

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**ANADOLU İMAM HATİP LİSELERİNDE ÖRTÜK
PROGRAMIN TESPİTİ
(KONYA İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğretim Üyesi Recep UÇAR

HAZIRLAYAN
Mehmet KOYUNCU

MALATYA 2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ANADOLU İMAM HATİP LİSELERİNDE ÖRTÜK PROGRAMIN TESPİTİ
(KONYA İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET KOYUNCU

DANIŞMAN
DR. ÖĞRETİM ÜYESİ RECEP UÇAR

MALATYA-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ANADOLU İMAM HATİP LİSELERİNDE
ÖRTÜK PROGRAMIN TESPİTİ
(KONYA İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
DR. ÖĞRETİM ÜYESİ RECEP UÇAR

HAZIRLAYAN
MEHMET KOYUNCU

Jürimiz 26.08.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda bu yüksek lisans (oybirliği /oyçokluğu) ile başarılı bulunarak Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim, Din Eğitimi Bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

- | Jüri Üyelerinin Unvan Ad Soyadı | imzası |
|--|--------|
| 1. Dr. Öğretim Üyesi Recep UÇAR (Danışman) | |
| 2. Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI | |
| 3. Dr. Öğretim Üyesi Tuncay KARATEKE | |

.....
.....
.....

İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet KUBAT
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğretim üyesi Recep Uçar'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Anadolu İmam Hatip Liselerinde Örtük Programın Tespiti (Konya İli Örneği)**” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel etik kurallarına aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını, yararlandığım bütün kaynakların metin içinde ve kaynakçada eksiksiz bir şekilde yöntemine uygun olarak gösterildiğini belirtir araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun davrandığımı beyan ederim.

Mehmet KOYUNCU

BİLDİRİM

Hazırlamış olduğum yüksek lisans tezinin kendi çalışmam olduğunu ve çalışmada yapmış olduğum alıntıları kaynak belirterek gerçekleştirdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

- ☐ Tezimin / Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece İnönü Üniversitesi yerleşkelerinde erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumum yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin / raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

...../...../2019

Mehmet KOYUNCU

ÖNSÖZ

Asırlardır tek tanrı inancına sahip olan Türk toplumu için din, varlığı her alanda hissedilen bir kurum olmuş ve kurulan devletlerde hânın, tanrının bir temsilcisi olduğuna inanılmıştır. Dinin hayatın her alanında etkisini gösterdiği bir toplum olan Türk toplumu, özellikle İslâmiyet sonrası, yeni nesillerin inandığı dine bağlı bireyler olarak yetişmesi için gerekli din eğitiminin verilmesine önem vermiş olup Tanzimat ve öncesinde etkin olan dinî eğitim, Tanzimat'tan itibaren yerini aşamalı olarak din eğitime bırakmıştır.

Din eğitimi, resmî olarak -her ne kadar Cumhuriyet döneminde inkıtaa uğrasa da uzun soluklu bir süreklilik olarak ele alındığında- Tanzimat'tan bu yana devam edegelmiş olup bugün örtük olarak adlandırılan öge ve öğretiler de din eğitiminin yapısı itibariyle yeni nesillerin din eğitiminde hep kullanılagelmiştir. Kullanılan bu örtük öge ve öğretiler, bugün bilimsel bir zemine oturtulmuş ve bilimsel çalışmalara konu olmuştur. Bu çalışmada Türk eğitim sistemi içerisinde dinî, millî ve manevî değerlerin aktarımında etkin bir role sahip olan Anadolu İmam Hatip Liseleri, bu örtük öge ve öğretilerden oluşan örtük program açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma konusunu belirlememde bana rehberlik eden, araştırma esnasında beni yönlendiren ve bana bilimsel yazım usulleri konusunda yol gösteren danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Recep Uçar'a, üzerimde emeği olan zaman zaman görüşlerine başvurduğum hocam Doç. Dr. İbrahim Aşlamacı'ya ve eğitim hayatımda bana emeği geçen tüm hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın hazırlanma sürecinde araştırmaya katkı sunan, emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Beni yetiştiren, cennet vesilelerim anneme ve babama, tez süresince kimi zaman ihmal etmek zorunda kaldığım, gereken zamanı kendilerine ayıramadığım fakat çalışmalarım boyunca sürecin bir parçası olarak kendilerini yanımda hissettiğim ömür yoldaşım Havva'ya ve iki gözümün iki nuru olan kızım Âsûde Meryem ile oğlum Osman Fatih'e de teşekkürü bir borç bilirim.

Mehmet KOYUNCU

KONYA-2019

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLOLAR DİZİNİ	vii
KISALTMALAR	x
ÖZET	xi
ABSTRACT	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	2
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri	3
1.3.1. Problem Cümlesi	3
1.3.2. Alt Problemleri	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Sayıtlar	6
1.6. İlgili Çalışmalar	6
1.7. Yöntem	11
1.7.1. Araştırmanın Yöntemi	11
1.7.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	12
1.7.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması	14
1.7.4. Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler	15

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme	16
2.2. Öğrenme Türleri	18
2.2.1. Örgün (Formal) Öğrenme	18
2.2.2. Yaygın (Nonformal) Öğrenme	19
2.2.3. Algın (İnformal) Öğrenme	20
2.2.4. Örtük (İmplicit) Öğrenme	21
2.3. Eğitim Programı	22
2.4. Eğitimde Program Türleri	24
2.4.1. Açık/Resmî program	24
2.4.2. Örtük Program (Hidden Curriculum)	25

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İMAM HATİP OKULLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ VE GÜNÜMÜZ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

3.1. İmam-Hatip Okullarının Tarihsel Gelişimi	48
3.2. AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programları	58
3.3.1. Kelam Dersi	59
3.3.2. Hadis Dersi	62
3.3.3. Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi	65

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. AİHL Meslek Dersleri Ders Kitaplarında Yer Alan Örtük Program Unsurlarına İlişkin Bulgular ve Bu Bulguların Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi.....	69
4.2. AİHL Binalarının İç ve Dış Dekorasyonunda Yer Alan Örtük Program Unsurlarına İlişkin Bulgular ve Bu Bulguların Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi	72
4.3. AİHL Öğrencilerine Uygulanan Anket Formu Verilerine Göre Ortaya Çıkan Öğrenci Algılarının Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi	77
4.3.1. Anket Uygulanan Anadolu İmam Hatip Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	77
4.3.2. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen İtikâdî Yönelime İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	78
4.3.3. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Ahlâkî Bilince İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	83
4.3.4. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Kulluk Vazifelerinin İfâsı Bilinci İle Haram-Helal Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	89
4.3.5. AİHL’de Öğrencilerde Oluşması İstenen Toplumsal İlişkilerde Duruş ve Toplumsal Konum Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	98
4.3.6. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Gönül Coğrafyası Ülküsü ve Dünya Görüşüne İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	104
4.3.7. AİHL’de, İnanç ve Düşünce Farklılıklarına Karşı Öğrencilerde Oluşması İstenen Tutum ve Davranışlara ve Bunların Gelişimine ilişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları.....	106

4.3.8. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Millî ve Manevî Kültür Özellikleri İle Vatandaşlık Özelliklerine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	109
4.3.9. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Dünyada Yaşanan İctimaî Olaylar İle Gelişen Teknolojiye Karşı Kayıtsız Kalmama Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	119
4.3.10. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Araştırma, Öğrenme, Düşünme, Sorgulama ve Üretme Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	122
4.3.11. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Tasavvuf ve Tarikatlar Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	127
4.3.12. AİHL’de, Öğrencilerin Sanatsal Gelişimine Katkı Sağlayacak Olan Okul Yönlendirme ve Beklentilerine İlişkin Öğrenci Algıları	131
4.3.13. AİHL’de, Öğrencilere Yansıyan Otorite ve Saygı Anlayışına İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	134
4.3.14. AİHL’de, Öğrencilerin Üniversite Tercihlerine İlişkin Yönlendirilme Algıları	141
4.3.15. AİHL’de, “İmam Hatipli Ruhu” Olarak Bilinen Dinî, Millî ve Manevî Ruhun Öğrencilerde Oluşumuna İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları.....	150
4.4. AİHL Öğretmenlerine Uygulanan Görüşme Formu Verilerine Göre Ortaya Çıkan Öğretmen Görüşleri ve Bu Görüşlerin Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi	151
4.4.1. Kategoriler ve Çalışmanın Alt Problemlerine İlişkin Alt Kategoriler	153
4.4.2. Örtük Program İlişkin Öğretmen Görüşleri	154
4.4.3. İmam Hatipli Ruhu’nun Varlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	155
4.4.4. İtikâdî Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	156
4.4.5. Ahlâki Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	159
4.4.6. Bilişsel ve Zihinsel Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	164
4.4.7. Kültürel Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	167

4.4.8. İdeolojik Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	171
4.4.9. Toplumsal Konuma İlişkin Öğretmen Görüşleri	174
4.4.10. İmam Hatipli Ruhu Kazandırmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	177

