً سيئاً لهم. هذه الأسباب وأسباب مشابهة قد تلحق الضرر بالنسيج الثقافي المدرسي لمدارس الأئمة والخطباء الإعدادية الواقعة ضمن بنية المدارس الثانوية. ذكر المشاركون أيضاً أن تواجد المدارس الإعدادية والثانوية التي تحمل رؤى وأهدافاً مختلفة معاً قد يعيق الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف، فضلاً عن أن طلبة مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية الذين يشتركون في المبنى مع الثانويات يرتدون زياً موحداً يحمل الشعار ذاته ما يشعرهم بعدم الانتماء إلى مدارسهم. كما تم التأكيد كذلك على أن التصرفات السلبية لطلبة المدارس الثانوية قد تؤثر على طلبة المدارس الإعدادية حيث يعتقد المدرسون أن معظم طلبة المرحلة الثانوية يتصرفون بشكل سلبي ويشكلون نموذجاً سيئاً لطلبة المدارس الإعدادية. في حين يرحب بعض المدرسين والإداريين الآخرين بوجود المدارس الإعدادية إلى جانب الثانوية مشيرين إلى أن التعليم المشترك قد يكون مفيداً من حيث إكساب الطلبة قيماً مشتركة وأشاروا إلى أنه إذا ما حقق طلبة الثانويات نجاحاً أكاديمياً رفيعاً فإن ذلك قد يسهم في رفع مستوى النجاح الأكاديمي لطلبة المدارس الإعدادية أيضاً. وقد أكد كثير من الإداريين والمعلمين خلال المقابلات التي أجريت معهم وجود مشاكل كبيرة في التواصل بين المدرسين على الأخص في المدارس كثيرة العدد وغير المستقلة بحد ذاتها. وذكرنا أن المدرسين لن يتمكنوا (في مثل هذه المدارس) من التواصل مع المجموعات الأخرى فضلاً عن احتمال دخولهم في تنافس مع بعضهم بعضاً بخصوص المستوى. وتمت الإشارة إلى أن مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس التي تعاني نقصاً في المدرسين يقومون بتدريس طلبة المرحلة الإعدادية أيضاً وإلى أن المدارس الموجودة في بنية الثانويات قد تواجه مشاكل في إعداد البرنامج الدراسي وتوزيع الحصص الدراسية. كما أشير كذلك إلى احتمال وجود تنافس بين المدرسين وتصنيفهم إلى فئات مثل «مدرسة ثانوي» و«مدرسة إعدادي». لفت المشاركون في الدراسة أيضاً إلى أن اختلاف اللوائح والقوانين بين المدارس الإعدادية والثانوية يؤدي إلى مصاعب في التطبيق كما أن اختلاف اللوائح يعد مشكلة بالنسبة إلى الطلبة والمدرسين على حد سواء حيث إن إدارة مدرسة تقع في مبنى واحد بلوائح وقوانين مختلفة يُحدث إرباكاً ذهنياً للمدرسين. وتم التأكيد على ضرورة أن يكون الإداريون العاملون في مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية الواقعة ضمن المدارس الثانوية على دراية كاملة بلوائح مؤسسات التعليم الابتدائي ومؤسسات التعليم الإعدادي في آن معاً. كذلك تم لفت الأنظار إلى المصاعب الناجمة عن إدارة نفس المدرسة بلائحتي تشريعات مختلفة وإلى أن اختلاف اللوائح يؤدي إلى حصول ضغط كبير في العمل الإداري، أما تقاسم الأعمال فإنه يجعل من الصعوبة بمكان السيطرة على المجال المعني ويجعل التواصل أمراً صعباً. تمت الإشارة كذلك إلى أن الاختلافات في كل من قوانين الإجراءات الانضباطية وتنظيم فعاليات في الأيام والأسابيع الخاصة واختيار الدروس ومعايير النجاح في المواد الدراسية تضع المصاعب أمام الإدارة. بالنتيجة أوصت آراء المدرسين بإدارة مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية بشكل مستقل لتحظى بثقافة مدرسية فعّالة.

المراجع/Kaynakça/References

- Alemdar, M. Y. ve Köker, N. E. (2013). Öğrencilerin okul kültürü algısı üzerine ampirik bir araştırma: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi örneği. *Global Media Journal*, 3(6), 230–261.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429–446.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma* (3. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayrak, C. (2011). *Toplumsal bir sistem olarak okul: Eğitim sosyolojisi* (A. Boyacı, Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Başaran İ. E. (2008). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Berkes, N. (2002). *Türkiye’de çağdaşlaşma*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Deveci, H. (2008). *Eğitim bilimine giriş* (M. Gültekin, Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Dündar, F. G. (2008). *Çocuklarını İmam Hatip Lisesine gönderen anne babaların İmam Hatip Liselerine tercih nedenleri ve beklentileri (Yozgat ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara).

- Emiroğlu, A. (2016). *Türkiye’de din eğitimi bağlamında İmam Hatip Okulları (1924–1980)* (Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 2(2), 63–79.
- Gürbüz, D. (2013). *Algılanan örgüt kültürü ve lider üye etkileşiminin işe adanma üzerinde etkisi* (Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Habegger, S. (2008). Role in successful schools: Creating a positive school culture. *Principal*, 88(1), 42–46.
- Kamburoğlu, B. (2011). *Popüler kültür-din eğitimi ilişkisi: İmam Hatip Liseleri örneği* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Celal Bayar Üniversitesi. İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(1), 219–242.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente University Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği*. 24 Haziran 2017 Resmî Gazete, Sayı: 30106.
- Nal, S. (2005). Demokrat Parti’nin 1950–54 dönemi din siyaseti. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(3), 137–171.
- Owens, R. (1987). *Organizational behavior in education*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network’s Bulletin*, 9(10), 9–14.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler* Ankara: Pegem Akademi.
- Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. (2006). *Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler kitabı*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Ünsür, A. (2005). *Kuruluşundan günümüze İmam–Hatip Liseleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Vural, Z. B. A. (2003). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593–596.
- Yavuz, F. (1969). *Din eğitimi ve toplumumuz*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Yıldırım, C. (2015). *İmam Hatip Liselerinde okul kültürü algısı (Diyarbakır örneği)* (Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Yücel, H. A. (1974). *Türkiye’de orta öğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Araştırma Makalesi

İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Dinî Mûsikî Dersinin Nicelik ve Nitelik Bakımından İncelenmesi

Özkan Apaydın¹
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışma İHL haftalık ders programlarında Dinî Mûsikî dersinin zorunlu derslerden olmasını ve öğretim programının, ders kitabının, öğrencilerin ve öğretmenlerin işlevsel olarak kullanabilmeleri için yeniden düzenlenmesini ve geleceğin “imam-hatip” ve “din görevlilerinin” ibadetlerimizi estetik ve mûsikî anlamında lâyıkıyla yapabilmelerini sağlamak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada Dinî Mûsikî dersinin İmam-Hatip Liselerindeki mevcut durumunun tespiti yapılarak öğrencilerin derse karşı tutumları ölçülmüş, öğretmenlere anket uygulaması yapılmış ve derste kullanılan kitap ayrıntılı şekilde incelenmiş ve yöntem olarak betimsel (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan “Mûsikî Dersine İlişkin Tutum” ölçeği sonuçları SPSS programıyla analiz edilmiş ve öğrenci-öğretmen görüş ve önerileri de ayrıca yorumlanmıştır. Ders kitabında görülen problemler de çözüm yollarıyla birlikte ele alınmıştır. Çalışma gerek dersin durumunu müfredat, öğrenci, öğretmen ve kitap yönünden ele alması ve mevcut problemleri bilimsel ölçeklerle ortaya çıkarması bakımından gerekse bu problemlerin çözüm yollarını öğrenci ve öğretmen görüşlerini referans alarak bilimsel metotlarla ortaya koyması bakımından özgün bir özellik taşımaktadır. Çalışmada Dinî Mûsikî dersi, tarihi, eğitimi ile ilgili yazılan kitaplar, yüksek lisans-doktora tezleri, makaleler, günümüze kadar okutulmuş ve okutulan ders kitapları, MEB’in genelgeleri, yönetmelikleri, kurul kararları ve örneklem olarak seçilen okullardaki öğrenci -öğretmen görüşleri çalışmanın temel kaynaklarını oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler

İmam-Hatip Liseleri • Dinî mûsikî eğitimi • İslâm ve mûsikî • Öğrenci tutumları • Müzik eğitimi

¹ Özkan Apaydın (Dr.), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eposta: aranje44@gmail.com

2015-2016 eğitim öğretim yılı itibarıyla MEB'e bağlı resmi İmam-Hatip Lisesi sayısı 2033 adettir.² Bu okullarda eğitim gören öğrenci sayısı yaklaşık 700 bin civarındadır. Her geçen yıl okul ve öğrenci sayısındaki bu artışın devam edeceği ve İmam-Hatip liselerinde okuyan öğrenci sayısının bir milyonu bulacağı tahmin edilmektedir İmam-Hatip liselerinin kuruldukları zamandan bugüne kadar geçen süredeki sayılarını incelediğimizde bugün ulaşılan İmam-Hatip Lisesi sayısının geçmiş yıllara göre büyük ölçüde artmış olduğu görülmektedir. Ancak sayılardaki bu artış "eğitimin niteliğine ne kadar yansımıştır?" diye düşünüldüğünde nitelikteki artışın sayısal artışa paralel olmadığı, özellikle mesleki ders öğretmeni anlamında İmam-Hatip liselerinin büyük sıkıntılar içinde olduğu düşünülmektedir.

İmam-Hatip Liselerinde okuyan öğrencilerin bir kısmının İmam-Hatip ortaokulları mezunu öğrencilerden oluşması bir kısmının ise normal eğitim veren ortaokullardan mezun olması da ayrıca İmam-Hatip Liselerinin öğrenci hazırlanış şekli anlamında yaşadığı sıkıntılardan biridir. İmam-Hatip Liselerinde okutulan ders programlarında sürekli değişiklikler yapılması okullarda verilen eğitimin işlevselliğini olumsuz etkilemektedir. Özellikle müzik ve dinî mûsikî gibi öğrencilerin meslek hayatlarında uygulamalı olarak en çok ihtiyaç duyacakları sanat içerikli derslerin ders programından çıkarılarak sanatsal derslerin yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olması düşündürücüdür. Her geçen yıl adı geçen derslerin süreleri düşürülmekte, zorunlu ders olan müzik dersi, beden eğitimi ve görsel sanatlar dersi arasından seçmeli durumuna getirilerek yavaş yavaş yok olma sürecine itilmektedir.³

Sanat derslerinden biri olan Dinî Mûsikî dersinin seçmeli ders olması da İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin sanatsal derslerden faydalanabilme imkânını azaltmakta hatta büyük bir çoğunluğunda bu imkânı yok etmektedir. Oysaki İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin de sanatsal derslere ihtiyacı vardır. Sanat herkes için bir gerekliliktir. Sanat toplumsal olarak bir ihtiyaçtır, insanın var olma sebeplerinden biridir (Uçan, 2005, s. 172). Bunun yanı sıra eğitim programında seçmeli ders olarak da olsa dinî mûsikî dersinin var olması, bu dersle ilgili bir kitabın olması bu olumsuzluklar arasında olumlu karşılanabilecek bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Dinî Mûsikî dersinde okutulan kitabın (Sezikli, 2015) genel olarak İmam-Hatip Lise her sınıfı için ayrı ayrı yazılmış olmaması, öğrenci ve öğretmen seviyesine uygun olmayışı, ünite yapısının ve konuların birbirinden kopuk olması dersin hedef ve kazanımlarının gerçekleştirilmesini zorlaştırmakta hatta imkânsız hale getirmektedir. Bu çalışmayla İmam-Hatip Liselerinin kısaca geçmişi, bugüne geliş süreci incelenerek, 2015-2016 yılında okutulan ders programında mevcut olan dinî mûsikî dersinin problemleri ve çözüm yolları önerilerle birlikte sunulmuştur. Dinî Mûsikî dersi güzel sanatlar arasında yer alan bir derstir. "*Bu dersler insanı eğitmede veya bilgi beceri yönüyle biçimlendirmede çok önemlidir*" (Akdoğan, 2014, s. 101).

2 Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) 16.05.2016 tarihli 569812 nolu bilgilendirme metni.

3 Millî Eğitim Bakanlığı *Tebliğler Dergisi* Temmuz 2014-2682 Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 01.07.2014 Karar No:63

Bu kadar önemli bir dersin her geçen gün işlevsiz hale gelmesi ülkemizin imam, hatip ve din görevlisi yetiştirme politikalarında başarısız olma riskini doğurmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmanın problemi “İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Dinî Müsîkî Derslerinin Problemleri ve Çözüm Yolları” olarak tanımlanmıştır.

İmam-Hatip Liseleri

İmam-Hatip liselerinin tarihi Osmanlı dönemine kadar gitmektedir. İmam, Hatip veya Din Görevlisi olmak isteyen öğrencilerin yanı sıra din ağırlıklı eğitim almak isteyen tüm öğrencilerin tercih edebildiği bu okulların öğretim programlarında dinî derslerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan Din Eğitimi Genel Müdürlüğüne bağlı olarak hizmet vermektedirler.

İmam-Hatip liselerinin 2015–2106 dönemindeki öğrenci sayısının yaklaşık olarak 700 bin olduğu düşünülürse bu kadar öğrencinin sadece Din Görevlisi, imam vb. meslekler dışında meslek seçmeyeceğini söylemek gerçekçi olmaz. Bu okulların çekiciliğini arttıran en önemli faktörlerden biri de huzurlu bir eğitim ortamına sahip olmasıdır (Ünsür, 2005, s. 243). Sayıları hızla artan İmam-Hatip Liselerinin haftalık ders programı incelenirse, mesleki derslerle birlikte sayısal ve sözel derslerin de programda yoğun bir şekilde yer aldığı görülecektir.⁴ Çünkü bu okulda okuyan öğrenciler arasında din görevliliği dışında, kaymakam hâkim, subay, avukat, öğretmen, mühendis, mimar, polis, vb. meslek gruplarını seçecek öğrenciler de olduğu tahmin edilmektedir.

Ders programları oluşturulurken bu gerçek göz ardı edilmemiş öğrencilerin ve velilerin beklentilerine cevap verebilecek programlar oluşturulması için çalışılmıştır. Ancak her ne olursa olsun İmam-Hatip liseleri özünde İmam, Hatip ve Din Görevlisi yetiştirmek amacıyla hizmet veren kurumlardır. Millî Eğitim içinde öğrencilere her kademede Din Kültürünü ve Din Hizmetlerini vermekle mükellef olacak din adamları yetiştirmek bu kurumların yegâne görevleri arasında gelmektedir. Toplumsal anlamda Diyanet İşleri Başkanlığının görevini örgün eğitimde özellikle İmam-Hatip liselerinde MEB Din Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiş durumdadır. İmam-Hatip liselerinde okutulacak derslerin ne olacağı, içeriği, ders yoğunluğu, derslerle ilgili hizmet içi eğitimlerin planlanması, proje okulların oluşturulması, ders kitabının yazılması, basılması, dağıtılması, dersle ilgili materyallerin oluşturulması vb. tüm çalışmalar için Din Eğitimi Genel Müdürlüğü sorumlu birimdir.

İmam-Hatip liselerinin genel müdürlük düzeyinde temsil edilmesi konunun önemsendiğinin bir sonucudur. Çünkü yıllar öncesinde neredeyse zorla kapatılmış İmam-Hatip Ortaokullarının şubeleşerek sayılarını çoğaltmaya çalıştığı bir dönemden geçerek bugün genel müdürlük düzeyine gelmesi Din Eğitimi ve Öğretimi adına sevindirici bir durumdur. Ancak özü itibarıyla İmam, Hatip ve Din Görevlisi

4 MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 04.09.2014 Tarihli 86 Sayılı Genelge

yetiştirme amacıyla kurulmuş olan bu okullarda mûsikî sanatının gelişmesi için ders programına koyulmuş olan Dinî Mûsikî dersinin seçmeli olarak 3 ders arasından (görsel sanatlar-müzik-beden eğitimi) seçiliyor olması, geleceğin Din Görevlisi olacak öğrenciler için büyük bir eksiklik anlamına gelmektedir.

Din hizmetlerinin doğru ve yerinde verilebilmesi için İmam-Hatip liselerinde yetişen öğrencilerin belirli dersleri görmesi ve belirli kazanımlara ulaşması gerekmektedir.⁵ 2014-2015 yılında 9. ve 10. sınıflardan itibaren uygulanacak ders programında görüldüğü üzere Beden Eğitimi/Görsel Sanatlar ve Müzik dersi seçmeli ders durumuna getirilmiştir. Kurul kararında imzası olan bürokratların müzik öğretmeni olmaması ayrıca tartışılması gereken bir durumdur. Öğrencilerin en çok sevdiği ve ihtiyaç duyduğu dersler bu ve benzer kararlar yok olma sürecine girmiştir. 2015–2016 Eğitim Öğretim Programında 9.-10.11. ve 12. sınıflarda zorunlu dersler arasında haftalık olarak Tablo 1’deki gibi planlanmıştır.

Tablo 1

2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Derslerinin Saat ve Sınıflara Göre Dağılımı

Ders	Saat	Sınıf
Matematik	6 saat	9, 10
Dil ve Anlatım	2 saat	9, 10, 11, 12
Türk Edebiyatı	3 saat	9, 10, 11, 12
T.C. İnk. Tar. ve Atatürkçülük	2 saat	11
Coğrafya	2 saat	11
Fizik	2 saat	9, 10
Kimya	2 saat	9, 10
Biyoloji	3 saat	9, 10
Sağlık Bilgisi	1 saat	9
Felsefe	2 saat	11
Yabancı Dil	2 saat	9, 10, 11, 12
Arapça	5 saat	9
Arapça	4 saat	10
Trafik ve İlk Yardım	1 saat	12
Beden E./ Görsel Sanatlar/Müzik	1 saat	9, 10, 11, 12

Dikkat edilirse programda yalnızca bir ders saatine sahip bulunan beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik dersi zorunlu dersler arasında sayılmakta ancak sadece bir tanesi seçilebilmektedir. Diğer derslerin hiç birinde böyle bir “seçmeli zorunlu” uygulaması yoktur. Bu uygulamada, diyelim ki öğrenciler beden eğitimi dersini seçti, o zaman görsel sanatlar ve müzik dersleri haftalık ders çizelgesi programında gözükmesine rağmen uygulamada olmayacaktır. Çünkü öğrenci bu derslerden hangisini seçerse diğer dersi alamayacaktır.

Geçmiş yıllardaki ders programlarında öğrenciler bu derslerin hepsini bir saat de olsa görmekteydi.⁶ Ancak bu uygulama ile dini mûsikî dersi yok olma tehlikesiyle

5 MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tebliğler Dergisi, 01.07.2014 tarihli, 63 sayılı İmam-Hatip liseleri ve Anadolu İmam-Hatip liseleri Haftalık Ders Çizelgesinde Değişiklik Yapılması Konulu Kurul Kararı.

6 MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 04.09.2014 tarihli 86 sayılı İmam-Hatip liseleri Ders Programı Çizelgesi Konulu Genelge.

karşı karşıya bırakılmış ve öğrenciler için en önemli derslerden biri olan dinî müsikî dersinin de önü kapatılmıştır. Zorunlu dersler arasında bulunan derslerin hiçbirinde uygulanmayan bu seçmeli/zorunlu ders seçim modeli maalesef sanat ve spor derslerinde uygulanarak beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik dersinin önemi azaltılarak bu dersler yok sayılmıştır. İmam-Hatip Lisesinde okuyan öğrenciler sanattan, spordan mahrum bırakılmıştır. Oysaki Din eğitimi genel müdürlüğünün en önemli görevlerinden biri, İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin muhakeme yapabilen, estetik düşünebilen, sanatsal anlamda belirli bir estetiğe sahip olmuş bilgisi, becerisi, hitabeti, karakteriyle etrafına örnek olabilen bireyler olarak okullardan mezun olmalarını sağlamaktır. Bir din adamı düşünün ki, *sanattan hiç beslenmemiş, müsikî nedir haberi yok, bir ezan okuduğunda insanlar yanından kaçıyor, hitabeti zayıf*, böyle bir din adamı çevresinde ne kadar dinlenir, ne kadar saygı ve itibar görür, dine hizmeti ne düzeyde verimli olur?

Bu programlar yapılırken zorunlu ders denilen dersler adı üstünde gerçekten zorunlu olmalıdır, özellikle müzik ve müsikî derslerine ayrı bir önem verilmelidir. Bu dersler de diğer dersler kadar önemlidir hatta din adamı olacak birisi için diğer derslerden bile önemlidir diyebiliriz. Matematik dersinin 6, diğer derslerin ortalama üçer saat olduğu, müzik dersinin en iyimser bakışla %33 olarak var olduğu bir programda haftalık bir saat olması da ayrıca bir problemidir. Bu kadar önemli olan bir dersin ders programında zorunlu ders olması ve haftalık ders programında en az 2-3 saat olmasının gerekliliğine ve faydalarına burada da değinmekte fayda vardır. Bir din adamı için sesini kullanabilmek ve müsikî ilmini bilmek demek onun mesleğinde başarılı uygulamalar yapması için hazır olması anlamına gelmektedir. Çünkü din adamı tüm toplum tarafından dinlenen, saygı gösterilen bir bireydir. Hitabetiyle, ses güzelliğiyle topluma sesini duyurur. Bu bakımdan Din Eğitimi Genel Müdürlüğü ve ilgili birimlerin burada tespit edilen problemlere çözüm sunması gerekmektedir.

Bunun için yapılması gereken en önemli çalışmalardan birisi, müsikî dersi zorunlu ders haline getirilmeli ve dersin saati de arttırılmalıdır. Beşerî duyguların en tabisi olan hislerin ifade edilmesinde çok mühim yeri olan müsikînin görmezden gelinmesi kabul edilebilecek bir durum değildir (Akdoğan, 2009, s. 63). İlgili yöneticiler ve karar mercileri bu dersin bir ihtiyaç olduğunu bilmeli ve ders programları hazırlanırken müsikî dersi hak ettiği önemi görmelidir. Ancak bu anlayışla eğitim ve öğretimde hedeflenen kazanımlar ortaya çıkacaktır.

Diğer Meslek Liseleri İçinde İmam-Hatip Liselerinin Önemi

Millî Eğitim Bakanlığının meslek edinme çalışmaları kapsamında hedeflerinden en önemlisi ortaokulu bitiren her üç öğrenciden iki tanesinin meslek lisesine yönlendirilme hedefidir.⁷ Bu hedef doğrultusunda, MEB bünyesinde mesleki eğitim ve genel müdürlüğü kurulmuş ve meslek Liseleri ile ilgili tüm iş ve işleyişler için çalışmalar başlatılmıştır.

⁷ (MEB Müsteşarlık Makamı 2007/30 Sayılı Genelge).

İmam-Hatip liselerinin mesleki lise konumu kazanması 1971 yılına dayanmaktadır. 1971 yılında İmam-Hatiplerin ortaokul bölümü kapatılmış, lise bölümü 3 yıldan 4 yıla çıkarılarak İmam-Hatip liseleri mesleki lise halini almıştır. Geçen yıllar içinde İmam-Hatip ortaokulları kapatılmış, 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmiş ve İmam-Hatip liselerinin sayısı azaltılmıştır; hatta ilâhiyat fakültesi öğrenci kontenjanları ve öğretmen atamalarında din kültürü öğretmenini alımı azaltılmıştır. Ancak tüm bu yapılanlara rağmen İmam-Hatip okullarına halkın ilgisi azalmamış bilakis zaman geçtikçe velilerin ve öğrencilerin İmam-Hatip okullarının açılması ve sayılarının çoğalması isteği daha da artmıştır. 2016 yılı itibariyle İmam-Hatip liselerinin sayısı 2033 ‘ü bulmuştur.⁸

Önümüzdeki 5 yıl içinde İmam-Hatip ortaokullu ve liseli öğrenci sayısının toplamda 2 milyonu aşacağı tahmin edilmektedir. Türkiye’deki toplam öğrenci sayısını düşündüğümüzde azımsanamayacak bir oran karşımıza çıkmaktadır.⁹

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İmam-Hatip Liselerinde okutulan Dinî Mûsikî dersinin hedeflediği kazanımlara doğru bir şekilde ulaşabilmesi için Dinî Mûsikî dersinin öğrenci, öğretmen ve ders kitabı yönünden incelenmesidir. Ders kazanımlarının ortaya çıkması için, dersi okuyan öğrencilerin derse karşı tutumları ölçülerek, derse giren öğretmenlerin görüşleri alınarak ve derste okutulan kitabın kazanımlara uygunluğunun tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Bu hedef doğrultusunda yapılan çalışma ile

- (i) İmam-Hatip Liselerinde okutulan Dinî Mûsikî dersinin zorunlu hale getirilmesi,
- (ii) Dersin yapılacağı fiziki imkânların tespit edilerek eksikliklerin belirlenmesi ve imkânların iyileştirilmesi,
- (iii) Dinî Mûsikî dersi konusunda yeterliği olan öğretmenlerin bu derse girmesinin sağlanması,
- (iv) Din Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün ve diğer ilgili birimlerin dersle ilgili materyal hazırlama ve gerekli hizmet içi eğitimlerin yapılması konusunda mevcut yetersizlikleri görmesi ve bu konuda daha doğru adımlar atmasının sağlanması,
- (v) İmam-Hatip Liselerinde okutulan Dinî Mûsikî dersinin hak ettiği yere getirilerek tüm öğrencilerin bu dersin kazanımlarından faydalanarak mesleklerinde başarılı olmalarının sağlanması amaçlanmıştır.

8 Başbakanlık İletişim Merkezi aracılığıyla edinilen 1569812 numaralı cevap metni.

9 Millî Eğitim Bakanlığı resmi web adresinde yayınlanan bilgilere göre 2016 yılında örgün eğitimde okuyan toplam öğrenci sayısı 17.588.958’dir. Liselerde eğitim gören 5 milyon 807 bin 643 öğrencinin, 3milyon 798 bin 897’si (%65,4) resmi okullarda, 1 milyon 536 bin 135’i (%26,5) açık öğretim Liselerinde, 472 bin 611’i (%8,1) özel okullarda okumaktadır. Resmi Lisede okuna Lise öğrenci sayısının 3 milyon 798 bin 897 olduğu düşünüldüğünde, resmi Liselerde okuyan 5 kişiden 1 tanesinin İmam-Hatip Lisesinde okuduğu sonucuna varabilmekteyiz.

Yöntem

Bu çalışmada tümdengelsel bir yaklaşımla özele inilerek ilgili dersin problemleri ele alınmıştır. Araştırma modeli, tespit edilen problemlerin çözümü için planlı olarak, verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanması ve değerlendirilerek raporlaştırılması (yazılması) sürecidir. Buna göre, İmam-Hatip Liselerinde okutulan Dinî Mûsikî dersinin öğrenci tutumlarının, öğretmen görüşlerinin ve ders kitabının incelenerek dersin genel durumunun ortaya konulması amacıyla durum saptamaya yönelik tarama çerçevesinde betimleme (tarama) yöntemi esas alınmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2005, s. 47). Bu model yaklaşımı ile araştırmaya konu olan problemin mevcut durum ve nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini Ankara’da bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak eğitim veren Nallıhan, Bâlâ, Kalecik ve Demetevler Anadolu İmam-Hatip Lisesinde okuyan öğrenciler ile bu okullarda Dinî Mûsikî dersine giren öğretmenler, derslerde okutulan Dinî Mûsikî dersi kitabı; örneklemini ise adı geçen okullarda okuyan ve dini mûsikî dersini seçen 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak adı geçen okulların seçilmesinin iki nedeni vardır. Birincisi Ankara’nın sadece merkezinde bulunan okullarla sınırlı kalmamak, ikinci neden ise dini mûsikî dersi seçmeli ders olduğu için bu dersi seçen okulların sınırlı sayıda olmasıdır. Ankara’nın merkezindeki çok kalabalık ve imkânları iyi denilebilecek olan okulların çoğunluğunda dini mûsikî dersi seçilmediği bu dersin yerine beden eğitimi dersi seçilmesi örneklem seçme konusunda zorluk yaratmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin Dinî Mûsikî dersine olan tutumlarını belirlemek amacıyla öğrencilere, Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ’IN hazırlamış olduğu “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Müziğe ilişkin tutum ölçeğini oluşturan toplam 30 soru bulunmaktadır. Bulgular bölümünde bu sorulara verilen cevapların yüzdelik dağılımları sütun grafikleri şeklinde gösterilmiştir. S1’den S30’a kadar verilen bilgiler tutum ölçeğinde sorulan soruları ve verilen cevapları ifade etmektedir. Örneği S1: Soru 1 demektir ve tutum ölçeğinde 1. soruya verilen cevabın yüzdelik oranı için bu kısaltmalar kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanma sürecinde araştırmacı bizzat örneklemdaki okullara giderek öğrenci ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapmıştır. Verilerin uygulanma ve toplanma süreci yaklaşık 4 hafta sürmüştür.

Verilerin Analizi

Öğrenci tutumlarının belirlenebilmesi için örneklem olarak seçilen okullarda okuyan 101 tane öğrenciye “Mûsikî Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmış ve toplanan veriler Statistical Package for Social Sciences (SPSS 20) ve AMOS18 analiz programları kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel Anlamlılık Seviyesi (significance level), genel olarak analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir. Bu, doğru olduğunda eşitlik hipotezini reddetme şansının 0,05 olduğu anlamına gelmektedir. Diğer bir ifade ile bu çalışmadaki anlamlı bulgular %95 güven aralığındadır (Spiegel ve Stephens, 1999).

Müziğe ilişkin tutumları ölçmek için hazırlanan 30 soru için öncelikle keşfedici faktör analizi¹⁰ ortogonal rotasyonlardan varimax yöntemi kullanarak yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sonuçları bu analiz için örneklem büyüklüğünün yeterli seviyede olduğunu göstermektedir. Bu analizlerde elde edilen KMO = 0,848 sonucu Field’a göre (2009, s. 81) “mükemmel” bir değerdir. Bartlett’in küresellik testi (Bartlett’s test of sphericity) $\chi^2(435) = 1449,894$, $p < 0,001$ sonuçları faktörler arasındaki korelasyonun ana bileşenler analizi için yeterince uygun olduğunu göstermektedir. Veri setindeki her bir bileşen için *eigenvalue*’ları elde etmek için önce bir analiz yapılmıştır. Kaiser kriterine göre 4 bileşen bu kriterin üzerinde bir değer vermiştir. Bu bileşenler varyansın %50,30’unu açıklamaktadır.

Tablo 2 rotasyon sonucundaki faktör yüklerini göstermektedir. Eşik değer faktör yükleri için Malthouse’un faktörü yükleri kullanılmıştır (Malthouse, 2001, s. 81–82). Aynı bileşenlerde toplanan faktörlere göre birinci bileşen müzik dersi sevgisi ölçeği, ikincisi müzik becerisi ölçeği, üçüncüsü enstrüman çalma ve icraya yönelik tutum ölçeği, dördüncüsü müzik dersi antipatisi ölçeği olarak önerilmiştir.

Önerilen bu 4 bileşenin ölçüm tutarlılığını, yani soruların tutarlılığını ölçmek için yapılan güvenilirlik analizi sonuçları da Tablo 3’te her bir bileşenin karşılığında gelecek şekilde gösterilmiştir. Buna göre ilk bileşen olan Müzik dersi sevgisi ölçeğinin güvenilirlik skoru Cronbach¹¹ $\alpha = 0,816$ ’dır. Enstrüman Çalma ve İcraya Yönelik Tutum bileşeninin güvenilirlik skoru Cronbach $\alpha = 0,821$, Müzik Dersi Antipatisi ölçeğinin güvenilirlik skoru Cronbach¹² $\alpha = 0,814$ olarak bulunmuştur. Bu ölçeklerin hepsinin güvenilirlik skoru eşik değer olan Cronbach $\alpha = 0,7$ ’den büyük olduğu için, güvenilirlikleri yüksektir. Güvenirlik analizinin istatistik sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

10 Çok sayıda değişkenin altında yatan ortak değişkeni bulmak amacıyla yapılan istatistiksel analizdir.

11 Güvenirlik demektir. Sorulan soruların kendi içinde olan güvenilirliğini hesaplamak için kullanılır.

12 Güvenirlik demektir. Sorulan soruların kendi içinde olan güvenilirliğini hesaplamak için kullanılır.

Tablo 2
Keşfedici Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis)

NO	SORU	ÖLÇEK
S1	Müzik çok sevdiğim dersler arasındadır.	MÜZİK DERSİ SEVGİSİ
S3	Boş zamanlarımda müzikle uğraşmaktan zevk alırım	
S10	Programda müzik ders saatleri arttırılırsa çok mutlu olurum.	
S13	Müzik ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım.	
S15	Müzik dersinde kendimi rahat hissedirim.	
S28	Müzik dersi müzik ile ilgili bir şeyler yaratmak için bende istek uyandırıyor.	
S29	Müzik dersinde birlikte söyleyip – çalmaktan zevk alırım.	MÜZİK BECERİSİ
S8	İleride müzikle ilgili bir meslek seçmek isterim.	
S11	İleride müzikle ilgisi olmayan bir meslek seçmek isterim.	
S19	Müzikle ilgili bilgi ve becerilerimi arttırmak için arkadaşlarım ve öğretmenlerimden sürekli yararlanmak isterim.	
S25	Müzik dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.	ENSTRÜMAN ÇALMA VE İCRAYA YÖNELİK TUTUM
S30	Müzik dersinde benim gösterdiğim başarıyı arkadaşım göstermediği zaman üzülürüm.	
S5	Müzik dersinde çalgı çalmak beni korkutur.	
S6	Müzik dersinde çalar söylerken hata yapsam bile, çalıp söylemekten çekinmem.	
S7	Çalgı çalmak kendime olan güvenimi artırır.	
S12	Notasını gördüğüm – bulduğum şarkıları çalıp söylemek isterim.	
S22	Güzel şarkı söylemekten ya da çalmaktan gurur duyarım.	
S23	Müzikteki başarımla bana cesaret veriyor.	
S26	Müzik dersinde müzik yeteneğimin geliştiğini hissediyorum.	
S27	Müzik dersinin yeteneğimin gelişmesinde katkısı olmadığına inanıyorum.	
S2	Müzik dersi bence sıkıcıdır.	MÜZİK DERSİ ANTİPATİSİ
S4	Notaları çözümlemek beni yorar.	
S9	Programdan müzik dersleri kaldırılırsa çok mutlu olurum.	
S14	Müzik dersine zorunlu olduğum için katılıyorum.	
S16	Müzik dersine sınıfı geçmek için çalışıyorum.	
S17	T.V. radyo, gazete ve dergilerdeki müzikle ilgili yayınlar ilgimi çekmez.	
S18	Boş zamanlarımda müzikle ilgili hiçbir şey yapmak içimden gelmez.	
S20	Müziğin günlük yaşamda önemi yoktur.	
S21	Müzik derslerinde tedirgin ve sinirli oluyorum.	
S24	Müzik öğretmenim bana çok başarısız olduğum hissini veriyor.	

Tablo 3
Güvenirlilik Analizi

Bileşenler	Faktör sayısı	Cronbach Alpha (a)
Müzik Dersi Sevgisi	7	0,816
Müzik Becerisi	5	0,623
Enstrüman Çalma ve İcra Yönelik Tutum	8	0,821
Müzik Dersi Antipatisi	10	0,814

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan deneklerin, yani örneklemdaki İmam-Hatip lisesi öğrencilerinin frekans ve yüzdeleri içeren betimleyici istatistikleri sunulacaktır. Örneklem olarak seçilen okullarda okuyan öğrencilere uygulanan “mûsikîye ilişkin tutum ölçeğine” öğrencilerin verdiği cevaplar, tablo, grafik ve yüzdelerle açıklanmalar şu şekildedir:

Tablo 4

Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	Sıklık	%
9	29	28,7
10	9	8,9
11	35	34,7
12	28	27,7
Total	101	100,0

Örneklemindeki öğrenciler 9., 10., 11., ve 12. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin %28,7'si dokuzuncu sınıfta, %8,9'u onuncu sınıfta, %34,7'si on birinci sınıfta ve %27,7'si ise on ikinci sınıfta okumaktadır.

Tablo 5

Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Okul adı	Sıklık	%
Bâlâ İHL	7	6,9
Demetevler İHL	60	59,4
Kalecik İHL	17	16,8
Nallıhan İHL	17	16,8
Total	101	100,0

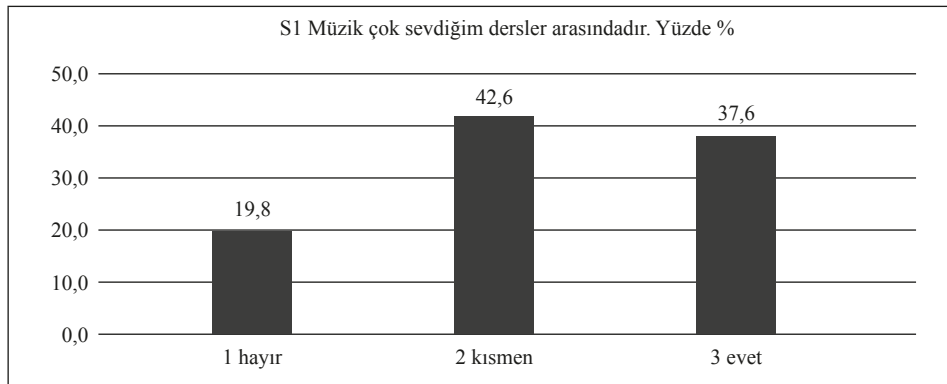
Bu çalışma Tablo 5'te de görülen dört okulda gerçekleştirilmiştir. Örneklemin okullara dağılımına bakıldığında en fazla katılım %59,4 oranı ile Demetevler İmam-Hatip Lisesinden (İHL) olmuştur. En az katılım ise %6,9'u ile Bâlâ İHL'dendir.

Tablo 6

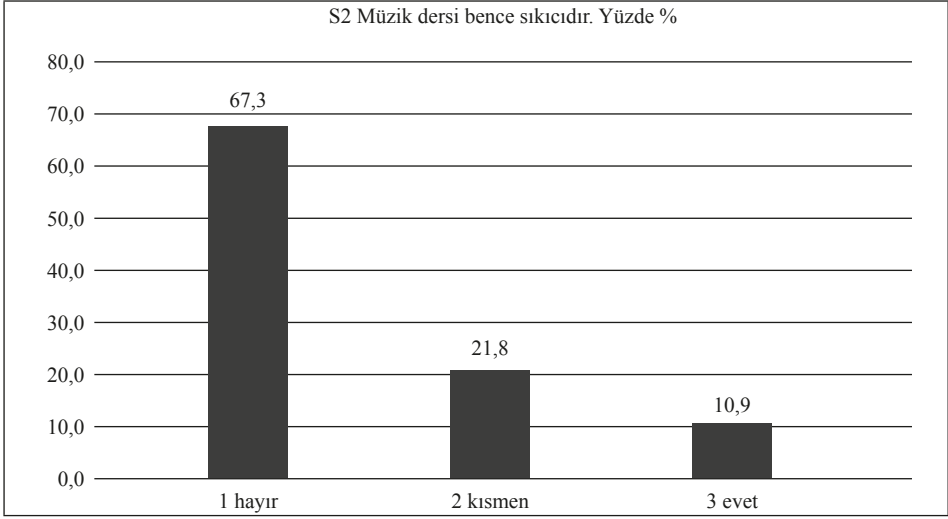
Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sıklık	%
1 bayan	57	56,4
2 erkek	44	43,6
Total	101	100,0

Örneklemden deneklerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde yarıdan fazlası (%56,4) bayan öğrencilerden oluşmaktadır.



Şekil 1. Soru 1'e verilen cevapların grafik dağılımı.

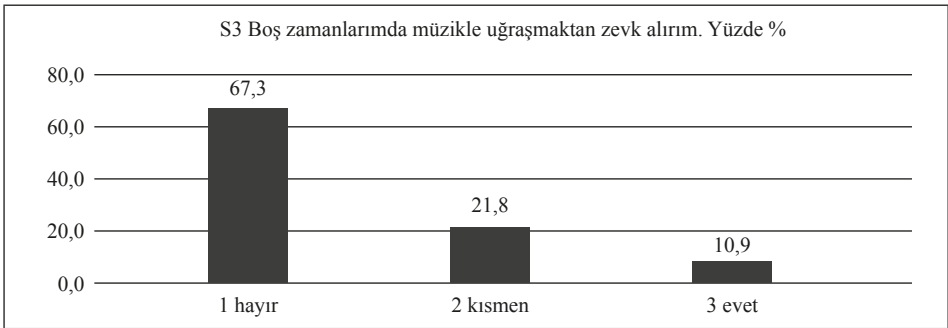


Şekil 2. Soru 2'ye verilen cevapların grafik dağılımı.

Örneklem olarak seçilen okullarda okuyan öğrencilerin müsikîye ilişkin tutum ölçeğine verdiği cevapların grafik olarak dağılımları aşağıda soru bazlı olarak verilmiştir.

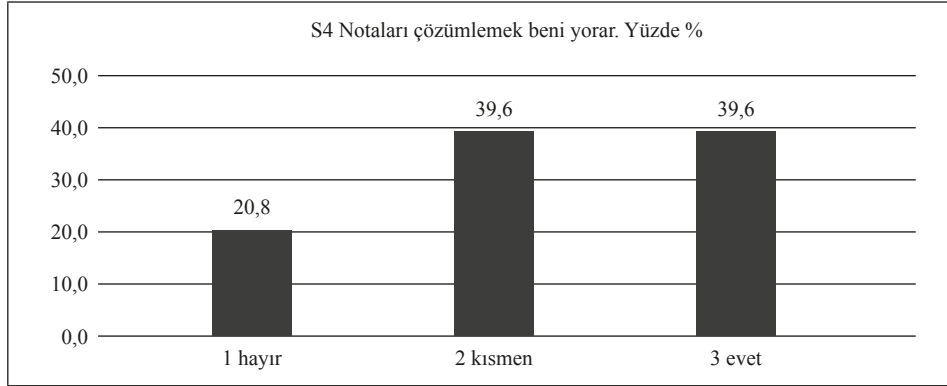
Öğrencilerin ölçeğin birinci sorusuna vermiş oldukları cevapların yaklaşık %20'si hayır şeklindedir. Müziği çok sevdiği bir ders olarak niteleyen öğrencilerin oranı ise yaklaşık %38'dir.

Müzik dersini sıkıcı bulanların oranı %10,9 iken kısmen sıkıcı bulanların oranı ise %21,8'dir. Müzik dersini sıkıcı bulmayanlar ise %67,3 oranındadır.



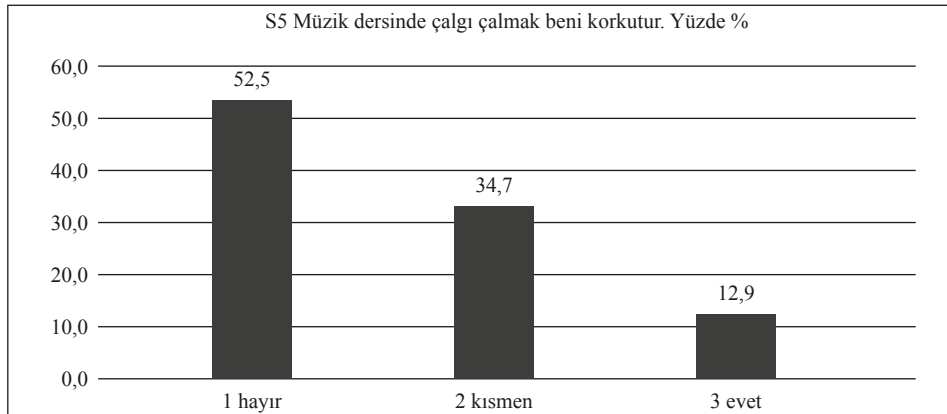
Şekil 3. Soru 3'e verilen cevapların grafik dağılımı.

Örneklemin sadece %10'luk kısmı boş zamanlarında müzikle uğraşmaktan zevk aldığını belirtirken, yaklaşık %70 ise boş zaman uğraşı olarak müziği seçmediğini belirtmektedir.

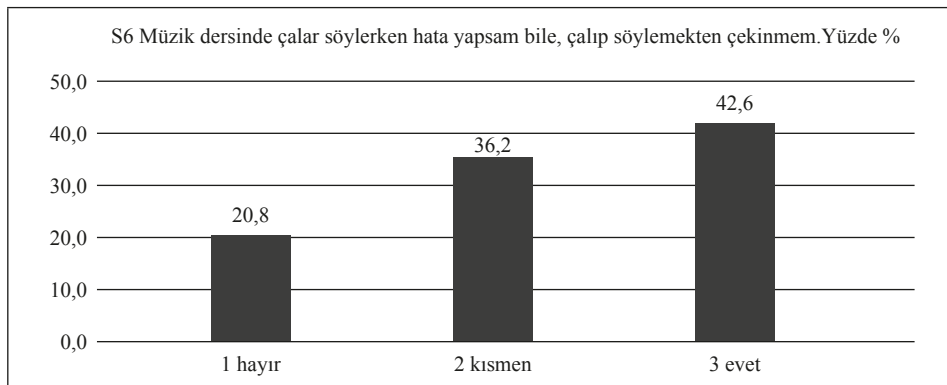


Şekil 4. Soru 4'e verilen cevapların grafik dağılımı.

Notaları çözümlmeyi yorucu bulmayan yaklaşık %20'lik bir kesime karşın, örneklemin geri kalanı kısmen veya tamamen nota çözümlmeyi yorucu bulmaktadır.



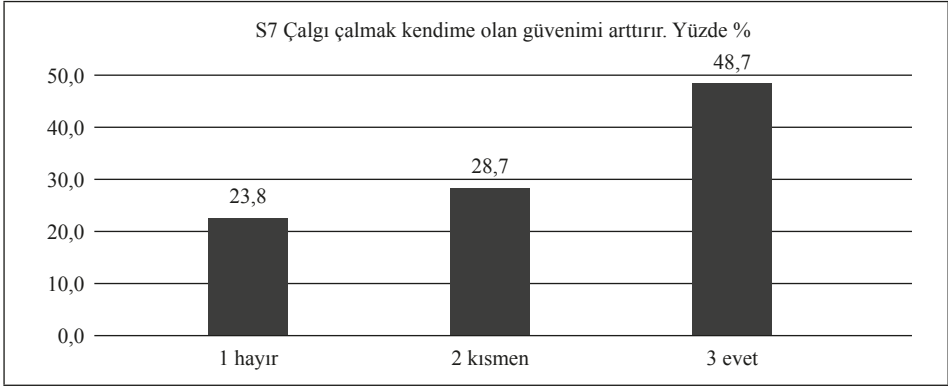
Şekil 5. Soru 5'e verilen cevapların grafik dağılımı.



Şekil 6. Soru 6'ya verilen cevapların grafik dağılımı.

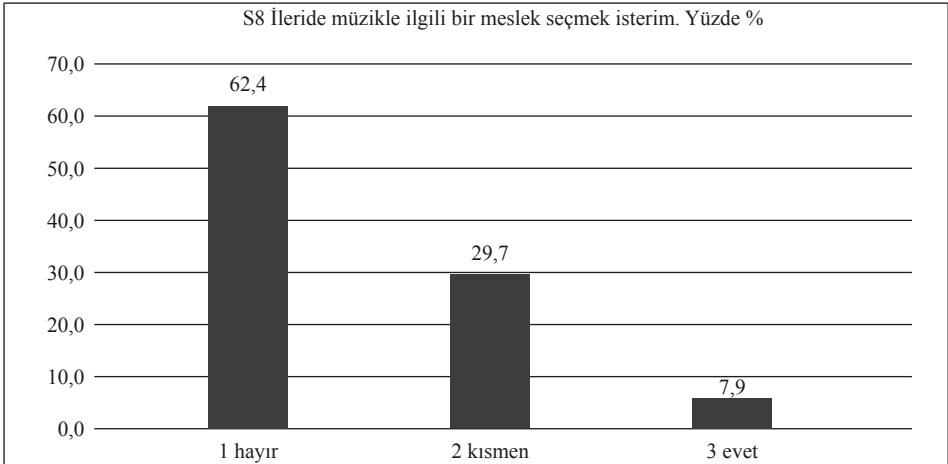
Örneklemin yarısından fazlası (%52,5) çalgı çalmaktan korkmamaktadır. Yaklaşık %13'lük kısmı ise müzik dersinde çalgı çalmaktan korkmaktadır.

Örneklemdaki öğrencilerin %20,8'i müzik dersindeki hatasından sonra çalıp söylemekten çekindiğini belirtmektedir. Diğer yandan %42,6'sı ise hatadan sonra bile çalıp söylemekten çekinmediğini belirtmektedir.



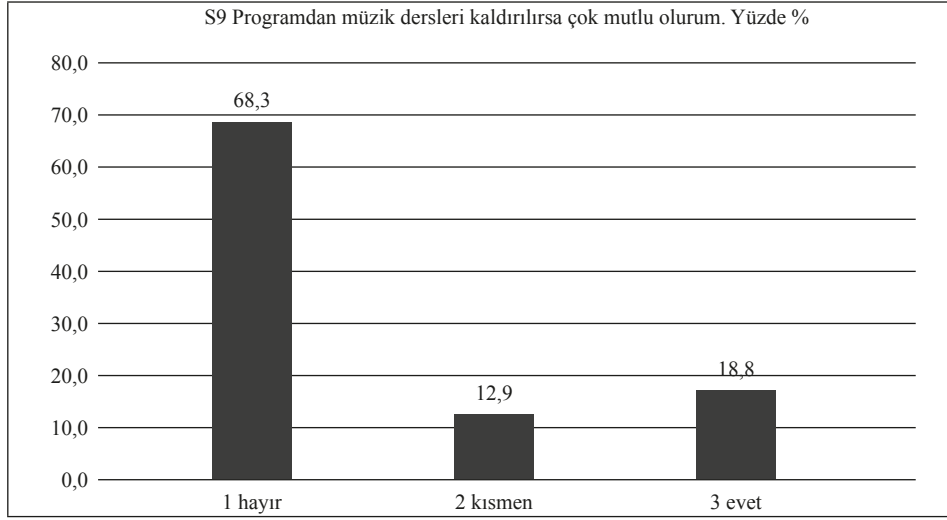
Şekil 7. Soru 7'ye verilen cevapların grafik dağılımı.

Müziğe ilişkin tutum ölçeğini oluşturan yedinci soru olan “çalgı çalmak kendime olan güvenimi artırır.” Sorusuna evet diyenlerin oranı %47,5 iken hayır diyenlerin oranı ise %23,8 olarak bulunmuştur.



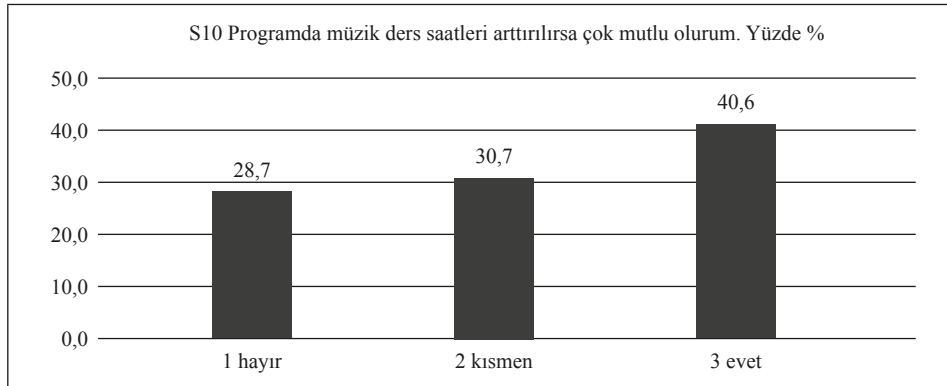
Şekil 8. Soru 8'e verilen cevapların grafik dağılımı.

Çalışmaya katılan öğrenciler arasında müzik ile ilgili bir kariyer düşünen öğrenci sayısı oldukça düşüktür (%7,9).



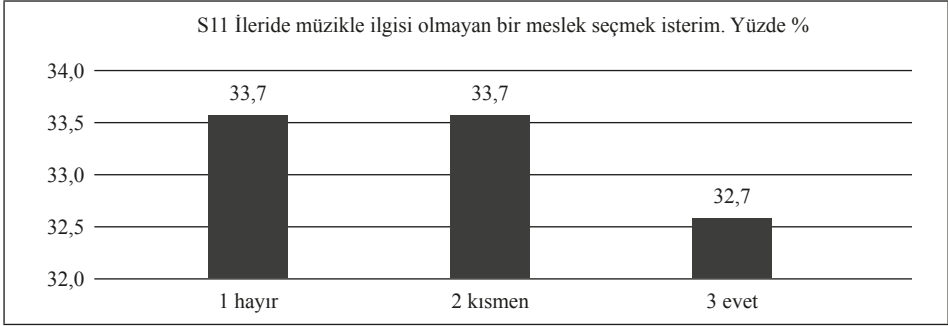
Şekil 9. Soru 9'a verilen cevapların grafik dağılımı.

Örnekleminizdeki öğrencilerin yaklaşık %70'i müzik derslerinin programdan kalkmasını istememektedir. Buna karşın sadece %18,8'i ise kaldırılmasını istemektedir.



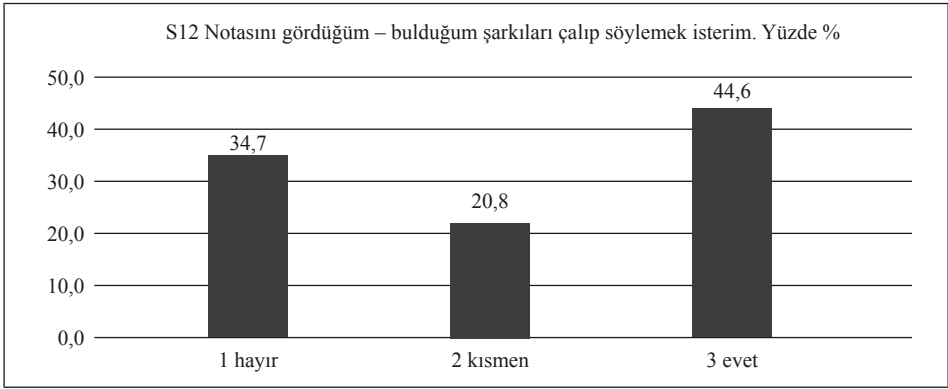
Şekil 10. Soru 10'a verilen cevapların grafik dağılımı.

Öğrencilerin %40,6'sı müzik derslerinin artırılmasından mutlu olacağını belirtirken, yaklaşık %30'luk bir kesim ise bu durumdan çok mutlu olmayacağını belirtmektedir.



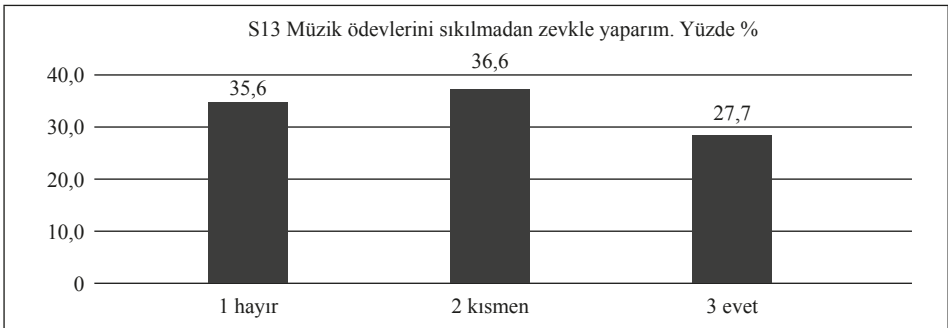
Şekil 11. Soru 11'e verilen cevapların grafik dağılımı.

İleride müzikle ilgili bir meslek seçmek isteyen %32,7'lik bir gruba karşın, %33,7'lik bir kısım ise müzikle ilgili bir meslek seçmek istemediğini belirtmektedir.



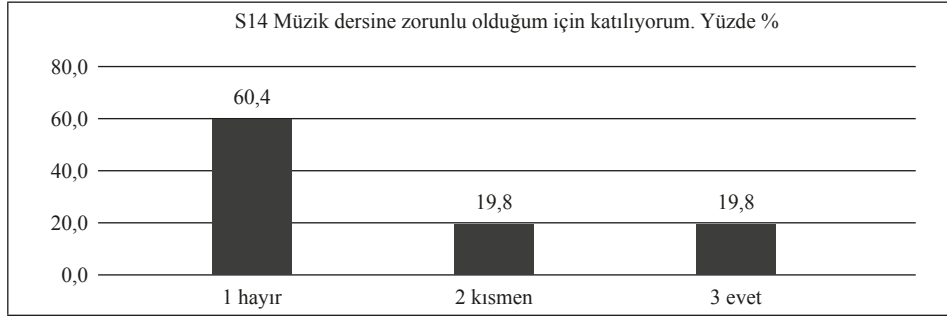
Şekil 12. Soru 12'ye verilen cevapların grafik dağılımı.

Notasını gördüğüm-bulduğum şarkıları çalıp söylemek isterim diyen öğrencilerin oranı %44,6'dır. Böyle bir isteği olmayanların oranı ise %34,7 olarak bulunmuştur.



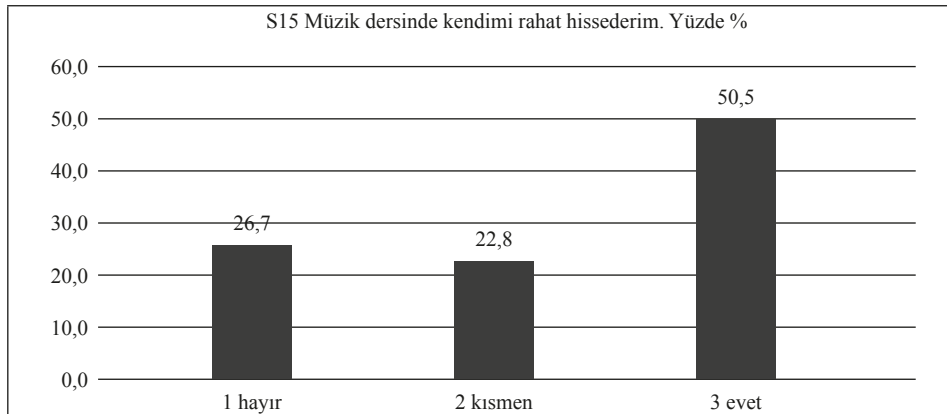
Şekil 13. Soru 13'e verilen cevapların grafik dağılımı.

Örnekleimizdeki öğrencilerin yaklaşık %30'u müzik ödevlerini sıkılmadan yaptığını belirtirken, diğer tarafta %35,6 oranında öğrenci ise müzik ödevlerinden sıkıldığını ve zevk almadığını belirtmiştir.

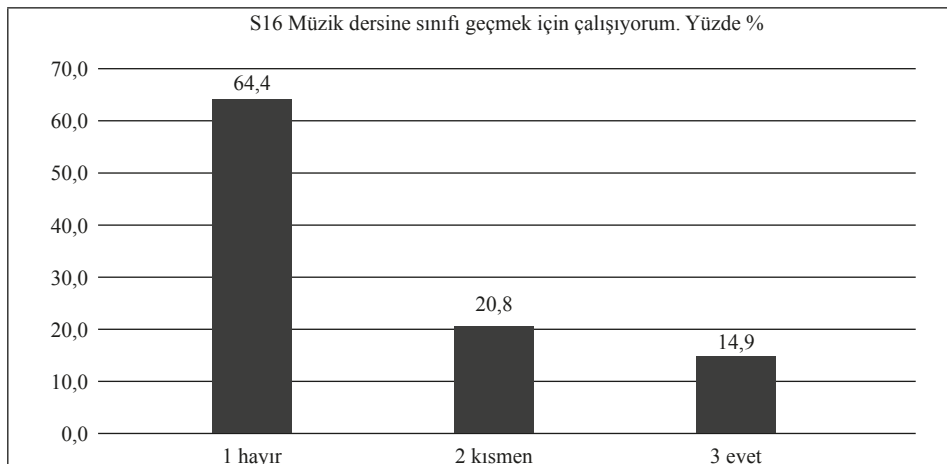


Şekil 14. Soru 14'e verilen cevapların grafik dağılımı.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%60,4) müzik dersine zorunlu olduğu için katılmadığını beyan etmişler, yaklaşık %20'lik kısmı ise müzik dersine zorunlu olduğu için katıldığını belirtmişlerdir.



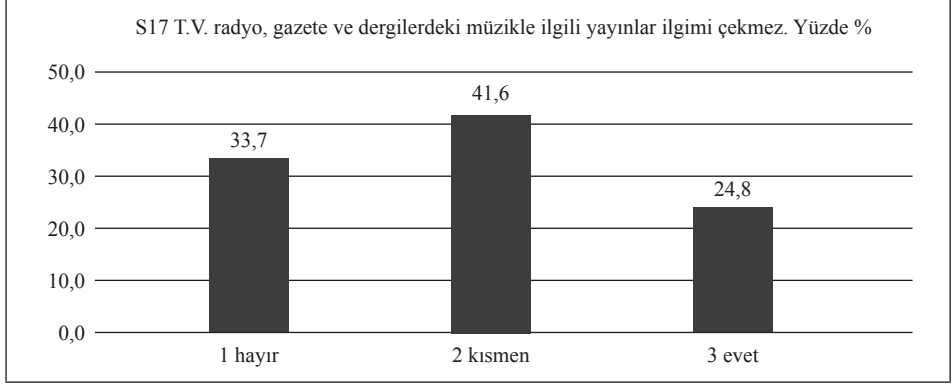
Şekil 15. Soru 15'e verilen cevapların grafik dağılımı.



Şekil 16. Soru 16'ya verilen cevapların grafik dağılımı.

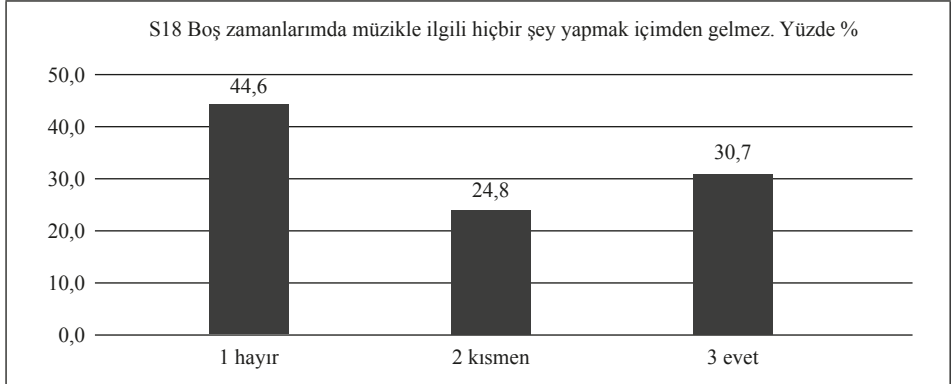
Örnekleminizdeki öğrencilerin %50,5'i müzik dersinde kendisini rahat hissettiğini belirtirken, %26,7'si müzik dersinde kendisini rahat hissetmemektedir.

Öğrencilerden sadece %14,9'u müzik dersine sınıf geçmek için çalıştığını beyan etmektedir. Yarısından fazlası (%64,4) ise bunun aksini beyan etmektedir.



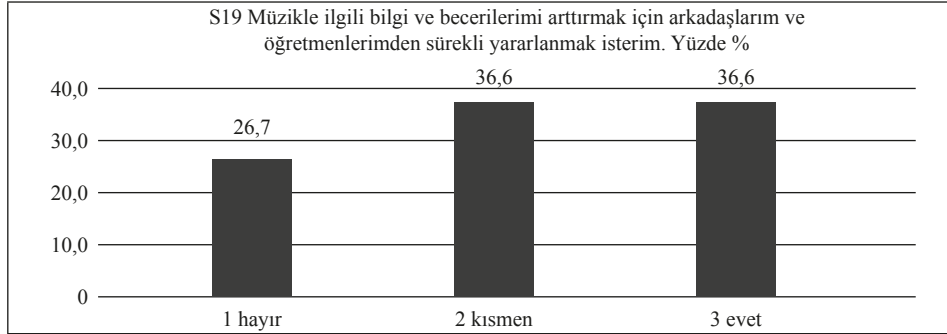
Şekil 17. Soru 17'ye verilen cevapların grafik dağılımı.

Örneklemdenki öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%24,8) medyadaki müzikle ilgili yayınların ilgisini çekmediğini belirtirken, %33,7'ü ise medyadaki bu yayınların ilgisini çektiğini belirtmektedir.



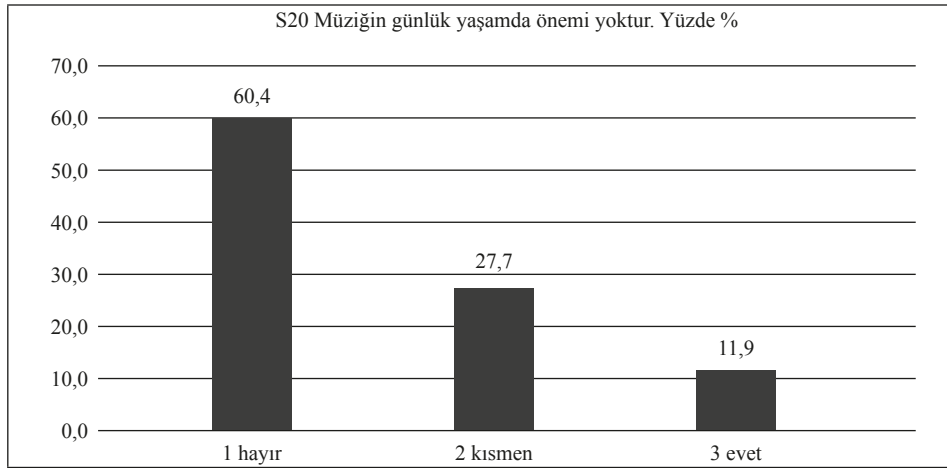
Şekil 18. Soru 18'e verilen cevapların grafik dağılımı.

Boş zamanlarımda müzikle ilgili bir şey yapmak içimden gelmez sorusuna evet cevabı verenlerin oranı %30,7 iken, hayır diyenlerin oranı ise %44,6 olarak bulunmuştur.



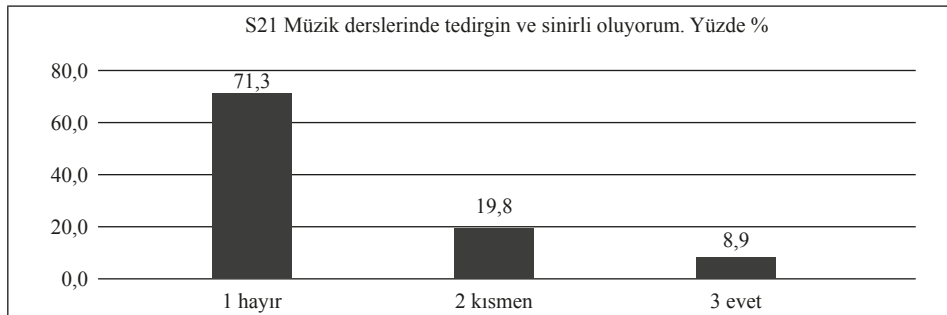
Şekil 19. Soru 19'a verilen cevapların grafik dağılımı.

Müzik becerilerinin artması için arkadaş ve öğretmenlerinden yararlanmayı isteyen %36,6'lık bir gruba karşın, %26,7'lik bir kısım ise böyle düşünmemektedir.



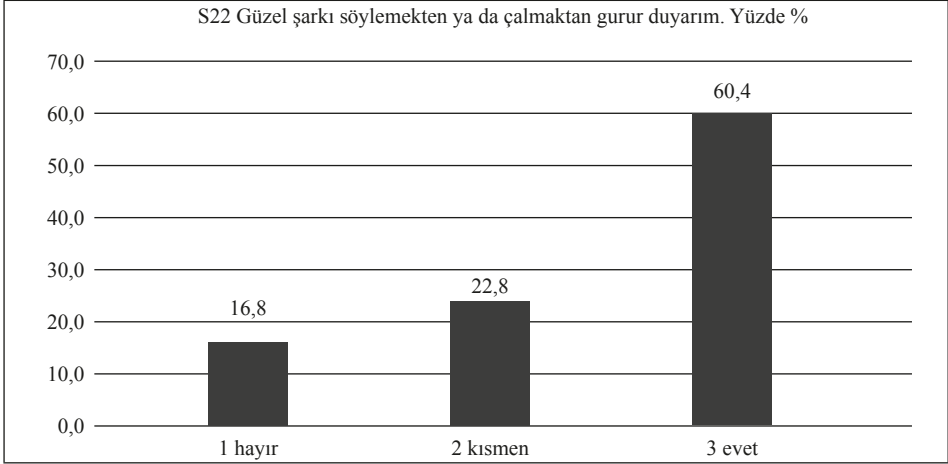
Şekil 20. Soru 20'ye verilen cevapların grafik dağılımı.

Örneklemdaki öğrencilerin yarısından fazlası (%60,4) müziğin günlük yaşamda yeri olduğunu düşünürken, sadece %11,9'u müziğin günlük yaşamda önemi olmadığını düşünmektedir.



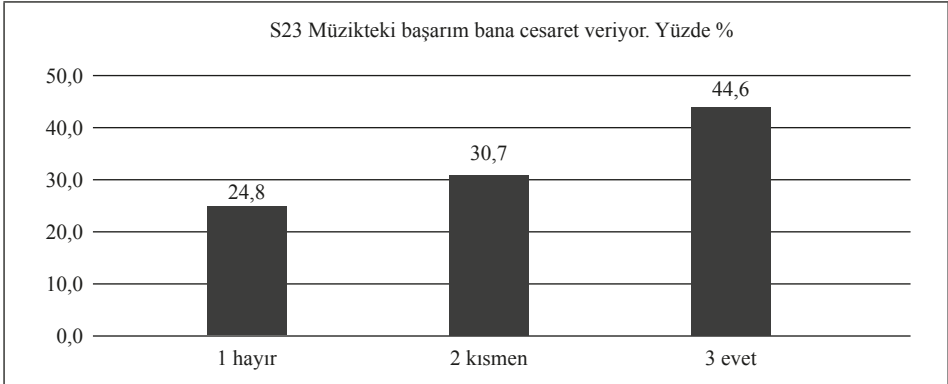
Şekil 21. Soru 21'e verilen cevapların grafik dağılımı.

Öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü (%71,3) müzik derslerinde kendilerini rahat hissederken, yaklaşık %20'si kısmen, %8,9'u da tamamen müzik derslerinde tedirgin ve sınırlı olduklarını beyan etmişlerdir.



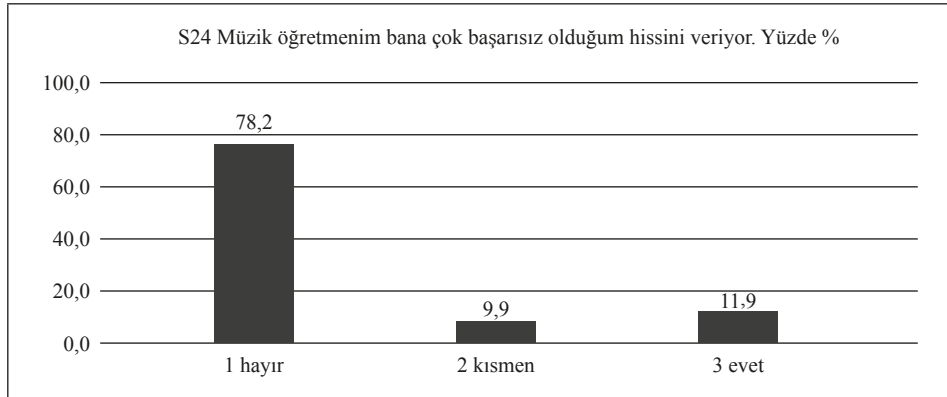
Şekil 22. Soru 22'ye verilen cevapların grafik dağılımı.

Örneğimizdeki öğrencilerin yarısından fazlası (%60,4) güzel şarkı söylemek ya da çalmaktan gurur duyduklarını belirtmişler, %16,8'i ise bundan gurur duymayacaklarını belirtmişlerdir.



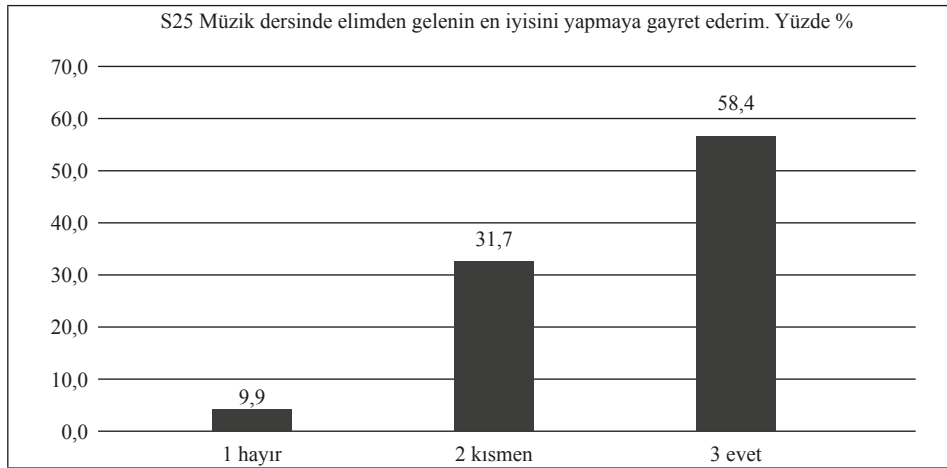
Şekil 23. Soru 23'e verilen cevapların grafik dağılımı.

Müzikteki başarısının kendisine cesaret verdiğini belirtenlerin oranı %44,6 iken yaklaşık dörtte birlik (%24,8) kesim ise aksini düşündüklerini belirtmişlerdir.



Şekil 24. Soru 24'ye verilen cevapların grafik dağılımı.