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

A. Sonuç ve Tartışma.....	182
B. Öneriler.....	206
KAYNAKÇA.....	209
EKLER	216

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1: Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi	55
Tablo 2: Anadolu İmam Hatip Lisesi Seçmeli Dersleri(A Grubu)	56
Tablo 3: Anadolu İmam Hatip Lisesi Seçmeli Dersleri(B Grubu)	57
Tablo 4: AİHL Kelam Dersi Ders Kitabı Ünite Başlıkları	60
Tablo 5: AİHL Kelam Dersi Ünite Konuları	61
Tablo 6: AİHL Hadis Dersi Ünite Başlıkları	63
Tablo 7: AİHL Hadis Dersi Ünite Konuları	64
Tablo 8: AİHL Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersi Ünite Başlıkları	66
Tablo 9: AİHL Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersi Ünite Konuları.....	67
Tablo 10: Ankete Katılan AİHL Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	77
Tablo 11: AİHL’de Öğrencilerde Oluşması İstenen İtikâdî Yönelime İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	79
Tablo 12: AİHL’de Öğrencilerde Oluşması İstenen Ahlâkî Bilince İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	83
Tablo 13: AİHL’de Öğrencilerde Oluşması İstenen Ahlâkî Bilince İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları * Cinsiyet Odaklı Çapraz Tablo *	88
Tablo 14: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Kulluk Vazifelerinin İfâsı Bilinci İle Haram-Helal Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	89
Tablo 15: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Kulluk Vazifelerinin İfâsı Bilinci İle Haram-Helal Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları * Cinsiyet Odaklı Çapraz Tablo *	95
Tablo 16: AİHL’de Öğrencilerde Oluşması İstenen Toplumsal İlişkilerde Duruş ve Toplumsal Konum Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	98

Tablo 17: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Gönül Coğrafyası Ülküsü ve Dünya Görüşüne İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları.....	104
Tablo 18: AİHL’de, İnanç ve Düşünce Farklılıklarına Karşı Öğrencilerde Oluşması İstenen Tutum ve Davranışlara ve Bunların Gelişimine ilişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları.....	106
Tablo 19: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Millî ve Manevî Kültür Özellikleri İle Vatandaşlık Özelliklerine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	109
Tablo 20: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Millî ve Manevî Kültür Özellikleri İle Vatandaşlık Özelliklerine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları * Cinsiyet Odaklı Çapraz Tablo *.....	114
Tablo 21: AİHL Öğrencilerinin Kitap Okumalarına İlişkin Okulda En Çok Tavsiye Edilen Öncelikli Yazar ve Şair Algıları.....	116
Tablo 22: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Dünyada Yaşanan İctimaî Olaylar İle Gelişen Teknolojiye Karşı Kayıtsız Kalmama Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları.....	119
Tablo 23: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Araştırma, Öğrenme, Düşünme, Sorgulama ve Üretme Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	123
Tablo 24: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Tasavvuf ve Tarikatlar Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	128
Tablo 25: AİHL’de, Öğrencilerin Sanatsal Gelişimine Katkı Sağlayacak Olan Okul Yönlendirme ve Beklentilerine İlişkin Öğrenci Algıları	131
Tablo 26: AİHL’de, Öğrencilerin Sanatsal Gelişimine Katkı Sağlayacak Olan Okul Yönlendirme ve Beklentilerine İlişkin Öğrenci Algıları * Cinsiyet Odaklı Çapraz Tablo *	133
Tablo 27: AİHL’de, Öğrencilere Yansıyan Otorite ve Saygı Anlayışına İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları	135

Tablo 28: AİHL’de, Öğrencilere Yansıyan Otorite ve Saygı Anlayışına İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları * Cinsiyet Odaklı Çapraz Tablo *	139
Tablo 29: AİHL’de, Öğrencilerin Üniversite Tercihlerine İlişkin Yönlendirilme Algıları	141
Tablo 30: AİHL Öğrencilerinin Üniversite Tercihlerine İlişkin Okulda En Çok Tavsiye Edilen Birinci Öncelikli Bölüm Algıları.....	143
Tablo 31: AİHL’de Öğrencilerin Üniversite Tercihlerine İlişkin Yönlendirilme Algıları * Cinsiyet Odaklı Çapraz Tablo *.....	146
Tablo 32: AİHL’de Görev Yapan ve Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	151
Tablo 33: Örtük Program İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	154
Tablo 34: Öğretmenlerin AİHL’de İmam Hatipli Ruhu’nun Varlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri	155
Tablo 35: AİHL Öğrencilerinin İtikâdî Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	156
Tablo 36: AİHL Öğrencilerinin Ahlâki Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	159
Tablo 37: AİHL Öğrencilerinin Bilişsel ve Zihinsel Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	164
Tablo 38: AİHL Öğrencilerinin Kültürel Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri....	167
Tablo 39: AİHL Öğrencilerinin İdeolojik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ..	171
Tablo 40: AİHL Öğrencilerinin Toplumsal Konumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	174
Tablo 41: AİHL’de Öğrencilere İmam Hatipli Ruhu Kazandırmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri	177

KISALTMALAR

AIHL : Anadolu İmam Hatip Lisesi/Liseleri

Akt. : Aktaran

c. : Cilt sayısı

c.c. : Celle celâluhu

Çev. : Çeviren

DKAB : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Dr. : Doktor

h.no. : Hadis no

İHL : İmam Hatip Lisesi/Liseleri

İHO : İmam Hatip Okulları

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

R.a. : Radıyallahu anhu

s. : Sayfa

S.a.s. : Sallallahu aleyhi ve sellem

vb. : Ve benzeri

vd. : Ve diğerleri

ÖZET

Resmî/açık program dışında yer alan ve örtük olarak sunulan mesajlardan oluşan örtük program günümüzde bilimsel çalışmalara konu olmaya başlamış ve örtük programın en az resmî/açık program kadar etkin olduğu bilimsel olarak ortaya konulmuştur. Örtük programdan özellikle dinî, millî ve manevî değerlerin aktarımı ile devletlere hâkim ideolojinin yeni nesillere kabul ettirilmesinde önemli ölçüde yararlanılmakta olduğu gözlemlenmiştir. Bunun için genellikle ders kitapları, okul binalarına iliştirilen örtük öge ve öğretiler ile okullarda oluşturulan yönlendirme ve beklenti merkezli örtük kültür etkin olarak kullanılmaktadır. Ders kitaplarında yer alan görseller, bilgi kutucukları, etkinlik alanları; okul binalarının kolon, duvar ve panoları örtük programın unsuru olan öge ve öğretilere yer verilen temel alanlardır.

Araştırmanın konusunu oluşturan örtük program bağlamında AİHL meslek dersleri ders kitaplarına bakıldığında, bu kitaplarda yer alan görseller, bilgi kutucukları, etkinlik alanları, cümle aralarında ya da özellikle kitapların yorumlayalım bölümlerinde verilen ayet ve hadisler ile çeşitli araştırma metinleri ve soruların; AİHL binalarına bakıldığında ise bu okul binalarının kolon, duvar ve panolarında yer alan çeşitli ayet ve hadisler ile güzel söz ve görsellerin; yine AİHL öğrencilerinin dinî, millî ve manevî değerleri içselleştirmesinde okul idaresi ve öğretmenleri tarafından AİHL’de oluşturulan okul yönlendirme ve beklentilerinin örtük programın unsurları olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Buna göre araştırmada, AİHL’de var olan örtük program, Konya ili örneğinde, meslek dersleri ders kitaplarında ve bina duvar, kolon ve panolarında yer alan örtük öge ve öğretiler ile öğrenci algıları ve okul yönlendirme ve beklentileri bağlamında ortaya konmaya çalışılmış ve bu yönde araştırma sonunda yer alan sonuçlara ulaşılarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Din, Eğitim, Din Eğitimi, Örtük Program, İmam Hatip Liseleri

ABSTRACT

Hidden curriculum which is out of formal programme and formed of hidden messages started to be discussed in scientific studies and it is proved scientifically that hidden curriculum is as efficient as formal curriculum at least. It is observed that hidden curriculum is used for transference of religious, national and moral values and getting dominant ideologies of states through new generations significantly. For this, coursebooks, hidden items in school buildings and guidance in schools, expectation centered hidden culture are used. Visuals, information boxes, activity sides in coursebooks; school buildings columns, walls and boards are basic fields that hidden curriculum's items and doctrines take part.

In the context of hidden curriculum forming research's subject; when Anatolian Imam Hatip High School vocational coursebooks are investigated, visuals, information boxes, activity sides, verses and hadiths especially sentence gaps or let's comment parts, various research texts and questions; when investigated Anatolian Imam Hatip High Schools buildings verses hadiths, words of wisdoms and visuals on columns, walls and boards of this buildings; schools guidance and expectations that formed by school management and teachers for interiorizing religious, national and moral values by students are seen as hidden curriculums factors.