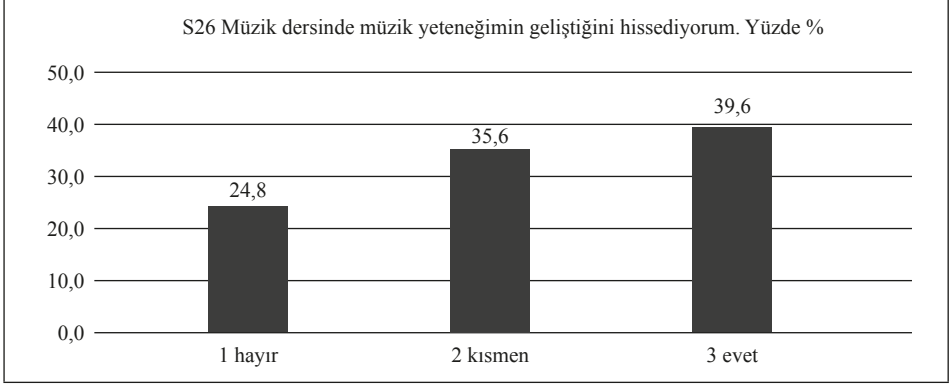
Örnekleminizdeki öğrencilerin büyük çoğunluğu (%78,2) müzik öğretmenlerinin kendisine başarısız olduğu hissini vermediğini düşünmekte iken yaklaşık beşte biri (%20) ise kısmen veya tamamen müzik öğretmenlerinin kendilerine çok başarısız olduğu hissini verdiklerini düşünmektedir.



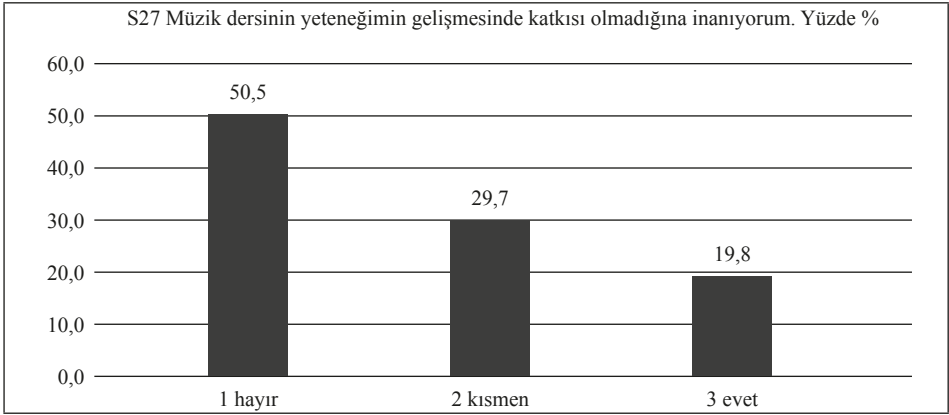
Şekil 25. Soru 25'ye verilen cevapların grafik dağılımı.

Öğrencilerin sadece %9,9'u müzik dersinde ellerinden gelenin en iyisini yapmaya gayret etmediklerini belirtirken, geriye kalan yaklaşık %90'lık bir kesim ise kısmen veya tamamen ellerinden gelenin en iyisini yapmaya gayret ettiklerini belirtmişlerdir.

Örneklemdaki öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%24,8) müzik dersinde müzik yeteneğinin geliştiğini hissetmezken, %39,6'lık bir kesim ise bu yeteneklerinin derste geliştiğini hissetmektedirler.

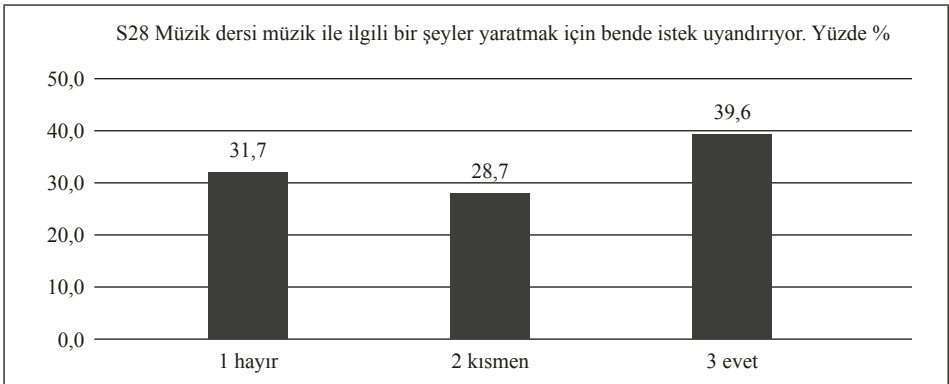


Şekil 26. Soru 26'e verilen cevapların grafik dağılımı.



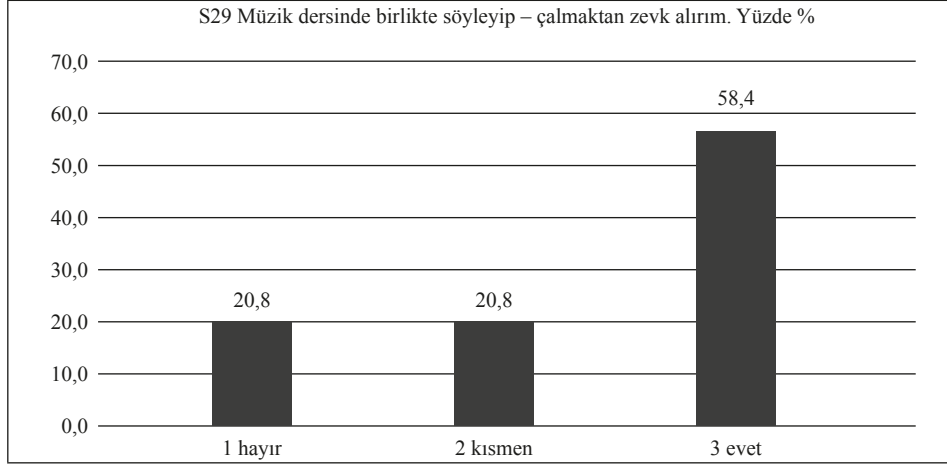
Şekil 27. Soru 27'e verilen cevapların grafik dağılımı.

Müzik dersinin yeteneklerinin gelişmesine katkısı olmadığına inanan yüzde 19,8'lik bir öğrenci grubuna karşılık, örneklemin yarısı %50,5'si bu soruya hayır cevabı vermiştir.



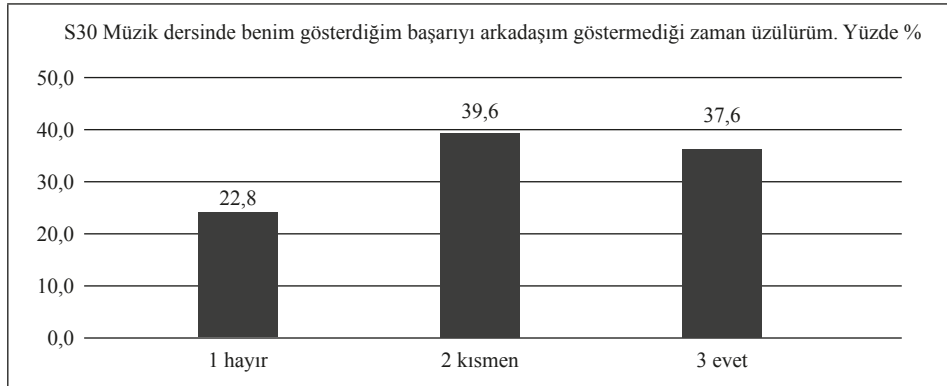
Şekil 28. Soru 28'e verilen cevapların grafik dağılımı.

Örnekleminizde müzik dersinin kendilerinde müzikle ilgili bir istek uyandırdığını belirtenler %39,4 olarak tespit edilmişken, %31,7'si ise kendilerinde böyle bir istek uyarmadığını belirtmektedirler.



Şekil 29. Soru 29'ye verilen cevapların grafik dağılımı.

Öğrencilerin yarısından fazlası (%58,4) müzik dersinde birlikte söyleyip- çalmaktan zevk aldığını belirtirken, bu soruya olumsuz cevap verenlerin oranı ise %20,8 oranında kalmıştır.



Şekil 30. Soru 30'e verilen cevapların grafik dağılımı.

Müzik dersinde kendisinin gösterdiği başarıyı arkadaşının da göstermesini isteyen ve arkadaşı bunu başaramadığında üzülenlerin oranı %37,6 iken böyle bir duruma üzülmeceğini belirtenlerin oranı ise %22,8 oranında tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda örneklem olarak belirlenen okulların genel olarak dinî mûsiki dersine karşı olumlu tutumlar içinde oldukları tespit edilmiştir. Örneklem olarak seçilen Demetevler İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin derse karşı tutumlarının diğer

örneklem okullarda okuyan öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu, Nallıhan İmam-Hatip Lisesinde okuyan öğrencilerin tutumlarının ise örneklem okullar arasında en olumsuz tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Nallıhan İmam-Hatip Lisesi öğrencileri dışında diğer örneklem okullarda okuyan öğrencilerin büyük bir kısmı haftalık ders programında dinî müsîkî ders saatinin arttırılmasını istemekteyken, Nallıhan İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin büyük çoğunluğu dinî müsîkî dersi yerine YGS' ye (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) yönelik bir dersin ders programında olması gerektiği görüşlerine yer vermişlerdir.

Nallıhan İmam-Hatip Lisesinde okuyan öğrencilerin dinî müsîkî dersine karşı tutumlarının olumsuz durumda olmasının, bu dersi gereksiz bir ders olarak görmelerinin altında yatan en büyük nedenin derse giren öğretmenin alanının “Müsîkî” olmaması olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda okulda müzik odası, müzik aleti olmaması, ders kitabının işlevsiz ve öğrencilere göre olmaması gibi nedenlerin de öğrenci tutumlarını etkilediği düşünülmektedir ancak en önemli nedenin derse giren öğretmenin alanının müzik olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı şekilde örneklem olarak seçilen okullar içinde Demetevler İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin tutumlarının en olumlu tutumlar olduğu ve öğrencilerin görüş öneriler kısmında dinî müsîkî dersinin haftalık ders saatinin arttırılmasını istemelerinin, okulda kadrolu olarak birkaç tane müsîkî öğretmeni olması, öğretmenlerin sadece ders kitabına bağlı kalmaması, okulda müzik odasının olması, org, ney, gitar, bağlama gibi çalgıların olması bu çalgıların ayrıca isteyen öğrencilere “yetiştirme kursu” kapsamı eğitiminin verilmesi gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada toplanan verilerin analizlerinin ortaya koyduğu üzere dinî müsîkî dersine mutlaka alanı “müsîkî” olan bir öğretmenin girmesi gerekmektedir. Ancak Din Öğretimi Genel Müdürlüğünden aracılığıyla edinilen bilginin¹³ de ortaya koyduğu üzere 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde 2033 İmam-Hatip Lisesinde kadrolu görev yapan müzik (müsîkî) öğretmeni sayısı sadece 743' tür. Yani neredeyse İmam Hatip Liselerinin üçte ikisinde kadrolu müzik öğretmeni yoktur. Bu durum İmam-Hatip Liseleri haftalık ders programında Müzik dersinin zorunlu dersler adı altında seçmeli dersler arasında olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca ders saatinin haftalık ders programında bir saat olması da İmam-Hatip Liselerinde görev yapan müzik öğretmeni normu konusunda sıkıntılara neden olmaktadır.¹⁴ Bu durum tüm eğitimcilerin tartışmasız önerdiği “her alana o alanın öğretmeni girmeli” görüşünün doğruluğunu da kanıtlar niteliktedir. Çünkü hangi ders olursa olsun eğitim-öğretim ortamında bir alan dersine o alanda yetişmiş bir öğretmenin girmesi gerekmektedir. Ayrıca bu alan “müsîkî” gibi özel yetenek sınavıyla öğrenci alıp öğretmen yetiştiren bir alansa bu kural daha da keskinleşir demek yanlış olmayacaktır.

13 BİMER 16.05.2016 tarihli 569812 nolu başvuruya istinaden gönderilen cevap metni.

14 Konuyla ilgili MEB'in “yönetici ve öğretmenlerin norm kadrolarına ilişkin yönetmeliğinin 18. maddesi 1'e a” firkası gayet net ve açık olarak ortaya koymaktadır.

Ayrıca örneklem olarak seçilen okullarda dinî mûsikî dersine giren öğretmenlere uygulanan anketin görüş ve öneriler bölümüne görüş yazan öğretmenlerin neredeyse tamamı, dinî mûsikî dersinde kullanılan kitabın istenilen düzeyde işlevsel olmadığı, öğrenciye göre hazırlanmadığı, dersin fiziki imkânlarının yeterli olmadığı, materyallerin yetersiz olduğu, kitabın yeniden düzenlenmesi gerektiği, öğretmenlere dinî mûsikî dersi ve öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitimlerin düzenlenmediği, bu eğitimlere ihtiyaç duydukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bilindiği üzere eğitim-öğretimde istenilen hedeflere ulaşılmasında öğrenci ilgi ve beklentileri, öğretmen yeterlikleri, dersin fiziki imkânları, dersle ilgili materyaller, öğretim programları, hizmet içi eğitimler önem taşıyan unsurlardır. Başarıya ulaşmak için tüm unsurların eksiksiz bir şekilde sağlanması gerekmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada, İmam-Hatip Liselerinde dinî mûsikî dersi öğrencilerin istediği dersler arasında geldiği sonucu ortaya konmuştur. Bu bakımdan geleceğin inşasında çok büyük roller üstlenecek olan İmam-Hatip Lisesi öğrencilerimizin ilgi, istek ve beklentileri göz önünde bulundurularak dinî mûsikî derslerinin haftada en az iki saat zorunlu dersler arasında olması gerektiği, ders öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları ve istedikleri hizmet içi eğitimlerin planlanarak uygulamaya konulması, ders kitabının yeniden düzenlenmesi, dersin fiziki imkânlarının geliştirilmesi, dersle ilgili materyallerin tüm İmam-Hatip Liselerinde belli standartlarda karşılanması gerektiği ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin her ilimden özellikle dinî konularda kendilerine lâzım olacak ilimlerden daha fazla faydalanması gerektiğinden (Zernucci, 2011, s. 83), dinî mûsikî dersi de bu derslerin başında geldiği için bu dersin öneminin yeterince kavranmadığı düşünülmektedir.

Ayrıca derste okutulan kitabın yeniden yazılması gerektiği ve yazılacak kitapta ritimle ilgili konulara ağırlık verilmesi ve bu konuların kazanımlarının ve değerlendirme biçimlerinin uygulamaya dönük bir anlayışla oluşturulması gerekmektedir. Çünkü hangi kademede olursa olsun müzik (mûsikî) derslerinin özü uygulamalı etkinliklere dayanmaktadır. Müziğin özü de ritimdir. Usûl ya da ritim müziğin en önemli yapı taşlarından birisidir. En az iki sesin arka arkaya gelmesi ile bir ritim doğar. Konuşmada da ritim vardır. İyi bir konuşmacı etkileyici olmak için ritme önem vermek zorundadır. İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin ileride İmam-Hatip, Öğretmen ya da Din Görevliliği gibi bir meslek seçeceği düşünüldüğünde ritim konusunun sadece müzikal konularla ilgili değil hitabet yeteneğinin gelişmesi konusunda da konunun önemi ortaya çıkmaktadır. Bu durum incelikli olarak müzik için de geçerlidir. Çünkü müzik bir zaman sanatıdır. Zamanlamayla ilgili yönleri bulur. Tempo, aksan, ölçü, nota kümesi gibi zamanlamayla ilgili tüm işlevler müziğin ritmik özelliklerini belirler (Say, 1985, s. 1090). Müzik yapıtlarının iskeletini

oluşturan ritim, müziğin en önemli öğelerinden biridir (Egüz, 1981, s. 48). Müziğin özü ritimdir (Ürfüoğlu, 1989, s. 11–12). Aynı zamanda ritim eğitiminin öğrencilerin müzik derslerine karşı tutumlarını da olumlu anlamda etkilediği bilinmektedir. 2010 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Özkan Apaydın tarafından yapılan “İlköğretimde Ritim Eğitiminin Öğrencilerin Müzik Derslerine İlişkin Tutumlarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul 6. ve 8. sınıfa giden öğrencilerle deneysel bir çalışma yapılmış ve çalışmanın sonucunda geleneksel müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile ritim eğitimi destekli müzik dersi alan öğrencilerin müzik derslerine ilişkin tutumları ön test ve son test tekniğiyle karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda ritim eğitimi destekli müzik eğitimi alan öğrencilerin, müzik dersine karşı tutumlarının arttığı görülmüştür.

Görüldüğü üzere müzik eğitiminde ritim eğitiminin önemi büyüktür aynı şekilde İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin de haftalık ders programlarında yer alan müzik ya da dinî müsîkî derslerinde ritim ve usûl konularıyla ilgili konuların ders kitabında daha fazla yer alması gerekmektedir. Çünkü dinî müsîkî anlamında da dersin özü usûldür. Ayrıca örneklem olarak seçilen okullarda okuyan ve tutum ölçeği uygulanan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun “derste uygulamalı çalışmalar yapılmasını istiyoruz” isteği de ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Bu sebeplerden ötürü İmam-Hatip Liselerinde okutulan Dinî Müsîkî derslerinin öğrencilerin de dile getirdiği üzere, haftalık ders programında en az iki saat zorunlu derslerden olması, dersle ilgili fiziki imkânların standart bir yapıya dönüştürülmesi, dersle ilgili materyal imkânlarının geliştirilmesi, derste okutulan kitabın da öğrenciye görelilik ilkesine göre hazırlanması gerekmektedir. Eğitim-öğretimin hedeflerine ulaşmasında en önemli rol öğretmenin gibi gözüксе de asıl olan eğitim-öğretim programlarının bu eğitimi alacak öğrencilerin istek ve beklentilerini de kapsayacak şekilde hazırlanması gerekliliğidir. Öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerine cevap vermeyen bir eğitim-öğretim programının hedeflenen başarıya ulaşması mümkün gözükmemektedir.

Geleceğin inşasında önemli görevler üstlenecek, İmam-Hatip Liseli öğrencilerimizin başarısının ülkemizin başarısı olacağı bilinciyle İmam-Hatip Liselerinin ve tüm İmam-Hatip okullarının ders programlarının, müfredatın, öğretim programlarının, materyallerin, öğretmen hizmet içi eğitim vb. çalışmaların bu hassasiyetle ve bilinçle yapılmasının öneminin tüm yetkililer tarafından anlaşılması gerekmektedir (Onural, 2005, s. 81). Öğretmen yeterliğinin geliştirilmesi en büyük gereksinimlerden biridir. Çünkü sadece imam-hatip lisesi öğrencileri için değil tüm toplumun gelişmesinde ve bilinçlenmesinde öğretmen en önemli meslek grubudur (Aydın, 2003, s. 69). Ayrıca dinî müsîkî gibi özel bir yetenek alanı gerektiren bir derste bu konunun önemi daha da artmaktadır. Eğitimin temel taşı, ana merkezi öğretmendir (Adem, 1997, s. 187). Dolayısıyla dinî müsîkî dersinde de öğretmen faktörü göz ardı edilmemeli, özellikle

İmam-Hatip Liselerinde dinî mûsikî dersine giren öğretmenlerin lisans programlarında yeni düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim ortamında istenilen hedeflere ulaşmak isteniyorsa öğretmenlere hizmet içi eğitim dâhil gerekli tüm imkânların sağlanması gerekmektedir. Kurumların başarısı sahip oldukları stratejilere ve bunlara bağlı yol haritalarında mevcuttur (Aksu, 2001, s. 3).

Sonuç olarak eğitim-öğretim ortamında eğitimin niteliğini belirleyen belli unsurlar vardır ve her unsurun kendine has önemi mevcuttur. Dinî Mûsikî dersinin de hedeflediği kazanımlara ulaşması için çalışmada anlatılan tüm unsurlara ihtiyacı vardır. Geleceğin inşasında en önemli paydaşlarımız olan gençlerimizin bu anlayış ve felsefede yetiştirilmesi kuşkusuz en büyük hedefimiz ve beklentimiz olacaktır. Öğrencilerimiz okullarında en iyi eğitimi alma hakkına sahiptirler. Okullar öğrencilerin gereksinimlerine yanıt vermekle mükelleftirler (Kalaycı, 2005, s. 149). Bu konuda yetkili ve sorumlu olan tüm mercilerin gerekli hassasiyeti göstermesi, devletimiz ve milletimizin gelişmesi adına önemli bir gereklilik olarak görülmektedir.

Extended Abstract

Analyzing the Religious Music Lessons Taught in Imam Hatip High Schools in Terms of Quantity and Quality*

Özkan Apaydın¹
Ankara University

Abstract

This study has been performed with the aim of providing reorganization of the Religious Music course as a compulsory course in Imam Hatip High Schools' weekly course programs in order for students and teachers to be able to use the curriculum and course books functionally, as well as providing the "Imam Hatip Religious Staff" of the future with the ability to perform our religious services properly in an aesthetic and musical sense. By determining the current situation of the Religious Music course in Imam Hatip High Schools, this study measures students' attitudes toward the class, applies a questionnaire to the teachers, and examines the book used in class in detail using the descriptive method (scanning). Results from the Attitude toward the Music Lesson Scale have been analyzed using the SPSS program; student-teacher views and suggestions have also been reviewed. The problems seen in the course book have also been addressed together by way of solutions. The study carries a unique feature both in terms of addressing the condition of the course by way of "curriculum, student, teacher, and book," and revealing current problems using scientific scales, as well as in terms of presenting ways to solve these problems through scientific methods by referencing student and teacher views. In the study, books written on religious music lessons, history, and education; doctoral dissertations and theses; articles; course books that have been taught and that are taught even today; the Ministry of National Education's memorandums, regulations, and board decisions; and student/teacher views from the sample of selected schools form the basic resources of the study.

Keywords

Imam Hatip High Schools • Religious music education • Islam and traditional music • Student attitudes • Music education

* This is an extended abstract of the paper entitled "İmam-Hatip Liselerinde Okutulan Dinî Müsiki Dersinin Nicelik ve Nitelik Bakımından İncelenmesi" published in *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*.

Manuscript Received: November 22, 2017 / Revised: December 23, 2017 / Accepted: January 4, 2018 / OnlineFirst: February 20, 2018.

¹ Özkan Apaydın (PhD), Ankara University, Institute of Social Sciences, Ankara Turkey. Email: aranje44@gmail.com

To cite this article: Apaydın, Ö. (2017). Analyzing the religious music lessons taught in Imam Hatip High Schools in terms of quantity and quality. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1, 219–256. <http://dx.doi.org/10.12738/talim.2017.2.0008>

The history of the Imam Hatip High School (IHH) goes back as far as the Ottoman Empire. Religious lessons are seen to weigh heavily in these schools' teaching programs, which all students who want an education with emphasis on religion can choose, in addition to those who want to be Imams, preachers, and religious officials. These schools provide services in connection with the General Directorate of Religious Education, which is affiliated with the Ministry of National Education (MoNE). If one considers the fact that the number of IHH students during the 2015-2016 school year was approximately 700,000, saying this many students will not choose a profession outside of religious officials, imams, and so on would be unrealistic. One of the most important factors increasing the attractiveness of these schools is their peaceful educational environment (Ünsür, 2005, p. 243). If one analyzes the weekly lesson program of IHHs, whose numbers are increasing rapidly, numerical and verbal lessons are seen to take place intensively within the program together with vocational courses (MoNE, 2014a). This is because studying in these schools are students who are predicted to choose professional groups such as district governors, officials, lawyers, teachers, engineers, architects, police, and so on. That some of the students studying at IHHs are graduates of Imam Hatip Middle Schools while others are graduates of middle schools that provide normal education is one of the difficulties experienced in the sense of IHHs' student-readiness. The constant changes being performed in the course programs taught at IHH adversely affect the functionality of education given at the schools. In particular, by removing from the course schedule the art-content courses that students feel the most need practically in their professional lives, like music and religious music, having artistic courses be faced with the danger of extinction is thought provoking. In reducing the duration of these courses year after year by bringing compulsory music lessons to an elective status from among physical education and visual arts classes, it is slowly being pushed into an extinction process (MoNE, 2014b). The fact that Religious Music, one of these art classes, is an elective course also reduces, and even eliminates in the vast majority of cases, the possibility of IHH students' being able to benefit from artistic classes. However, IHH students have a need for artistic classes. Art is a necessity for everyone. Art is a societal need, one of the reasons for humans to exist (Uçan, 2005, p. 172). Aside from this, the existence of the religious music course in the education program, though as an elective class, and of a book related to this course have been assessed as situations that can be encountered positively among these negatives.

Method

In this study, the problems of the course are discussed by arriving at the essence using a deductive approach. The process of the research model is collection, analysis, interpretation, and reporting (writing) of the data by planning to solve the detected problems. Accordingly, it is based on the descriptive (scanning) method in the

framework of screening toward identifying the situation with the purpose of revealing the general situation of the Religious Music course taught at IHHs by investigating students' attitudes, teachers' views, and the coursebook (Şimşek & Yıldırım, 2005, p. 47). Through this model, identifying the current situation and qualities of the problem has been attempted as the subject of research.

Universe and Sample of the Study

The universe of this study is formed from: students studying at the Nallıhan, Bâlâ, Kalecik, and Demetevler Anatolian Imam Hatip High Schools located in Ankara that provide education in affiliation with the Ministry of National Education, the teachers who enter the Religious Music class in these schools, the coursebook for Religious Music as taught in the classes, and 9th-, 10th-, 11th-, and 12th-grade students studying in schools from among the sample who elected the religious music course. Two reasons exist for having chosen these schools as the sample. The first is to not remain bound to schools found just in the center of Ankara, and the second is, because the religious music course is an elective, the number of schools offering this course is limited. Offering the physical education course in place of the religious music course in the majority of central Ankara schools that are very populated and have good facilities has created difficulty on the topic of choosing a sample.

Data Collection Tools

Data has been collected in this study by applying the Attitude Scale Related to the Music Course, prepared by Ayfer Kocabaş, to students for the purpose of identifying their attitudes on the Religious Music course. A total of 30 questions are found that form this scale. Percentage distributions from the answers to these questions are shown as pie charts in findings section. The information provided as S1 through S30 are expressed as the questions asked on the scale and answers given. As an example, S1 means Question 1 and this abbreviation has been used for the average percentage of answers given to Question 1 on the attitude scale.

Data Analysis

In order to be able to identify student attitudes, the Attitude Scale Related to the Music Course was applied to 101 students studying at schools chosen as the sample, and the collected data was analyzed using the analysis programs of Statistical Package for Social Sciences (SPSS 20) and AMOS18. The statistical level of significance has been identified as $p < .05$ in general analyses. This means that when true, there is a .05 probability of rejecting the equality hypothesis. In other words, significant findings in this study have a 95% confidence interval (*CI*). Exploratory factor analysis² was

2 Statistical analysis performed for the purpose of finding common variables underlying a large set of variables.

performed first for the 30 questions prepared for the Attitude Scale Related to the Music Course. Principal component analysis was performed using the varimax method from orthogonal rotations. The Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*) results show the sample size for this analysis to be at a sufficient level. The result of $KMO = 0.848$ as obtained in these analyses is an “excellent” value according to Field (2009, p. 81). Bartlett’s test of sphericity results ($\chi^2_{(435)} = 1449.894, p < .001$) indicate the correlation among factors to be adequate for analyzing the main components.

Findings

In the study results, the schools identified as the sample have been detected as generally having positive attitudes towards the religious music course. Demetevler IHH students who had been selected as the sample were identified as having more positive attitudes toward the course compared to the attitudes of students studying in the other sampled schools; the attitudes of students studying in Nallihan IHH were identified as the most negative attitudes among the sampled schools. While, apart from the Nallihan IHH students, a large portion of students studying at the other sampled schools want to increase the religious course class hours in the weekly course program; the majority of Nallihan IHH students were of the opinion that a course for the Higher Education Transition Exam (YGS) should be in the curriculum in place of the religious music course.

The main reason underlying Nallihan Imam Hatip students’ attitudes toward the religious music course being in a negative state as an unnecessary class is thought to be that the field of the teacher entering the class is not “music.” At the same time, reasons such as the school having no music room or musical instruments and the coursebook being dysfunctional and not for students are also thought to influence student attitudes; however, the most important reason is thought to originate from the field of the teacher entering class not being in music. In the same way, Demetevler IHH students’ attitudes being the most positive and a portion of the students suggesting the opinion of wanting to increase the religious music course’s weekly lesson hours is thought to source from reasons such as having a few permanent music teachers at the school; teachers not sticking to just the coursebook; the school having a music room and instruments like the org, ney, guitar, and bağlama; and providing additional education on these instruments to students in the scope of a “training course” for those who want.

Discussion and Result

In this study, the result has been revealed that the Religious Music course in IHHs fits in among the courses that students want. From this perspective and by considering the interests, wants, and expectations of IHH students who have a very

large role to undertake in building the future, having religious music classes be at least two hours a week and among the compulsory classes, implementing by planning in-service trainings that the course teachers want and feel are needed, reorganizing the course book, improving the physical possibilities of the class, and having the materials related to the class meet clear standards in all IHHs have been revealed as necessary. When considering that students need to benefit more from each and every science that they themselves will require, particularly in religious matters (Zernucci, 2011, p. 83), the importance of this course is not considered sufficiently understood because the religious music course also comes at the start of these classes.

Regarding what students have said, the Religious Music course taught in IHHs needs to: be at least two hours a week and compulsory, have the physical possibilities related to the class transformed into a standard structure, have materials related to the class improved, and also prepare the coursebook used in class according to the principle of student relativity. In arriving at the educational goals, if the most important role is also seen as the teacher, the main educational programs need to be prepared in a way that will include the wants and expectations of the students who will receive this education. That which targets an educational program that does not respond to students' interests, wants, or expectations appears unable to achieve success.

The importance of performing studies with consciousness and sensitivity to the important tasks to be undertaken in building the future and to IHHs and all Imam Hatip Schools' course schedules, curriculum, teaching programs, materials, and teacher in-service trainings with the awareness that the success of IHH students will be the success of Turkey needs to be understood by all authorities (Onural, 2005, p. 81). Developing teacher adequacy is one of the greatest requirements because teachers are the most important professional group not just for IHH students, but also in developing and raising awareness in all of society (Aydın, 2003, p. 69). The prominence of this issue is even greater in a class that requires a special talent area like religious music. The cornerstone of education, its main center, is the teacher (Adem, 1997, p. 187). Therefore, the teacher factor should not be ignored in the religious music course, and teachers, especially those entering the Religious Music course in IHHs, need to have new regulations in their undergraduate programs. If one wants to reach the desired goals in the educational environment, teachers need to be provided with all the necessary possibilities, including in-service training. The success of institutions is held in the available strategies and roadmaps connected to these (Aksu, 2001, p. 3).

As a result, certain elements exist that determine the quality of education in the educational environment, and each element has its own unique importance. All the elements described in this study need to be in place in order for the Religious Music course to achieve the goals that it aims for. Cultivating this understanding and

philosophy within our youths, our most important stakeholders in building the future, will surely be the greatest goal and expectation. Students have the right to receive the best education. Schools are obliged to respond to students' requirements (Kalaycı, 2005, p. 149). Having all related departments and officials who are authorized and responsible on this topic show the necessary precision is seen as important for the growth of the Turkish government and nation.

المُلخَص الموسع

دراسة حول درس الموسيقى الدينية في ثانويات الأئمة والخطباء من حيث الكم والنوع

Özkan Apaydın

المُلخَص

أجريت هذه الدراسة لجعل مادة «الموسيقى الدينية» إحدى الدروس الإلزامية في البرامج الدراسية الأسبوعية لثانويات الأئمة والخطباء، ولإعادة إعداد البرنامج التعليمي والكتاب الدراسي المخصص لها بما يمكن الطلبة والمدرسين من استخدامها بشكل وظيفي، ولتتمكن «الأئمة والخطباء والموظفون الدينيون» المستقبليون من جعلنا نؤدي عبادتنا على أتم وجه بشكل جمالي وبمسحة موسيقية. خلال الدراسة تم تسليط الضوء على الوضع الراهن لهذه المادة في ثانويات الأئمة والخطباء وقياس مواقف الطلبة حيالها وإجراء استبيان بخصوصها بين المدرسين كما أجريت دراسة مفصلة حول الكتاب المستخدم في تدريس هذه المادة وقد استخدم في ذلك المنهج الوصفي (الاستبيان). تم تحليل نتائج معيار «الموقف حيال درس الموسيقى» الذي طبق على الطلبة باستخدام برنامج SPSS كما تمت كذلك معالجة آراء ومقترحات الطلبة والأساتذة. وقد تناول مشاكل الكتاب المدرسي والحلول المقدمة لها في آن معا. هذه الدراسة تحمل ميزة فريدة من نوعها لكونها تتناول وضع الدرس من حيث «المنهاج، الطالب، المدرّس والكتاب» وتسلط الضوء على المشاكل الراهنة بمعايير علمية، وأيضا لكونها تضع حلولاً لهذه المشاكل بنهج علمي بالرجوع إلى آراء الطلبة والمدرسين. المصادر الأساسية لهذه الدراسة هي: الكتب التي تم تأليفها حول درس الموسيقى الدينية وتاريخه وتعليمه، أطروحات الدبلوم والدكتوراه، المقالات، الكتب المدرسية التي تم تدريسها حتى اليوم أو التي يتم تدريسها حالياً، التعليمات والتشريعات الصادرة عن وزارة التعليم التركية وقرارات مجلسها بالإضافة إلى آراء الطلبة والمدرسين في المدارس التي تم اختيارها كعينات لهذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية

ثانويات الأئمة والخطباء • تعليم الموسيقى الدينية، الإسلام والموسيقى • مواقف الطلبة، التعليم الموسيقي

يمتد تاريخ ثانويات الأئمة والخطباء إلى العهد العثماني ويلاحظ أن هذه المدارس التي يلتحق بها الطلبة الراغبون في أن يصبحوا أئمة أو خطباء أو موظفون دينيون وجميع الطلبة الراغبين في الحصول على تعليم يغلب عليه الطابع الديني، تتصف منهاجها التعليمية بكثافة الدروس الدينية. تتبع هذه المدارس للمديرية العامة للتعليم الديني التابعة بدورها لوزارة التعليم الوطني. إذا ما افترضنا أن عدد طلبة ثانويات الأئمة والخطباء للعام الدراسي 2015-2016 بلغ حوالي 700 ألف طالب فإننا لن نكون واقعيين إذا ما قلنا إن جميع هؤلاء الطلبة لن يختاروا لأنفسهم مهنة أخرى بعيدة عن مهنة الموظف الديني أو الإمام أو ما شابه. أحد أهم العوامل التي تزيد من جاذبية هذه المدارس هو ما تتصف به من مناخ تعليمي مريح (Ünsür, 2005, p. 243). إذا ما تفحصنا البرنامج الدراسي الأسبوعي لثانويات الأئمة والخطباء التي تتزايد أعدادها بسرعة نلاحظ فيه وجودا مكثفا أيضا للدروس العلمية والأدبية إلى جانب الدروس المسلكية (تعميم رئاسة مجلس التربية والتعليم في وزارة التعليم الوطني الصادر بتاريخ 04.09.2014 رقم 86) إذ يُوضع في الاعتبار أن بين طلبة هذه المدارس من سيختار لنفسه مهنة بعيدة عن تلك الخاصة بالمجال الديني كأن يصبح قائم مقام أو قاض أو ضابط أو محام أو مدرس أو مهندس أو مهندس معماري أو شرطي أو ما إلى ذلك. بعض طلبة ثانويات الأئمة والخطباء تخرجوا من مدارس الأئمة والخطباء الإعدادية في حين أن بعضهم الآخر تخرج من المدارس الإعدادية العادية وهذا الأمر يعتبر من المشاكل التي تواجهها ثانويات الأئمة والخطباء من حيث استعدادات طلبتها. كما أن إجراء تعديلات مستمرة على البرامج الدراسية لثانويات الأئمة والخطباء يؤثر سلبا على الجانب الوظيفي للتعليم. ومما يثير القلق أن الدروس الفنية تواجه خطر الزوال بإلغاء الدروس ذات المحتوى الفني وخصوصا الموسيقى والموسيقى الدينية وغيرها وهي من أكثر ما سيحتاج إليه الطلبة من الناحية التطبيقية في حياتهم المهنية. فالوقت المحدد لهذه الدروس يتقلص سنويا وأصبح درس الموسيقى الإلزامي درسا يتم الاختيار بينه وبين التربية البدنية - الفنون البصرية ليقترب شيئا فشيئا من الزوال (وزارة التعليم الوطني مجلة الإشعارات تموز 2014-2862 رئاسة مجلس التربية والتعليم 01.07.4102 القرار رقم: 63). أن يكون درس الموسيقى الدينية وهو أحد الدروس الفنية درسا اختياريا يقلص من إمكانية استفادة طلبة ثانويات الأئمة والخطباء من الدروس الفنية بل وحتى يقضي على هذه الإمكانية لدى معظمهم. في حين أن هؤلاء الطلبة أيضا بحاجة إلى دروس فنية. الجميع بحاجة إلى الفن فهو حاجة من احتياجات المجتمع وأحد أسباب وجود الإنسان (Uçan, 2005, p. 172). ورغم كل ما تقدم فإن وجود درس الموسيقى الدينية ضمن البرنامج التعليمي وإن كان درسا اختياريا ووجود كتاب له يعتبر أمرا إيجابيا وسط السلبيات التي تحدثنا عنها.

منهج الدراسة

تناولت هذه الدراسة المشاكل المتعلقة بدرس (الموسيقى الدينية) وذلك بالانتقال (من العام) إلى الخاص مستخدمة منهجا استنباطيا. نموذج الدراسة هو عملية جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها وتقييمها وتقريبها (كتابها) بشكل مخطط من أجل التوصل إلى حل المشاكل التي تم رصدها. وفقا لذلك تمت دراسة مواقف الطلبة من درس الموسيقى الدينية الذي يتم تدريسه في ثانويات الأئمة والخطباء وآراء المدرسين والكتاب المدرسي لهذه المادة. ولإبراز الوضع العام للدرس تم اعتماد المنهج الوصفي (الاستبيان) ضمن إطار استبيان يهدف إلى تحديد الحالة (Şimşek & Yıldırım, 2005, p. 47). باستخدام هذا النهج النموذجي تم العمل على تحديد الوضع الراهن للمشكلة موضوع هذه الدراسة وخصائصه.

مجال وعينات الدراسة

يتألف مجال الدراسة من طلبة ثانويات الأئمة والخطباء في «تآلي خان» و«بالا» و«قلعجيك» و«دميت إنغليز» الواقعة في أنقرة والتابعة لوزارة التعليم الوطني إلى جانب مدرّسي مادة الموسيقى الدينية في هذه المدارس فضلا عن كتاب هذه المادة. أما عينات الدراسة فهم طلبة تلك المدارس في الصفوف 9-10-11-12 ممن اختاروا درس الموسيقى الدينية. هناك سببان لاختيار المدارس المذكورة كعينات للدراسة السبب الأول هو عدم بقاء الدراسة محدودة بالمدارس الواقعة في مركز أنقرة، أما السبب الثاني فيرجع إلى قلة أعداد المدارس التي اختارت مادة الموسيقى الدينية كونها مادة اختيارية. في معظم المدارس كبيرة العدد والتي تعد ذات إمكانيات جيدة الواقعة وسط أنقرة لم يتم اختيار هذه المادة واختير بدلا عنها درس التربية البدنية الأمر الذي شكل صعوبة في اختيار العينات.

أدوات جمع البيانات

يهدف تحديد موقف الطلبة من درس الموسيقى الدينية طبق عليهم في هذه الدراسة «مقياس الموقف حيال الموسيقى» الذي أعدته البروفيسورة د. أيفير كوجا باش وتم جمع البيانات بهذا الشكل. يتألف المقياس المذكور من 30 سؤالاً وفي قسم النتائج نرى توزيع النسبة المئوية للإجابات - على الأسئلة المطروحة - على شكل أعمدة بيانية. البيانات من 1 وحتى 30 تمثل - في «مقياس الموقف» - الأسئلة المطروحة وإجاباتها. على سبيل المثال فإن س 1 يعني السؤال الأول وهذه الاختصارات تعبر في «مقياس الموقف» عن النسبة المئوية للإجابات المقدمة على السؤال الأول.

تحليل البيانات

لتحديد مواقف الطلبة تم تطبيق «مقياس الموقف حيال درس الموسيقى» على 101 طالب من طلبة المدارس التي اختيرت كعينات وتم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها بواسطة برنامجي SPSS 20 و AMOS 18. مستوى الدلالة الإحصائية (Significance level): يتم التعبير عنه عموماً في التحليلات على شكل $p < 0,05$ وهذا يعني أنه عندما يكون صحيحاً فإن احتمال رفضه فرضية التساوي هو 0,05. بعبارة أخرى فإن حدود الثقة للنتائج الدلالية في هذه الدراسة هي 95% أولاً أُجري تحليل العامل الاستكشافي للأسئلة¹ (Exploratory factor analysis) الثلاثين التي أعدت لـ «مقياس الموقف حيال الموسيقى». وتحليل العنصر الرئيس (Principal Component analysis) استخدمت طريقة «فارماكس» لإحدى طرائق التدوير المتعامد. أظهرت نتائج Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) أن حجم العينات يكفي لهذا التحليل. وبحسب Field فإن نتيجة $KMO = 0,848$ التي تم الحصول عليها من هذا التحليل تعتبر قيمة «ممتازة» (2009, p. 81) كما أظهرت نتائج اختبار بارتليت $\chi^2(435) = 1449,894, p < 0,001$ (Bartlett's test of sphericity) أن التجانس بين العوامل ملائم بما فيه الكفاية لتحليل العنصر الرئيس.

النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن موقف المدارس التي اختيرت كعينات من درس الموسيقى الدينية هو في العموم موقف إيجابي. كما تبين أن موقف طلبة ثانوية ديميت إيفيلير للأئمة والخطباء – التي اختيرت كإحدى عينات الدراسة – من الدرس كان أكثر إيجابية مقارنة بموقف طلبة باقي المدارس الأخرى التي اختيرت كعينات، في حين أن مواقف طلبة ثانوية نالي خان للأئمة والخطباء كانت الأكثر سلبية بين باقي المدارس الأخرى. وفيما عدا طلبة هذه الثانوية الأخيرة فإن قسماً كبيراً من طلبة المدارس الأخرى طالبوا بزيادة عدد الحصص الأسبوعية لدرس الموسيقى الدينية أما طلبة ثانوية نالي خان للأئمة والخطباء فتحدث قسم كبير منهم عن ضرورة إضافة حصة مخصصة لـ «فحص الانتقال إلى التعليم العالي» في البرنامج المدرسي عوضاً عن حصة الموسيقى الدينية.

يُعتقد أن السبب الرئيس للموقف السلبي الذي يتخذه طلبة ثانوية نالي خان للأئمة والخطباء من درس الموسيقى الدينية واعتبارهم أنه غير ضروري يرجع إلى أن مدرس هذه المادة ليس «موسيقياً». كما يعتقد بأن أسباباً مثل عدم وجود غرفة مخصصة للموسيقى أو أدوات موسيقية في المدرسة، وكون الكتاب المدرسي لا يؤدي الوظيفة المنوطة به وغير ملائم للطلبة من الأسباب التي أثرت أيضاً في موقف الطلبة إلا أن السبب الأهم من ذلك كله هو كون أستاذ المادة ليس من المشتغلين بالموسيقى. بالشكل نفسه فإن السبب في أن موقف طلبة ثانوية ديميت إيفيلير للأئمة والخطباء كان الأكثر إيجابية من ضمن المدارس الأخرى، وإعجاب طلبتها في قسم الآراء والملاحظات عن رغبتهم في زيادة عدد الحصص الأسبوعية للموسيقى الدينية يرجع إلى عدة أسباب منها وجود عدد من أساتذة الموسيقى من ضمن الملاك الوظيفي للمدرسة وعدم التزام الأساتذة بالكتاب المدرسي وحده بالإضافة إلى وجود غرفة للموسيقى في المدرسة وعدد من الآلات الموسيقية مثل الأورغ والناي والغيتار والبيغلما وتعليم العزف على هذه الآلات الموسيقية للراغبين بذلك في إطار «دورة تأهيلية».

المناقشة والنتيجة

خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن درس الموسيقى الدينية في ثانويات الأئمة والخطباء هو من المواد التي يرغب بها الطلبة. من هذه الناحية وبالنظر إلى اهتمامات ورغبات وتطلعات طلبة ثانويات الأئمة والخطباء الذين سيتولون أدواراً كبيرة في بناء المستقبل فقد برزت ضرورة أن يكون درس الموسيقى الدينية درساً إلزامياً لساعتين في الأسبوع على الأقل وأيضاً إعداد وإقامة دورات تدريبية أثناء الخدمة للمدرسين طبقاً لاحتياجاتهم ورغباتهم، وكذلك إعادة صياغة الكتاب المدرسي لهذه المادة، وتطوير الإمكانات المادية اللازمة لهذا الدرس وتوفير المواد اللازمة له في جميع ثانويات الأئمة والخطباء وفق معايير محددة. وبالنظر إلى أنه على الطلبة الاستفادة بدرجة أكبر من جميع العلوم ولا سيما تلك التي سيحتاجون إليها في الأمور الدينية (Zernucci, 2011, p. 38) ولكون درس الموسيقى الدينية يأتي في مقدمة هذه الدروس فإنه يبدو عدم وجود فهم كافٍ لأهميته.

كما ذكر الطلبة أيضاً فإن دروس الموسيقى الدينية التي يتم تدريسها في ثانويات الأئمة والخطباء يجب أن تكون إلزامية ولمدة ساعتين على الأقل في البرنامج الدراسي فضلاً عن ضرورة توحيد معايير الإمكانات المادية المتعلقة بالدرس، وتطوير المواد المتعلقة به، وإعداد الكتاب المخصص له تبعاً لمبدأ تناسبه مع ميول الطلبة. وإن بدى أن الدور الأهم في الوصول إلى أهداف التعليم يلعبه الأستاذ فإن الأساس يجب أن يكون إعداد البرامج التعليمية بما يلي رغبة وتطلعات الطلبة أيضاً الذين سيتلقون هذا التعليم إذ لا يبدو ممكناً تحقيق برنامج تعليمي لا يلبي اهتمامات ورغبات وتطلعات الطلبة الناجح المرجو.

1 تحليل إحصائي يهدف إلى العثور على المتغير المشترك الكامن خلف متغيرات متعددة.

انطلاقاً من الوعي بأن نجاح طلبة ثانويات الأئمة والخطباء الذين سيتولون مهاماً مفصلية في بناء المستقبل سيكون نجاحاً لبلدنا فإن على جميع المسؤولين إدراك أهمية إعداد البرامج الدراسية والمناهج والبرامج التعليمية والمواد والمدرسين والدورات التدريبية لهم أثناء الخدمة وما إلى ذلك في ثانويات الأئمة والخطباء وفي جميع مدارس الأئمة والخطباء الأخرى في إطار هذه الحساسية وهذا الوعي (Onural, 2005, p. 18). إن تطوير كفاءات الأساتذة يمثل أحد أهم الاحتياجات لأن فئة المدرسين هي الفئة المهنية الأهم في تطوير وتوعية المجتمع برمته وليس طلبة ثانويات الأئمة والخطباء وحدهم (Aydın, 2003, p. 69). تزداد أهمية هذا الخصوص أكثر فأكثر بالنسبة إلى الدروس التي تتطلب مجال مهارات خاصة كدرس الموسيقى الدينية. المدرس هو حجر أساس التعليم ومركزه الرئيس (Adem, 1997, p. 187) لذا يجب عدم إغفال عامل الأستاذ في درس الموسيقى الدينية أيضاً والتوجه إلى القيام بإجراءات جديدة في برامج الليسانس التي يلتحق بها المدرسون الذين سيتولون تدريس الموسيقى الدينية في ثانويات الأئمة والخطباء على وجه الخصوص. إذا كانت هناك رغبة في بلوغ الأهداف المرجوة في مجال التعليم فلا غنى عن توفير جميع الإمكانيات اللازمة للمدرسين بما في ذلك التدريب أثناء الخدمة. إن نجاح المؤسسات يكمن في الاستراتيجيات التي تتمتع بها وبخراطيق الطريق التابعة لتلك الاستراتيجيات (Aksu, 2001, p. 3).

بالنتيجة هناك عناصر معينة تحدد نوعية التعليم في البيئة التعليمية ولكل من هذه العناصر أهميته الخاصة به. إن تحقيق درس الموسيقى الدينية أيضاً المكاسب التي يهدف إليها بحاجة إلى جميع العناصر التي أشارت إليها الدراسة. إن تشعشع شباننا الذي يعد أهم شركائنا في بناء المستقبل في ظل هذا المفهوم وهذه الفلسفة سيكون أهم أهدافنا وتطلعاتنا دون شك. لطلبتنا الحق في الحصول على أفضل تعليم مدرسي والمدارس مكلفة بالاستجابة لمتطلبات الطلبة (Kalaycı, 2005, p. 149) ختاماً فإن إبداء جميع المرجعيات المخولة والمسؤولة في هذا المجال الحساسية اللازمة يعتبر أمراً هاماً لتطوير دولتنا وشعبنا.

المراجع/Kaynakça/References

- Adem, M. (1997). *Eğitim planlaması*. Ankara: Şafak Yayıncılık.
- Akdoğan, B. (2009). *Mevleğin din anlayışında müzik*. Ankara: Bilge Yayıncılık.
- Akdoğan, B. (2014). *Sanat'ın kitabı*. Ankara: Mans Medya Yayıncılık.
- Aksu, M. (2001). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yöntemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Apaydın, Ö. (2010). *İlköğretimde ritim eğitiminin öğrencilerin müzik derslerine ilişkin tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başbakanlık İletişim Merkezi. (2016a). Başbakanlık İletişim Merkezi 16.05.2016 tarihli 569812 nolu bilgilendirme metni.
- Başbakanlık İletişim Merkezi. (2016b). Başbakanlık İletişim Merkezi 16.05.2016 tarihli 569812 nolu başvuruya istinaden gönderilen cevap metni.
- Egüz, S. (1991). *Toplu ses eğitimi*. Ankara: Ayyıldız Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage.
- Kalaycı, N. (2005). İlköğretim okulu öğrencileri okullarında hangi durumları problem olarak algılanmaktadır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 167–193.
- Malthouse, E. (2001). How high or low must loadings be to keep or delete a scale item? *Journal of Consumer Psychology*, 10(1/2), 81–82.
- MEB Müsteşarlık Makamı 2007/30 Sayılı Genelge.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014a). MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 04.09.2014 Tarihli 86 Sayılı Genelge
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014b). MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 04.09.2014 tarihli 86 sayılı İmam-Hatip liseleri Ders Programı Çizelgesi Konulu Genelge.

- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2014c). MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tebliğler Dergisi, 01.07.2014 tarihli, 63 sayılı İmam-Hatip liseleri ve Anadolu İmam-Hatip liseleri Haftalık Ders Çizelgesinde Değişiklik Yapılması Konulu Kurul Kararı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Temmuz 2014-2682 Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 01.07.2014 Karar No:63
- Onural, H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yöntemi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(1), 69–85.
- Örgün eğitimden yararlanan öğrenci sayısı 17 milyonu geçti. (2016, 16 Mart). <http://www.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yukseldi/haber/10675/tr> adresinden temin edilmiştir.
- Say, A. (1985). *Müzik ansiklopedisi*. İstanbul: Evrensel Yayıncılık.
- Sezikli, U. (2015). *Anadolu İmam Hatip Liselerinde dini müsikî*. Ankara: Başak Yayıncılık.
- Spiegel, M. R., & Stephens, L. J. (1999). *Schaum's outline of theory and problems of statistics* (3rd ed.). New York, NY: McGraww-Hill.
- SPSS programı. (2016, Haziran). <https://www-01.ibm.com/software/tr/analytics/spss/> adresinden edinilmiştir.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uçan, A. (2005). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzik Yayıncılık.
- Ünsür, A. (2005). *İmam-HatipLiseleri kuruluşundan günümüze*. İstanbul: Ensar Yayıncılık.
- Ürfüoğlu, A. (1989). *Bebeklik ve okul öncesi dönemde müziğin gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Yayıncılık.
- Zernucci, İ. (2011). *Talimü'l müteallim, İslâm'da eğitim-öğretim metodu* (Y. V. Yavuz, çev. ve şerh.). İstanbul: Fayiz Yayınları.

Ekler

Ek 1

Dini Mûsikî Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Cinsiyet: (K) (E)

Okul:

Sınıf:

Sevgili Öğrenciler,

Sizlerin Mûsikîye ilişkin duygu, düşünce, inanç ve tutumlarınızı ortaya koymak amacıyla elinizdeki ölçek düzenlenmiştir. Aşağıdaki cümlelerden hiçbirinin kesin olarak cevabı yoktur. Her soruyla ilgili görüş, kişiden kişiye değişebilir. Bu nedenle verilen yanıtlar yalnızca kendi görüşünüzü yansıtmalıdır. Her cümle ile ilgili görüşünüzü belirtirken önce dikkatli bir şekilde okuyunuz. Sonra sizin duygu ve düşüncelerinize en yakın olan seçeneğin harfini yuvarlak içine alınız.

Seçenekler şunlardır: Evet (E), Kısmen (K), Hayır (H)

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

1- Mûsikî çok sevdiğim dersler arasındadır.	E	K	H
2- Mûsikî dersi bence sıkıcıdır.	E	K	H
3- Boş zamanlarımda Mûsikîyle uğraşmaktan zevk alırım	E	K	H
4- Notaları çözümlmek beni yorar.	E	K	H
5- Mûsikî dersinde çalgı çalmak beni korkutur.	E	K	H
6- Mûsikî dersinde çalar söylerken hata yapsam bile, çalıp söylemekten çekinmem.	E	K	H
7- Çalgı çalmak kendime olan güvenimi artırır.	E	K	H
8- İleride Mûsikîyle ilgili bir meslek seçmek isterim.	E	K	H
9- Programdan Mûsikî dersleri kaldırılırsa ço mutlu olurum.	E	K	H
10- Programda Mûsikî ders saatleri arttırılırsa çok mutlu olurum.	E	K	H
11-İleride Mûsikîyle ilgisi olmayan bir meslek seçmek isterim.	E	K	H
12-Notasını gördüğüm – bulduğum şarkıları çalıp söylemek isterim.	E	K	H
13-Mûsikî ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım.	E	K	H
14-Mûsikî dersine zorunlu olduğum için katılıyorum.	E	K	H
15-Mûsikî dersinde kendimi rahat hissedirim.	E	K	H
16-Mûsikî dersine sınıfı geçmek için çalışıyorum.	E	K	H
17-T.V. radyo, gazete ve dergilerdeki Mûsikîyle ilgili yayınlar ilgimi çekmez.	E	K	H
18-Boş zamanlarımda mûsikîyle ilgili hiçbir şey yapmak içimden gelmez.	E	K	H
19-Mûsikîyle ilgili bilgi ve becerilerimi arttırmak için arkadaşlarım ve öğretmenlerimden sürekli yararlanmak isterim.	E	K	H
20-Mûsikînin günlük yaşamda önemi yoktur.	E	K	H
21-Mûsikî derslerinde tedirgin ve sınırlı oluyorum.	E	K	H
22-Güzel şarkı söylemekten ya da çalmaktan gurur duyarım.	E	K	H
23-Mûsikîdeki başarımlar bana cesaret veriyor.	E	K	H
24-Mûsikî öğretmenim bana çok başarısız olduğum hissini veriyor.	E	K	H
25-Mûsikî dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.	E	K	H
26-Mûsikî dersinde Mûsikî yeteneğimin geliştiğini hissediyorum.	E	K	H
27-Mûsikî dersinin yeteneğimin gelişmesinde katkısı olmadığına inanıyorum.	E	K	H
28-Mûsikî dersi Mûsikî ile ilgili bir şeyler yaratmak için bende istek uyandırıyor.	E	K	H
29-Mûsikî dersinde birlikte söyleyip – çalmaktan zevk alırım.	E	K	H
30-Mûsikî dersinde benim gösterdiğim başarıyı arkadaşım göstermediği zaman üzülürüm.	E	K	H

Başvuru: 2 Aralık 2017

Revizyon gönderimi: 28 Aralık 2017

Kabul: 12 Ocak 2018

OnlineFirst: 20 Şubat 2018

Copyright © 2017 • ÖNDER

ISSN 2587-1927

<http://talimdergisi.com/>

Aralık 2017 • 1(2) • 257–292

Araştırma Makalesi

Dinî İletişim Yeterliği Açısından Hitabet ve Mesleki Uygulamalar Dersi ile İlgili Bir Araştırma

Şükrü Keyifli¹
Dokuz Eylül Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, imam-hatip liselerinde okutulmakta olan “Hitabet ve Mesleki Uygulamalar” dersinin öğrencilere kazandırması gereken dinî iletişim yeterliği ile ilgilidir. Konu işlenirken giriş bölümünde imam-hatip liselerinin bireysel, toplumsal, dinî ve siyasi alandaki etkileri, din eğitimi ve dinî hizmetler alanlarındaki gelişmelerle olan ilişkisi üzerinde durulmuştur. Sonraki bölümlerde ise dinî iletişim kavramı ve hitabet dersi ile ilgili değerlendirmelere yer verilmiş ve bu bağlamda hitabet dersinin tarihî süreçteki isimlendirilişi üzerine analizler yapılmıştır. Hitabet dersinin yeterlik kazandırma konusu ele alınırken dersin içeriği ve kazanımları incelenmiştir. Ayrıca hitabet dersi ile ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Hitabet • Din hizmetleri • Din eğitimi • İmam-Hatip okulu • Yaygın din eğitimi

¹ Şükrü Keyifli (Doç. Dr.), Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
Eposta: keyiflisukru@gmail.com

Atf: Keyifli, Ş. (2017). Dini iletişim yeterliği açısından hitabet ve mesleki uygulamalar dersi ile ilgili bir araştırma. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1, 257–292. <http://dx.doi.org/10.12738/talim.2017.2.0011>

İmam-hatip okulları Türkiye toplumunda oynadığı rol bakımından yakın tarihin, siyasî sosyal, kültürel ve dinî alanlardaki tartışmaların merkezinde yer almıştır. Cumhuriyet dönemi din eğitim-öğretim süreçleri genellikle imam-hatipler üzerinden okunur olmuştur. Bu dönemde; “din-devlet”, “din-toplum”, “din-siyaset” ve “din-eğitim” arasındaki ilişkiler bu okullar üzerinden açıklanmıştır.

Cumhuriyet döneminin, din eğitim ve öğretimiyle olan ilişkisi 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunu ile başlar. Kanun, kendinden önceki dinî eğitim kurumların varlığına son vermiş, yerine Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yeni bir dinî eğitim kurumu ihdas etmiştir. 3 Mart 1924 yılında kabul edilen Kanun’un 4’üncü Maddesinde, yüksek din eğitimi alanında Darülfünun’da bir İlahiyat Fakültesi, din hizmetleri alanındaki ihtiyacın karşılanması için de din görevlisi yetiştirmek üzere imam-hatip mekteplerinin açılması hükme bağlanmıştır. Kanun’da geçen bu amir hüküm yerine getirilerek 1924-1925 eğitim öğretim yılında, 29 yerde imam-hatip mektebi açılmıştır (Ayhan, 2014). Ancak bu okullar, yapılan dinî siyasi ve eğitimsel tartışmalar neticesinde, uzun ömürlü olmamıştır. Öcal’ın belirttiğine göre İmam-Hatip Mektepleri, açılışının birinci yılının sonunda 5 tanesi kapatılmış, 2 ayrı yerde yenileri açılmıştır. 2. yılının sonunda 8 tanesi kapatılmış, iki ayrı yerde yenileri açılmıştır. 3. yılın yani 1925-1926 öğretim yılının sonunda İstanbul ve Kütahya’dakilerinin dışında bütün imam hatipleri kapatılmıştır (Öcal, 1994). Bu okulların bir taraftan kanunla açılması diğer taraftan kısa sürede fonksiyonel olmalarının engellenmesi neticesinde bu okullar sürekli olarak tartışmaların merkezinde yer almıştır. Bu tartışmalar, çoğu kere din ile devlet arasındaki ilişkilerin bir dışı vurumu olarak değerlendirilmiştir. İmam-hatiplerin açılmasını savunanların bir kısmı Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun gerekleri ile ilgili hatırlatmalar yaparken, diğer yandan aynı tarafta yer alanların bir kısmı da imam-hatip okullarının açılmasını toplumun din eğitimi ihtiyacının karşılanması bakımından devletin destek olması gerektiğini beklemişlerdir. Bu okulların açılmasını istemeyenler ise konuyu bireylerin din eğitimi almalarının engellenmesiyle değil, devletin laik sistemi benimsemiş olmasıyla izah etmeye çalışmışlardır.

Türkiye’de imam-hatipler ilk açıldıkları günlerden bugüne pek çok araştırmaya konu olan ve her vesile ile gündeme gelen ve bu bakımdan da topluma mal olmuş ender eğitim kurumlarından biridir. Açılması, kapatılması, amaçları, programı ve öğrenci kaynakları, hem eğitim hem de din eğitimi bakımından toplum nezdinde sürekli karşılığı olan tartışmalardır. Toplumun büyük bir kesimi bu okulların din eğitimi ve din hizmetlerinde kaynak kurum olarak görmekteyler. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, halkın bu okulları eskiden beri benimsediği ve çocuklarının din eğitimi alabilmesi için maddi ve manevi olarak destekledikleri şeklindedir (Cebeci, 1995). Halkın bu okulların yapımına yaptıkları maddi katkılar devletin ilgili kurumlarının envanterlerinde kayıtlıdır. Bu kayıtlara göre, son beş yıla gelinceye kadar, okulların ekonomik giderleri halkın hayır hizmetleri olarak yaptıkları katkılarla karşılanmıştır.

Demokratik ülkelerde yönetim erki halkın oyları ile belirlenir. Yönetime talip olan siyasi organizasyonlar da halkın kendilerini işbaşına getirmelerini isterler. Buna göre politika yapar, programlarını ve projelerini bu hedeflere göre hazırlarlar. Halkın beğenisini ve nabzını tutmak anlamına da gelen politika ve siyaset yapma yoluyla, halkın tartıştığı konularda taraf ya da karşıtlıklarını açıkça ortaya koyarak halkın beğenisini kazanmayı isterler. İmam-hatip okullarının halkın gündeminde diğer kurumlardan fazla yer alması, bu alana siyasetçilerinde ilgisini fazlasıyla çekmiştir. Siyasetçiler imam-hatip okulları ile ilgili görüşlerini, devletle ilgili gelecek tasarımlarında bu kurumlara yer verip vermediklerini açıklamak zorunda kalmışlardır. Bu durum imam-hatip okullarının, toplumun gündeminde olduğu gibi siyasetin de gündeminde olmasını sağlamıştır.

İmam-hatip okulları, din hizmetleri alanına görevli yetiştirmesi amacıyla açıldığından, buradan mezun olan öğrencilerin cam içindeki ve dışındaki ortamlarda gerekli din hizmetlerini en iyi şekilde yerine getirecek, bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu okulların, din hizmeti çeşitleri içinde yer alan mihrap, minber ve kürsüyü yönetme becerilerini kazandıran bir okul olması amaçlanmıştır. Özellikle hutbe ve vaazların halkın beklentilerine cevap verebilecek kadar yeterli olmaması, imam-hatiplerin hem kurumsal olarak hem de yetiştirdikleri öğrenciler bakımından en fazla eleştirilen yönü olmuştur. Bu sebeple imam-hatip okullarının ders programlarında öğrencilerin din hizmetlerini yerine getirirken dinî iletişiminin doğru bir şekilde olmasını sağlayacak derslere ağırlık verilmiştir. Bu derslerin birisi de Hitabet dersi. Hitabet dersi, öğrencilere kazandırmak istediği yeterlikler bakımından, imam-hatip liselerinde okutulmakta olan diğer meslek derslerinden farklı bir öneme sahiptir. Hitabet dersinin önemi, meslek ve kültür derslerinin kazandırdığı yeterliklerin dışı yansıtılmasını sağlayan bir ders olmasıdır. İmam-hatip öğrencileri, mezuniyet sonrası daha çok din hizmetleri alanında görev almaya yönelik eğitim-öğretim almaktadırlar.

Bu çalışma, hitabet dersi ile ilgisi olan başta öğrenciler, okul yöneticileri, meslek dersleri öğretmenleri ve diğer paydaşların konunun önemini kavramalarına ve imam-hatip liselerinin kuruluş amaçlarını hitabet dersi bağlamında hatırlamalarına katkı sağlayacak olması bakımından önemlidir.

Hitabet dersi imam-hatip liselerinde okutulan tüm derslerin kazandırdıkları yeterliklerin dışı yansıtılmasını sağlayacak bir derstir. Bu bağlamda, konunun bir aynı zamanda bir dinî iletişim süreci olarak ele alınması ve dinî iletişim süreçleriyle ilgili değerlendirmeler yapılmasının, hitabet dersine yüklenen misyonun farkına varılması bakımından katkı sağlayıcı olacağı varsayılmıştır.

Dinî İletişim

Dinî iletişimi, dinî mesajların hedef kitleye ulaştırılması süreci olarak tanımlamak mümkündür. Dinî iletişim, sürecin amaca uygun olarak tamamlanmasına, mesajın

ulaştırılmasına ve gösterilmesi gereken bilgiyi, beceriyi ve davranışları yerine getirebilmek hedeflerinin eksiksiz gerçekleşmesine bağlı olarak değerlendirilir. Dinî iletişim, diğer iletişim teorilerinden bağımsız değildir (Köylü, 2006). Bu yüzden dinî iletişimi zihinde konumlandırabilmek için önce genel iletişim kavramına kısaca temas etmekte fayda vardır.

İletişim, birden fazla tanımı olan kavramlardan biridir. Özünde mesaj alışverişi olan iletişimin amacına, içeriğine ve işlevine göre yapılabilen tanımları vardır. Mesajların anlaşılabilirliği bazen sözlerle bazen de sözsüz olarak sağlanabilir. Sözlü ya da sözsüz vasıtaları kullanarak, anlaşılabilir olmaya iletişim denmektedir. İletişim en kısa tanımıyla, anlamları ortak kılma eylemidir (Küçükahmet, 1995). Berelson ve Steiner iletişim kavramını bilgilerin, fikirlerin, duyguların, becerilerin simgeler kullanılarak iletilmesi şeklinde tanımlarken Theodorson da benzer bir şekilde, esas olarak simgeler aracılığı ile bir kişiden diğerine mesajların, bilgilerin, fikirlerin ve düşüncelerin aktarılması olarak tanımlamıştır (akt., Aziz, 2013). İletişimin iki insan arasındaki bilgi, düşünce ve duygu alışverişi şeklinde tanımlanması, insanların bu iletişim sayesinde birbirlerini anlayabilen varlıklar olduğunu göstermektedir. İnsan ile birlikte var olan iletişim, insanın olduğu her yerde ve her zaman vardır. İletişim aracılığı ile insanlar toplumsal alandaki yerini tanımlayabilir varlığını sürdürebilirler (Sillaras, 1995). İletişim yeterliği olmayan insanların anlamlı bir yaşam sürdürmeleri beklenemez. Yapıp ettiklerini anlamlı kılma becerilerine sahip olmadıkları için toplumsal alanda yeterince var olamayarak topluma yabancılaşmaları ve izole olmaları kaçınılmaz olur.

İki türlü iletişim vardır. Bunlardan biri etkili, diğeri etkileyici iletişimdir. Etkili iletişim, bireyden bireye olan ve anlaşılmayı temel alan iletişimdir. Kaynağın gönderdiği mesajın, kaynağın amacına uygun olarak alıcıda anlam kazanmasıdır (Künüçen, 2007). Alıcı ile kurulan iletişim bağında, anlamların ortak kılınması ile gerçekleşir. Etkileyici iletişim ise, kaynağın alıcıya gönderdiği mesajın alıcıda çözümlenmesi sonunda, bilgi yoluyla tutum değiştirici iletişimdir (Açıkgöz, 2005). Kağıtçıbaşı; etkileyici iletişimi, toplumsal hayatta insanların yeni bir tutum edinmelerini, var olan tutumlarını değiştirmelerini ya da uyum sağlamalarını hedefleyen iletişim olarak tanımlamıştır (Kağıtçıbaşı 1999).

Dinî iletişim, etkileyici iletişim sınıflaması içinde yer alması gereken bir iletişim türüdür (Koç, 2011). Dinî iletişim, amacı ve içeriği bakımından insanlarda tutum ve davranış değişikliğine neden olması beklenen bir iletişim türüdür. Bu bakımdan tutum geliştirici bir iletişimin sağlanabilmesi, etkileyici olmasına bağlıdır. Dinî iletişim, amacı ve unsurları bakımından, dinî mesajların toplumsal alanda dinî içerikli ahlaki tutumlar ve davranışlar sağlamasını hedefler.

Dinler, insanlara ulaştırmak istedikleri mesajları kutsal kitaplar ve görevlendirilen peygamberler vasıtasıyla ulaştırırlar. Kutsal kitaplar, insanların yaşam boyu yerine getirmekle yükümlü oldukları dinî ve ahlaki ilkeleri içermektedir. Metin olarak aktarılan mesajlar peygamberler tarafından kodlanarak insanlara aktarılır. Aktarılan

mesajlarla insanlardan ya var olan olumsuz davranışlarını olumlu hale getirmeleri ya da yeni tutum ve davranış geliştirmeleri beklenir. Peygamberlerin muhataplarına yapmış olduğu çağrılar bir nevi dinî iletişimidir.

İmam-hatip liselerinde hitabet dersinin okutulmasının amacı, öğrencilere dinî iletişim yeterliliği kazandırmaktır. Çünkü hitabet, dinî tutum ve davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla insanlara güzel sözler söylemektir (Çetin, 2008). Bununla birlikte hitabet, iletişimde olduğu gibi, önceden kararlaştırılan mesajların seçilen hedef kitleye ulaştırabilmesi için uygun yöntem ve teknikleri birlikte kullanma becerisine sahip olmaktadır.

Hitabetin amacı, sözel yollarla insanlarda kalıcı davranış değişikliği meydana getirmektir. Kazandırılması gereken davranışlar bireyin dinî alanı ile ilgili ise ve hitabet de bu yönde yapılıyorsa, bu dinî hitabet olur. Dinî hitabet olmakla kalmayıp buna dinî iletişim de demek mümkündür (Yılmaz, 2016). Bu, mesajın kalıcı davranışa dönüşmesini sağlamak amacıyla bir takım teknik özellikleri bir arada kullanarak amaca ulaşmaktır. İletişimde etkililik, amaçlanan hedeflerin gerçekleşmesine götüren bir iletişim sürecidir.

İmam-Hatip Okullarında Hitabet Dersi

İmam-Hatip okullarının müfredatı iki ana bölüm altında yer alan derslerden oluşmaktadır. Bu iki ana bölüm, “meslek” dersleri ve “kültür” dersleridir. Meslek dersleri, imam-hatip okullarının kuruluş amacına göre mesleki alan bilgisi yeterliği kazandıracak derslerdir. Bunlar, *Kur'an-ı Kerim, Arapça, Tefsir, Hadis, Kelam, İslam Tarihi, Siyer, Fıkah ve Hitabet* dersleridir. Bu ana akım dersler, özellikle lise döneminde farklı kredilerle okutulur. Bu dersler, İmam-Hatip okullarından mezun olacak öğrencilerin, mezuniyet sonrası yapacakları din hizmetlerini yerine getirmeleri için gerekli olan alan bilgisi yeterliliğini kazandırmaya yöneliktir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DOGM], 2017).

Hitabet dersi, bu çerçevede öğrencilere mesleki yeterlilik kazandıran alan derslerden biridir. Her alan dersinin kendine özgü yeterlikleri olduğu gibi hitabet dersinin de hedeflediği yeterlikler vardır. Hitabet dersinin kazandırmayı hedeflediği yeterlilik, öğrencilere müfredatı oluşturan tüm derslerden kazandırılacak çıktıların birbirleri ile entegre edilmesinden meydana gelecek mesleki dışı vurumu sağlamaktır. Bu sebeple hitabet dersi ilk yıllardan beri imam- hatip okullarının programlarında yer almıştır.

Hitabet dersi, programlarda değişik isimlerle yer almıştır. İmam-hatip okullarının programlarında “*Türkçe Hitabet*”, “*Hitabet*”, “*Hitabet ve Mesleki Uygulamalar*” ve en son olarak seçmeli dersler arasında yer alan “*Diksiyon ve Hitabet*” adları ile yer almıştır. İmam-hatiplerin kuruluşundan bu yana hitabet derslerinin adları konusunda yapılan değişiklikler aşağıda Tablo’1 de gösterilmiştir.