In this study, hidden curriculum in Anatolian Imam Hatip High Schools was studied to present in Konya province sample, vocational coursebooks and hidden items and doctrines in school buildings walls, columns and boards and in the context of school guidance and expectations. suggestions were offered by reaching results at the end of this study.

Key words: Religion, Education, Religious Education, Hidden Curriculum, Imam Hatip High Schools.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Türk toplumunda dinî, milli ve manevi değerlerin yeni nesillere aktarımına her dönem önem verilmiştir. Türk eğitim sisteminin bugünü ele alındığında ise derslerin kendi içsel yapısı da göz önünde bulundurulduğunda milli ve manevi değerler genellikle Anadolu İmam Hatip Liselerinde AİHL meslek dersleri, diğer örgün eğitim kurumlarında ise DKAB dersleri ve seçmeli din dersleri aracılığıyla yeni nesillere/öğrencilere aktarılmaktadır. Dinî, millî ve manevî değerlerin aktarımı ya da sunumu gerek resmi/açık program içerisinde gerekse bu açık program için oluşturulan kitaplar ve okul bina dekorasyonu, idare ve öğretmen beklentileri ya da yönlendirmeleri gibi okulun kendi kültürü içerisinde örgün/açık olmayan bir program içerisinde gerçekleştirilmektedir. Bu örgün/açık olmayan program eğitim literatüründe örtük/gizil olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada Türk eğitim sistemi içerisinde dinî, millî ve manevî değerlerin aktarımında etkin bir role sahip olan Anadolu İmam Hatip Liseleri, yapılan bilimsel araştırmalarda en az örgün/açık program kadar etkili olduğu görülen örtük program(resmî olmayan) açısından değerlendirilmeye çalışılacaktır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Eğitim, insanlık tarihinin modern dönemlerinde resmî ideolojinin ya da topluma hâkim olan kültürün kendinde müdahale hakkını gördüğü bir kurum olmuş ve bu müdahalelerle yeni nesillerde/öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerde meydana getirilmek istenen bu davranış değişikliği, gerek resmî/açık gerekse resmî olmayan(örtük) şekillerde yapılmış olup toplum içerisinde ya da toplum-devlet arasında herhangi bir çatışmaya meydan verecek hâl ve durumlarda ise resmî olmayan şekillerde dersin okutulduğu kitaplara ya da eğitim mekânlarına eklenen ilintiler veya öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yani resmî/açık olmayan bir programın varlığı tarihte her ne kadar bilimsel düzlemde söz konusu olmasa da böyle bir uygulamanın keşfedilip ve çeşitli şekillerde kullanıldığının söylenmesi mümkündür.

Resmî/açık olmayan(örtük) eğitim programının varlığının eğitim bilimlerine konu olması ise daha yeni bir süreçtir. Konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde, “Örtük Program” kavramının ilk kez 1968 yılında neşredilen “Life in Classrooms” adlı eserinde Philip W. Jackson tarafından kullanıldığı görülmektedir (Yüksel, 2004, s.18). Yine yapılan çalışmalar, örtük programın en az resmî/açık program kadar etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda günümüzde yapılan bilimsel çalışmalar, özellikle toplumsal değerlerin ve devletlere hâkim olan ideolojilerin yeni nesillere aktarımında örtük programdan istifade edilmekte olduğu göstermektedir.

Türk eğitim sistemi içerisinde dinî, millî ve manevî değerlerin yeni nesillere/öğrencilere aktarımında da yine örtük programdan ya da örtük program kapsamında okullarda oluşturulan okul kültürlerinden yararlanılmaktadır. Türk eğitim sisteminde bu değerlerin yeniden üretilerek nesillere aktarılması daha çok eğitim müfredatında yer alan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri ile Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulan meslek dersleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. AİHL’nin kendi içinde oluşturduğu okul kültürüyle ya da bu okullarda var olan ve en az resmî/açık program kadar etkili olduğu görülen örtük program ile dinî, millî ve manevî değerlerin aktarımında ve öğrencilerin bu değerleri yaşam biçimine dönüştürmelerinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple, araştırmanın problemini, AİHL’de okutulan meslek dersleri ders kitapları, bu okulların bina dekorasyonları ve öğrenci algıları ile öğretmen merkezli okul yönlendirme ve beklentileri bağlamında ortaya konmaya çalışılacak olan örtük program oluşturmaktadır.

Kısaca, çalışmada “Anadolu İmam Hatip Liselerinde var olan örtük öge ve öğretiler ile öğretmen merkezli okul yönlendirme ve beklentilerine göre AİHL’de uygulanan örtük program nedir?” sorusunun cevabı aranacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Kuramsallıkla birlikte saha çalışmasının esas alındığı bu çalışmanın amacı, örtük program dâhilinde Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan ve örgün din eğitiminin ana gövdesini oluşturan, Anadolu İmam Hatip Liselerinde, yeni nesillere/öğrencilere dinî, millî ve manevî değerlerin örtük olarak nasıl aktarıldığının ya da “İmam Hatipli

Ruhu” olarak adlandırılan ruhun öğrencilere nasıl kazandırıldığının örtük program açısından tespit edilmesi, dolayısıyla da Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan ve örgün din eğitiminin ana gövdesini oluşturan Anadolu İmam Hatip Liselerindeki resmî olmayan uygulamaların kimlik oluşturmadaki önemine örtük program açısından dikkat çekmektir.

Resmî program dışında yer alan ve eğitim kurumlarında örtük/gizil olarak hayat bulan öge, öğreti, yönlendirme ve beklentilerden oluşan örtük programın öğrencilerin düşünce, davranış ve tutumlarında istendik yönde değişim gerçekleştirme sürecindeki gücünü küçümsemek gerekir. Bu güç, dinî, millî ve manevî değerlerin yeni nesillere/öğrencilere aktarılmasında etkin olarak kullanılabilirse öğrencilerin kendi toplumlarına ait olan toplumsal değerlerinden kopmalarının önüne geçileceği ve bu değerleri sonraki nesillere aktarmada etkin bir rol üstlenecekleri söylenebilir. Dolayısıyla AİHL’de örtük programın tespitine yönelik çalışılan bu araştırma, AİHL’de var olan örtük programı, meslek dersleri ders kitaplarında ve okul binalarının dekorasyonlarında yer alan örtük öge ve öğretiler ile bu okullarda var olan öğretmen merkezli okul yönlendirme ve beklentileri bağlamında ortaya koyması bakımından ve dinî, millî ve manevî değerlerin öğrencilere kazandırılmasında örtük programın etkisine ve unsurlarına dikkat çekmesi açısından ele alındığında araştırmanın önemi daha da belirginleşecektir. Yine genelde Din Eğitimi alanında özelde ise AİHL’de yapılacak örtük program çalışmalarına öncü niteliği taşıması yönüyle de alan yazına önemli bir katkı sunacağının söylenmesi mümkündür.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri

1.3.1. Problem Cümlesi

AİHL’de okutulan meslek dersleri ders kitaplarında ve AİHL binalarının dekorasyonlarında var olan örtük öge ve öğretiler ile bu okullarda var olan öğretmen merkezli okul yönlendirme ve beklentilerine göre AİHL’de uygulanan örtük program nedir?

1.3.2. Alt Problemleri

1. AİHL’de okutulan meslek dersleri ders kitaplarında yer alan örtük program unsurları nelerdir?
2. AİHL’nin okul binalarında yer alan örtük program unsurları nelerdir?
3. AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen itikâdî yönelime ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?
4. AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen ahlâkî bilincin AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?
5. AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen kulluk vazifelerinin îfâsı bilinci ile haram-helal bilincinin AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?
6. AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen toplumsal ilişkilerde duruş ve toplumsal konum bilincinin AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?
7. AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen düşünce yapısının, gönül coğrafyası ülküsün ve dünya görüşünün AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?
8. AİHL’de, inanç ve düşünce farklılıklarına karşı öğrencilerde oluşması istenen tutum ve davranışların AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ve bunların gelişimine ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?
9. AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen millî ve manevî kültür özellikleri ile vatandaşlık özelliklerinin AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?
10. AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen dünyada yaşanan ictimâî olaylar ile gelişen teknolojiye karşı kayıtsız kalmama bilincinin AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?
11. AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen araştırma, öğrenme, düşünme, sorgulama ve üretme bilincinin AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?

12. AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen tasavvuf ve tarikatlar bilincinin AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?

13. AİHL’de, öğrencilerin sanatsal gelişimine katkı sağlayacak olan örtük program unsurları nelerdir?

14. AİHL’de, öğrencilere yansıyan otorite ve saygı anlayışına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?

15. AİHL öğrencileri, üniversite tercihlerine ilişkin nasıl yönlendirilmektedirler?

16. AİHL’de, “İmam Hatipli Ruh” olarak bilinen dinî, millî ve manevî ruhun AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Çalışma, çok yönlü ve konu dışına sapmaya müsait bir mahiyette olması sebebiyle bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmiştir. Çalışmanın değerlendirilmesinde bu sınırlılıkların dikkate alınması değerlendirmeyi daha sıhhatli kılacaktır.