Tablo 1

Cumhuriyet Sonrası İmam-Hatip Lisesi Programlarında Hitabet Derslerinin Çizelgede Yer Alışı

Öğretim Yılı	Dersin Adı	Okul Türü	Sınıflar	Ders saati	Toplam	Zorunlu /Seçmeli
1950-1951	Türkçe Hitabet	İmam-Hatip Kursu	II. ve IV	1+1	2	Zorunlu
1970-1971	Türkçe Hitabet	İHO	I. Devre	1	1	Zorunlu
1971-1973	Hitabet	İHO	IV Sınıf	2	2	Zorunlu
1991-1992	Hitabet ve Mesleki Uygulama	İHL	XI ve XII Sınıflar	2	4	
1992-1993 (Kredili Sistem)	Hitabet ve Mesleki Uygulama	İHL	1-2	3	8	
2010-2011	Hitabet ve Mesleki Uygulama	İHL	XII	2	2	Zorunlu
2010-2011	Hitabet ve Mesleki Uygulama	AIHL	XII	2	2	Zorunlu
2013-2014	Hitabet ve mesleki Uygulama	İHL	XI	2	2	Zorunlu
2013-2014	Hitabet ve mesleki Uygulama	AIHL	XII	2	2	Zorunlu
2013-2014	Diksiyon ve Hitabet	AIHL	XI-XII	1-1	1	Seçmeli

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, imam-hatip lisesi müfredatında yer alan Hitabet dersi programa dâhil edilirken isminde dönemsel değişiklikler yapılmıştır. Buna göre, 1950-1971 yılları arasında bu dersin adı “Türkçe Hitabet”, 1971-1973 yılları arasında “Hitabet”, 1991-2014 yılları arasında “Hitabet ve Mesleki Uygulamalar” ve 2013-2014’te ise “Diksiyon ve Hitabet” şeklindedir.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi Hitabet dersi, farklı isimlerle İmam-hatip okullarının programlarında yer almıştır. Bu dersin okulların programında değişik isimler altında yer almasına dikkat çekilmesi nedeni, derse verilen isimler ile ülkenin sosyal, siyasi ve kültürel yapısı arasındaki ilişkinin varlığıdır. 1950’li yılların başlarından itibaren sürdürülebilir kurumsal yapıya sahip olan İmam-Hatip okullarının, açılması ve ders programlarının oluşturulmasında siyasi ve sosyal yapının etkisini görmek mümkündür. Örneğin Tablo 1’de de görüldüğü gibi 1950- 1951 eğitim-öğretim yılında açılan imam –hatip okulları programda “Türkçe Hitabet” olarak yer almıştır. Bu isimlendirmedeki Türkçe vurgusu, bu okullardan mezun olacak öğrencilere, hutbelerin Türkçe olması gerektiğini ihsas ettiren bir yaklaşımı göstermektedir. Hitabet dersi ile ilgili yapılan bu Türkçe nitelemesinin arkasında din eğitimi ve din hizmetleriyle ilgili siyasetin ve devletin din hizmetleri konusundaki yaklaşımının yansıması vardır (Öcal, 1994). Bilindiği gibi, Türkiye’de din hizmetlerinin dilinin “Türkçe” olması ile ilgili akım 1930’lu yılların başından 1950’ye kadar fiilî olarak devam etmiştir (Akin, 2011).

Hitabet dersinin adındaki “Türkçe” kelimesi 1971 yılına kadar devam etmiştir. 1971 yılından sonraki dönemde imam-hatip okullarında okutulan hitabet dersinin adındaki “Türkçe” kelimesi kaldırılmış, sadece “Hitabet” kelimesi kalmıştır. Bu yıllardan sonra İmam-Hatip okulları ile ilgili tartışmalar bitmemiştir. Tartışma yeni

bir boyut kazanmıştır. Tartışmanın konusu imam-hatip okullarından mezun olanların yüksekokullara devam edip etmeyeceği, devam edecekse hangi okullara gideceği meselesi üzerinde yoğunlaşmıştır. 1971’de yapılan bir tespite göre mezunların %66’sı yüksekokul olarak, Yüksek İslam Enstitülerine girmiş, %27’si de Diyanet İşleri Başkanlığında görev almıştır. Geriye kalan %7’lik bir kısmı ise özel sektörde ya da kendi işinde çalışmayı seçmiştir. Bunların dışında bazı mezunlar ise fark derslerini vererek üniversitelerin başka bölümlerine girmeye çalışmışlardır (Öcal, 1994).

İmam-Hatip okullarının meslek okulu statüsünde mi yoksa lise statüsünde mi olduğu tartışması noktasında yeni bir yaklaşım gelişmiş ve bu yaklaşım doğrultusunda, programlarda yer alan hitabet dersinin adının değişmemesi, bu okullar konusundaki beklentileri ve tartışmaları etkilemiştir. Bu etki, imam-hatip okullarından mezun olanların diğer mesleklere ve diğer üniversitelere girmesiyle ilgili düzenlemelere gidilmesinin daha öncelikli olduğu anlayışına geçildiği anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, 1971 öncesinde yoğun olarak tartışılan, imam-hatiplerin toplumsal alanda varlığı ve meşruluğu konusunun da kısmen kabul edilmiş olduğunu göstermektedir. Hitabet dersinin adının herhangi bir nitelemeye ihtiyaç duymadan sadece maksadına yönelik olarak muhafaza edilmiş olması normalleşmenin bir sonucu olsa gerektir.

Dersin adının Hitabet olarak kalması bir bakıma ibadet dilinin aslına dönmesiyle birlikte hutbelerin dilinin de aslına döndürüleceği anlamına geliyordu. Nitekim Hitabet dersinin adının programda, “Hitabet” şeklinde yer almasının tarihi ile camilerde okunmakta olan hutbe dualarının Arapça asılları ile okunduğu tarih aynı olmuştur.

Daha sonraki dönemlerde Hitabet dersine “Mesleki Uygulamalar” eklenmiştir. Bu dersle ilgili yapılan çalışmaların imam-hatip okullarından mezun olan öğrencilerin mihrap kürsü ve minber yeterliklerinin yeterli olmadığı hep söylenmiştir. Bu söylentilere son vermek için Hitabet dersinin uygulamasının yapılması gerektiği hususunda bir karar alınmıştır. Alınan bu kararın sonucu olarak, derslerde katılan öğrencilerin haftanın belli günlerinde camilere giderek başta hutbe okuma becerileri olmak üzere cami içi din eğitimi faaliyetleri konusunda yeterli hale gelmeleri istenmiştir. Hitabet dersinin uygulama ile ilgili beklentileri yeni bir durumdur.

Hitabet Dersinin İçeriği

Günümüzde bilginin yanı sıra iletişim de önemli bir yeterlik alanı olduğundan, iletişim ile eğitim, iletişim ile mesleki verimlilik arasında da doğrudan bir bağ vardır. Mekânsal ve toplumsal din hizmetleri yerine mobilize ve bireysel din hizmetleri taleplerinin artmasına şahit olmaktayız. Toplumsal değişimin sonucunda oluşan bu yeni duruma uygun olarak, imam-hatip liselerindeki “Hitabet ve Mesleki Uygulamalar” dersinin içerleğinde de bir değişimin olması gerekmektedir.

En son Millî Eğitim Bakanlığı ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün yapmış olduğu ve imam-hatip liseleri Kitapları içinde yer alan Hitabet ve Mesleki Uygulamalar dersinin içeriği bu bağlamda şöyle olmaktadır (Sezikli, 2016).

Tablo 2

Hitabet Dersinin İçeriği

Üniteler	BAŞLIKLARI	Kazanımlar
DİN HİZMETLERİ VE İLETİŞİM	1. Din Hizmetleri ve Din Görevliliği	Din Hizmetleri ve Din Görevliliği hakkında bilgi sahibi olur
	2. Din Hizmetlerinde Kendini ve Hedef Kitleyi Tanıma	Din Hizmetlerinin hedef kitlesini tanıyarak özellikleri hakkında bilgi sahibi olur
	3. Din Hizmetlerini Zorlaştıran ve Engelleyen Sorunlar	Din Hizmetleri alanında karşılaşılan güçleri tanıyarak
	4. Din Hizmetlerinde İletişim	Din Hizmetleri alanında gerekli olan iletişim süreçleri hakkında bilgi sahibi olur
HİTABET VE DİNİ HİTABET	1. Hitabet ve Türleri	Hitabeti tanımlar Hitabet türleri hakkında bilgi sahibi olur
	2. Din Hizmetlerinde Hitabetin Yeri Önemi	Din Hizmetleri alanında hitabetin önemini kavrar
	3. Dinî Hitabet ve Çeşitleri	Dinî Hitabeti diğer hitabetlerden ayırt eder Dinî Hitabet çeşitleri hakkında bilgi sahibi olur
	4. Dinî Hitabetin İlkeleri	Dinî Hitabetin ilkeleri hakkında bilgi sahibi olur
	5. Dinî Hitabette Kaynak Seçimi	Dinî Hitabeti hazırlarken yararlanacak olduğu kaynakları seçebilir.
DİNİ HİTABET TÜRÜ OLARAK HUTBE	Hatiplik ve Hutbe	Hatiplik ve hutbe hakkında bilgi sahibi olur
	Hutbe ile ilgili dinî hükümler	Hutbenin dindeki yeri ve önemini kavrar
	Hutbe hazırlanması ile ilgili hususlar	Hutbe hazırlama ile ilgili süreçlere hakkında bilgi sahibi olur
	Hutbe duaları Hutbe Örnekleri	Hutbe dualarını ezbere okur Hutbe örneklerini inceleyerek hutbenin yazılışı ile ilgili bilgi ve beceri geliştirir.
HİTABET TÜRÜ OLARAK VAAZ	Vaazlık ve vaaz	Vaaz ve vaazlık hakkında bilgi sahibi olur
	Vaaz ve İrşadın Dindeki Yeri	Vaaz ve irşadın dinî temellendirmesini yapabilir
	Vaazın hazırlanışı ve sunuşu ile ilgili hususlar	Vaaz ve irşad ile ilgili hususların hazırlanmasında ve sunulmasındaki süreçleri takip edebilir Vaazın hazırlanması sırasında yapılması gerekenleri bilir. Vaaz ve irşadın kendine özgün ortamlarında sunulması ile ilgili bilgi ve becerileri kazanır.
	Vaaz ve Duaları	Vaaza başlama ile ilgili geleneksel duaları ezberlebilir.

Tablo 2’de, imam-hatip liselerinin müfredatında yer alan Hitabet dersinin içeriği ve kazanımları verilmiştir. İçerik, Hitabet dersinde öğrencilere kazandırılması gereken bilgileri ihtiva etmektedir. İçerik/müfredat, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Öğretim programı haline getirilerek, imam-hatip liselerinde okutulmak üzere ders materyali olarak hazırlanmış ve öğrencilere sunulmuştur. Hâlen öğrenciler, Hitabet dersinde bu içeriği temel almaktadırlar.

Dersin adı kadar içeriği de önemlidir. İçeriğin oluşmasında, dersin uzak hedefleri, genel hedefleri ve yakın hedefleri dikkate alınır. Dersin genel amacı ile özel amaçları arasındaki ilişkinin program içeriğine yansıtılması gerekir. İçeriğin oluşturulmasında, program geliştirme yaklaşımlarından yararlanır. Örneğin program geliştirmede yaygın

olarak kullanılan modellerden biri, geliştirilecek programda amaç-çerik uyumunun gözötilmesi gerektiğidir (Varış, 1988). Hitabet dersinin içeriğii geliştirilirken göz önünde bulundurulması gereken bir amacın olduğu muhakkaktır. Programın geliştirilmesinde dikkate alınan bu amacın çerik ile uyumlu olması gerekmektedir.

Hitabet dersi ile ilgili program geliştirme çalışması yapılırken ne gibi amaç ya da amaçların göz önünde bulundurulmuş olabileceğini, ders için hazırlanan materyale bakarak anlamak mümkün olabilir. İçeriğinin kendi içerisinde başlıklarına ve alt başlıklarına bakıldığında bu dersin daha çok cami içi din hizmetlerinin yerine getirilmesinin dikkate alındığı söylenebilir. Bu çerik, cami din hizmetleri arasında yer alan, cemaatle namaz kıldırma, Cuma namazı, cenaze namazı gibi özelliğı olan namazların eda edilmesinde imam-hatip olarak gerekli bilgi, beceri ve davranışları yerine getirebilme, hutbe hazırlama ve sunma, gerekli zamanlarda vaaz verebilme gibi yeterlikleri kazandırmaya yöneliktir.

Günümüzde imam-hatiplere okutulmakta olan Hitabet dersinin içeriğinin daha çok cami içi din hizmetlerini esas aldığı söyleyebiliriz. İlk ünite de iletişim konusuna girilmiş olması iletişim hakkında sadece kısa bir bilgilendirme olarak kalmıştır. İletişim süreçleri hakkında genel anlamda bilgi sahibi olmak, iletişim süreçlerinin uygulamasını bir tutum olarak davranışa yansıtmak anlamına gelmemektedir. Bunun bir yaşam biçimi hâline gelmesi gerekir. Bu sebeple, din hizmetleri alanının nerdeyse tamamının ya da tamamına yakınının dinî iletişim süreçlerine ayrılmasında yarar vardır.

İmam-hatip liselerinde okutulmakta olan hitabet dersinin yukarıda verilen içeriğı ve çerikle ilgili kazanımlara bakıldığında, dersin öğrencilere yönelik,

1. Mesleki olarak daha çok cami içi din hizmetlerini yönetme yeterliği kazandırmanın ön plana çıkarıldığı anlaşılmalıdır. Bu durum, hitabet dersi ile ilgili beklentilerin geçmişten günümüze pek değışmediğı kanaatini pekiştirici mahiyettedir.

2. Dinî iletişim konusundaki yeterliğinin cami içi alanla sınırlı olduğu anlaşılmalıdır. İçerikte, öğrencilere dinî iletişim yeterliği kazandıracak bilgiler yerine tanıtıcı bilgilere yer verilmektedir. Ancak tanıtıcı bilgiler davranışa dönüşerek öğrencilerin cami içi ve cami dışı din hizmeti ortamlarında dinî iletişim bakımından yeterli olmalarını sağlamayacaktır.

3. İçerikte sunulan bilgiler, toplum merkezli din hizmetlerini yerine getirmesi için gerekli yeterlilikleri kazandırıcı mahiyette değildir. Değışen toplumsal şartlar, günümüzde din hizmetlerinin caminin dışına da taşarak toplum merkezli hale geldiğini göstermektedir. Bu nedenle din hizmetlerinde dinî iletişim yeterliliğı kazandırmayı hedefleyen hitabet dersinin içeriğinin toplum merkezli din hizmetlerini yerine getirebilecek donanımda olmadığı görölmektedir.

4. Hitabet dersi, içinde uygulamayı da barındıran bir derstir. Bu nedenle içeriğin oluşturulmasında uygulamaya da ağırlık verilmesi gerekir. Elimizdeki ders materyali içeriğinde uygulamaya yönelik bilgilere fazla yer verilmektedir. Bilgiler daha çok bilgi ve kavrama basamağında kalmıştır. Bilgi ve kavrama basamağındaki bilgiler, teorik ve ezberlenmesi gereken bilgiler olarak kalırlar. Uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak bilgilere yer verilmemiş olması, bu dersin teorik düzeyde kalması gerektiği ile ilgili kasıtlı belirlemenin olduğu fikrini kuvvetlendirmektedir.

Amaç

Araştırmada, İmam-Hatip liselerinde okutulan “Hitabet ve Mesleki Uygulamalar” dersinin öğrencilere, mesleki yeterlik kazandırma ve iletişim/dışa vurum becerileri kazandırma bakımından durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada, tanımlanan problemin çözümünde seçilen yöntem önemlidir. Bilimsel çalışmalarda yöntemi belirleyen daha çok çalışmanın amacı ya da amaçlarıdır (Karasar, 1995). Bu gerçeklikten hareketle, söz konusu çalışmanın amacı doğrultusunda, tarama modeli ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Son zamanlarda nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşmelerden biri görüşme tekniğidir. Bu teknik, iki şekilde kullanılmaktadır (Karasar, 1995). Bunlardan biri grupta diğeri de bireysel olarak yapılan görüşmedir. Grupla yapılan görüşmelerde konunun detaylandırılması için bazen derinlemesine görüşmeler yapılabildiği gibi, grubun yapısındaki homojenlik ve grup içi etkileşimin olması halinde odak grubu çalışması yapılmaktadır (Baş ve Akturan, 2013).

Bu çalışma, grubun özellikleri dikkate alınarak, odak grubu çalışması modeli ile yapılmıştır. Çalışmaya katkı sağlayan öğrenci ve öğretmenlerin öncelikle yapılanmış sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu sorulardan elde edilen verilerle katılımcılarla bir araya gelinmiş ve belirlenen konular etrafından karşılıklı konuşmalar yapılmıştır. Görüşmeye esas teşkil edilen soru kökü değişik şekillerde ifade edilerek konunun birden fazla boyutunun ortaya çıkmasına yardımcı olacak görüşmeler yapılmıştır. Yöneltilen sorulara yönelik cevaplar “odak grup” ile “bireysel” görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Görüşme tekniğinde, bilgi almayı sağlayacak sorular önceden yapılandırılmış olabileceği gibi yapılandırılmamış soruların sorulmasına da fırsat verilir (Geray, 2014). Görüşme tekniğinin araştırmacıya bu imkânı sunması bakımından (Kuş, 2012) söz konusu araştırmada nitel yönetime de başvurulmuştur.

Araştırmanın nitel kısmı, imam-hatip lisesinde görev yapan ve Hitabet dersi veren ya da vermekte olan 4 meslek dersleri öğretmeni ile tamamı erkeklerden oluşan 30 son sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Mülakatlarda açık uçlu sorular sorulmuş, katılımcıların

sorulara yazılı olarak verdiği cevapların yanında konuyla ilgili yaptıkları sözlü açıklamalar da kaydedilerek gerekli çözümlenmeler yapılmıştır.

Araştırmaya katılan kişilerin seçiminde öğrencilerin konuya olan ilgileri ve katılıma istekleri belirleyici olmuştur. Öğretmen katılımcıların seçiminde ise öğretmenlerin hitabet dersini vermiş ya da veriyor olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmaya, 4 meslek dersi öğretmeni, bir idareci (müdür), 30 Anadolu İmam-Hatip Lisesi son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma katılımcısı öğretmenlerin ikisi bayan ikisi erkektir. Bayan öğretmenlerin mesleki kıdemi 3-10, erkek öğretmenlerin mesleki kıdemi 5-15 arasındadır. Araştırmaya sözlü mülakatla katkı veren idareci ise yaklaşık 30 yıldır meslek dersi öğretmeni ve son 10 yıldır da okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Katılımcılar buldukları konuları itibarıyla öğretmen, öğrenci ve idareci olarak tasnif edilmişlerdir. Öğrencilere hitabet dersi ile olan ihtiyaç ilişkileri, uygulama durumları ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenlere dersin içeriği, öğrencilerin öğrenme istekleri ve dersin yer aldığı sınıfın uygunluğu sorulmuştur. İdareci olarak katılan okul müdürüne de daha çok hitabet dersinin teorik ve pratik değerlilik bakımından ne ya da neler ifade ettiği sorulmuştur.

Hedef Kitle

Araştırmanın hedef kitlesi, yaygın din eğitimi alanında faaliyet yürüten kurum ve kişilerdir. Bu bağlamda, imam-hatip liselerindeki öğretmen ve öğrenciler öncelikli olarak yer almaktadır. Bununla birlikte din hizmetleri alanında aktif olarak görev yapmakta olan Diyanet İşleri Başkanlığı görevlileri de bu araştırmayla ilgili olan kişilerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın birinci bölümünü teşkil eden İmam-Hatip okulları ve bu okullarda okutulmakta olan Hitabet derslerinin tarihi süreçteki yerinin açıklanmasında, imam-hatip okullarının durumu, bu okullarda okutulmakta olan Hitabet derslerinin konununun netleştirilmesi bakımından konuyla ilgili oluşturulan kaynaklara başvurulmuştur. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular sonucunda, imam-hatip okullarında okutulan Hitabet dersinin programdaki yeri, içeriği ve ismi konusundaki farklılıklar dikkat çekmiştir. Buna göre söz konusu dersin isim ve içeriğinde meydana gelen değişikliklerin, dönemin siyasi, sosyal ve dinî tutumlarının dışı yansıtıcı olması bakımından konu değerlendirmeye alınmıştır

Araştırmanın şekillenmesine veri teşkil eden ikinci kaynak, öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılmış görüşme ve mülakatlardır. Bu verilerin toplanmasında, yapılmış görüşme ve derinlemesine mülakat yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeye katılanlara;

1. “Din hizmetleri alanında görev yapacak olanların sahip olması gereken yeterliklerden biri de etkili dinî iletişim ve hitabet tekniklerine sahip olmaktır. Bu görüşe katılıyor musunuz, neden?”
2. “Sizce İmam-hatip liselerinde Hitabet dersi gerekli midir, neden?” soruları sorulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılarla bu iki soru etrafında görüşmeler yapılmıştır

Veri Toplama Süreci

Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmede önceden hazırlanan soruların yanında sözlü olarak ek sorulara da yer verilmiştir. Görüşmeler, katılımcının o anki duruma göre gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Öğretmenlerle görüşülürken soru listesindeki soruların yanında konuyla ilgili derinlemesine sözlü sorular da yöneltilmiştir. Bunun nedeni, onların uygulama sürecindeki tecrübelerinden yararlanmaktır. Ek soru sorma ihtiyacını ortaya çıkaran bir başka husus, katılımcıların sorulara verdiği cevaplara netlik kazandırmaktır. Katılımcılar soruları cevaplarken bazen dolaylı anlatımlara gidebiliyorlar. Dolaylı anlatımlarla konuyu açıklayan bir katılımcıya, listedeki sorulara ek olarak konuyu açıklayıcı sorular sorularak konuyla ilgili düşüncelerini netleştirmelerine yardımcı olunmuştur. Katılımcıların cevaplanması istenen sorulara bazen doğrudan bazen de yaklaşık olarak dolaylı cevaplar vermeleri nedeniyle, katılımcılara cevabı netleştirici ve konuya yönlendirici sorular sorulmuştur. Böylece yarı yapılandırılmış mülakat tekniklerinin sağladığı esneklikten yararlanılma yoluna gidilmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Yapılan görüşme ve yazılı ifadeler, mülakat sırasında yapılan ses kayıtları analiz edilerek, araştırmada deneklere yöneltilecek yapılandırılmış soruların hazırlanması için bir protokol listesi hazırlanmıştır. Bu protokolda bulunan soruların araştırmanın amacıyla ilgili soru ve sorunların ortaya çıkmasını sağlayıcı olması konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Katılımcıların soruları anlamaları ve kolay cevap verebilir olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında, mülakat sırasında elde edilen ses kayıtları deşifre edilmiştir. Sözlü ve yazılı olarak elde edilen verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda düzenlenmesi ve kendi aralarında sınıflandırılmasından sonra yorumlama safhasına geçilmiştir. Verileri anlamlı hâle getirmek için konuşma ve yazıda ortaya çıkacak anlam eksiklikleri, beyanın maksadına sadık kalınarak anlaşılır hâle getirilmeye çalışılmıştır.

Katılımcılarla İlgili Bilgiler

Adı/Soyadı	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet	Görevi	Kıdem
M. K	E	65	Lisans	Müdür	30
S. I	B	47	Lisans	Öğretmen	22
H. K	B	40	Lisans	Öğretmen	13
O.H	E	54	Lisans	Öğretmen	28
F.T	E	18	Lise	Öğrenci	12. Sınıf
C. A	E	18	Lise	Öğrenci	12.Sınıf
L.F	E	17	Lise	Öğrenci	11. Sınıf
İ. T	E	17	Lise	Öğrenci	11.Sınıf
T. B	E	18	Lise	Öğrenci	12. Sınıf
H. I	E	18	Lise	Öğrenci	12. Sınıf
O.T	E	18	Lise	Öğrenci	12.Sınıf
A. B	E	19	Lise	Öğrenci	12.Sınıf
S. E	E	18	Lise	Öğrenci	12. Sınıf
A. D	E	17	Lise	Öğrenci	11. Sınıf
H. Ç	E	17	Lise	Öğrenci	11.Sınıf
C. A	E	18	Lise	Öğrenci	12. Sınıf
N. K	E	17	Lise	Öğrenci	11. Sınıf
H. K	E	17	Lise	Öğrenci	11.Sınıf
F. T	E	18	Lise	Öğrenci	12. Sınıf
M. K	E	17	Lise	Öğrenci	11. Sınıf
N.G	E	17	Lise	Öğrenci	11.Sınıf
İ. G	E	18	Lise	Öğrenci	12. Sınıf
Z. Ç	E	17	Lise	Öğrenci	11. Sınıf
A. K	E	17	Lise	Öğrenci	11.Sınıf
T. C	E	18	Lise	Öğrenci	12. Sınıf
L.F	E	17	Lise	Öğrenci	11. Sınıf
İ. K	E	17	Lise	Öğrenci	11.Sınıf
T. L	E	18	Lise	Öğrenci	12. Sınıf
L. G	E	17	Lise	Öğrenci	11. Sınıf
İ. Y	E	17	Lise	Öğrenci	11.Sınıf
T. Ş	E	18	Lise	Öğrenci	12. Sınıf
L. P	E	17	Lise	Öğrenci	11. Sınıf
Ö. Ç	E	18	Lise	Öğrenci	12.Sınıf
A. B	E	18	Lise	Öğrenci	12. Sınıf
C. A	E	18	Lise	Öğrenci	12.Sınıf
F. A	E	17	Lise	Öğrenci	12. Sınıf

Araştırmanın Sınırları

Bu araştırmanın teorik çerçevesi “İmam-Hatip okulları”, bu okullarda okutulmakta olan “hitabet dersi”, “hitabet”, “etkili iletişim”, “iletişim” ve “dışa vurum” anahtar kelimeleri kapsamındaki alanyazına dayalı şekilde hazırlanmıştır. Araştırmanın ampirik kısmında, Anadolu İmam-Hatip Lisesi son sınıf öğrencileri, İmam-Hatip Lisesi 11. Sınıf öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu nedenle araştırma imam-hatip Lisesi öğrencilerinin 11. ve 12. Sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca halen İmam-Hatip Liselerinde görev yapmakta olan meslek dersleri öğretmenlerinden

Hitabet dersine girmiş olanlar ile bu okullarda idarecilik yapmış olanların görüşleri de alınmıştır. Çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmaya, İmam-Hatip Lisesi son sınıfta öğrenim görmekte olan 30 kişilik bir grup katılmıştır. Çalışmaya katılanların tamamı erkek öğrencilerden oluşmuştur. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha rahat açıklayabilmelerine katkı sağlayacağı varsayılarak mümkün olduğu kadar samimi ve sıcak bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için önceden gerekli hazırlıklar yapılmış, çay ve meşrubat ikramları yapılmıştır.

Öğrencilerin Hitabet Dersi ile ilgili Görüşleri

Hitabet dersinin gerçekleştirmek istediği amaçların merkezinde imam-hatip lisesi öğrencileri vardır. Öğrenciler bu derste aldıkları bilgilerle gelecekleriyle ilgili mesleki tasarımlarını yapacaklardır. Mezuniyet sonrasında yapacak oldukları meslekler arasında din hizmetleri olmasını düşünen öğrenciler, bu ders sayesinde din hizmetleri alanını tanımış olacaklardır. Bu ders din hizmetlerini hem tanımak hem de bu alanda yerine getirilecek olan görevi hakkında yeterlilik sağlamak için gerekli olan oryantasyonların başında gelir.

Öğrencilerin, ortaokul ve lise öğrenimleri süresince çok uzak olmadıkları din hizmetleri, pratik bilgiler yanında teorik bilgilere de ihtiyaç duyulan bir alandır. Günümüzde insanlarla bilgi alışverişinde bulunmanın kurallarını anlatan değişik bilgiler, yayınlanmaktadır. Din hizmetleri alanında görev yapacak olan insanların bu bilgilerden yararlanması gerekir. Din hizmetleri insan insana yürütülen bir hizmet türü olduğu için bu görevi yerine getirecek olanların, insanlarla etkili iletişim kurabilmesini sağlayacak iletişimsel yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Hitabet dersi bu içeriği sağlaması bakımından önemli bir derstir. Konuyla ilgili öğrencilerle yapılan görüşmede onlara,

1. *“Din hizmetleri alanında görev yapacak olanların sahip olması gereken yeterliklerden biri de etkili dinî iletişim ve hitabet tekniklerine sahip olmaktır. Bu görüşe katılıyor musunuz, neden?”* sorusu olmuştur. Öğrencilerin, sözlü olarak içtenlikle cevap verdikleri bu soruya yazılı şekilde cevap vermeleri istendiğinde sözlü ifadelerini yazıya tam olarak dönüştüremedikleri gözlenmiştir. Bunun, sözlü iletişim ile yazılı ifade etmedeki teorik farktan kaynaklanmış olabileceği varsayılmaktadır.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri bilgilerin daha kolay anlaşılabilmesi ve verdikleri bilgilerin yorumlama kolaylığı sağlaması için öğrencilerin sözlü ve yazılı ifadelerindeki anlam ve söylem bakımından ortak olan ve farklı olan cevaplar ayırt

edilmiş ve ortak kanaatlerden meydana gelen bir anahtar kelime oluşturulmuştur. Bu anahtar kelimenin görüşmeye katılanlara göre dağılımıyla ilgili de frekansları tespit edilmeye çalışılmıştır. Her iki soruya benzer teknik uygulanarak anahtar kelimeler ve frekansları tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 3

Din Hizmetleri Alanında Görev Yapmayla İlgili Görüşler

1. Din hizmetleri alanında görev yapacak olanların sahip olması gereken yeterliklerden biri de etkili dinî iletişim ve hitabet tekniklerine sahip olmaktır. Bu görüşe katılıyor musunuz, neden?

Gerekeçe	Sayı	%
Din hizmetlerinde verimliliği sağlamaya etkisi olur	10	33,3
İnsan ilişkilerinin iyileşmesine katkı sağlar	3	10,0
Dini tebliğ etmeye yarar	5	16,6
Kişilik gelişimine katkı sağlar	5	16,6
Dini doğruları anlatmakta işe yarar	7	23,3
Toplam	30	100

Tablo 3'te de görüldüğü gibi görüşmeye katılanların çoğu (%33,3) Hitabet dersinin, "din hizmetlerinde verimliliği sağlamaya olumlu etkisi olacağını" belirtmiştir. Bunun dışında, görüşmeye katılanların %10'u Hitabet dersin içerik bakımından kazanımlara dönüşmesi hâlinde sadece mesleki alan olan din hizmetleri değil, aynı zamanda "İnsani ilişkilerin iyileşmesine katkı sağlayacağını" belirtmişlerdir. Hitabet bakımından yeterli olmanın, dinin anlatılmasında, dinî doğruların anlaşılır olmasında etkili olacağını düşünenlerin oranı %23'tür. İyi bir hatip olmanın dini tebliğ etmeye yarayacağını düşünenlerle dini doğru anlatmak için hitabet dersinin gerekli olduğunu söyleyenler birlikte ele alındığında katılımcıların nerdeyse üçte birinden fazlasının (%16+ %23 = %39) hitabet dersinin gerekli olduğu ile ilgili fikir birliğinde oldukları görülecektir.

Katılımcılar, bu dersin İmam-Hatip liselerinde okutulması gereken bir ders olduğu konusunda hemfikirlerdir. Ancak bu dersin öğrenciler tarafından genelde din hizmetleri mesleğinin yerine getirilmesinde ön koşul olarak algılanıyor olması, bu alanda çalışmayı düşünmeyen öğrencilerde bu dersin geri plana atılmasına neden olmuştur. Bunu, yazılı açıklamalarından anlamak mümkündür. Bunlardan birkaçı şöyledir:

Din alanında hizmet verecek kişiler için hitabet dersi gereklidir. Hitabet, dinî bilgidir bir tık öndedir. Bunun sebebi ise düzgün hitabete sahip olmayan kimselerin insanlar tarafından muhatap alınmamasıdır. Böyle bir durumda bilgi geri palanda kalır ve etki etmez. Bu durum siyasette de aynıdır. Ancak ben din hizmetleri alanında görev almayı düşünmediğim için hitabet dersiyle de pek ilgilenmiyorum.

Din hizmetleri alanında görev yapacak olanlar için etkili hitabe okuyabilmek amacıyla hitabet dersi gereklidir. Ancak ben hitabet konusunda kendimi yeterli görmüyorum. Okulda verilen hitabet dersi de bu konuda bana faydalı olmuyor. Çünkü hitabet dersinde daha çok üniversiteye hazırlık için test çözüyoruz.

Diğer yandan bu dersin mesleki olduğu kadar, dinî inanışın bir gereği olarak görülen "tebliğ vazifesi"ni yerine getirmek için gerekli olan ifade gücünü geliştirici bir ders

olduğuna inananlar da vardır (bkz. Tablo 3). Tebliğ görevine katkı sağlayacağını söyleyenler konuyla ilgili görüşlerini yazılı olarak ifade ederlerken şöyle söylemişlerdir:

Tebliğ vazifesini yerine getirebilmede etkili ve doğru konuşmanın önemi yadsınamaz. İnsanları etkileyebilmek, kalplerini İslam'a ısındırabilmek için muhakkak ki güçlü bir hitabet yetisine sahip olmak gerekir.

Bütün peygamberler gibi son peygamber Hz. Muhammed Mustafa (SAV) de üstün bir hitabet yeteneğine sahipti. Bu şekilde insanları tevhit dinine davet etmişti. Bizim de peygamberimizi örnek alarak insanları dine davet edebilmek için iyi bir hitabete sahip olmamız gerekmektedir.

Bir başka kalıtmacı ise din hizmetleri ile Hitabet dersi arasındaki ilişkiyi, etkili iletişim sağlayıcı bir yeterlik olarak görmüş ve bunu din hizmetleri alanı olan cami içi din eğitimi uygulamalarıyla ilişkilendirerek şöyle demiştir:

Etkili dinî iletişim ve hitabet tekniklerine sahip olanlar cemaatle daha kısa sürede ve daha etkili bir şekilde iletişime geçerler. Bu özelliklere sahip olan biri daha geniş kitlelerle anlaşılabilir ve onlara İslam'ı güzel bir şekilde anlatabilir. Camideki cemaatin sayısını daha da artırabilir.

Din hizmetleri alanında Hitabet dersinin önemi büyüktür. Hitabet dersini din alanında hizmet verecek olan herkesin alması gerekir. Hitabet dersi insanları bilgilendirmek için gereklidir. Camide imamlık yapacak olanlar Hitabet dersini almalıdırlar. Hitabeti iyi olanlardan imam seçilmesi gerekir.

Öğrencilerin bu değerlendirmelerinden Hitabet dersi ile din hizmetleri alanı arasında doğrudan bir ilişki kurdukları anlaşılmaktadır. Öğrenciler bu ilişkinin fonksiyonel ve vazgeçilmez bir ilişki olduğu konusunda kararlı ifadelerde bulunmuşlardır. Onlara göre Hitabet dersi din hizmeti yapacak olanların topluma sundukları hizmetin verimli olmasında, hizmet alanların ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olan bir yeterlidir.

İfadelerini daha belirginleştirilmek bakımından öğrencilere “*Sizce İmam-Hatip liselerinde Hitabet dersi gerekli midir, neden?*” sorusu da yöneltilmiştir. Bu sorunun yöneltilmesinin nedeni öğrencilerin hitabet dersi ile ilgili görüşlerinin gerekçelerini öğrenebilmektir. Onun için verdikleri cevaplar gerekçeleri ile birlikte sınıflandırılarak tablo haline getirilmiştir.

Tablo 4

Hitabet Dersi Gerekli midir, Neden?

Gereke	Sayı	%
Mesleki Beceri Kazandırır	15	50
Ders İşlenmiyor	6	18
Derse Önem verilmiyor	9	32
TOPLAM	30	100

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu hitabet dersinin (%50) mesleki beceri kazandırdığını söylemiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar bir önceki verilerle uyumludur. Öğrenciler, önceki soruya verdikleri cevaplarda

Hitabet dersini din hizmetleri alanında ihtiyaç duyulacak bir yeterlik olarak görmüşlerdir. Bu soruya verdikleri cevaplarda da hitabet dersini bir mesleki beceri dersi olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Ancak, din hizmetleri alanında görev yapacak öğrencilerin Hitabet dersine ihtiyaçları olduğu dile getirilirken uygulamada hitabet dersinin bu amaca uygun yapılmadığının altını çizmişlerdir. Katılımcıların %18'i dersin işlenmediğini, %32'si derse yeterince önem verilmediğini söylemiştir. Bu durumun, öğrencilerin Hitabet dersine olan ilgisini azaltmakta olduğu; amaçlarının ve kazanımların gerçekleşmesine engel teşkil ettiği dile getirilmiştir.

İmam-hatip liselerinde okutulmakta olan hitabet dersinin iki temel amacı vardır bunlardan biri açık diğeri de örtük amaçtır. Hitabet dersinin açık amacı öğrencilere mesleki bilgi, beceri ve tutum kazandırmaktır. Bunlar, din hizmetleri için gerekli olan becerilerdir. Yaygın din eğitimi alanında görev alacak olan kişilerin, camilerde ve diğer dinî ortamlarda dinî konuların anlaşılır olmasını sağlamak bakımından, güzel söz söyleme sanatı olan hitabet yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir. İmam-hatip lisesinden mezun olacak olan öğrencilerin, İmam-hatiplik mesleğini icra etmeye aday konumunda bulunmaları ve bu alandaki hizmetleri için eğitim-öğretim alıyor olmaları, onların Hitabet dersi ile ilişkilendirilmesi için yeterli bir sebeptir. Bu nedenle Hitabet dersinin, din hizmetleri alanındaki görev yapacak olanlara mesleki güç kazandırması muhakkaktır.

Hitabet dersi ile öğrencilere kazandırılacak olan ikinci amaç yani örtük amaç, bu öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine katkı sağlayacak bilgi ve beceriye sahip olmalarını temin etmektir. Öğrenciler Hitabet dersi ile elde ettikleri ifade becerileri sayesinde kendilerini hem bireysel olarak hem de toplumsal alanlarda daha kolay ve etkili bir şekilde ifade edebilme becerilerine sahip olurlar. Nitekim öğrencilerin Hitabet dersi ile ilgili beklentileri arasında örtük amaç bağlamında değerlendirilmesi gereken hususlar vardır. Görüşlerine başvurduğumuz öğrencilerin bazıları bu konuda şunları söylemişlerdir.