İlk olarak çalışmada, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Konya ili merkez Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerinde bulunan Konya ilinin köklü beş Anadolu İmam Hatip Lisesinden araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen veriler kullanılmıştır.

İkinci olarak çalışmanın ikinci bölümünde yer alan öğrenme türleri hazırlanırken, kullanılan kaynaklarda geçmesi sebebiyle, “Örgün-Formal”; “Yaygın-Nonformal”; “Algın-İnformal”; “Örgün-İmplicit” şeklindeki kavram eşleştirilmelerine yer verilmiştir.

Üçüncü olarak AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programlarının tanıtımında ve kitap değerlendirmelerinde çalışmanın gereğinden fazla uzamaması ve tekrara düşülerek verilmek istenen özden uzaklaşılması adına ve derslerin yapısı itibarıyla örtük öge ve

öğretilere içeriğinde daha fazla yer verilmesi sebebiyle AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programlarının tanıtımında ve kitap değerlendirmelerinde AİHL meslek dersleri arasından örneklem olarak seçilen Kelam, Hadis ve Hitabet ve Meslekî Uygulama derslerinin 2017-2018 eğitim-öğretim yılı öğretim programlarına ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulan ders kitaplarının değerlendirilmesine yer verilmiş yine aynı endişelerden dolayı AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programlarının tanıtımında genel tanıtım yapılarak ünite ve konularına dair tablolar sunulmakla yetinilmiştir.

Dördüncü olarak “AİHL Öğrencilerine Uygulanan Anket Formu Verilerine Göre Ortaya Çıkan Öğrenci Algılarının Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi” bölümünde cinsiyet merkezli anlam farklılıklarının tespiti için yapılan ki-kare testi sonucu, yalnızca anlamlı çıkan maddelere ilişkin oluşturulan çapraz tablolara yer verilmiştir.

Beşinci olarak ise öğretim programlarında saygı ve ahlâk gibi kimi değerlerin üzerinde durulsa da bu değerlerin kapsamının net olarak belirtilmemesi ve bu değerlerin içselleştirilme ve davranışa dönüştürülme aşamasında örtük programdan etkin olarak yararlanılması sebebiyle bu tür değerler araştırmada örtük program kapsamında ele alınmıştır.

1.5. Sayıtlar

Yapılan bu araştırmada aşağıdaki sayıtlar kabul edilmiştir:

1. Araştırmada yer alan katılımcı öğrenciler, anket maddelerini samimiyetle işaretlemiş yöneltilen sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.

2. Araştırmada yer alan katılımcı öğretmenler görüşmelerde kendilerine yöneltilen sorulara samimiyetle cevap vermişlerdir.

1.6. İlgili Çalışmalar

“Örtük Program” kavramının ilk kez 1968 yılında neşredilen “Life in Classrooms” adlı eserinde Philip W. Jackson tarafından kullanıldığını bilinmektedir

(Yüksel, 2004, s.15). Yani alan bilimsel çalışmalara konu olması açısından yenidir. Bu sebeple gerek yerli gerekse yabancı literatürde yapılan çalışmaların, din eğitimi alanında çalışılan diğer konulara nazaran yetersiz oluşu dikkat çekmektedir. Özellikle bu konuda yerli kaynaklar yabancı kaynaklara nazaran yok denilecek kadar azdır.

Örtük program açısından Sedat Yüksel tarafından kaleme alınan “Örtük Program: Eğitimde Saklı Uygulamalar” isimli kitap ulaşılan tek yerli müstakil eser olarak dikkat çekmektedir. Yine örtük program ile ilgili yapılan yerli araştırmalara bakıldığında bu çalışmanın konusuna yakınlık açısından farklı doktora ve yüksek lisans tezleri ile çeşitli makaleler bulunmaktadır. Bunlar arasından konu benzerliği olan kimi Yüksek Lisans ve Doktora tezlerine kısaca değinilecektir:

Sarı'nın (2007) ***“Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksekokul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma”*** isimli Doktora çalışmasında, öğrenciden içselleştirmesi istenen eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı gibi demokratik değerlerin, öğrenci tarafından bir yaşam biçimine dönüştürülmesi sürecinde, örtük programın işlevini ele aldığı görülmektedir. Çalışmasının nicel kısmını, Adana ili merkez ilçelerinde yer alan okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan iki okulda gerçekleştiren Sarı, çalışmasında hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullanmıştır. Çalışmada ulaşılmak istenen sonucun ise ilköğretim okullarının okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesinde ve eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı gibi demokratik değerlerin öğrenci tarafından içselleştirilmesi sürecinde örtük programın işlevinin tespit edilmesi olduğu görülmektedir. Sarı'nın bu çalışması, örtük program konusunun lisansüstü bir tez olarak Türkiye’de ele alınan öncü akademik çalışmalar arasında yer alması sebebiyle önem arz etmektedir.

Tuncel'in (2008) ***“Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program”*** isimli Doktora tezi ile öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde sınıf içinde var olan örtük programın boyutlarını belirlemeyi ve bu boyutların duyuşsal özelliklerin, öğrencideki gelişimine nasıl etki ettiğini ortaya koymayı amaçladığı görülmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının esas alındığı bu çalışmanın alanını ise Hacettepe

Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı oluşturmuştur.

Türedi'nin (2008) **“Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi”** isimli Yüksek Lisans tezi ile eğitimde örtük program kavramını farklı açılardan ele almayı amaçladığı ve çalışmada konuyu makro düzeyde inceleyen İşlevciler ve Çatışmacılar ile mikro düzeyde ele alan Direnişçilerin görüşlerine ve tespitlerine kuramsal olarak yer verdiği görülmektedir. Yine eğitimde uygulanan örtük program aracılığıyla toplumda hâkim olan kültür ve ideolojinin öğrenciye benimsetilmeye çalışılmasının bir sonucu olarak okulların, karşıt ideolojilerin çatışma alanına dönüştüğünü düşünen yazarlarının görüşleri de çalışma da yer almıştır. Ulaşılmak istenen noktanın ise araştırmacının örtük programın varlığının farkında olan bireylerin yapacakları eylemlerde daha bilinçli davranmalarını, eğitim sisteminde oluşan sorunların asıl kaynağını çözümleyebilmelerini ve bu sorunlara gerçekçi çözümler üretme bilinci ile hareket edebilmelerini sağlamayı amaçladığı görülmektedir.

Elitok'un (2010) **“Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri”** isimli Doktora tezi ile Aydın ili merkez ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalite düzeylerini belirlemeye ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük program özelliklerini, gözlemlere, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak ortaya koymayı amaçladığı görülmektedir. Hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmanın alanını, Aydın ili merkezinde yer alan 18 farklı ortaöğretim okulu oluşturmuştur.

Akbulut'un (2011) **“İlköğretim Okullarında Örtük Program Faaliyetlerinin Saptanması”** isimli Yüksek Lisans çalışmasında, ilköğretim öğrencilerine yönelttiği anket sorularına öğrencilerin verdiği cevaplardan hareketle öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışında sergiledikleri davranışları, okulun fiziksel yapısı ve okul idaresinin öğrencilerle olan ilişkileri neticesinde okulda kasıtlı veya kasıtsız olarak oluşturulan örtük programı tespit etmeyi amaçladığı görülmektedir. Örtük programla ilgili teorik temellerin, düzeylerin, boyutların ve yapılan çalışmaların da ele alındığı çalışmanın evrenini, Malatya ili merkezinde ve kırsalında yer alan ilköğretim okullarının beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Başar'ın (2011) **“Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetiminde Örtük Program: Uşak İli Örneği”** isimli Doktora çalışmasında, öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışlarına örtük programın nasıl etki ettiğini ortaya koymayı amaçladığı görülür. Nitel araştırma yönteminin esas alındığı bu çalışmanın evrenini, Uşak ili oluşturmuştur.

Serhatlıoğlu'nun (2012) **”Sosyal Becerilerin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın İşlevi”** isimli Doktora çalışmasında, İlköğretim okullarında öğretim gören beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri seviyeleri ile bu becerilerin kazandırılmasına etki eden örtük programın işlevini ortaya koymayı amaçladığı görülmektedir. Hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmanın evrenini Elazığ ili oluşturmuştur.

Çengel'in (2013) **“Sınıf İkliminin Oluşması Sürecinde Örtük Program: Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma”** isimli Doktora çalışmasında, dokuzuncu sınıf meslek lisesi öğrencilerinin algılarına göre sınıf iklimini belirlemeyi, olumlu ve olumsuz sınıf ikliminin hâkim olduğu farklı iki sınıfta, sınıf içi etkileşimin farklılaşmasında örtük programın etkisini ortaya koymayı amaçladığı görülmektedir. Karma araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışmanın evrenini Aydın ili oluşturmaktadır.

Boztaş'ın (2015) **“Tutum ve Değerler Kapsamında Polis Meslek Yüksekokulu Örtük Programı”** isimli Doktora çalışmasında, Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu'ndaki örtük programı ortaya koymayı amaçladığı görülmektedir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışma, Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu'nda, sosyalleşme, öğrenciye kendini değerli hissettirme, ona özgüven aşılama gibi değerlerin örtük program ile ön plana çıkarıldığını tespit etmesi açısından dikkat çekicidir.

Aydeniz'in (2017) **“Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Örtük Program Açısından İncelenmesi”** isimli Doktora çalışmasında, ortaöğretim DKAB derslerinde resmi program dışında, uygulamada ortaya çıkan farklılıkları örtük program açısından ele aldığı görülmektedir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın çalışma alanını, araştırmacının ifadeleri ile “Sakarya ilinin milli ve manevi

değerlerinin görece yüksek olduğu bir ilçesinde bulunan 5 farklı türden (Teknik Lise, Kız Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Fen Lisesi) ortaöğretim okulu oluşturmuştur. Sıra ile ilk bölümünde, örtük program kavramı ve kapsamının; ikinci bölümünde, ortaöğretim DKAB ders programının; üçüncü bölümde ise çalışmanın uygulandığı okulların ele alınarak sonuç ve önerilerin sunulduğu bu çalışma, örtük programın doğrudan din eğitimi açısından ele alınması yönüyle ülkemizde yapılan ilk tez çalışması olma özelliğine sahip olup Din Eğitimi alanı için düşünüldüğünde ayrı bir önem arz ettiği görülmektedir.

Hatipoğlu'nun (2018) **“Aksiyoloji ve Örtük Program: Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Görüşleri”** isimli Yüksek Lisans çalışmasında, örtük programı, değerler açısından öğretim programları boyutuyla ele aldığı ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değerler ile ilgili kavramları, örtük program kapsamında, okulda nasıl anlamlandırdıklarını ve tecrübe ettiklerini ve öğretim etkinliklerinin paydaşları arasındaki etkileşimi değerler açısından ortaya koymayı amaçladığı görülmektedir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın evrenini Bartın ilinde görev yapan lise öğretmenleri oluşturmaktadır.

Demir'in (2018) **“Sosyal Medya Üzerinden Gerçekleşen Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Örtük Program Açısından İncelenmesi”** isimli Doktora çalışmasında, sosyal medya üzerinde gerçekleştirilen öğretmen ve öğrenci etkileşiminin öğrenci öğrenimi üzerindeki etkilerini örtük program açısından ele almayı amaçladığı görülmektedir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmanın, çalışma alanını Kahramanmaraş ili merkezinde yer alan ortaokullar oluşturmaktadır. Bu çalışmanın, sosyal medyanın öğrenciler üzerindeki etkisinin tartışılmaz olduğu günümüzde, sosyal medya üzerinden gerçekleşen öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin, öğrencilerin örtük program kapsamında elde ettikleri öğrenmelere etkisini ele alması açısından küçümsenmeyecek bir önem arz ettiği görülmektedir.

1.7. Yöntem

1.7.1. Araştırmanın Yöntemi

Anadolu İmam Hatip Liselerinde örtük programın, ders kitapları, bina dekorasyonları ve öğretmen merkezli okul yönlendirme ve beklentileri bağlamında tespit edilmesine yönelik yapılan bu çalışmada hem görüşme ve doküman incelemesi yapılmış hem de anket verilerinin istatistiksel olarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu sebeple çalışma yer yer nitel bir araştırma özelliği taşıırken yer yer nicel araştırma özelliği taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri nitel ağırlıklı olarak birlikte kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nicel araştırma ise anket gibi ölçme araçlarının geliştirilerek kullanıldığı, çok sayıda insanın araştırmaya dahil edildiği ve elde edilen verilerin istatistiksel olarak analizinin yapıldığı araştırmadır (Glesne: 2012'den akt. Boztaş, 2015, s.54).

Araştırmada kuramsallığa da yer verilmiş olması, konuya dair geniş denilebilecek bir yerli literatür taranmasını beraberinde getirmiş olup ihtiyaç duyulan okumaların yapılmasını gerekli kılmıştır. Literatür taraması esnasında ulaşılabilen yerli kaynaklar tasnif edilerek konu bakımından çalışmanın konusuna en yakın olan kaynaktan başlanarak gerekli incelemeler yapılmıştır.

Çalışma oluşturulurken konunun daha kolay anlaşılması ve kavramsal bağlantıların daha kolay kurulabilmesi için temele gidilmiş olup konu, öğrenme kavramı ve öğrenme türlerinin tanımlanmasından başlanarak ele alınmıştır. Örtük programın eğitimdeki yeri, önemi ile amacının kavranabilmesi ve yapılacak örtük program değerlendirmelerinin daha sağlam bir zeminde ilerlemesi adına eğitim programı kavramı ve eğitim programı türleri kavramsal olarak açıklanmıştır. Konunun ana gövdesini oluşturması sebebiyle Örtük Program'ın kavramsal tanımı ve teorik temelleri üzerinde durulmuştur. Din eğitiminde örtük program üzerine yapılan çalışmaların yeterli olmadığını ve örtük program konusunun din eğitiminde çalışılmaya müsait bir konu olduğunu vurgulamak adına din eğitiminde örtük program üzerine yapılan tez

çalışılmaları üzerinde durulmuştur. Çalışmanın devamında, Örtük programın Anadolu İmam Hatip Liselerinde ilk defa çalışılıyor olması sebebiyle çalışmanın sahasını oluşturan İmam Hatip Okulları'nın tarihsel sürecine ve farklı gelişim süreçlerinde bu okullarda uygulanan müfredatlara yer verilmiştir. Akabinde Anadolu İmam Hatip Liselerinde uygulanan örgün öğretim programı ve örtük program karşılaştırılmasının daha rahat yapılabilmesi için Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programları, 3 ders örneklem alınarak tanıtılmıştır.

Son olarak da Anadolu İmam Hatip Liselerinde var olan örtük programın saptanması için, bu okullarda okutulan meslek dersleri kitaplarında ve okul binalarının dekorasyonunda yer alan örtük program öğeleri ile bu okul öğrencilerine uygulanan anket çalışması ve öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları içeriğinde yer alan öğretmen görüşleri, daha önce belirtilen araştırma alt problemleri merkezinde değerlendirilerek bulgular ortaya konulmaya çalışılmış ve bu bulgular sonuç kısmında yorumlanarak öneriler sunulmuştur.

1.7.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünü olarak tanımlanan evren soyut bir kavram olması sebebiyle tanımlanması kolay fakat ulaşılması mümkün olmayan bir bütündür. Çalışma evreni ise araştırmacının ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilecek bir örnek küme üzerinde yapacağı gözlemlerden hareketle görüş bildirebileceği evren olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple, araştırmalarda evreni, çalışma evreni olarak kabul etmek ya da algılamak, araştırmacıyı daha sağlıklı sonuçlara ulaştıracaktır (Karasar, 2016, s.147).

Örneklem ise belli bir evrenden, belirli kurallar dâhilinde seçilmiş ve seçildiği evreni yeterli ölçüde temsil ettiği kabul edilen küçük küme olarak tanımlanmıştır. Bu sebeple bilimsel olarak yapılan araştırmalar, genellikle, örneklemeler üzerinden yapılır ve bu araştırmalar sonucu elde edilen sonuçlar evrenlerine genellenirler (Karasar, 2016, s.148).

Bu araştırmanın evrenini Anadolu İmam Hatip Liseleri oluştururken çalışma evreni, Konya ilinde yer alan Anadolu İmam Hatip Liseleri olmuştur. Yine bu çalışma

evrenden seçilen ve il merkezinde yer alan, Konya'nın köklü İmam Hatip liseleri olarak da bilinen beş Anadolu İmam Hatip Lisesi bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemini oluşturan bu beş Anadolu İmam Hatip Lisesi AİHL-1, AİHL-2, AİHL-3, AİHL-4, AİHL-5 şeklinde kodlanmış olup araştırmada, örneklemini oluşturan Anadolu İmam Hatip Liselerine ilişkin tanımlama ve veri kullanımı bu kodlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı MEB istatistikleri ele alındığında Türkiye genelinde 1623 Anadolu İmam Hatip Lisesi bulunmakta olup toplam 498,002 öğrencinin bu okullarda eğitim-öğretim görmekte olduğu, bu öğrencilerin ise 223,790'ının erkek öğrenci, 274,212'sinin kız öğrenci olduğu görülmektedir. Yine 2018-2019 MEB istatistiklerine bakıldığında araştırmanın çalışma evrenini oluşturan Konya ilinde toplamda 65 Anadolu İmam Hatip Lisesi bulunmakta olup toplamda 22,890 öğrencinin bu okullarda eğitim-öğretim görmekte olduğu, bu öğrencilerin 9,131'nin erkek öğrenci, 13,759'unun ise kız öğrenci olduğu görülmektedir. Örneklem olarak seçilen beş okulun öğrenci sayısı ise 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı verilerine göre 4.964 olarak tespit edilmiştir. 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı MEB istatistiklerine göre çalışma evreninde yer alan okullarda görev yapan öğretmen sayısı ise toplamda 2050 olup bu öğretmenlerin 437'si örneklem olarak seçilen okullarda görev yapmaktadır(http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06141052_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf 11.09.2019).