İmam-hatipler geçmişteki vizyonunu kaybetmiştir. Günümüzde ülkenin en üst tabakalarında gördüğümüz siyasetçilerin imam-hatip mezunu olmaları, o günkü okullarda Hitabet dersini iyi aldıklarının delilidir. İmam-hatip okullarından mezun olanların çoğu siyasetçi olarak topluma kendilerini daha kolay anlatabiliyorlar. Bugün de hitabet dersi aynı amaca hizmet edebilir, yalnız okullarda Hitabet dersine yeterli önem verilmediği için bu sağlanamıyor.

Hitabet dersinin insanın kendini ifade etmesine katkısı vardır, lakin yetersizdir. İmam-hatiplerde dinî dersler faydalı oluyor, ama bir matematiğe ya da bir fizik dersine verilen ehemmiyet verilmiyor. Bu sorunun çözülmesi için bence öğretmenlerin bu konuda öğrencilerin üzerinde biraz daha durmaları gerekiyor. Hitabet dersine gerekli önemi veren öğretmenlerimiz olmalıdır.

Eğer birey hitabet ve etkili iletişim becerisine sahip ise karşısındaki kişi ile daha iyi anlaşır. Bu da kendini ifade etmesine yardımcı olur.

Hitabet dersinin hem mesleki hem de dış vurum yeterliği kazandıracak bir ders olduğuna inanan öğrencilerin bu dersin imam-hatip okullarındaki işlenişine yeterli önemin verilmediği ile ilgili görüşleri vardır. Bunlardan bir kaçışöyledir:

Bence imam-hatip okullarında hocalar, öğrenciler ve idareciler Hitabet dersine yeterli önemi vermiyorlar. Onun için bu dersler verimli geçmiyor. Dersler sıkıcı geçiyor ve derse gereken önem verilmiyor. Bana göre imam-hatip okullarında öğrencilere staj yaptırılmalıdır.

İmam-hatiplerde bu konuda yetersizlik olduğunu düşünüyorum Gerek öğretmenler gerek öğrenciler hitabet konusunda donanımlı değiller. İmam-hatipler günümüzde öyle bir konuma geldi ki, puanı hiçbir yere yetmeyen öğrenciler hiç olmazsa imam-hatibe giderim diye düşünüyorlar. Bu da kaliteyi düşürüyor.

Yoktur. Çünkü hitabet dersi son sınıfta. Son sınıfta biz öğrenciler üniversiteye hazırlıkla ilgili derslere çalıştığımız için meslek derslerine önem vermiyoruz. Onun için böyle önemli bir dersten faydalanamıyoruz.

Hitabet dersinin bireyin hayatına önemli bir katkısı olacağını düşünüyorum, ancak kişinin yeteneği varsa onun bu dersten yararlanması daha kolay olur. Bu dersin herkese okutulması yerine kabiliyeti olanlara verilmesi daha doğru olur.

Alıntıladığımız görüşlerden de anlaşıldığı gibi öğrencilerin hitabet dersinin amacı ve fonksiyonları hakkındaki bilgilerinin, dersin amacı ve içeriğine uygun olduğu anlaşılmaktadır. İmam-hatiplik mesleğini yerine getirirken, cami içinde verilen hutbelerde etkin olabilmek için hitabet dersinin onlara yeterlik kazandıracığı konusunda hemfikirlerdir. Ancak bu dersin öğretmenler tarafından yeterince önemsenmediği, bunun için faydalı olamadığı kanaatinde oldukları.

Bir kısmını yansıttığımız öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı gibi Hitabet dersi, daha çok cami içi din eğitimi faaliyetlerinin yönetilmesiyle ilgili bir yeterlik olarak görülmektedir. Bununla birlikte cami dışındaki toplumdaki dinî söylem şekillerine de yarayacak bir ders olduğunu söyleyenler vardır. Her iki durumda da Hitabet dersiyle, imam-hatip liselerinin cami odaklı din hizmetlerine yönelik bir hedefin benimsendiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin bu inançlarından din hizmetleri alanında görev almak istemedikleri anlamını çıkarmak mümkündür. İmam-hatip öğrencileri, geçmişte olduğu gibi diyanette görev almaları kolay olmadığı için, aynı zamanda bu alanda görev yapmak yerine lisans eğitimini farklı alanlarda sürdürmek istediklerinden dolayı, bu dersin öğrenilmesine de ihtiyaç duymamaktadırlar.

Tartışma ve Sonuç

Etkili konuşma anlamına gelen hitabet, insanı diğer canlılardan ayıran temel özelliklerinden biridir (Yılmaz, 2016). İnsan duygularını, düşüncelerini ve dileklerini bir iletişim şekli olan sözle dile getirmektedir. Düşünce ve iradeden dile yansıyanların söze dönüşmesi, sözün söylenme gerekçesine göre nitelik kazanır. Onun için söz, düşünceden dile akarken anlam kazanır, sözle somutlaşır. Burada önemli olan sözün dile gelmesi değil, dil ile muhataba nasıl aktarıldığıdır. Muhatabın sözü anlaması, irade ile dile getiriliş arasındaki tutarlılığa bağlıdır. Sözün söylenişi ile irade edilen arasındaki tutarlılık sözü amacına ulaştırandır (Çetin, 1998). Amacına ulaşan söze, “etkili söz söyleme” ya da “etkili konuşma yeterliği” denir. Bunun dindeki karşılığı hitabettir. Hitabet, bireye ya da topluluğa karşı söz söyleme demektir. Kavram olarak hitabet, bireye ya da gruplara bir takım vasıtalarla da yararlanarak seçilmiş mesajları iletmeye etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Kazancı, 1992). Mesajların farklı olduğu gibi, mesajın içeriğine göre hitabetler de değişir. Konusuna göre değişen hitabet şekilleri vardır. Bazı hitabet çeşitleri şunlardır: Akademik Hitabet, Askerî Hitabet, Siyasî Hitabet, Hukukî Hitabet ve Dinî Hitabet (Karaçelik, 1976). Dinî hitabet, konusu dinî mesajlar olan bir hitabettir. Başta Hz. Peygamber olmak üzere dinî içerikli konuşma, nasihat, öğüt vermek için sözle kitlelere seslenmek, dinî hitabet kapsamı içinde ele alınmaktadır (Çakan, 2005). Dinî hitabetin yoğun olarak kullanıldığı alanlardan biri yaygın din eğitimi vasıtaları arasında yer alan hutbelerdir. Hutbeler, camiye gelen cemaate dinî mesajları ulaştırma etkinliğidir. Dinî hitabet sözle yapılmaktadır. Dinî hitabetin etkili ve amacına ulaştırılması bakımından nitelik kazandırıcı olması istenmiştir.

Amaçları arasında din hizmetleri alanına görevli yetiştirmek olan imam-hatip okullarında Hitabet dersi meslek dersleri arasında yer alan derslerden biridir. Bu dersin amacı, din hizmetleri alanında görev yapacak olanlara yönelik mesleki yeterlik kazandırmaktır. Ancak bununla birlikte öğrencilerin bireysel ve toplumsal alanda kendilerini güzel sözlerle ifade edebilmelerini sağlayacak yeterliklerin kazandırılması da beklenmektedir. Bunun için imam-hatip okullarının lise kısmında bu ders, Tevhid-i-Tedrisat’tan günümüze kadar müfredatta yer almıştır.

Hitabet dersi imam-hatip liselerinin 11. ve Anadolu imam-hatip liselerinin 12. Sınıflarında “Hitabet ve Mesleki Uygulamalar Dersi” adı altında müfredatta yer almaktadır. Bu ders değişik şekillerde araştırma konusu olmuş ve her defasında amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediği hususunda görüşler ileri sürülmüştür (Kayadibi, 2005). Bu çalışma, yapılanlara bu bağlamda eklenen bir halkadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Hitabet dersi ile ilgili öne çıkan hususlardan bazılarına temas etmek yerinde olacaktır.

Yapılan görüşmelerde katılımcılar neredeyse fikir birliği hâlinde, Hitabet dersinin öğrenciler açısından gerekli bir ders olmasına rağmen bu dersin teorik

düzeyde işlenmesine karşı bir rahatsızlıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle, Hitabet dersinin teorik ağırlıklı, sınıf içinde sadece konuların öğrenildiği bir ders olmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Bu dersin uygulama ağırlıklı olması gerektiğinin altını ısrarla çizmişlerdir. Bu dersin işlenişinde uygulamaya yer verilmemesini bir eksiklik olarak gördüklerini söylemişlerdir.

Din hizmetleri alanındaki toplumun dinî ihtiyaçlarını karşılamak için beceri kazandırmaya yönelik olan bu dersin, uygulaması olmaması din hizmetlerindeki verimliliğin düşmesine, cemaatin beklentilerinin karşılanmasında aksamalara neden olur (Kayadibi, 2005).

İmam-hatip liselerinde Hitabet dersini önemli kılan nedenlerden biri de öğrencilere bireysel iletişim yeterliği kazandırması beklentisidir. İçinde bulunulan çağın iletişim çağı olarak tanımlanması, bireylerin iletişim yeterliğine sahip olmalarını gerektirmektedir. Değişik adlar altında alınan bu yeterlik, imam-hatip okullarında Hitabet dersi kapsamında ele alınmaktadır (Fersahoğlu, 2005). Katılımcılara göre, Hitabet dersinin hem içerik hem de işleniş bakımından bireysel iletişim yeterliği kazandırmamaktadır.

Hitabet dersi ile ilgili bir diğer olumsuzluk da bu dersin genellikle son sınıflarda okutuluyor olmasıdır. Bilindiği gibi öğrenciler son sınıflarda üniversiteye hazırlık yapmaktadırlar. Hazırlık amaçlı çalışmalara ağırlık verdikleri için meslek derslerine fazla yoğunlaşmaktadırlar. Hitabet dersi de bundan payını alan dersler arasında yerini almaktadır.

Günümüzde değişen toplum yapısı ve içinde bulunduğumuz sosyal süreçler din hizmetinin caminin dışına taşmasını gerektirmektedir. Cami dışında da, toplumu merkeze alan din hizmetlerinin yürütücüsü adayı durumunda olan imam-hatip lisesi öğrencilerine verilecek Hitabet dersini sadece cami içi din hizmetlerine yönelik hazırlamak büyük bir eksiklik olmuştur. Konuyla ilgili olarak incelediğimiz Hitabet dersi materyalinin içeriği ağırlıklı olarak cami içi din hizmetlerine yönelik hazırlanmıştır (Aşlamacı, 2014). Cami merkezli din hizmetleri sınırları içine hapsedilmiş bir Hitabet dersi, öğrencilerin dinî iletişim yeterliklerini geliştiremez.

Hitabet dersinin mesleği temsil bağlamında ele alınmaması hâlinde söz yeterlikleri geliştirilmemiş din görevlisi profili ile karşılaşma ihtimalimiz artacaktır. Bu yeni profil, hem mesleki hem de genel anlamda dinî temsili sağlamada yetersiz kalacaktır. Mevcut yapıya göre Hitabet dersi mesleği ve dinî temsil konusunda yeterlik kazandıracak içerikten uzaktır.

Hitabet dersi, imam-hatip öğrencilerinin sosyal, kültürel ve dinî dışı vurum kanalı olduğu gerçekliği henüz tam olarak kabul görmüş değildir. En azından bu derse yapılan muameleler, söz konusu gerçekliğin tam olarak farkına varılmadığını göstermektedir.

Öneriler

1. Hitabet dersi, diğer derslerle birlikte entegre edilerek işlenmelidir.
2. Dersin yeri değiştirilmeli ya da bulunduğu yerde fonksiyonel hâle getirilmelidir.
3. Hitabet dersinin işlenmesinde teorik ve pratik dengesi gözetilmeli. Bunun için, sınıf içinde ve sınıf dışında yeterlik kazandıracak etkinliklere ağırlık verilmelidir.
4. Bu ders diksiyon eğitimiyle takviye edilmelidir. Bunun için halk eğitim merkezleri ile işbirliğine gidilerek öğrencilerin serbest zamanlarda uygulamalı diksiyon eğitimi almalarına imkân verilmelidir. Bu konuda Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında bir protokol yapılarak, yaz tatillerinde Diyanet eğitim merkezlerinde öğrencilere diksiyon kurslarının verilmesi sağlanmalıdır.
5. Hitabet dersine giren öğretmenlerle Edebiyat dersi, Rehberlik ve diğer Meslek dersleri ile ilgili ortak zümreler yapılarak, Hitabet dersine yapacak oldukları katkılar planlanmalıdır.
6. Öğrencilerin cami içi din hizmetlerine yönelik deneyimlerde bulunmasını sağlamak amacıyla il ve ilçe müftülükleriyle işbirliğine gidilmelidir.
7. Hitabet dersi ile ilgili cami içi ve cami dışı dinî iletişim uygulamalarının yapılacağı düzenlemeler yapılarak, uygulama esasları belirlenmeli ve uygulamalar bu esaslara göre eksiksiz yapılmalıdır.
8. Hitabet dersini alan öğrencilerle ilgili yıllık performans portföyleri oluşturularak etkili hitabet yeterliliğine sahip olan öğrenciler belirlenmelidir. Belirlenen öğrencilerin din hizmetleri alanına yönlendirilmesini sağlayacak ölçme ve değerlendirme sistemleri geliştirilmelidir.
9. Hitabet dersini amacına uygun olarak alan öğrencilere, bu durumunu kanıtlayacak bir sertifika verilmelidir. Bu sertifikaya sahip olan öğrencilere, Diyanet İşleri Başkanlığındaki istihdamlarda öncelik verilmelidir.
10. Hitabet dersinin içeriğinden cami merkezli din eğitiminin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Bunun toplum merkezli din eğitimini de kapsayacak şekilde yeniden ele alınması gerekir.

Extended Abstract

A Research Related to the Rhetoric and Professional Practices Courses in Terms of the Qualification of Religious Communication*

Şükrü Keyifli¹
Dokuz Eylül University

Abstract

This study relates the rhetoric and professional practices courses taught at Imam Hatip High Schools with the qualification of religious communication, which students need to have them pass their course. While processing the topic, the introduction briefly focuses on Imam Hatip High Schools' individual and social implications in the religious and political fields, as well as the relationship these schools have through advances in the fields of religious education and religious services. In continuation, it focuses on the concept of religious communication. Additionally, evaluations have been included related to the rhetoric course. In this context, analyses have been performed on the historical process of the rhetoric course's nomenclature. The analyses that were made have focused on the approach of nomenclatures made in relation to the rhetoric course in the direction of the government's execution of religious education and religious services. The contents and course achievements of the rhetoric course have been examined while discussing how the class has competence gained. In addition, students' opinions related to the rhetoric course have also been included.

Keywords

Rhetoric • Religious services • Religious education • Imam-Hatip High School • Informal religious education

* This is an extended abstract of the paper entitled "Dini İletişim Yeterliği Açısından Hitabet ve Mesleki Uygulamalar Dersi ile İlgili Bir Araştırma" published in *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*.

Manuscript Received: December 2, 2017 / Revised: December 28, 2017 / Accepted: January 12, 2018 / OnlineFirst: February 20, 2018.

¹ Şükrü Keyifli (PhD), Department of Religious Education, Faculty of Theology, Dokuz Eylül University, İzmir Turkey.
Email: keyiflisukru@gmail.com

To cite this article: Keyifli, Ş. (2017). A research related to the rhetoric and professional practices courses in terms of the qualification of religious communication. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1, 257–292. <http://dx.doi.org/10.12738/talim.2017.2.0011>

Imam Hatip Schools are included in the center of the debate in political, social, cultural, and religious fields in recent history in terms of the role they play in Turkish society. The religious education and teaching processes of the period of the Republic become decipherable through imams and public speakers. The relationships between religion/state, religion/society, and religion/education in this period are explained through these schools.

Inhibiting the Imam Hatip Schools and their functionality in a short period of time has caused them to be included in the center of religious, political, and social debates. The debates often times are seen as an expression of the state's view on religion.

These schools found legal support for themselves together with the Law of Unity of Education, first issued in 1924. As identified related to this law, the aim of Imam Hatip Schools is to meet the needs of society for religious education.

The Imam Hatip Schools are desired to be schools where the management skills of the mihrab, minbar, and podium, which are included within the various religious services, are gained. For this, Imam Hatip Schools' curriculum includes a course on public speaking.

The Rhetoric Course in Imam Hatip Schools

The curriculum of Imam Hatip Schools consists of two main department courses, one being the vocational and the other the cultural courses. The vocational courses are where knowledge proficiency of a professional field is gained in accordance with the established purpose of the Imam Hatip Schools. These courses are The Holy Quran, Arabic, Commentary, Hadiths, Remarks, Islamic Historical Prophecy, Fiqh, and Rhetoric. These mainstream courses are taught with different credits, especially in the high school period.

The rhetoric course occurs with different names in the programs. Turkish Rhetoric, Rhetoric, Rhetoric and Professional Practices, and, lastly among the elective courses, Diction and Rhetoric are the names included in the Imam Hatip Schools' programs. Changes made on the topic of rhetoric course titles since the establishment of the Imam Hatip Schools follow.

The Contents of the Rhetoric Class

A portion of the content of the Rhetoric Course prepared by the Ministry of National Education and the General Directorate of Religious Education consists of the following (Sezikli, 2016):

- Religious Services & Religious Affairs
- Identifying Yourself and the Target Audience in Religious Services

- Issues That Hinder and Challenge Religious Services
- Communication in Religious Services
- Rhetoric and Its Types
- The Importance of Rhetoric Location in Religious Services
- Religious Rhetoric and Its Types
- The Principles of Religious Rhetoric
- Resource Selection in Religious Rhetoric
- Elocution and the Khutbah
- Religious Provisions Related to the Khutbah
- Matters Related to Preparing the Khutbah
- Khutbah Prayers
- Khutbah Examples
- Ministry and the Sermon
- The Sermon and Direction's Place in Religion
- Matters Related to Preparation and Presentation of the Sermon
- The Sermon and Its Prayers

When looking at the above-given contents for the rhetoric course taught at Imam Hatip High Schools and their related achievements, the following is directed at the students related to the course.

1. Having the ability gained to manage religious services much more as a professional inside the mosque is understood to be in the foreground. This situation has the nature of reinforcing the conviction that expectations related to the rhetoric course have hardly changed from the past until today.

2. The proficiency related to religious communication competence is understood to be limited to inside the mosque. Knowledge for having students gain religious communication competence is not given; introductory knowledge is provided. In the contents, the introductory information, by turning it into a behavior, will not enable students to be sufficient in terms of their own religious communication in the environments inside and outside the mosque.

3. The information provided in the content doesn't have the nature of providing the necessary qualifications for fulfilling community-centered religious services. Therefore, the inner content of the rhetoric course aimed at gaining the competence of religious communication in religious services is seen to not have the hardware for being able to fulfill community-centered religious services.

4. The rhetoric course is one that entertains applying on one's self. Therefore, the emphasis when forming content has needed to be on application. In the content of the course material at hand, information directed at application has been given much space. The information stands out in the echelon of more knowledge and comprehension.

The Purpose of the Study

The study intends to obtain information related to what state the state is of Rhetoric and Professional Practices courses taught in Imam Hatip High Schools on the matters of having students gain sufficient professional competence and communication/ expression skills.

Method

The scanning model and interview technique have been used in this research in line with the study's aim. The section performed in relation to the interviews forms the qualitative part of the research. In this framework, a focus-group study model has been made in terms of the characteristics of the study group.

The qualitative part of the study has been performed with 20 seniors formed from all males and four teachers of vocational courses who perform duties and give or have given the rhetoric class at the Imam Hatip High School. Open-ended questions were asked in the interviews, and in addition to the written answers the participants gave to the questions, necessary resolutions were performed by recording the participants verbal explanations made on the subject.

Data Collection

In explaining the place of Imam Hatip Schools and the rhetoric courses taught in these schools in the historical process, which constitutes the first section of the research, the status of Imam Hatip Schools is referenced in terms of clarifying the position of rhetoric classes that is taught in these schools on the resources that have been formed related to this topic. The second resource that forms the data to shape the research is the semi-structured interviews and meetings performed with the teachers and students. The method of structured and in-depth interviews has been used in collecting this data. The participants were asked the following questions in the interview:

1. One of the competences that those who will perform tasks in religious service need to have is effective religious communication and oratory techniques. Do you agree with this view? Why?
2. According to you, is the oratory course of the Rhetoric Course in Imam Hatip High Schools necessary? Why?

Participants were interviewed around these two questions in line with the aim of the research.

Data Collection Process

All interviews were performed by the researcher. Aside from the questions that had been prepared in advance, additional oral questions were also included. The consideration that is effective in deciding how the interviewing will happen is the current situation of the person who is consulted for the interview. Because sometimes the participants' answers to the questions are sometimes direct and sometimes indirect, response clarifiers and questions directed on the topic were asked, thus utilizing the flexibility of semi-structured interview techniques.

Data Analysis and Interpretation

By analyzing the interviews, written statements, and voice recordings made during the interviews, a protocol list was prepared for readying the semi-structured questions that will be directed at the subjects. Arrangements were made on the topic of questions found in this protocol with the quality of providing questions related to the aim of the research and revealing problems. Attempts were made to ensure the participants understand the questions and can respond easily. Aside from this, audio recordings made in line with the interviews were decoded. After organizing the data obtained (verbally and in writing) in line with the aim of the research and classifying the data among itself, the interpretation phase was passed to. In order to make the data meaningful, attempts were made to have the deficiencies in meaning that appeared in the speaking and writing to be understandable by adhering to the purpose of the statement.

Limitations of the Research

In forming the theoretical framework of the research, Imam Hatip Schools was searched from the literature performed under the keywords: Rhetoric Class, Rhetoric, Effective Communication, Communication, and Expression², which are taught in these schools. In the empirical part of the research, Anatolian Imam Hatip High School seniors and juniors were interviewed. For this reason, the research has been limited to Imam Hatip High School students from the 11th and 12th grades. Additionally, opinions were received from

2 Translator's note: Originally being a Turkish research article, these keywords were searched in Turkish.

those who have been administrators in these schools along with the vocational-course teachers that still work at the Imam Hatip High Schools who have entered the Rhetoric Class. The study was conducted during the 2016-2017 academic year.

Findings

A group of 30 high-school seniors participated in the study. All of the study participants were formed from male students. Creating a friendly and warm environment was attempted as much as possible with the assumption that it would contribute to students being able to explain their thoughts and feelings more comfortably.

Students' Opinions Related to the Rhetoric Course

The following was directed at the students:

One of the qualifications that must be possessed by those who perform tasks in the field of religious services is to have effective religious communication and oratory skills. Do you agree with this view and why?

Answers to this student-directed question are given in Table 1.

Table 1
Answers from Students Given to the First Question

Reason	<i>n</i>	%
It is effective at providing efficiency in religious services	10	33.3
It contributes to the improvement of human relations	3	10.0
The advantage of conveying religion	5	16.6
Contributes to personality development	5	16.6
Helpful in explaining religious authenticities	7	23.3
Total	30	100

As seen in Table 1, many of the interviewed participants (33%) commented that the Rhetoric Course will have a positive effect on enabling productivity in religious services. Apart from this, 10% of the interviewed participants commented that religious services is not the only occupational area that stands to gain in terms of the Rhetoric class's content; it will at the same time contribute to bettering human relations. From the perspective of rhetoric, the percentage of those who think it will be effective at sufficiency in describing religion and in having one understand religious truths is 23%. When the statements of what is necessary for the rhetoric course to explain religion properly are taken together with those who consider being a good orator to help convey religion, one will see that more than a third (16% + 23% = 39%) of participants agree with the idea that the rhetoric course is necessary.

A second question was addressed to the students in terms of enabling them to have their expressions more crystallized: "According to you, is the public speaking class, Rhetoric

Course, necessary in Imam Hatip High Schools and why?" The reason for addressing this issue is to be able to learn the reasons for the students' views related to the rhetoric course. The answers have been sweetened by classifying them together with their reasons.

Table 2
Answers from Students Given to the Second Question

Reason	<i>n</i>	%
The skills of the profession are gained	15	50
The course doesn't work	6	18
Importance is not given to the course	9	32
TOTAL	30	100

As can be seen in Table 2, many of the students (50%) stated the rhetoric to be necessary for earning professional skills. The data received from the students' answers to the questions is compatible with previous data. In students' answers to the previous question, they see the rhetoric course as a competence that students will feel is needed in the field of religious services. In the answers students gave to this question, they also stated seeing the rhetoric course as a professional skills class.

Discussion and Result

The rhetoric course in Imam Hatip Schools, which has cultivating through tasks in religious services among their goals, is one lesson included among vocational courses. The aim of this course is to have those who will perform duties in the field of religious services gain the professional competency for these duties.

The different statements from the participant interviews, in an almost unanimous consensus, identified processing the rhetoric course as a discomfort for the students at the theoretical level, in spite of being necessary from their perspective. They stated looking at practicing not being included in the lesson process as a deficiency.

Not applying this course, which is directed at gaining the skill for meeting the community's religious needs in the field of religious services, is the reason for the drop in efficiency of religious services and disruptions in meeting the expectations of the congregation (Kayadibi, 2005).

One of the most important reasons for establishing the rhetoric course is also the expectation of having students gain the competence of individual communication. In terms of both the content and functioning of the rhetoric course, this competence has not been gained according to the participants.

Another negative related to the rhetoric course is that this course is also usually taught in senior year.

These days, the focal point of religious services seems to have slipped out of the mosque. The rhetoric class that is given in Imam Hatip Schools, as such, seems

removed from the content and practice that will earn the competence required in conducting community-centered religious services.

In representation of the doctrine of the rhetoric course, the quality of having those who will perform in the field of religious services gain oratory competence has not been seen.

The need for Imam Hatip students of the rhetoric course to have social, cultural, and religious channels of expression has not yet been seen fully accepted.

Suggestions

1. The rhetoric course should function by integrating together with other classes.
2. The course location should be changed; that, or bring the place where it's found to a functional state.
3. The balance of theory and practice should be observed in the functioning of the rhetoric course. Weight should be given for this to in- and out-of-class activities that will have competency gained.
4. This course should be supplemented with diction training.
5. Contributions that the teachers who enter the Rhetoric Course will perform in class should be planned by having them be in common groups related to the Literature Course, Guidance Course, and other related vocational courses.
6. For the purpose of ensuring students have experiences directed at in-mosque religious services, the province should be brought into cooperation with the district mufti.
7. The principles of application should be determined and applications should be made complete in accordance with these principles by making mosque and non-mosque religious communication applications.
8. The students taking the rhetoric course who have effective rhetoric competence should be identified by creating annual performance portfolios related to the students. Measurement and evaluation systems should be developed that will provide having the identified students be directed to the field of religious services.
9. Students who are deemed appropriate for the aim of the rhetoric class should be given a certificate to prove this. Priority in employment within the Department of Religious Affairs should be given to students who have this certificate.
10. That the rhetoric course is aimed at mosque-centered religious education is understood from its contents. This needs to be re-addressed in a way that also includes community-centered religious education.

الملخص الموسع

دراسة حول درس الخطابة والتطبيقات المسلكية من حيث كفاءة
التواصل الديني

Şükrü Keyifli

الملخص

تبحث هذه الدراسة في مدى كفاءة التواصل الديني الواجب على مادة الخطابة والتطبيقات المسلكية – التي يتم تدريسها في ثانويات الأئمة والخطباء – إكسابها للطلبة. تطرقت مقدمة الدراسة وبشكل موجز إلى تأثير ثانويات الأئمة والخطباء على النواحي الفردية والاجتماعية والدينية والسياسية، إلى جانب علاقتها بالتطورات الحاصلة في مجال التعليم الديني والخدمات الدينية. في الأقسام اللاحقة تم بحث مفهوم التواصل الديني والتقييمات المتعلقة بدرس الخطابة. في هذا السياق أجريت تحليلات حول مسميات درس الخطابة عبر التاريخ وتناولت التحليلات إظهار تلك المسميات لنهج الدولة فيما يخص التعليم الديني وأداء الخدمات الدينية. خلال تناول مدى إكساب درس الخطابة الكفاءة للطلبة تم بحث محتوى الدرس بحد ذاته والمكاسب التي يحققها بالإضافة إلى عرض آراء الطلبة حول ذلك الدرس.

الكلمات المفتاحية

الخطابة، الخدمات الدينية • التعليم الديني • ثانوية الأئمة والخطباء • التعليم الديني غير النظامي

احتلت مدارس الأئمة والخطباء في التاريخ القريب محور النقاشات السياسية والاجتماعية والثقافية والدينية من حيث الدور الذي لعبته في المجتمع التركي . وكانت عملية التعليم الديني في عهد الجمهورية التركية تتم عموما عبر تلك المدارس وقد تجلّت العلاقات بين «الدين والدولة»، «الدين والمجتمع»، «الدين والسياسة»، و«الدين والتعليم» خلال تلك الفترة من خلال مدارس الأئمة والخطباء.

إن الحيلولة – لفترة تعتبر قصيرة نسبيا – دون أداء مدارس الأئمة والخطباء دورها الوظيفي جعل منها محور نقاشات دينية وسياسية واجتماعية واعتُبرت هذه النقاشات – في معظم الأحيان – تعبيراً عن نظرة الدولة إلى الدين .

وجدت هذه المدارس أرضيتها القانونية للمرة الأولى مع صدور قانون «توحيد التدريس» عام 1924 . وطبقا للقانون المذكور فإن هدف هذه المدارس هو تلبية احتياجات التعليم الديني في المجتمع .

كانت هناك رغبة في جعل مدارس الأئمة والخطباء مدارس تكسب طلبتها مهارات إدارة المنبر والمحراب والتي تعتبر من أنواع الخدمات الدينية ولهذا السبب أدرجت مادة الخطابة في البرنامج الدراسي لهذه المدارس .

دروس الخطابة في مدارس الأئمة والخطباء

يتألف منهاج مدارس الأئمة والخطباء من قسمين أساسيين أولهما الدروس «المسلكية» والثاني الدروس «الثقافية» . الدروس الأولى هي تلك التي تُكسب الطلبة الكفاءة المعرفية المسلكية المتوافقة مع هدف تأسيس مدارس الأئمة والخطباء وهذه الدروس هي: «القرآن الكريم»، «اللغة العربية»، «التفسير»، «الحديث»، «الكلام»، «تاريخ الإسلام»، «السيرة النبوية»، «الفقه والخطابة» . ويتم تدريس هذه الدروس الأساسية بساعات دراسية متفاوتة في المرحلة الثانوية على الأخص .

اتخذ درس الخطابة أسماء متعددة في البرامج الدراسية مثل: «الخطابة التركية»، «الخطابة»، «الخطابة والتطبيقات المسلكية» وأخيرا اسم «الفصاحة والخطابة» والذي بات درسا اختياريا . تغيرت أسماء درس الخطابة منذ تأسيس مدارس الأئمة والخطباء وحتى الآن بالشكل الوارد أدناه:

محتوى درس الخطابة

يتألف درس الخطابة الذي تعده وزارة التعليم الوطني والمديرية العامة للتعليم الديني من عدة عناوين (Sezikli, 2016) وهي:

● الخدمات الدينية وأداء المهام الدينية

معرفة الذات والشريحة المستهدفة في الخدمات الدينية

● التحديات التي تصعب وتعيق أداء الخدمات الدينية

● التواصل في الخدمات الدينية

● الخطابة وأنواعها

● مكانة وأهمية الخطابة في الخدمات الدينية

● الخطابة الدينية وأنواعها

● مبادئ الخطابة الدينية

● اختيار المصادر في الخطابة الدينية

● الخطابة والخطبة

● الأحكام الدينية المتعلقة بالخطبة

- القضايا المتعلقة بإعداد الخطبة
- أدعية الخطبة
- نماذج عن الخطب
- الوعظ والواعظ
- مكانة الوعظ والإرشاد في الدين
- القضايا المتعلقة بإعداد الوعظ وتقديمه
- الوعظ والأدعية

بالنظر إلى محتوى درس الخطابة – المذكور أعلاه – والذي يتم تدريسه في ثانويات الأئمة والخطباء والمكاسب التي يحققها للطلبة نلاحظ ما يلي :

1. من الناحية المسلكية يبرز إكسابه الطلبة كفاءة إدارة الخدمات الدينية داخل المسجد على الأغلب . هذا الأمر يعزز القناعة حول عدم حدوث تغيير يذكر على التوقعات المنوطة بمادة الخطابة منذ الماضي وحتى يومنا هذا .
2. فيما يتعلق بكفاءة التواصل الديني يبدو أن الكفاءة محصورة داخل إطار المسجد . من حيث المحتوى لا يُقدم الدرس للطلبة معلومات تكسيهم كفاءة التواصل الديني وإنما معلومات تعريفية وهذه المعلومات التعريفية لن تصل بالطلبة إلى مستوى كافٍ في التواصل الديني في أوساط الخدمات الدينية سواء داخل المسجد أو خارجه من خلال تحولها إلى تصرفات .
3. المعلومات المقدمة في المحتوى ليست ذات ماهية تكسب الكفاءة اللازمة لتأدية خدمات دينية مركزها المجتمع . لهذا السبب يلاحظ أن محتوى درس الخطابة الرامي إلى إكساب كفاءة التواصل الديني في الخدمات الدينية ليس مزودا كفاية بما يتيح له أداء خدمات دينية مركزها المجتمع .
4. درس الخطابة هو درس يتضمن الجانب التطبيقي لهذا السبب كان يجب إعطاء أهمية لهذا الجانب أيضا عند إعداد محتوى الدرس . لا يخصص حيز كافٍ للجانب التطبيقي ضمن مواد الدرس الموجودة حاليا واقتصرت المعلومات على الأغلب على مرحلة المعرفة والفهم .

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الحصول على معلومات حول مدى إكساب درس « الخطابة والتطبيقات المسلكية » الطلبة الكفاءة المسلكية ومهارات التواصل / التعبير .

النهج

استُخدم خلال الدراسة – وطبقا لما يتوافق مع هدفها – نموذج الاستبيان وتقنية المقابلات . يشكل القسم المتعلق بالمقابلات الجانب النوعي للدراسة . في هذا الإطار تمت دراسة خصائص مجموعة البحث باستخدام نموذج بحث المجموعة المستهدفة .

أجري الجانب النوعي من الدراسة مع أربعة من مدرسي الدروس المسلكية ممن درّسوا أو يدرّسون حاليا مادة الخطابة في ثانويات الأئمة والخطباء بالإضافة إلى ثلاثين طالبا من طلبة الصف الأخير جميعهم من الذكور . خلال المقابلات طرحت أسئلة مفتوحة على المشاركين وتم إجراء التحليلات اللازمة على الإجابات التي قدمت بشكل كتابي أو الإجابات الشفهية ذات الصلة بالموضوع والتي تم تسجيلها .

جمع البيانات

عند شرح مكانة مدارس الأئمة والخطباء ودروس الخطابة التي تدرّس فيها عبر التاريخ – وهي المرحلة الأولى من الدراسة – تمت الاستعانة بالمصادر المتعلقة بهذا الموضوع من حيث تسليطها الضوء على وضع مدارس الأئمة والخطباء ومكانة دروس الخطابة فيها . المصدر الثاني للبيانات التي شكلت الدراسة هو اللقاءات والمقابلات شبه المنظمة التي أجريت مع المدرسين والطلبة . وقد استُخدم في

جمع هذه البيانات أسلوب المقابلات المنظمة واللقاءات المعمّقة. طُرح على المشاركين هذان السؤالان:

- «إحدى الكفاءات التي ينبغي على الأشخاص الذين سيعملون في مجال الخدمات الدينية التمتع بها هي التواصل الديني الفعّال وتقنيات الخطابة. هل تتفقون مع هذا الرأي؟ لماذا؟»
- «هل تعتقدون بضرورة وجود درس للخطابة في ثانويات الأئمة والخطباء؟ لماذا؟». وقد أجريت المقابلات مع المشاركين حول هذين السؤالين على ضوء هدف الدراسة.

مرحلة جمع البيانات

جميع المقابلات أجراها باحثون. إلى جانب الأسئلة المعدّة مسبقاً طُرحت خلال المقابلة بعض الأسئلة الشفهية الإضافية أيضاً. الأمر الحاسم في تقرير كفاءة المقابلة هو حالة الشخص المشارك لحظة إجراء المقابلة معه. ولكون إجابات المشاركين على الأسئلة الموجهة إليهم كانت مباشرة في بعض الأحيان وغير مباشرة في أحيان أخرى فقد تم طرح أسئلة فرعية لتوضيح الإجابات وتوجيهها نحو موضوع البحث. بهذا الشكل تمت الاستفادة من المرونة التي تتيحها تقنيات المقابلات شبه المنظمة.

تحليل البيانات ومعالجتها

تم تحليل اللقاءات والأجوبة المكتوبة والتسجيلات الصوتية التي أجريت خلال اللقاءات وإعداد لائحة تراتبية لوضع الأسئلة المنظمة التي سيتم توجيهها إلى المشاركين. وقد أعدت الأسئلة على أن تبرز الأسئلة والمشاكل المتعلقة بموضوع الدراسة مع العمل على أن تكون سهلة الفهم والإجابة للمشاركين. علاوة على ذلك تمت كتابة التسجيلات الصوتية التي سجلت خلال المقابلات، وبعد ترتيب المعطيات الشفهية والمكتوبة التي تم الحصول عليها بما يتماشى مع هدف الدراسة وتصنيفها فيما بينها تم الانتقال إلى مرحلة المعالجة والعمل لتوضيح المعنى وإتمام نقضه سواء في التصريحات الشفهية أو المكتوبة لجعل المعطيات مفهومة مع الحفاظ على المعنى الأصلي الذي قصدته صاحبها.