Anket formları için, örneklemini oluşturan okullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında eğitim öğretime devam eden 641 Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisine geçerli anket formu uygulanmıştır. Görüşme formları için ise yine örneklemini oluşturan okullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan 43 öğretmene görüşme formunda yer alan sorular yöneltilmiş olup araştırmanın öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin kısımlarında uygulanan anket ve görüşme formlarında yer alan veriler kullanılmıştır.

1.7.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamasında Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulan meslek dersleri ders kitaplarına, bu liselerin okul bina dekorasyonlarına ve resmi olmayan/örtük okul(öğretmen merkezli) beklenti ve uygulamaları ile öğrencinin bu beklenti ve uygulamalara yaklaşımına göre Anadolu İmam Hatip Liselerinde var olan örtük programın tespiti amacıyla:

Öncelikle Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulan meslek dersleri ders kitaplarına <http://www.eba.gov.tr> 'den erişilmiştir.

İkinci olarak Anadolu İmam Hatip Liseleri okul binaları kısa süreli olarak gözlemlenmiştir.

Üçüncü olarak da Anadolu İmam Hatip Liselerinde okuyan öğrencilere uygulanmak üzere bir anket ve bu liselerde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerini tespit etmek amacıyla öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrencilere yönelik oluşturulan anket formu için AİHL'de var olan örtük programı yansıtacağı düşünülen 61 madde uzman görüşleri de alınarak belirlenmiştir. Yine öğretmen görüşme formu için öğretmenlerin öğrencilerde resmi program dışında oluşmasını istedikleri özelliklerin örtük program açısından tespit edilebilmesi için 8 soru uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir. Danışman onayı da alınarak anket ve görüşme formlarına nihai şekli verilmiştir.

Uygulama aşamasında ise ilk olarak <http://www.eba.gov.tr> 'den erişilen kitaplar arasından örneklem olarak seçilen 3 kitap, içeriğinde yer alan örtük öge ve öğretiler bağlamında incelenmiş ve konu ile alakalı tespitler yapılmaya çalışılmıştır.

İkinci olarak kısa süreli gözlemlenen okul binalarında yer alan örtük öğeler ve öğretiler tespit edilmeye çalışılmış ve tespit edilen örtük program unsurları fotoğraflanarak araştırma arşivine konmuştur.

Üçüncü olarak ise Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan Konya İli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak çalışma evreninden örneklem olarak seçilen beş AİHL'de öncelikle 641 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen anket formları uygulanmıştır. Akabinde ise bu okullarda görev yapan 43 öğretmene, öğretmenler için

araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerle görüşmeler yapılarak fikir ve görüşleri alınmıştır.

1.7.4. Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Öğrencilere uygulanan anket formlarından elde edilen verilerin analizi SPSS 22.00 veri istatistik programı ile gerçekleştirilmiş olup her madde için frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Yine her maddeye ilişkin ki-kare testi yapılmış olup cinsiyet bağlamında anlamlılık ifade eden maddeler ($p < 0,05$ eşitsizliğini sağlayan) tablolaştırılmıştır. Akabinde elde edilen frekans ve yüzde değerleri ile çapraz tablolamada yer alan yüzde değerleri araştırmacı tarafından alt problemler bağlamında yorumlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlere uygulanan görüşme formları ise betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmeye çalışılmış olup araştırma için değerlendirmeye alınan görüşme formlarında yer alan veriler ön plana çıkan yönleri tespit edilerek kategorilere ayrılarak formlara daha önce verilen kodlar ile eşleştirilmiştir. Bu kategoriler ve kodlar tekrar incelenerek netleştirilmiş veri analizinin geçerlik ve güvenilirlik oranı yükseltilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin görüşlerini net olarak araştırmaya yansıtılabilmek amacıyla da doğrudan alıntılara yer verilerek bu görüşler yorumlanmaya çalışılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme

Firdevsî “Öğrenmenin sonsuzluğu, insana ne kadar az bildiğini gösterir.” derken aslında insanoğlunun hayatın her evresinde öğrenmeye muhtaç olduğunu ve ne kadar öğrenirse öğrensin öğrenmenin sonsuz bir ummanda yapılan yolculuk timsali olduğunu vurgular. Bu sebeptir ki, ilk insanla başlayan insanoğlunun öğrenme serüveni son insanın varlığı son buluncaya kadar devam edecektir. Öğrenme insanın hayatını her boyutuyla kavrayan ve gerçekleştirdiği sürece ona anlam yükleyen bir olgudur. İnsanlık tarihi boyunca öğrenmenin insan hayatını kavradığı ve anlamlandırdığı önemli alanlardan biri de din olmuştur. İnsan hayatının dinî düzlemde anlam bulduğu ve hakikat bağlamında insanın din ile insanlaştığı üzerinde durulursa bunun, dinin aile içinde ya da eğitim-öğretim faaliyetleri neticesinde öğrenilmesi ve bu öğrenilen dinin eylemleştirilerek yaşantı biçimine dönüştürülmesiyle gerçekleştiği görülür. İşte bu bağlamda insanoğlunun hayatını anlamlandıran dinin, nasıl ve ne şekilde öğrenildiği ve öğretildiği insanoğlu için önem arz etmiş ve çağımız bilimsel çalışmalarına konu edilmiştir. Bu sebeple eğitim-öğretim ve öğrenmeye dair kimi kavramların bilinmesi ve din eğitimi açısından tanımlanması da alanla ilgilenenler için kaçınılmaz bir uğraş olmuştur. Konu itibarıyla çalışmanın kapsamına girmesi açısından öğrenme ve türleri ile eğitim programı ve türleri -özellikle de örtük program- üzerinde durulması, çalışmanın bütünlüğü açısından tamamlayıcı olacaktır.

İnsanoğlunun varlık tarihi kadar eski olan öğrenme, eğitim bilimciler tarafından hem bir süreç hem de bir ürün olarak ele alınmış bir kavramdır. Bloom, öğrenmeyi süreç olarak oldukça kalıcı izli davranış değişikliklerinin gerçekleşmesinde etkili olan etkileşimler bütünü olarak ele alırken ürün olarak ise bireyin yaşantıları neticesinde gerçekleşen kalıcı nitelikli davranış değişikliği olarak ele almıştır (Blomm: 1998’den akt. Tan vd., 2011, s.6). Çalışmanın bu bölümünde davranış değişikliği merkezli bir öğrenme esas alınacağı için daha çok ürün olan öğrenme üzerinde durulacaktır.

Fidan’a (1985) göre öğrenme, “Kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu kendisinde oluşan kalıcı izli davranış değişimleridir.”

Ünal ve Ada’ya (2008: 13) göre öğrenme, “ Taklit ya da yaşantı sonucu bireyin davranışlarında oldukça kalıcı davranış değişikliğidir.”

Demirel’e (2011: 10) göre öğrenme ise “Yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliğidir.”

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak öğrenme:

Taklit ya da yaşantılar sonucunda çevreden edinilen bilgiler ile bireyin zihninde var olan ve önceden öğrenilmiş bilgilerin birleşerek zihinde anlam kazanması ile ortaya çıkan kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanabilir.

Ortaya çıkan bu tanımdan hareketle öğrenmenin üç temel ögesinden bahsedilebilir. Bunlardan ilki, taklit ya da yaşantılar sonucunda çevreden edinilen bilgiler ile bireyin zihninde var olan ve önceden öğrenilmiş bilgilerin birleşerek zihinde anlam kazanması, ikincisi, kalıcı izli olması, üçüncüsü ise davranış değişikliğinin gerçekleşmesidir. Öğrendiklerimiz, çevremizdeki canlılarla kurduğumuz etkileşimin bir neticesi olarak ya kendi yaşantılarımız sonucu ya da etkileşim kurduğumuz canlıların yaşantılarını taklit sonucu oluşan bilgilerin sentezi ile zihinde anlam kazanır ve kalıcı olur. Tanımlardan hareketle, öğrenme sonucu oluşan davranış kalıcı olmuyorsa ve gerektiğinde yinelenmiyorsa burada herhangi bir öğrenmeden söz etmek mümkün olmamaktadır. Öğrenmenin gerçekleştiğini gösteren en önemli nokta ise öğrendiklerimizin zihinde anlamlanmasıyla oluşan davranış değişikliğidir. Çünkü sonuç olarak öğrenme bir davranış değişikliğini gerektirmekte ve davranış değişikliğinin olmadığı yerde herhangi bir öğrenme de gerçekleşmemektedir (Ünal & Ada, 2008).

Örneğin;

Bir öğrenci Kur’an okumayı öğrenmişse bu konuda okuyabilme davranışı sergileyebilmekte veya bir kimse yüzmeyi öğrenmişse herhangi bir havuz, gölet ya da denizde yüzebilmektedir.

Kısaca, öğrenmenin gerçekleşmiş olup-olmadığı, sonuç olarak bireyde öğrenilen yönde kalıcı izli bir davranış değişikliği olup-olmadığına bağlıdır ve öğrenilen

yeni öğretiler doğrultusunda kalıcı izli bir davranış değişikliği oluşmuşsa öğrenmenin gerçekleşmiş olduğu söylenebilir.

2.2. Öğrenme Türleri

Öğrenme türleri tanımlanırken çalışmaya ait tanımlarda kullanılan öğrenme kavramı ile doğrudan ya da dolaylı olarak aktarımı yapılan tanımlarda kullanılan eğitim kavramına dair önemli bir hususun belirtilmesi çalışmanın tutarlılığı açısından faydalı olacaktır. Öğrenme türü olarak tanımlanan türler, yabancı kaynaklarda her ne kadar öğrenme(learning) kavramı ile ifade edilmiş olsa da yerli kaynaklarda genellikle eğitim(education) kavramı üzerinden ele alınmıştır. Bu sebeple türler tanımlanırken, çalışmaya ait tanımlarda öğrenme(learning), doğrudan ya da dolaylı olarak aktarımı yapılan kimi tanımlar da ise eğitim(education) kavramı birbirine karşılık olarak kullanılmıştır.

2.2.1. Örgün (Formal) Öğrenme

Taymaz (1978) örgün(formal) öğrenmeyi, “Belirli bir yaş grubundaki bireylere Milli Eğitimin amaçları doğrultusunda hazırlanmış eğitim programlarıyla okul çatısı altında düzenli olarak verilen eğitimidir.” (Akt. Fidan, 2012, s.5).

Fidan’a (2012) göre örgün(formal) öğrenme,

“Formal eğitim amaçlıdır; önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılır, öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Eğitim süreci öğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Eğitim başlangıcından bitişine kadar özel bir çevre içinde kontrollü olarak yürütülür. Sürecin belli aşamalarında ve sonunda değerlendirme işlemi yer alır. Okullardaki eğitim formaldır.”(s.4).

Altuntaş (2007) ise “Birbirine dayalı hiyerarşik, eğitim kademelerinden oluşan, belli yaş gruplarının devam edebileceği, amaçları ve zorunlu olup olmadığı yasalara dayalı olarak belirlenmiş eğitim biçimi” şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Doğan, 2016, s.14).

Verilen tanımlar da göz önünde bulundurulduğunda örgün(formal) öğrenme:

Resmi eğitim kurumları olan okul öncesi ve temel eğitim kurumları ile orta ve yükseköğretim kurumlarında hiyerarşik bir sisteme bağlı olarak belirli bir plan ve program dâhilinde, belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleşen öğrenme olarak tanımlanabilir.

Örgün öğrenmede bir üst kuruma geçiş, bir alt kurumu başarıyla tamamlama neticesinde gerçekleşir ve yükseköğretim dışındaki kurumlar için belirli yaş sınırları vardır.

Biz burada her ne kadar formal öğrenmeyi kimi yerli ve yabancı kaynaklardan esinlenerek örgün öğrenme olarak yerli literatüre dahil etmeye çalışsak da ülkemizde basılan yerli kaynakların çoğunda örgün öğrenme formal öğrenmenin iki alt kolundan biri olarak incelenmektedir. Diğer kol ise bir alt başlığımızı oluşturan yaygın öğrenmedir.

2.2.2. Yaygın (Nonformal) Öğrenme

Taymaz’a (1978) göre yaygın(nonformal) öğrenme:

“Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, bu sistemin herhangi bir basamağında bulunan ya da bu basamakların birinden sistemi terk etmiş olan bireylere ilgi ve gereksinim duydukları alanlarda yapılan eğitim olarak tanımlanmaktadır.” (Akt. Fidan, 2012, s.5)

Ünal ve Ada’nın (2008: 9) yaygın(nonformal) öğrenme tanımı ise şöyledir: “Yaygın Eğitim, Örgün Eğitimin dışında yapılan, planlı, sistemli, programlı fakat hiyerarşik olmayan, genellikle de kurumlaşmayan bir eğitim türüdür.”

Verilen tanımlar da göz önünde bulundurulduğunda yaygın(nonformal) öğrenme şu şekilde tanımlanabilir: *Örgün eğitim sistemi dışında, hiyerarşik bir yapının olmadığı, kurumlaşmamış belirli bir sistem içerisinde belirli bir plan ve program dâhilinde gerçekleşen öğrenmedir.*

Yaygın öğrenmenin gerçekleştiği sistem belirli bir yaş aralığını kapsamamaktadır. Yani yaş sınırlaması yoktur. Örneğin;

Kur’an kursları, halk eğitim merkezleri bünyesinde açılan çeşitli kurslar, çıraklık eğitim merkezleri, pratik sanat okulları, resmi ya da özel kurumlarda personele

yönelik açılan hizmet içi kurslarda gerçekleşen öğrenme yaygın öğrenmenin kapsamında yer alır.

Altaş ve Arıcı'ya(2014: 53) göre, gerek örgün(formal) öğrenme gerekse yaygın(nonformal) öğrenme şu esasları içerir:

- *Varılmak istenen belirli bir amaç vardır.
- *Planlı ve programlı olarak gerçekleşir.
- *Olumlu ve istendik yönde davranışlar kazandırılması esastır.
- *Öğrenme amaçları uzman kişilerce gerçekleştirilir.
- *Profesyonel hazırlanmış öğrenim araç ve gereçleri kullanılır.
- *Öğrenmenin gerçekleştiği bir mekân vardır.

2.2.3. Algın (İnformal) Öğrenme

Fidan'a (2012) göre algın(İnformal) Öğrenme:

"İnformal" eğitim, yaşam içinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Amaçlı ve planlı değil, gelişigüze'dir. Kişi karşılaştığı durum ve içinde bulunduğu grubun üyeleriyle etkileşimde bulundukça farkında olmadan yeni şeyler öğrenir. Çocuklar arkadaşlarıyla oynarken gençler akranlarıyla oluşturdukları grup içinde birbiriyle etkileşirken yardımlaşmayı, dayanışmayı, iş birliğini, kurallara uymayı, grubun değerlerini benimsemeyi öğrenirler ve toplumsallaşırlar. Bu tür öğrenmeler ailede, sokakta, iş yerinde, televizyon önünde, okulda, kısaca yaşam içinde kendiliğinden meydana gelir (s.5).

Tan vd.lerinin (2011: 4) yaptığı tanıma göre ise "Bir plana bağlı olmaksızın insan yaşamı içerisinde çeşitli şekillerde kendiliğinden oluşan eğitim etkinliklerine informal eğitim adı verilir."

İnformal öğrenmeyi ele alan eğitim bilimcilerin bu öğrenme türünün gerçekleşebilmesi için temel iki unsur üzerinde dururlar. Bunlar; taklit ve gözlemdir. Özellikle doğal yaşamın sürdüğü eğitim ve öğretimin kurumsallaşmasından söz edilemeyen çok küçük ve iptidai toplumlarda öğrenme tamamen taklit ve gözlemlerle yani informal yollarla gerçekleşir. Bugün için köy hayatının devam ettiği bize daha yakın çevreleri ele aldığımızda ekim, dikim, biçim ve hasat işlemlerinin, bilen birilerinin gözlemlenmesi ve onların taklit edilmesi sonucunda gerçekleştiği çok bariz bir şekilde görülebilir(Fidan, 2012, s.5).

İnformal öğrenme iyi alışkanlık ve davranışların edinilmesi yanında kötü alışkanlıkların edinilmesinde de etkin olan bir öğrenme türüdür. Sigara, alkol, uyuşturucu vb. alışkanlıklar hep informal yollarla öğrenilmektedir.

İnformal öğrenme ilgili bir tanım yapılacak olursa şu şekilde yapılabilir:

İnformal öğrenme, herhangi bir plan, program, sistem ve hiyerarşik yapı olmadan bireyin kendi yaşantılarındaki gözlem ve taklitleri sonucu bireyde davranış değişikliği gerçekleştiren öğrenmedir.

Altaş ve Arıcı'ya(2014: 53) göre, algın(İnformal) öğrenme şu esasları içerir:

- *Doğal bir ortamda kendiliğinden gerçekleşir.
- *Herhangi bir plan ve program yoktur.
- *Uzman öğreticiler yoktur
- *Hem olumlu hem de olumsuz davranışlar kazanılabilir
- *Profesyonel hazırlanmış öğrenim araç ve gereçleri yoktur.
- *Belirli bir mekân yoktur.

2.2.4. Örtük (İmplicit) Öğrenme

Gizil öğrenme de denir. Öğrenme, bilinç dışında, öğrenme niyeti olmadan, birey fark etmeden gerçekleşir.