حدود الدراسة

في تشكيل الإطار النظري لهذه الدراسة تمت الاستفادة من الأدبيات المكتوبة من كلمات مفتاحية مثل «مدارس الأئمة والخطباء» و«درس الخطابة»، «الخطابة»، «التواصل الفعال»، «التواصل»، «التعبير» التي يتم تدريسها في هذه المدارس. وفي القسم التحريبي منها تم الاستماع إلى آراء طلبة الصف الأخير في «ثانوية الأئمة والخطباء - أناضولو» والصف الحادي عشر لهذه الثانوية. لهذا السبب تم تحديد الدراسة بطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر. كما تم كذلك الاستماع إلى آراء أساتذة الدروس المسلكية الذين قاموا بتدريس الخطابة أو الذين لا يزالون يدرّسون في ثانويات الأئمة والخطباء حتى الآن وأيضا إلى إداريين في تلك المدارس. أجريت الدراسة في العام الدراسي 2016-2017.

النتائج

شارك في هذه الدراسة مجموعة تضم 30 طالبا من طلبة الصف الأخير من المرحلة الثانوية في الأئمة والخطباء. وجميع هؤلاء الطلبة هم من الذكور. تم العمل على خلق مناخ ودي ودافئ قدر المستطاع على اعتبار أن ذلك يساهم في إفصاح الطلبة عن آرائهم ومشاعرهم بشكل أفضل.

آراء الطلبة بخصوص درس الخطابة

كانت إجابات الطلبة على سؤال: إحدى الكفاءات التي ينبغي على الأشخاص الذين سيعملون في مجال الخدمات الدينية التمتع بها هي التواصل الديني الفعّال وتقنيات الخطابة. هل تؤيدون ذلك ولماذا؟ كما هو مبين في الجدول أدناه:

1. إحدى الكفاءات التي ينبغي على الأشخاص الذين سيعملون في مجال الخدمات الدينية التمتع بها هي التواصل الديني
الفعال وتقنيات الخطابة. هل تتفقون مع هذا الرأي؟ لماذا؟

العدد	%	الحجة
10	33.3	ذلك يسهم في رفع مستوى كفاءة الخدمات الدينية
3	10.0	ذلك يسهم في تحسين العلاقات الإنسانية
5	16.6	ذلك يسهم في تبليغ الدين
5	16.6	ذلك يسهم في تطوير الشخصية
7	23.3	ذلك يسهم في شرح الحقائق الدينية
30	100	المجموع

كما يتبين من الجدول أعلاه فإن معظم المشاركين (33%) أعربوا هم اعتقادهم بأن درس الخطابة سيكون له تأثير إيجابي في توفير الكفاءة اللازمة في الخدمات الدينية. إلى جانب ذلك فإن 10% من المشاركين قد أعربوا عن اعتقادهم بأنه في حال تحول درس الخطابة إلى مكاسب من حيث محتواه فإن ذلك لن يسهم فقط في الخدمات الدينية - التي تعتبر المجال المسلكي - بل وأيضا «في تحسين العلاقات الإنسانية» كذلك. وبلغت نسبة الذين يعتقدون بأن الكفاءة في الخطابة ستكون ذات تأثير فاعل في شرح الدين وفي إيفهام الحقائق الدينية 23%. وإذا ما تناولنا الذين يعتقدون بأن كون الخطيب جيدا يسهم في تبليغ الدين مع أولئك الذين يرون بأن دروس الخطابة مهمة من أجل شرح الحقائق الدينية بشكل صحيح سنلاحظ أن أكثر من ثلث المشاركين تقريبا (61% + 23% = 39%) يتفقون بشأن كون درس الخطابة درسا ضروريا.

من أجل توضيح كلام الطلبة بشكل أكبر وجّه إليهم سؤال ثانٍ وهو: «هل تعتقدون بضرورة وجود درس للخطابة في ثانويات الأئمة والخطباء؟ لماذا؟» والسبب في طرح هذا السؤال هو معرفة الحجج الكامنة وراء آراء الطلبة حول دروس الخطابة لهذا السبب تم تصنيف إجاباتهم مع الحجج ومناقشتها.

هل تعتقدون بضرورة وجود درس للخطابة في ثانويات الأئمة والخطباء؟ لماذا؟

العدد	%	الحجة
15	50	ذلك يُكسب كفاءة مسلكية
6	18	لا يتم إعطاء الدرس
9	32	لا يحظى الدرس بالاهتمام
30	100	المجموع

كما يتبين من الجدول فإن معظم الطلبة (50%) ذكروا أن درس الخطابة يزيد من الكفاءة المسلكية. المعطيات التي تم الحصول عليها من أجوبة التلاميذ على هذا السؤال ذات طبيعة شبيهة بطبيعة أجوبتهم على السؤال السابق. في إجاباتهم على السؤال السابق رأى الطلبة أن درس الخطابة هو كفاءة ضرورية لتأدية الخدمات الدينية. وفي إجاباتهم على هذا السؤال أيضا أعرب الطلبة عن اعتقادهم بأن درس الخطابة هو درس كفاءة مسلكية.

النقاش والنتيجة

إن درس الخطابة الذي يتم تدريسه في ثانويات الأئمة والخطباء والذي يتمثل أحد أهدافه بتنشئة عاملين في مجال الخدمات الدينية هو من الدروس المسلكية وهدفه إكساب الذين سيعملون في مجال الخدمات الدينية كفاءة مسلكية.

على الرغم من شبه إجماع آراء المشاركين بعبارات مختلفة على أهمية درس الخطابة للطلبة إلا أن هناك استياء من تناول هذا الدرس بشكل نظري. ولقد عدَّ المشاركون عدم إعطاء المجال للجانب التطبيقي في هذا الدرس نقصا.

إن عدم تناول هذا الدرس - الرامي إلى إكساب المهارة اللازمة لتلبية الاحتياجات الدينية في مجال الخدمات الدينية - بشكل تطبيقي يؤدي إلى انخفاض كفاءة الخدمات الدينية وإلى عدم تلبية تطلعات الجمهور (Kayadibi, 2005).

أحد الأسباب الذي يجعل من درس الخطابة درسا مهما في ثانويات الأئمة والخطباء هو أنه يُتوقع منه إكساب الطلبة كفاءة التواصل الفردي. بحسب المشتركين فإن درس الخطابة (بوضعه الحالي) سواء من حيث المحتوى أو طريقة التدريس لا يُكسب الطلبة مثل هذه الكفاءة.

إحدى السلبيات الأخرى المتعلقة بهذا الدرس هو كونه مقتصرًا على الصفوف العليا فقط عموماً.

في وقتنا الراهن نلاحظ أن نقطة تركيز الخدمات الدينية قد تحولت إلى خارج المسجد. ويلاحظ أن درس الخطابة الذي يتم تدريسه في مدارس الأئمة والخطباء – بوضعه الحالي – بعيد من حيث المحتوى أو التطبيق عن إكساب الطلبة الكفاءة اللازمة لأداء خدمات دينية مركزها المجتمع.

لا يبدو أن درس الخطابة – في التمثيل المهني – يتمتع بصفة إكساب كفاءة الخطابة للأشخاص الذين سيعملون في مجال الخدمات الدينية.

إن حقيقة كون درس الخطابة قناةً لطلبة الأئمة والخطباء في التعبير الاجتماعي والثقافي والديني لا يحظى بعد بقبول تام.

المقترحات:

1. يجب دمج درس الخطابة مع الدروس الأخرى.
2. يجب تغيير مكان الدرس أو جعله وظيفياً في مكانه.
3. يجب مراعاة التوازن النظري والعملي في دروس الخطابة ولتحقيق ذلك يجب إعطاء الأولوية لفعاليات – داخل الصف وخارجه – تكسب الطلبة الكفاءة.
4. يجب تدعيم هذا الدرس بتعليم الفصاحة.
5. يجب عمل فئات مشتركة بين مدرسي الخطابة ومدرسي الأدب والإرشاد والمواد السلوكية الأخرى ووضع مخطط للمساهمات التي سيقومون بها لدرس الخطابة.
6. يجب التعاون مع دور الإفتاء في المحافظات والأحياء لإتاحة المجال لإجراء الطلبة تجارب عملية وأدائهم خدمات داخل الجوامع.
7. يجب إجراء تطبيقات للتواصل الديني داخل المسجد وخارجه فيما يخص درس الخطابة ووضع أسس للتطبيق وإجراء التطبيقات بحسب هذه الأسس الموضوعية دوماً نقصان.
8. يجب تشكيل محافظ للأداء السنوي للطلبة الذين يتلقون درس الخطابة وتحديد الطلبة الذين يتمتعون بكفاءة الخطابة الفعالة، كما يجب تطوير نظم وقياس وتقييم تؤمن توجيه الطلبة الذين تم تحديدهم نحو مجال الخدمات الدينية.
9. يجب منح الطلبة الذين يتلقون درس الخطابة بما يتماشى مع هدف هذا الدرس شهادات تثبت ذلك ومنح الطلبة الحاصلين على تلك الشهادات أولوية التوظيف في رئاسة الشؤون الدينية.
10. يبدو من محتوى درس الخطابة أنه يهدف إلى تعليم ديني مركزه المسجد. يجب إعادة صياغته على أن يشمل كذلك تعليماً دينياً مركزه المجتمع.

Kaynakça/References/المراجع

- Açıkgöz, M. (2005). *Etkili iletişim*. Ankara: Elis Yayınları.
- Akın, A. (2011). *Cumhuriyet dönemi din eğitimi*. İstanbul: Ensar Yayınları.
- Aziz, A. (2013). *İletişime giriş*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Aşlamacı, İ. (2014). *İmam-Hatip okulları*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye’de din eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Baş, T. & Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çakan, İ. L. (2005). İmam-Hatip liselerinde hitabet ve mesleki uygulama. M. Zengin (Der.), *İmam-Hatip liselerinde eğitim ve öğretim* içinde (s. 383–389). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Cebeci, S. (1995). İmam-Hatip liselerinin öğrenci yapısı ve bunun sosyal yapı bakımından değerlendirilmesi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1*, 110–120.
- Çetin, A. (1998). *Hitabet ve irşat*. Bursa: Aksa Yayıncılık.
- Çetin, A. (2008). *Hitabet ve irşat*. Bursa: Emin Yayınları.
- Çevik, M. (1995). *İmam-Hatip liselerinde hitabet öğretimi* (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretim programları*. <http://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/kategori/12> adresinden 6 Haziran 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Emiroğlu, A. (2016). *Türkiye’de din eğitimi bağlamında İmam Hatip okulları* (Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Fersahoğlu, Y. (2005). Hitabet ve mesleki uygulama dersinin değerlendirilmesi. M. Zengin (Der.), *İmam-Hatip liselerinde eğitim ve öğretim* içinde (s. 402–403). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Geray, H. (2014). *Toplumsal araştırmalarda nitel ve nicel yöntemler giriş*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.
- Karacelik, M. (1976). *Uygulamalı hitabet dersleri*. İzmir: Akyol Matbaası.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Karasar Yayıncılık.
- Kayadibi, F. (2005). İmam-Hatip liselerinde mesleki uygulamalar dersi. M. Zengin (Der.), *İmam-Hatip liselerinde eğitim ve öğretim* (s. 391–399). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.
- Kazancı, A. L. (1992). *Peygamber efendimizin hitabeti*. İstanbul: Marifet Yayıncılık.
- Koç, A. (2011). *Din eğitiminde etkili iletişim*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Köylü, M. (2006). *Dini iletişim*. Ankara: Ankara Okulu.
- Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Künüçen, H. H. (2007). Etkili iletişim. U. Demiray (Ed.), *Genel iletişim* içinde (s. 55–70). Eskişehir: PegemA Yayıncılık.
- Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Danışmanlık Hizmetleri.
- Öcal, M. (1994). *İmam-Hatip liseleri ve ilköğretim okulları*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Pritchard, A. (2015). Öğrenme yolları sınıfta öğrenme teorileri ve öğrenme stilleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezikli, U. (2016). *Hitabet ve mesleki uygulama*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Sillaras, S. (1995). *İletişim*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yılmaz, H. (2016). *Dini hitabet*. Sivas: Vizyon Matbaası.

Başvuru: 7 Aralık 2017**Revizyon gönderimi:** 27 Aralık 2017**Kabul:** 2 Ocak 2018**OnlineFirst:** 20 Şubat 2018

Copyright © 2017 • ÖNDER

ISSN 2587-1927

<http://talimdergisi.com/>

Aralık 2017 • 1(2) • 293–309

Özgün Makale**Yumuşak Güç Unsuru Olarak Uluslararası İmam Hatip Liseleri**

Fatih Bayezit¹
Yalova Üniversitesi

Öz

Uluslararası eğitim yumuşak gücün bir ögesi olarak devletlerin kamu diplomasisinde giderek önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Günümüzde lise ve üniversite düzeyindeki kısa süreli öğrenci değişimi programları, dil eğitimini içeren yaz okulları, burslu akademik çalışmalar ve mesleki eğitim programları devletlerin önem verdiği diplomatik araçlar haline gelmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı bu bağlamda özellikle dil öğretimini ve kültürel paylaşımları odağına alan yeni okul türlerini hayata geçirmiştir. Bu okullardan Uluslararası İmam Hatip Liseleri (UİHL) günümüzde 72 ülkeden 1400 öğrencinin eğitim gördüğü kurumlar haline gelmiştir. Türkiye'nin önemli dış politika araçlarından biri olan kamu diplomasisi son dönemdeki iç ve dış etkenlerden dolayı azalması üzerine, eğitim araçlarını kullanarak kamu diplomasisini yeniden güçlendirmeyi hedeflemektedir. Yabancı öğrencilerin UİHL'deki eğitimlerinin tamamlayıp ülkelerine döndüklerinde Türkiye'nin ileride ekonomi ve siyaset sahalarında partnerleri olması noktasındaki olumlu etkilerine yönelik beklentiler hem siyasetçiler hem de diplomatlar tarafından dile getirilmektedir. Bu çalışmada UİHL'nin Türkiye'nin algısına zarar veren unsurlar ile mücadele etmede; aşırı söylem ve eylemlerde bulunan hareketlerin etki gücünü kırmada önemli bir araç olarak Türk dış politikasına dolaylı katkı sağlamasının hedeflendiği gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Kamu diplomasisi • Yumuşak güç • Uluslararası İmam Hatip Liseleri • Değişim diplomasisi • Din öğretimi

¹ Fatih Bayezit, Yalova Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü Doktora Öğrencisi. Eposta: fbayezit@europe.com

Joseph Nye (2008) gücü, “diğerinin davranışını etkileme becerisi” olarak tanımlamıştır. Bunu başarmak için baskı, tehdit ve ödemeler gibi “sert güç” olarak bilinen eski yöntemler kullanılabilirdiği gibi hedeflenen sonuca “yumuşak güç” ile de ulaşılabilir. Bu bakımdan Nye (2004) diğerlerinin tercihlerini şekillendirebilme becerisini *yumuşak güç* olarak tanımlamıştır. Yumuşak gücün temel dayanağı olan cazibe; ülkenin kültüründen, siyasi ideallerinden, iç ve dış politikasından, eğitim kalitesinden teknolojisine kadar birçok farklı birimden meydana gelmektedir. Kamu diplomasisi, hepsi farklı noktalarda işlerliğe sahip dış politika ve onun özel hedefleri ile birleşim halinde işlev gören bir dizi farklı etkinliği kapsamaktadır. Devletlerin çekici kültürel ve ulusal öğelerini kullanarak bir nüfuz alanı oluşturmasında meslek gruplarının, eğitimcilerin ve öğrencilerin değişim programlarına alınması oldukça mühimdir.

Kamu diplomasisi çalışmalarının çoğunluğu ülkeye dair imaj ve bilgilerin sunumunu içermektedir. Fakat *değişimler* doğrudan katılımcıların kişilik ve psikolojisini etki alanına alan *insan faktörüne* etki etmektedir (Giles, 2008). Bu tarz değişim programları diğer kamu diplomasisi araçlarından farklı bir yer tutmaktadır. Çünkü farklı ülkelerden insanların yüz yüze iletişime geçmesi çeşitli etkenlerden kaynaklanan önyargıların azalmasına yardımcı olmaktadır. İnsanın insanla doğrudan iletişime geçebildiği bir kamu diplomasisi türü olan değişim diplomasisi insanların diğer ülkeler ve kültürler hakkında bilgi edinmeleri için önemli bir araçtır (Lutabingwa & Bashir, n.d.) Bu nedenle uluslararası eğitim ve mesleki değişimler diplomaside önemli bir yere sahiptir.

Değişim diplomasisi hedef gruplar açısından farklılık göstermektedir. Kimi programlar sadece belirli bir meslek erbabına, akademisyenlere ve öğretmenlere özel olmasıyla mesleki düzeydedir. Ancak değişim programların çoğunluğu doğrudan genç nüfusu hedef almakta ve lise, lisans ve lisansüstü eğitimi gören öğrencileri kapsamaktadır. Değişim diplomasisinde önemli bir yeri olan öğrenci değişimleri insanları ve kurumları içerisine alan geniş bir kapsama alanına sahiptir. Yükseköğretim de her zaman bilimsel gelişme ve fikirleri dünya çapında yaygınlaştırma aracı olan entelektüel bir uluslararası güç olarak görev yapmıştır. Kendi ülkelerinde veya yurtdışında eğitim deneyimi, kişinin dünya görüşünü, topluma ve kültüre yönelik tutumlarını şekillendirmeye yardımcı olmaktadır (Altbach & Peterson, 2008).

Yumuşak güç ile uluslararası eğitim arasındaki ilişki yeni bir olgu değildir. Modern üniversitelerin Orta Çağ’da kuruluşundan beri öğrenciler yurtdışında eğitim görmüş ve bu deneyimlerinden etkilenmişlerdir. Düşünürler ve araştırmacılar eski çağlardan itibaren sınırları aşmışlar ve bilginin kapsamı her zaman uluslararası olmuştur. Ortaçağ üniversiteleri birçok Avrupa ülkesinden öğrenci ve öğretim üyelerini bir araya getiren ve sadece Latince çalışan uluslararası kurumlar olmuşlardır (Haskins, 2002). Cizvitler, eğitimi önemli bir güç olarak görmüş ve Roma Katolikliğini yaymak için

okullar ve üniversiteler kurmuşlardır. Çeşitli Hıristiyan mezheplerden olan misyonerler de yurtdışında yüksek öğretime aktif şekilde dâhil olmuşlardır (Altbach & Peterson, 2008). Üniversitelerdeki bu değişim geleneği günümüzde ortaöğretim ve ilköğretim düzeyinde de kendisini göstermektedir. Mesela hedef kitlesi açısından oldukça stratejik planlamaları içeren ABD lise değişim diplomasisi oldukça köklü bir geçmişe sahiptir.

Soğuk Savaş döneminde Birleşik Devletler hükûmeti, kamu diplomasisinin ayrılmaz bir parçası olan sayısız değişim programının modeli olan 1954 Amerikan Kültürel İlişkilerin Teşviki Sözleşmesi (Organisation of American States [OAS], 2018) kapsamında öğrenciler ve sanatçılar için değişim programları düzenlemiştir. Bu programlar Sovyetler Birliği ile aralarındaki ideoloji savaşı döneminde Amerikan bilgi, beceri ve fikirlerin yayılmasına yardımcı olmuştur. Özellikle 1948 Bilgi ve Eğitim Değişim Yasasının (U.S. Department of State, 2018) Birleşik Devletlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayan başarılı bir kültürel diplomasi politikası olduğu kabul edilmektedir (Kim, 2011). Soğuk Savaşın sona ermesi ve 11 Eylül saldırıları ise Amerikan kültürel diplomasisi için önemli dönüm noktaları olmuştur.

Lise değişim programları ABD'nin kamu diplomasisi için kritik bir yer teşkil etmektedir. Gelen öğrencilerin yaşları ve özenle seçilmiş olmaları sayesinde geleceğin liderleri ile Amerika'nın uzun vadeli iyi ilişkiler geliştirmesine imkân sağlanması hedeflenmektedir. ABD'nin lise değişim programlarına kabul ettiği öğrenciler mevcut jeopolitik iklim etrafında değerlendirilmektedir. Bu bakımdan ABD Federal hükûmetinin sunduğu beş farklı lise değişim programı Amerikan algısının oldukça kötü olduğu Müslüman ülkeler ile demokratikleşme çabalarının sürdüğü Avrasya ve Güneydoğu Avrupa ülkelerindeki öğrencileri hedef aldığı gibi doğrudan ulusal güvenliğe de katkı sunması beklenen programlardan oluşmaktadır (Exchanges, 2017).

Bu programlardan biri olan ve Gazze ve Batı Şeria da dâhil olmak üzere 40 farklı Müslüman ülkeden öğrencilerin getirilip Amerikan ailelerin yanında ikameti sağlanarak bir yıl boyunca Amerikan liselerinde okumalarına imkân veren Kennedy-Lugar Gençlik Değişim ve Eğitim Programı (YES), 11 Eylül 2001 sonrasındaki gelişmelere karşın 2002 yılında hayata geçirilmiştir. Her yıl 40 ülkeden programa katılan 800'ün üzerinde öğrencinin ülkelerine döndükten sonra yerel toplumlarındaki toplum hizmetlerine katılmaları beklenilmektedir (U.S. Department of State, 2017). Eski Sovyet ülkelerinden öğrenci getirip onların Amerikan ailelerin yanında ikamet etmelerini sağlayarak Amerikan liselerinde okumalarına imkân veren Geleceğin Liderleri Değişim Programı (FLEX) öğrencilerin serbest piyasa ekonomisi, demokrasi ve serbest seçimlere yönelik tutumlarının çok büyük ölçüde değiştiği bir programdır (American Councils, 2017). Bu programdan mezun olanların ülkelerine döndükten sonra insan hakları, toplumdaki dezavantajlılar ve demokratik süreçlerle ilgili olağanüstü aktif çalışmalar yürüttükleri, bu bakımdan da Amerikan yumuşak gücüne büyük katkı sağladıkları bilinmektedir.

Bir diğer değişim programı A-SMYLE'a (America Serbia-Montenegro Youth Leadership Exchange Program- Amerikan Sırbistan-Karadağ Genç Liderlik Değişim Programı) doğrudan Sırbistan ve Karadağlı lise öğrencileri kabul edilmektedir. 1983 yılında hayata geçirilmiş olan CBYX (Congress-Bundestag Youth Exchange Program – Amerikan Kongresi-Alman Parlamentosu Gençlik Değişim Programı) Alman ve Amerikalı öğrencilerin karşılıklı olarak aile yanlarında kalıp oradaki liselerde eğitim alabilecekleri ülkeler arası bir değişim programıdır. NSLI-Y (National Security Language Initiative for Youth) programı diğerlerinden farklı bir kategoride ele alınabilir. 2006 yılında başlatılan program esas olarak Amerikan gençlerinin aralarında Türkçenin de yer aldığı kritik görülen yedi yabancı dili öğrenmesini teşvik etmektedir. Her yaş grubuna açık olan bu programın mali destekleyicileri ABD Dışişleri Bakanlığı, Savunma Bakanlığı, Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Güvenlik Kurumu'dur (NSLI Youth, 2017; U.S. Department of State, 2017). Burada bahsedilen değişim programlarının dışında lise eğitimi için ABD'ye gitmek on iki ayla sınırlandırılmıştır. Yani yabancı öğrencilerin ABD'de lise hayatlarının tümünü geçirmeleri yasal olarak mümkün değildir (Department of Homeland Security, 2015; U.S. Department of State Bureau of Consular Affairs, 2017). Bu açıdan Türkiye'nin hayata geçirdiği Uluslararası İmam Hatip Lisesi (UİHL) projesi yabancı öğrencilere dört yıllık bir eğitim hakkı vermesi bakımından değişim diplomasisinde yeni bir basamak oluşturmaktadır.

Türkiye'nin değişim diplomasisinin ilk adımları Soğuk Savaş sonrası Orta Asya'da Türkî devletlerin ortaya çıkmasıyla atılmıştır. Türkiye Hükûmeti 1992-93 eğitim-öğretim yılından itibaren Orta Asya ülkeleri ve diğer eski SSCB coğrafyasından gelen öğrenciler için Büyük Öğrenci Projesi kapsamında burs vermeye başlamıştır. Bu projenin amacı Orta Asya ülkelerinde Türk dostu bir nesil yetiştirmek ve bu sayede Türkiye ile bölge ülkeleri arasındaki ilişkileri daha da ileri götürmektir. Her yıl ilgili ülkelerde gerçekleştirilen Türk Cumhuriyetleri ve akraba toplulukları sınavı ve seçici kurlar vasıtasıyla her yıl ortalama seçilen 1500 öğrenciye ülkemiz tarafından burs verilmektedir (Kaplan, 2012). 2011 yılı itibarıyla 27 bin 383 öğrenci bu kapsamda Türkiye'de eğitim görmüştür (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2011). Bu projenin Türkiye'nin kamu diplomasisine katkı sağlama bağlamındaki amaçlarından biri de Türkiye Türkçesini ve Türk kültürünü Orta Asya bölgesinde anlaşılır hale getirip yaygınlaştırmaktır (Ahmetbeyoğlu, 2007). Bu amaçla 1992 yılından bu yana her yıl Türkçe, Türk kültürü ve Türk eğitim sistemini tanıtıcı seminerler düzenlenmektedir. Söz konusu seminerlere Orta Asya ülkelerinden 1992 ile 2008 yılları arasında toplam olarak 831 kişi katılmıştır (Özkan, 2010).

Türkiye, Avrupa ülkeleriyle karşılıklı değişimlerin yapıldığı Erasmus programının paydaşlarından birisidir. 1987 yılında Avrupa Komisyonu tarafından hayata geçirilen Erasmus'un 30 yıllık tarihinde 4 milyon 400 bin kişi üniversite değişim

programlarından, 1 milyon 400 bin kişi gençlik değişimi programlarından, 1 milyon 800 bin kişi eğitim ve gençlik çalışanı değişimi programlarından faydalanmıştır. Değişim programlarına katılan kişi sayısı toplam 9 milyondur (European Commission, 2017). Türkiye’de 2004 yılında uygulamaya konulan bu programla yurt dışında eğitim, öğretim, staj ve gönüllülük faaliyetlerine katılma imkânı bulan Türk vatandaşlarının sayısı 2017 itibarıyla 450 bin civarındadır. Otuz üç ülkeden oluşan Erasmus programında Türkiye en çok tercih edilen 12. ülkeyken en çok öğrenci gönderen 7. ülkedir (Demirci, 2017).

Türkiye’nin kamu diplomasisi eylemleri esas olarak 2010 yılında Başbakanlığa bağlı kurulan Kamu Diplomasisi Koordinatörlüğünce (KDK) yürütülmektedir. Temel amacı Türkiye’nin uluslararası toplumda tanıtımını yapmak ve saygınlığını artırmak hedefi doğrultusunda kamu kurum ve kuruluşları ile bütün zenginlikleri ve tecrübeleriyle sivil toplum kuruluşları arasında koordinasyon ve işbirliğini sağlamak olan KDK, düzenlediği Gençlik Programları ile 18-30 yaş arası, eğitilmiş ve gelecek vadeden yabancı öğrencilerin 35’er kişilik heyetler halinde Türkiye’ye gelerek bir hafta boyunca İstanbul ve Ankara’da misafir etmektedir (KDK, 2017). Ayrıca Başbakanlığa bağlı faaliyet gösteren Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın (YTB) Türkiye Bursları programı, 170 ülkeden 122 bin öğrencinin başvurduğu ve Türkiye’deki 105 üniversitede 16 bin (Türkiye Bursları, 2017) öğrencinin faydalandığı bir program olmasıyla değişim diplomasisinin önemli bir ayağını oluşturmaktadır.

Türkiye’nin değişim ve kültürel diplomasi alanındaki bu programlara ek olarak 2016 Maarif Vakfı Kanunu ile dış devletlerde eğitim yatırımı yapmasının önü açılırken, uluslararası nitelikte lise türleri açarak da geniş bir hedef kitleyi Türkiye’ye getirmeyi hedeflemektedir. Önceki programlar çoğunlukla üniversite öğrencilerini kapsamaktayken son dönemki adımların hedef kitlesi çoğunlukla lise öğrencileridir. Bunda Türkiye’nin yükselmekte olan yumuşak güç kapasitesinin iç ve dış faktörden kaynaklı düşüş yaşamamasının önemli bir payı vardır (Benhaim & Öktem, 2015; Öner, 2016).

Türkiye’nin Yumuşak Güç Kapasitesindeki Değişim

Son yıllarda Türkiye’nin iç ve dış dinamiklerinin hızlı dönüşümü geniş bir yelpazede kendini göstermiş ve beraberinde yeni riskler ve fırsatlar getirmiştir. Türkiye tarih ve coğrafyasıyla yeniden bağlantı kurarak, Soğuk Savaş döneminin algılarını geride bırakıp küreselleşen dünyada zaman ve mekâna yeni stratejik değerler affederek bölgesindeki etkinliğini arttırmaya başlamıştır (Kalın, 2011). Yeni dış politika anlayışında Türkiye, ekonomi ve kamu politikasından eğitim, medya, sanat ve bilime kadar birçok alanda yükselen bir aktör olarak daha demokratik ve adil bir sistem yaratmak için merkez-çevre ilişkilerini küresel dönüşümü sağlayan aktif oyuncularından biri olarak konumlandırmıştır (Kalın, 2011).

Sovyetler Birliği'nin çökmesi Kafkasya'da yeni bir jeopolitik alan oluşturulmakla beraber geniş Orta Asya coğrafyasında beş bağımsız Türk devletinin doğmasına da sebep olmuştur. Bu gelişmeden hemen sonra Amerikan ve Türk dış politika aktörleri, Türkiye'nin bu ülkeler için "model" olabileceğini ilan etmiştir. Bunun sebepleri Türkiye'nin işleyen liberal ekonomisi, demokratik bir ülke olması ve Müslüman çoğunluğa sahip laik bir ülke olmasıdır (Aydın, 2003; Balcı, 2005). Türkiye'nin stratejik yöneliminin Orta Asya'dan Orta Doğu'ya kaymasıyla, Türkiye'nin küresel manada temsil ettiği *Türklük* kimliği *Müslümanlık* kimliğine dönüşmüştür. 11 Eylül saldırıları sonrasındaki gelişmeler ve Irak'ın işgali Türkiye'nin *medeniyetler ittifakı* ekseninde kendini Batı ile Doğu arasında konumlandığı bir döneme işaret ederken (İğsiz, 2014), 2011 Arap halk hareketleri sonrasında yeniden Sovyet-sonrası Orta Asya için olduğu gibi Tunus, Libya ve Mısır için de ekonomisi, demokrasisi ve laik devlet sistemine sahip olmasıyla model bir ülke rolüne bürünmüştür (Altunışık, 2011).

2012 yılından itibaren Türkiye'nin hem *Türk modeli* algısında hem de yumuşak gücünde bir zayıflama olduğu görülmektedir. Özellikle Suriye'deki gelişmeler karşısında Ankara'nın takındığı tavır, halk hareketleri sonrasında işbaşına gelen diğer Arap hükümetlerinde soru işaretleri bırakmıştır. Ortadoğu'da sürmekte olan şiddet ve istikrarsızlığın getirdiği kargaşa ortamı Türkiye'nin kamu diplomasisi izleyeceği alanları kısıtlamaktadır. Bu dönemde Ankara'nın Katar, Kuzey Irak Bölgesel Yönetimi gibi merkezlerle iyi; Mısır, İsrail, Irak, Suriye ve İran ile istikrarsız ilişkiler içerisinde olduğu görülmektedir. Bunun gerekçeleri temel olarak; Gazze'nin kuşatılması, Suriye iç savaşı ve Mısır'da Müslüman Kardeşler ile geliştirilen ilişkilerdir. Türkiye'nin Orta Doğu'daki etkisine ve istikrarına bir tehdit olabileceğine dair yazıların ortaya çıkması, Türkiye'nin bölgede Batının müttefiki olarak güvenilirliğini etkilemiştir (Benhaim & Öktem, 2015). Aslında tüm bunlar Türkiye'nin yumuşak güç etkisini düşüren dış faktörlerdir.

Türkiye'nin yumuşak güç kapasitesini etkileyen iç faktörler ise Gezi Parkı gösterine karşı tutum ve Fetullahçı Terör Örgütü'ne karşı yürütülen mücadeledir. 2013 baharında Gezi Parkı gösterileri esnasında Türkiye'nin Batı'daki algısında bir değişim görülmektedir. Gösteriler esnasında hem Washington hem de Brüksel'in aşırı güç kullanımı ile ilgili yorumları Türkiye'nin demokratik standartları yüksek ve insan haklarına saygılı bir model devlet olduğu imajını zedelemiştir. Bunun yanı sıra "Fetullahçı Terör Örgütü ile girilen mücadele sonrası Türkiye aleyhine yürütülen uluslararası kampanyalar Türkiye'nin yumuşak güç kapasitesini genel manada zayıflatmıştır." (Küçükçaya, 2014).

Türkiye, azalmakta olan kendi yumuşak güç kapasitesini yükseltirken olumsuz algı oluşturan diğer unsurları engelleme maksadıyla yurtdışında eğitim öğretim faaliyetleri yürütme kararı almıştır. Bu bakımdan 17 Haziran 2016'da "*yurt dışında insanlığın*

ortak birikim ve değerlerini esas alarak örgün ve yaygın eğitim hizmetleri vermek ve geliştirmek amacıyla okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar tüm eğitim süreçlerinde burslar vermek, okullar, eğitim kurumları ve yurtlar gibi tesisler açmak, yurt içi de dâhil olmak üzere bu kurumlarda görev alabilecek öğretmenleri yetiştirmek, bilimsel araştırmalar ve araştırma-geliştirme çalışmaları yapmak, yayınlar yapmak ve metotlar geliştirmek ve faaliyet gösterdiği ülkenin mevzuatına uygun diğer eğitim faaliyetlerini yürütmek için merkezi İstanbul’da olan Türkiye Maarif Vakfının kurulması” kararlaştırılmıştır (Türkiye Maarif Vakfı Kanunu, 2016, Md.1).

Türkiye Maarif Vakfı’nın yurtdışında sunacağı eğitim-öğretim hizmetlerinin yanı sıra yabancı öğrencilerin Türkiye’de burslu eğitim görmelerine imkân sunacak yeni eğitim kurumları oluşturulmuştur. Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’ne (DÖGM) bağlı yeni bir okul tipi olarak açılan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri’nin (UİHL) Türkiye’nin yeni yumuşak güç araçlarından biri olduğu kabul edilmektedir.

Yeni Kamu Diplomasisi Aracı Olarak Uluslararası İmam Hatip Liseleri

İmam Hatip Liseleri (İHL), Türkiye’deki din eğitimi ve personel eğitimi ihtiyacını karşılamak amacıyla MEB bünyesinde yürütülen bir meslek lisesi türüdür (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013, Md. 7 (e)). Müfredatında diğer liselerde yer alan derslerin yanı sıra mesleki din eğitimi dersleri bulunmaktadır. Yükseköğretime devam etmek isteyen mezunlar, üniversite giriş sınavlarında başarılı olmaları durumunda başta İlahiyat Fakülteleri olmak üzere üniversite eğitimlerine devam ederler. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi projesi ise MEB ile Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) arasında yapılan iş birliği çerçevesinde yürütülmektedir. Protokol gereğince öğrencilerin barınma, iye ve eğitim giderleri MEB; ulaşım, sağlık, giyim, burs vs. giderleri TDV tarafından finanse edilmektedir.

UİHL projesinin paydaşlarından olan TDV başarılı öğrencilere burs veren, yükseköğrenim öğrenci yurtları, öğrenci konuk evleri, kolej ve üniversite açan bir kuruluş olarak UİHL, Uluslararası İlahiyat Lisans ve Lisansüstü Programları gibi projelerle 110 ülkeden gelen öğrencilere Türkiye’de eğitim imkânı sunmaktadır (TDV, 2017a). TDV 2015 giderlerinde eğitim ve araştırma hizmetlerine yıllık 53 milyon TL harcanırken yurtdışı dini, hayrî ve eğitim hizmetlerine 160 milyon civarında bir miktar harcanmıştır. 2010 yılında bu rakamlar eğitim ve araştırma hizmetlerinde 25 milyon TL iken yurtdışı dini, hayrî ve eğitim hizmetlerinde 15,5 milyon TL’dir (TDV, 2017b). TDV’nin yurtdışı eğitim faaliyetlerine ayırdığı bütçedeki büyüme Türkiye’nin artan kamu diplomasisi harcamalarının bir göstergesidir.

Türkiye’de sayısı sekize ulaşmış olan UİHL’de 72 ayrı ülkeden 1400 yabancı öğrenciyle birlikte Türkiye’den öğrenciler eğitim almaktadır (TDV, 2017a). Şu an

eğitim faaliyetlerini sürdüren Anadolu ÜİHL'ler İstanbul'da Fatih Sultan Mehmet Anadolu ÜİHL, Bayrampaşa Kaptan Ahmet Erdoğan Anadolu ÜİHL, Pendik Kız Anadolu ÜİHL; Kayseri'de Şehit Ömer Halisdemir Anadolu ÜİHL; Konya'da Mevlana Anadolu ÜİHL; Bursa'da Murad Hüdavendigâr Anadolu ÜİHL; Eskişehir'de Uluslararası Türk Dünyası Kültür Başkenti Anadolu İHL ve Sivas'ta Şehit M. Murat Ertekin Anadolu ÜİHL'dir (Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2017).

Uluslararası nitelikli ilk Anadolu İHL Kayseri'deki Mustafa Germirli² İHL'nin 2006-2007 öğretim yılında yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okul haline dönüştürülmesiyle hayata geçmiştir (Kayseri Kocasinan Uluslararası Ömer Halisdemir Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2017). Buradan mezun olan öğrenciler Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin İlahiyat Fakültelerinde ve diğer bazı fakültelerde öğrenim görmeye başlamıştır (Aşlamacı, 2013). 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul'da açılan Fatih Sultan Mehmet Anadolu ÜİHL (FSMÜİHL) 2013 yılında "Uluslararası" adını alarak yabancı uyruklu öğrencilere eğitim vermeye başlanmıştır. FSMÜİHL sunduğu istatistikî veriler ÜİHL'lerin geneline ilişkin önemli bilgiler içermektedir. Okulda kayıtlı olan Türk öğrencilerin yanı sıra üç kıtadan gelen yabancı öğrenciler Rusya Federasyonu (Balkarya, İnguşetya, Dağıstan), Ürdün, Kazakistan, Kırgızistan, Doğu Türkistan, Gürcistan ve Moğolistan gibi Asya ülkeleri; Karadağ, Kosova, Sırbistan, Yunanistan, Arnavutluk, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Makedonya gibi Avrupa ülkeleri ile Benin, Burkina Faso, Cezayir, Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Fas, Fildişi Sahilleri, Gine, Gine Bissau, Kamerun, Liberya, Madagaskar, Malavi, Mali, Mozambik, Nijer, Senegal, Somali, Siero Lone, Sudan, Togo, Orta Afrika Cumhuriyeti ve Uganda gibi Afrika ülkelerinden gelmektedir (*İstanbul Fatih Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi*, 2017).

Ülkeler açısından bakıldığında bu okulların oldukça geniş bir hedef yelpazesine sahip olduğu görülmektedir. Fatih Sultan Mehmet Anadolu ÜİHL'yi temel alarak veli profillerine bakıldığında ise mesela öğrencilerin yüzde 30'unun eğitim seviyesi yüksek ailelerden gelmekte olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin yüzde 31,6'sı lise ve dengi okullardan; yüzde 24,1'i üniversitelerden mezundur. Öğrencileri babalarında ise bu oranlar yüzde 26 lise ve dengi, yüzde 37,5'i üniversite mezunu şeklindedir (*İstanbul Fatih Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi*, 2017). Bu istatistiksel bilgilerden okulların öğrenci kabulünde seçici davrandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin geldikleri ülkeler bağlamında düşünüldüğünde de velilerin eğitim seviyelerinin görece yüksek olduğu görülecektir (OECD, 2017).

Yabancı dilleri öğretmenin yanı sıra kendi dilini başkalarına öğretmek devletlerin yeni yumuşak güç araçlarından birisi haline gelmiştir. Bu bakımdan son dönemde ABD

2 Uluslararası Mustafa Germirli AİHL 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren Uluslararası Şehit Ömer Halisdemir Anadolu İmam-Hatip Lisesi olarak isimlendirilmiştir.

dünyanın az konuşulan dillerinin, vatandaşları tarafından öğrenilmesini teşvik edici çalışmalara imza atmaktadır (American Academy of Arts & Sciences [AMACAD], 2017). Çin, Afrika’da açtığı Konfüçyüs Enstitülerinin sayılarını artırırken kendi vatandaşlarına da diplomatik ilişki kurulmuş olan Afrika uluslarının yerel dillerini öğretmeyi planlamaktadır (Dunne, 2017). İsrail ise *dijital diplomasi* adını verdiği bir yöntemle, İbraniceyi kısa videolar halinde sosyal medya üzerinde paylaşarak ve İsrail’in Channel 2’de yayınlayarak Arap dünyasına öğretmeyi amaçlamaktadır. İsrail Dışişleri Bakanı bu projenin yumuşak kamu diplomasisi hamlesi olduğunu açıkça belirtmiştir (Blum, 2017). Türkiye’nin bu bağlamdaki adımları Yabancı Dil Ağırlıklı Özel Öğretim Programı Uygulayan İmam-Hatip Lisesi projesi (Erkul, 2017) kapsamında İngilizce, Arapça, İspanyolca ve Almanca hazırlık sınıflarının açılmasının yanı sıra UİHL’lerin eğitim dilinin Türkçe olması ile açıklanabilmektedir.

Haftalık 40 saat ders bulunan UİHL’lerde yurtdışından gelen öğrencilerin ilk dönem Türkçe dersi ağırlıklı olan müfredatlarına ikinci dönem; matematik, geometri, fizik, kimya, biyoloji, edebiyat, tarih ve coğrafya dersleri de eklenmektedir. Bu derslerin tamamından ders saati dışında etüt ve kurslar, her iki dönemde de seviyeye göre Arapça ve İngilizce ders ve kursları verilmektedir.

Okullardaki öğrencilerin yarısı Türkiye’den, diğer yarısı ise yurtdışından gelmektedir. Türkiye’den gelen öğrenciler merkezî sınav puanına göre alınmaktadır. Yabancı öğrenciler ise Türkiye’den giden sınav komisyonlarının dini bilgi ve akademik başarı esasları etrafında yürüttükleri mülakat sonrasında başarılı olanlardan seçilmektedir (TDV, 2017a). Dört yıllık bir eğitimin ardından mezun olacak öğrencilerin üniversite eğitimlerini Türkiye’de almaları, sonrasında da Türkiye adına gönüllü elçilik yapmaları, ayrıca kendi ülkelerinin iç ve dış politikasında, dini, ilmi, kültürel ve sosyal faaliyetlerinde söz sahibi olmaları beklenmektedir (Öcal, 2017). 2013 yılında Konya Mevlana UİHL’ye yaptığı bir ziyarette konuşan dönemin Başbakan Yardımcısı Bekir Bozdağ bu okulları kurma amaçlarının öğrencilerin gittikleri ülkelerle Türkiye arasında gönül köprüleri kurmalarının yanı sıra İslam’ın doğru kaynaklardan öğrenmelerini de sağlamak olduğunu belirtmiştir (Haberler.com, 2013).

DÖGM Eğitim Politikaları Dairesi Başkanı İhsan Erkul (2017) UİHL’nin amaçlarını dört maddede açıklamaktadır. Bunlar *Türkiye’nin dini eğitim alanındaki tecrübelerinden yararlanmak isteyen Müslüman ülkelerin bu konudaki taleplerine cevap vermek; Müslümanların yaşadığı diğer ülkelerdeki toplulukların bu konudaki talebine cevap vermek; bu ülkelerde ihtiyaç duyulan din eğitimi ve din hizmeti personelinin yetişmesine katkı sağlamak; ilgili ülkelerle ikili ilişkileri geliştirmek ve dünya barışına katkıda bulunmaktır.* İstanbul Kaptan Ahmet Erdoğan Anadolu UİHL’nin açılış törenine katılan Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan da, bu okulların kurulmasının amacının ihtiyaç duyan ülkelere din görevlisi ve akademik

alandaki yetişmiş insan sağlamanın yanında öğrencilerin burada birbirleriyle kaynaşmalarını sağlayarak güçlü bir birliktelik elde etmiş olduğunu söylemiştir (Diyaret Vakfı, 2016). Bu açıdan bu okullar ülkelerin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü Türkiye ile gönül bağları olan kişilerden sağlarken bir yandan da aşırıcı yorumlara karşı alternatif oluşturup, aşırıcı hareketlerden beslenen İslamofobik histerilere karşı bir adres olması beklenmektedir. Böylelikle Türk dış politikasına uzun vadede doğrudan olumlu katkı yapmaları beklendiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Sonuç

Türkiye çeşitli faktörlerden kaynaklı azalan yumuşak gücüne yeni kurum ve kuruluşlarla ivme katmak istemektedir. Bu bakımdan değişim diplomasisi kanalında yeni bir okul tipi olarak UİHL'ler doğmuş ve çok geniş bir coğrafyadan öğrencileri kabul etmeye başlamıştır. Yarısını Türk yarısını da yabancıların oluşturduğu karma bir sistemde öğrencileri bir arada eğitim süreçlerine alan bu okul tipi yabancılar Türkünün öğretilmesi amacının yanında onların Türk öğrencilerle de kaynaşmalarını sağlayarak aralarında kalıcı bağlar kurmalarını hedeflemektedir. Seçilen yabancı öğrencilerin akademik düzeylerinin yanı sıra gelecek vaat etme özelliklerinin de gözetildiği, ailelerin eğitimi ve toplumlarında öne çıkan bireyler olmasına dikkat edildiği görülmektedir. Yumuşak gücün ölçülmesi zor olduğundan aynı zamanda uzun zaman gerektirdiğinden (Nye, 2015) bu okulların Türk dış politikasına etkisi henüz bilinmemektedir. Ancak, hem bu okullara ayrılan bütçelerden hem de Cumhurbaşkanı ve diğer MEB bürokratlarının ifadelerinden bu okullardan mezun olacak öğrencilerin Türk dış politikasına doğrudan ya da dolaylı katkı sunmalarına yönelik beklentiler anlaşılmaktadır.

Extended Abstract**International Imam Hatip High Schools as a Soft-Power Element***

Fatih Bayezit¹
Yalova University

Abstract

International education has begun to hold an important place in the public diplomacy of states as a soft-power element. These days, short-term student-exchange programs at the high school and college levels, summer schools that involve language education, scholarship academic studies, and vocational training programs have become diplomatic vehicles to which states give importance. The Ministry of Education has put into practice new types of schools that take particular focus on language teaching and cultural sharing in this context. From these schools, the International Imam Hatip High Schools (IIHHs) have become institutions where 1,400 students from 72 countries undergo education. On the decrease of public diplomacy (one of Turkey's important foreign policy tools) due to internal and external factors, Turkey aims to re-strengthen its public policy using educational tools. Both politicians and diplomats have expressed expectations directed at positive effects on the point of foreign students being partners in the fields of politics and economics in the future of Turkey when they complete their education at IIHHs and return to their countries. This study attempts to show that, in struggling with elements harmful to the perception of Turkey, IIHHs are aimed at indirectly contributing to Turkish foreign policy as an important tool in disrupting the impact power of movements found in extremist rhetoric and activities.

Keywords

Public diplomacy • Soft power • International Imam Hatip High Schools • Exchange diplomacy • Religious education

* This is an extended abstract of the paper entitled "Yumuşak Güç Unsuru Olarak Uluslararası İmam Hatip Liseleri" published in *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*.

Manuscript Received: December 7, 2017 / Revised: December 27, 2017 / Accepted: January 2, 2018 / OnlineFirst: February 20, 2018.

¹ Fatih Bayezit (PhD Candidate), Yalova University, Department of International Relations, Yalova Turkey.
Email: fbayezit@europa.com

To cite this article: Bayezit, F. (2017). International Imam Hatip high schools as a soft-power element. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1, 293–309. <http://dx.doi.org/10.12738/talim.2017.2.0011>

States, as main actors of the international system, operate the processes of public policy in the name of influencing foreign public circles and providing an indirect foreign policy gain. Soft power, being one of the fighting tools of international politics, constitutes a significant position in today's international relations through the various public diplomacy tools that states put into practice. Many public policy studies involve providing images and information about a country. States, putting this into practice using a variety of methods, increase day by day the tools that will appeal more to foreign peoples' public opinion. Exchange diplomacy constitutes an important leg of public diplomacy as an element of international education. The existence of education related to soft power has a long history. The short-term student exchange program at the high school and college levels, summer schools, scholarship academic studies, and vocational training programs these days have become diplomatic instruments to which states give importance. On this point, states' various applications in this field have been included in the study.

The study has revealed Turkey's downward change of direction in its capacity as a soft global power. On this note, Turkey has been seen to attempt filling the spaces occurring in soft power by implementing new school types whose particular focal area is on language teaching and cultural exchanges through the goals of the Ministry of Education. Through the 2016 Education Foundation Act, establishing global education institutions was targeted, while International Anatolian Imam Hatip High Schools (IIHHS) were established in the various cities of Turkey. These schools have today become institutions where 1,400 students from 72 countries undergo education. The study attempts to reveal how, on the decrease of public diplomacy (one of Turkey's important foreign policy tools) due to internal and external factors, Turkey aims to re-strengthen its public policy using new educational tools. On this point, statements included in academic writing through the rhetoric of government officials and bureaucrats of the Ministry of Education's General Directorate of Religious Education have become the basis of the study's argument. Additionally, the countries where students registered in these schools are chosen from and parent profiles show Turkey to have an expectation that ultimately will lead to soft power. The expectations of foreign students currently receiving education at IIHHS directed at being partners in Turkey's economic and political fields when they finish and return to their countries has been seen to be publicly stated by both politicians and diplomats. This study attempts to demonstrate that, in struggling with elements harmful to Turkey's international respectability and positive perception, indirect contributions to Turkish foreign policy as an important tool in disrupting the influence of movements found in extremist rhetoric and activities are indirectly targeted through IIHHS.

الملخص الموسع

ثانويات الأئمة والخطباء الدولية بوصفها عنصرا للقوة الناعمة

Fatih Bayezit

الملخص

بدأ التعليم الدولي يتخذ مكانة تحظى بأهمية متزايدة في الدبلوماسية العامة للدول بوصفه عنصرا للقوة الناعمة . واليوم فإن برامج تبادل طلبة الثانويات والجامعات لفترات قصيرة، والمدارس الصيفية التي يتضمن برنامجها تدريس اللغات، والبحوث الأكاديمية التي تتم بمنح دراسية، وبرامج التعليم المهني باتت كلها من الوسائل الدبلوماسية التي تحظى باهتمام الدول . في هذا السياق أوجدت وزارة التعليم الوطني أنواعا جديدة من المدارس تركز خصوصا على تعليم اللغات والتبادل الثقافي . من ضمن هذه المدارس ثانويات الأئمة والخطباء الدولية التي باتت مؤسسات تعليمية يدرس فيها 1400 طالب يمثلون 72 دولة . ونظرا إلى تراجع تركيا مؤخرا على صعيد الدبلوماسية العامة – التي تعتبر إحدى وسائل السياسة الخارجية الهامة – بفعل عوامل داخلية وخارجية فإنها تسعى إلى تعزيز دبلوماسيتها العامة مجددا مستخدمة أدوات تعليمية . ولقد تحدثت الساسة والدبلوماسيون عن التأثيرات الإيجابية المنوطة بالطلبة الأجانب عند إنهاءهم دراستهم في ثانويات الأئمة والخطباء الدولية وعودتهم إلى بلادهم بخصوص أن يصبحوا لاحقا شركاء لتركيا على الصعيدين الاقتصادي والسياسي . حاولت هذه الدراسة إظهار أن هدف ثانويات الأئمة والخطباء الدولية يتمثل في الإسهام بشكل غير مباشر في السياسة الخارجية لتركيا بوصف تلك الثانويات أداة هامة لمحاربة العناصر التي تلحق الضرر بصورة تركيا وفي كسر حدة تأثير الحركات ذات الأفعال والخطابات المتطرفة .

الكلمات المفتاحية

الدبلوماسية العامة • القوة الناعمة • ثانويات الأئمة والخطباء الدولية • التبادل الدبلوماسي • التعليم الديني

تمارس الدول التي تعد لاعبا أساسيا في المنظومة الدولية عمليات دبلوماسية عامة هدفها تحقيق مكاسب غير مباشرة في السياسة الخارجية والتأثير على الرأي العام الأجنبي. وهكذا فإن القوة الناعمة كونها إحدى أدوات النضال السياسي الدولي تحتل اليوم - إلى جانب أدوات متعددة للدبلوماسية العامة التي تطبقها الدول - مكانة هامة في العلاقات الدولية. تشتمل معظم أعمال السياسة الخارجية على تقديم معلومات وصورة عن الدولة. وتطبق الدول ذلك باستخدام وسائل عدة كما تزيد يوما بعد يوم من الأدوات التي تصل من خلالها إلى الرأي العام للشعوب الأجنبية. تعتبر دبلوماسية التبادل أساسا هاما من أسس الدبلوماسية العامة بوصفها عنصرا من عناصر التعليم الدولي. يرجع وجود التعليم المرتبط بالقوة الناعمة إلى ماضٍ موغل في القدم أما اليوم فإن برامج تبادل طلبة الثانويات أو الجامعات لفترات قصيرة، والمدارس الصيفية التي يتضمن برنامجها تدريس اللغات، والبحوث الأكاديمية التي تتم بمنح دراسية، وبرامج التعليم المهني باتت من الوسائل الدبلوماسية التي تحظى باهتمام الدول. تناولت الدراسة التطبيقات المختلفة التي تقوم بها الدول على هذا الصعيد فيما يخص هذه النقطة تحديدا.

أشارت الدراسة إلى تراجع مقدرة تركيا على صعيد القوة الناعمة عالميا. في هذه النقطة تبين أن تركيا أوجدت ومن خلال وزارة التعليم الوطني أنواعا جديدة من المدارس ركزت خصوصا على تعليم اللغات والتبادل الثقافي في محاولة منها لسد الفجوة بخصوص قوتها الناعمة. سعى قانون وقف المعارف 2016 إلى تأسيس مؤسسات تعليمية دولية، ومن جانب آخر تم تأسيس العديد من ثانويات الأئمة والخطباء أناضولو الدولية في مختلف المدن التركية والتي أصبحت اليوم مؤسسات تعليمية يدرس فيها 1400 طالب يمثلون 72 دولة. حاولت الدراسة إبراز المساعي الرامية إلى تعزيز الدبلوماسية العامة لتركيا مجددا - التي تعتبر إحدى وسائل السياسة الخارجية الهامة والتي تراجعت مؤخرا بفعل عوامل داخلية وخارجية - وذلك عبر استخدام وسائل تعليمية جديدة. في هذه النقطة تشكل خطابات مسؤولي المديرية العامة للتعليم الديني التابعة لوزارة التعليم الوطني وخطابات المسؤولين الحكوميين والعبارات الواردة في الأدب الأكاديمي أساس حجة هذا البحث. كما تظهر الدول التي اختير منها الطلبة الملتحقون بهذه المدارس وسمات أولياء أمورهم أن تركيا تعول في نهاية المطاف على القوة الناعمة. في الوقت الراهن يتحدث السياسيون والدبلوماسيون علنا عن التأثيرات الإيجابية التي يعملون عليها عند إنهاء الطلبة الأجانب دراستهم في ثانويات الأئمة والخطباء الدولية وعودتهم إلى بلادهم بخصوص أن يصبحوا لاحقا شركاء لتركيا على الصعيدين الاقتصادي والسياسي. حاولت هذه الدراسة إظهار أن هدف ثانويات الأئمة والخطباء الدولية هو الإسهام في السياسة الخارجية لتركيا بوصف تلك الثانويات أداة هامة لمحاربة العناصر التي تلحق الضرر بصورة تركيا وباعتبارها على الساحة الدولية، وأيضا في كسر حدة تأثير الحركات التي تمارس أفعالا وتبني خطابا متطرفا.

Kaynakça/References/المراجع

- Ahmetbeyoğlu, A. (2007). Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye eğitim için gelen öğrencilerin karşılaştıkları meseleler. N. Öztürk, A. Satan (Ed.), *Türk dünyasının problemleri ve çözüm önerileri* içinde (s. 401–407). İstanbul: IQ Kültür Sanat.
- Altbach, P. G., & Peterson, P. M. (2008). Higher education as a projection of America's soft power. In Y. Watanabe & D. McConnell (Eds.), *Soft power superpowers: Cultural and national assets of Japan and the United States* (pp. 37–53). London: M.E. Sharpe.
- Altunışık, M. B. (2011). *Challenges to Turkey's soft power in the Middle East* (TESEV Policy Brief). Retrieved from http://teseiv.org.tr/wp-content/uploads/2015/11/Challenges_To_Turkeys_Soft_Power_In_The_Middle_East.pdf
- American Academy of Arts & Sciences. (2017). *America's languages: Investing in language education for the 21st century*. Cambridge, MA: American Academy of Arts & Sciences.
- American Councils. (2017). *The Flex Exchange Program*. Retrieved from <http://americancouncils.am/future-leaders-exchange/>
- Aşlamacı, İ. (2013). *Pakistan medreselerine model olarak İmam Hatip Liseleri: Karşılaştırmalı bir değerlendirme* (Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, M. (2003). Between euphoria and realpolitik: Turkish policy toward Central Asia and the Caucasus. In T. Ismael & M. Aydın (Eds.), *Turkey's foreign policy in the 21st century: A changing role in world politics* (pp. 139–160). Aldershot: Ashgate.
- Balcı, B. (2005). Les relations entre la Turquie et l'Asie Centrale turcophone, 1991-2004. *Outre-Terre, 10*, 297–315.
- Benhaim, Y., & Öktem, K. (2015). The rise and fall of Turkish soft power, discourse in foreign policy under Davutoğlu and Erdoğan. *European Journal of Turkish Studies, 21*, 5–20.
- Blum, R. (2017, 19 February). Israeli Foreign Ministry launches 'soft diplomacy' initiative to teach Hebrew to Arab world. *The Algemeiner*. Retrieved from <https://www.algemeiner.com/2017/02/19/israeli-foreign-ministry-launches-soft-diplomacy-initiative-to-teach-hebrew-to-arab-world/>
- Demirci, Y. (2017). Türkiye'de Erasmus'tan 13 yılda 450 bin kişi faydalandı. *Anadolu Ajansı*. <http://aa.com.tr/tr/info/infografik/5112> adresinden edinilmiştir.
- Department of Homeland Security. (2015). *International students may benefit from attending high school in the US*. Retrieved from <https://studyinthestates.dhs.gov/2012/06/international-students-may-benefit-from-attending-high-school-in-the-united-states>
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (2017, 10 Mart). *Başvurular başladı*. <http://dogm.meb.gov.tr/www/uluslararası-anadolu-imam-hatip-lisesi-ogrencileri-tdv-burs-basvurulari-basladi/icerik/474> adresinden edinilmiştir.
- Diyanet Vakfı. (2016, 4 Nisan). *KAEUİHL -Kaptan Ahmet Erdoğan Uluslararası İmam Hatip Lisesi- açıldı*. <http://diyanetvakfi.org/tr-TR/site/haberler/ahmet-erdogan-uluslararası-imam-hatip-lisesi-acildi-3009> adresinden edinilmiştir.
- Dunne, E. (2017, 24 May). China seeks to build partnerships in Africa through language. *Morocco World News*. Retrieved from <https://www.morocoworldnews.com/2017/05/217464/china-seeks-build-partnerships-africa-language/>
- Erkul, İ. (2017). Özgün program ve proje uygulayan İmam Hatip Okulları. *Uluslararası Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (s. 18–19). Malatya: İnönü Üniversitesi.

- European Commission. (2017). *Erasmus to Erasmus+: A story of 30 years*. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-17-83_en.htm
- Giles, S. S. (2008). Exchange programs and public diplomacy. In N. Snow & P. M. Taylor (Eds.), *The Routledge handbook of public diplomacy* (pp. 50–56). New York, NY: Routledge.
- Haberler.com. (2013, 16 Şubat). *Bozdağ'dan İHL Mesajı*. <https://www.haberler.com/basbakan-yardimcisi-bozdag-konya-da-aciklamasi-4338843-haberi/> adresinden edinilmiştir.
- Haskins, C. H. (2002). *The rise of universities*. Transaction Publishers. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=EgLVVHckkowC&oi=fnd&pg=PR8&dq=Haskins,+Charles+Homer.+2002.+The+Rise+of+Universities.&ots=4JBpxjjd4A&sig=QMamPQJGxbQKh4C6EbOY_EK3nw0&redir_esc=y#v=onepage&q=Latin&f=false
- İğsiz, A. (2014). From alliance of civilizations to branding the nation: Turkish studies, image wars and politics of comparison in an age of neoliberalism. *Turkish Studies*, 15(4), 689–704.
- İstanbul Fatih Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi. (2017). *Tarihçe*. http://ufsm.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/10/970223/icerikler/tarihce_629997.html?CHK=c72fcc3497c26bd1073c117245b1bdf0 adresinden edinilmiştir.
- Kalın, İ. (2011). Soft power and public diplomacy in Turkey. *Perceptions*, XVI(3), 5–23.
- Kamu Diplomasisi Koordinatörlüğü. (2017). *Kamu Diplomasisi Koordinatörlüğü Gençlik Programları*. <http://kdk.gov.tr/faaliyetler/genclik-programlari/45> adresinden edinilmiştir.
- Kaplan, H. (2011, Ekim). *Türk Cumhuriyetleri arasında eğitim ve bilim alanındaki ilişkiler: Değerlendirme, sorunlar ve öneriler*. Bağımsızlıklarının 20. Yılında Türk Cumhuriyetleri Uluslararası Toplantı' da sunulan bildiri, Ankara.
- Kayseri Kocasinan Uluslararası Ömer Halisdemir Anadolu İmam Hatip Lisesi. (2017). *Tarihçemiz*. http://uluslararasısehitomerhaihl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/38/15/972172/icerikler/tarihce_96244.html?CHK=75891be5b00fe6a562c7a5cd02074c29 adresinden edinilmiştir.
- Kim, H. (2011). *Cultural diplomacy as the means of soft power in an information age*. Retrieved from http://www.culturaldiplomacy.org/pdf/case-studies/Hwajung_Kim_Cultural_Diplomacy_as_the_Means_of_Soft_Power_in_the_Information_Age.pdf
- Küçükkaya, E. (2014). *Restoring Turkish soft power with Ahmet Davutoglu*. Retrieved from https://www.fairobserver.com/region/middle_east_north_africa/restoring-turkish-soft-power-with-ahmet-davutoglu-19314/
- Lutabingwa, J., & Bashir, A. (n.d.). *Cultural diplomacy through educational and cultural exchanges: The case of North Carolina-Pakistan School Exchange Project*. Retrieved from http://www.culturaldiplomacy.org/academy/content/pdf/participant-papers/2014-06-iscd-us/Dr._Jesse_Lutabingwa_-_Cultural_Diplomacy_Through_Educational_And_Cultural_Exchange-The_Case_Of_North_Carolina-Pakistan_School_Exchange_Project.pdf
- NSLI Youth. (2017). *About NSLI – Y*. Retrieved from <http://www.nsliforyouth.org/nsli-y/about>
- Nye, J. (2008). Public diplomacy and soft power. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 616(94), 94–96.
- Nye, J. (2015). Foreword. In *The soft power 30: A global ranking for soft power* (pp. 6–7). Retrieved from http://comresglobal.com/wp-content/uploads/2015/07/Report_Final-published.pdf
- Nye, J. S. (2004). Soft power and American foreign policy. *Political Science Quarterly*, 119(2), 255–270.
- OECD. (2017). *Education attainment-Adult education level-OECD Data*. Retrieved from <https://data.oecd.org/eduatt/adult-education-level.htm#indicator-chart>

- Organisation of American States. (2018). *Organisation of American States 1954 Convention for the Promotion of Inter-American Cultural Relations*. Retrieved from <http://www.oas.org/juridico/english/treaties/a-48.html>
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). *T.C. Resmi Gazete*, 28758, 07/09/2013.
- Öcal, M. (2017). Türkiye'nin ve İslam âleminin inşasında uluslararası ve proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin yeri ve önemi. *Uluslararası Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (s. 16–17). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Öner, S. (2016). External and domestic challenges and prospects for Turkey as a regional power and the role of the European Union. *Epiphany*, 9(2), 9–27.
- Özkan, G. (2010). Soğuk Savaş sonrası Orta Asya ve Kafkasya ekseninde Türkiye-NATO-Rusya ilişkileri ve Türk dış politikasına yansımaları. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1–24.
- Türkiye Bursları. (2017). *Türkiye Bursları Genel Bilgiler*. <https://www.turkiyeburslari.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2011). Bakan Şahin, Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilere Yemek Verdi Büyük Öğrenci Projesi Devam Ediyor. *Meclis Bülteni*. https://www.tbmm.gov.tr/eyayin/GAZETELER/WEB/MECLIS%BULTENI/2469_2009_0000_0159_0000/0010.pdf adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Diyanet Vakfı. (2017a). *2017 İmam Hatip Lisesi Bursları Başvuru Kılavuzu*. Ankara: Yazar.
- Türkiye Diyanet Vakfı. (2017b). *TDV Genel Merkez ve Şubeler Gelir ve Giderleri*. <http://www.diyanketvakfi.org.tr/tr-TR/site/icerik/tdv-genel-merkez-ve-subeler-gelir-ve-giderleri-1049> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Maarif Vakfı Kanunu. (2016). *T.C. Resmi Gazete*, 29756, 28/6/2016.
- U.S. Department of State Bureau of Consular Affairs. (2017). *Foreign students in public schools*. Retrieved from <https://travel.state.gov/content/visas/en/study-exchange/student/foreign-students-in-public-schools.html>
- U.S. Department of State. (2017). *Kennedy-Lugar Youth Exchange & Study (YES)*. Retrieved from <https://exchanges.state.gov/non-us/program/kennedy-lugar-youth-exchange-study-yes>
- U.S. Department of State. (2018). *United States Information and Educational Exchange Act of 1948 (Smith-Mundt Act)*. Retrieved from <https://www.state.gov/pdcommission/library/177362.htm>

YAZARLARA NOTLAR

Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities, değerlendirme süreçlerine alınacak çalışmalarda temel bazı kriterler aranmaktadır:

TALİM'e gönderilecek çalışmaların;

- Eğitim konusu ile ilgili nicel, nitel, tek-denekli veya karma araştırma deseni kullanılarak hazırlanmış olmasına,
- Eğitim konusunda son dönem alan yazını kapsamlı biçimde değerlendiren literatür analizi, metaanaliz veya metasentez çalışması olmasına,
- Eğitim konusunda pratik olarak uygulanabilecek model önerileri sunmasına dikkat eder veya benzeri özgün nitelikte yazılar olmasını talep eder.

Bu çerçevede *TALİM* ileri araştırma/istatistik yöntem ve teknikleri kullanılan güncel çalışmalara öncelik tanınmaktadır. Çalışmaların yöntembilim açısından yetkinlikleri kadar alana orijinal ve yeni katkı sunmaları da temel yayımlanma kriteridir.

Yayımlanmak üzere gönderilen çalışmalar öncelikle Editör tarafından amaç, konu, içerik, sunuş tarzı ve yazım kurallarına uygunluk yönünden incelenmektedir. Editöryal ön değerlendirmedeki genel eğilimler şu şekildedir:

✓ Nicel araştırmalar için;

- Tek sürekli değişken veya iki sürekli değişken barındırıp sadece veya ağırlıklı olarak frekans, yüzde, fark ve ilişki istatistiklerine dayalı çalışmalar, çalışmanın kapsamına göre değerlendirilmektedir.
- Tek sürekli değişken veya iki sürekli değişken barındırıp tekli veya çoklu regresyon, yol (path) analizi, cluster analizi gibi ileri istatistikler kullanılarak hazırlanan çalışmalara öncelik verilmektedir.

✓ Ölçme aracı geliştiren çalışmalar için;

- Sadece ölçme araçları geliştirmeyi raporlayan çalışmalar, geliştirilen ölçme aracının otantikliği, kapsamı, geliştirilen grubun niteliği, geçerlik ve güvenilirlik işlemlerinin yetkinliği vb. ölçütler dikkate alınarak değerlendirilmektedir.
 - Geliştirilen ölçme aracını bir araştırmada kullanarak raporlayan çalışmalara öncelik verilmektedir.

✓ Deneysel araştırmalar için;

- Araştırma verileri nitel verilerle desteklenmiş deneysel araştırmalara öncelik verilmektedir.

✓ Nitel araştırmalar için;

- Nitel araştırmalar için araştırma sürecinin geçerlilik ve güvenilirlik koşullarının sağlanmış olmasına ve verilerin derinlemesine analiz edilmiş olmasına önem verilmektedir.
- ✓ Betimsel çalışmalar için;
 - Dergide eğitim ile ilgili temel sorunları ortaya koyan ve bunlara çözüm önerileri getiren analitik çalışmaların yayımlanması hedeflenmektedir. Diğer taraftan bu kapsama giren çalışmaların kitap bölümü tarzında olmaması beklenmektedir.
- ✓ Karma (mixed) desenli çalışmalar için;
 - Karma desenle hazırlanan çalışmaların yayımlanma oranı daha yüksektir. Bununla birlikte karma çalışmalarda niçin ve hangi karma metodolojinin kullanıldığının tekniği ile beraber açıklanması beklenmektedir. Karma desenli araştırmalarda araştırmanın nicel ve nitel kısımları ayrı ayrı değerlendirilir. Nicel ve nitel kısımların ayrı ayrı yukarıdaki kıstasları karşılaması beklenir.
- ✓ Ayrıca;
 - Alanda çok sık kullanılan ölçme araçlarına dayalı çalışmaların ve oldukça yoğun biçimde çalışılmış konularla ilgili araştırmaların yeni bir yönelim ortaya koymaları beklenmektedir.
 - Yüksek lisans ve doktora tezlerine dayalı çalışmalarda tezin bütününe, tezde kullanılan bütün verilerin raporlanması, tezlerde dilimlenme yapılmaması beklenmektedir.
 - Bütün araştırma türleri için verilerin güncelliğine önem verilmektedir. Araştırma verilerinin toplanması üzerinden 5 yıl veya daha fazla süre geçmiş ise araştırmaların güncelliğini kaybettiği yönünde görüş bildirilmektedir.

Editöryal ön değerlendirme sonucunda bir çalışma, genel kriterleri veya yukarıdaki kriterleri karşılamıyorsa, çalışmanın Yetkilendirilmiş Yazarına gerekçesi ile birlikte, çalışmasının hakem değerlendirme sürecine alınmayacağı yönündeki karar bildirilmektedir.

TALİM'de yayımlanan makalelerin;

- Sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir. Yayımlanan yazılar, düşünsel planda dergiyi veya ÖNDER'i bağlamaz.
- Yayımlanan yazıların yayım hakları ÖNDER'e aittir.



NOTES FOR CONTRIBUTORS

Contributors submitting their work to *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* should be informed that articles should include the following:

- Quantitative, qualitative, or mixed research methods,
- Comprehensive literature reviews, meta-analysis, or meta-synthesis,
- Model proposals, clinical experimental research model, or original writings of similar quality.

TALĪM gives priority to current studies using advanced research and statistical methods and techniques. The Journal's main criteria for publication are original contribution to the field and competency in methodology.

Manuscripts are first assessed by the Editorial Board for purpose, topic, content, presentation style, and mechanics of writing. During this preliminary assessment, the Editorial Board guidelines are as follows:

✓ For Quantitative Research

- Quantitative research based on a single variable or that mainly analyses frequency, percentage, difference, and correlational statistics is usually assessed in a preliminary assessment according to its contents. Quantitative research including multiple regressions, path and cluster analysis, or other advanced research and statistical methods is given priority.

✓ For Studies Developing a Measurement Tool

- The authenticity, scope, quality of the group worked on, and efficiency of the reliability and validity of studies are taken into consideration to decide whether the measurement tool can be published independently.
- The Editorial Board encourages contributors to send their manuscripts if the developed measurement tool is used in a study in which the findings are reported.

✓ For Experimental Research

- Findings must be supported, detailed, and further elaborated on with qualitative data.

✓ For Qualitative Research

- The reliability and validity studies and in-depth analysis of the data is of utmost importance.

✓ For Descriptive Studies

- The journal aims to publish analytical studies identifying and proposing solutions to the key issues related to educational issues. However, such studies should not resemble a book chapter based only on a literature review.

✓ Mixed Research Designs

- Such studies have a higher likelihood of being published. Mixed research design studies should justify why and how the author adopted the research design used. Qualitative and quantitative sections are analyzed separately and are expected to meet the criterion described above.

✓ Please Note

- The editors emphasize that TALİM articles should not include studies based on very frequently used measurement tools or on research topics that have been overly examined, unless they propose an innovative approach to the topic in question.
- Manuscripts based on thesis-related research should include all data used in the thesis. *TALİM* does not publish any article including unethical practices such as sliding.
- *TALİM* believes that the data collection process for original research should have been done in the last 5 years.

Authors of manuscripts that do not meet the general publication criteria or the criteria specified above will be notified of the decision along with the reasons for it and will not proceed to the referee review process.

Authors bear responsibility for the content of their published articles.

- Authors are assumed to have conformed to an ethical code of conduct during research. Ethical problems that may arise after publication are binding for authors only.
- *TALİM* is not responsible for the content and opinions expressed in the published articles and these do not necessarily reflect the opinions of ÖNDER (Alumni Association of Imam Hatip High Schools), being the author entirely responsible for the scientific content in the paper. The publisher/editor of *TALİM* is not responsible for errors in the contents or any consequences arising from the use of information contained in it. The opinions expressed in the research papers/articles in this journal do not necessarily represent the views of the publisher/editor of the journal.
- Publishing rights of the manuscripts belong to ÖNDER (Alumni Association of Imam Hatip High Schools).
- Articles may not be quoted without citing *TALİM* and the author(s).

TALİM

önder
akademi