Kolukısa ve Kulamshaeva (2015: 170) da Ellis'i referans göstererek örtük öğrenme de bireylerin ortaya koydukları tavırlardan, aslında bir şeyler öğrendiklerinin aşikâr olduğunu fakat bireylerin öğrendiklerinin nasıl gerçekleştiğine dair herhangi bir farkındalıklarının bulunmadığını ifade ederler.

Rebuschat (2005), “Örtük Öğrenme (Implicit Learning)” kavramının ilk defa 1967 yılında Artur Reber tarafından ortaya konulduğunu söyler ve örtük öğrenmeyi, “Belli bir gaye olmaksızın elde edilen bilinçdışı bilgi edinebilme yetisi” olarak tanımlamaktadır (Rebuschat: 2005'ten akt. Kolukısa ve Kulamshaeva,2015, s.170).

Yine Kolukısa ve Kulamshaeva (2015: 171) örtük öğrenmede, öğrenme için özel bir çaba olmadığından birey zihninin fiziksel olarak yorulmadığını, örgün öğrenmede olduğu gibi herhangi bir ilgi odağı kayması ve bireyin öğrenimden sıkılması

gibi durumların söz konusu olmadığına üzerinde durular. Buna bağılı olarak örtük öğrenmenin “bilinçdışı öğrenme” ve “bilinçaltı öğrenme” olarak da ifade edildiğini belirtirler.

Tolman’a göre örtük öğrenme:

Farkında olmadan, bilinç ve istem dışı gerçekleşen öğrenmelerdir. Bu sebeple, bazı öğrenmeler öğrenme amacı olmadan, birey istemeden ve fark etmeden gerçekleşir. Bu tür öğrenmelere gizil öğrenme denir. Bilimsel olarak yapılan çalışmalar, gizil öğrenmenin zihinsel bir imge veya bilişsel bir harita olarak birey tarafından hafızada korunduğunu göstermektedir. Organizma ilgili bir problemle karşılaştığında bu imge ve haritalara başvurarak problemi çözmeye çalışır. Yani bu imge ve haritaları kullanır (<https://kpssevi.wordpress.com/tag/ortuk-gizil-ogrenme>, 14.02.2018).

Örtük öğrenmeye dair bir tanım yapılacak olursa şu şekilde yapılabilir:

Örtük(Implicit) öğrenme, öğrenme-öğretme süreci içerisinde, bilinçli bir şekilde ortaya konan amaç ve etkinliklerin dışında gelişen bilgi ve düşüncelerden neşet eden duygu, tutum, değer, alışkanlık ve becerilerin, bireyler tarafından bilinç ve istem dışı kazanılmasıdır.

Örtük(implicit) öğrenmenin, örgün(formal) öğrenmenin gerçekleştiği formal uygulamaların sınırlılığı dışında, daha geniş bir süreç ve alanda gerçekleşmesinden dolayı örgün öğrenmeden daha kapsamlı olduğunu da söylenilebilir.

2.3. Eğitim Programı

Ülkemizde 1930’lu yılların sonuna kadar “Müfredat Programı” kavramı şeklinde kullanılan “Eğitim Programı” kavramı, Latince “curriculum (koşu pisti)” kelimesinin zaman içerisinde “izlenen yol” şeklinde soyut bir anlam kazanmasıyla ortaya çıkmış olup günümüze değin farklı kapsam ve tanımlarla ele alınmıştır. Eğitim Programının kapsamına bakıldığında öğretim, ders dışı faaliyetler, sosyal kulüp ve eğitsel kol faaliyetleri, çeşitli gezi ve gözlem, rehberlik hizmetleri, milli ve manevi ya da ilmî bir değere haiz olan belirli gün ve hafta kutlamaları gibi hizmetleri de kapsadığı görülmektedir (Tan vd., 2011, s.18).

Tan vd. (2011), eğitim programına ilişkin yapılan çeşitli tanımlarda ise “ders içeriği, konular listesi, sıralanmış dersler, hedef davranış grubu, okulda ya da okul dışında öğretilen şeyler gibi özelliklerin” üzerinde durulduğunu vurgulamaktadırlar.

Eğitim programı kavramı, okuldaki her şeyi kapsamı yönüyle “Eğitim programı okulda öğretilen her şeydir.” ve “Eğitim programı, okul personeli tarafından planlanan her şeydir.” şeklinde tanımlanırken konu, materyal ve çalışmaları kapsamı yönüyle “Eğitim programı, ders konularının mantıklı bir sırada düzenlenmesidir.”, “Eğitim programı bir çalışma programıdır.” ve “Eğitim programı bir materyaller setidir.”, şeklinde tanımlanmıştır. Yine eğitim programının kapsamı ele alındığında “Eğitim programı, okul içinde sınıf dışı aktiviteleri, rehberlik hizmetlerini ve kişiler arası ilişkileri kapsayan her şeydir.”, “Eğitim programı, öğrencilerde değişik davranış modelleri oluşturmak üzere planlanmış öğrenme yaşantılarını kapsar.”, “Eğitim programı, okulda çocuklarının eğitimsel yaşantılarına yönelik bir sosyal grubun düzenlenmesidir.”, “Eğitim programı, öğrencilerin okulun rehberliğinde, geçirdikleri, hissettikleri ve karşılık verdikleri tüm yaşantılarından oluşmaktadır.”, “Eğitim programı, okulun sorumluluğunda planlanmış tüm öğrenme yaşantılarıdır.”, “Eğitim programı, öğrencilere geniş bir öğrenme ortamında genel bilgileri ve becerileri kazanmaları için sağlanan öğrenme yaşantılarının toplamıdır” gibi tanımlamalar da yapılmıştır (Ocak vd., 2011, s.59).

Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının öncülerinden olan Varış, eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde bir tanım yapmaktadır (Varış: 1994’ten akt. Demirel, 2013).

Eğitim programının genel anlamda öğrencilerin yaşantılarını belirli bir düzene koyma anlamında kullanıldığını ve okul içinde ve dışında gerçekleşen her türlü etkinliği kapsadığını ifade eden Demirel (2011: 10) ise “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak kapsamlı bir tanım yapmaktadır. Eğitim programları, hükümet veya eğitim bakanlıklarının belirlediği resmî/açık program ve bu resmî program dışında gelişen okul idaresi, okulun kendi öznel yapısı ve okul çevresi gibi önemli etmenlerden kaynaklı olarak belirlenen örtük program olmak üzere iki alt grupta ele alınabilmektedir.

2.4. Eğitimde Program Türleri

2.4.1. Açık/Resmî program

Demirel (2013: 4) resmî programı, “Program kılavuzunu; hedefleri, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç-gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazılı program” olarak tanımlamaktadır.

Resmi programda devlet tarafından hazırlanan ve devletin eğitim politikasını açıkça yazılı bir biçimde yansıtan ve bunun uygulanmasının resmî olarak istenilmesi söz konusudur. Bir ülkenin sınırları içerisinde yer alan aynı kademedeki tüm okullarda okutulacak aynı ders için hazırlanmış tek tip program vardır. Bu da teorik bir şekilde açıkça ilan edilmiş ve merkeziyetçi yapının tüm alt kollarına eğitim-öğretim programı olarak resmî bir yolla tevdi edilmiştir. Bu bağlamda bir resmî program tanımı yapılacak olursa şu şekilde yapılabilir:

Resmî program, devlet tarafından hazırlanan, devletin eğitim politikasını açıkça yansıtan, ülke genelinde uygulanacak tüm okullar için aynı ölçüne sahip olan ve aynı kademedeki tüm okullarda uygulanmak üzere merkeziyetçi yapının tüm alt kollarına eğitim-öğretim programı olarak yazılı şekilde resmî bir yolla tevdi edilen eğitim programıdır.

Burada resmî programla ilgili olarak üzerinde durulması gereken bir husus da şudur:

Aynı ders için hazırlanan bir resmî program ülkenin her okulu için aynı olsa da uygulayanın alanına hâkimiyeti ve aktarım biçimi ile öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerinin farklı olması, farklı düzeylerde öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlayacağı için her zaman ve her okulda aynı sonucu vermeyebilir. Örneğin;

DKAB derslerinin resmî içeriğine bakıldığında Fen liseleri ve Meslek liseleri için aynı olduğu görülür fakat sözü edilen liselerin bu ders için birbirine kıyasla başarı oranları çok farklıdır.

2.4.2. Örtük Program (Hidden Curriculum)

Eğitim kaynaklarında yer alan diğer birçok kavrama özellikle de resmî/açık programa nispetle yeni bir kavram olan örtük programın ilk olarak ne zaman ortaya çıktığına dair konunun uzmanlarına ait farklı görüşler mevcuttur. Fakat bu alanda söz sahibi olan birçok yazar, kavramın ilk kez 1968 yılında neşredilen “Life in Classrooms” adlı eserinde Philip W. Jackson tarafından “Örtük Program” şeklinde kullanıldığını ifade etmektedirler (Yüksel, 2004).

Jackson’ın sınıflarda yaptığı gözlemlere göre, okulda örtük program ile kastedilenin, sessizce beklemeyi öğrenmek, düzenli ve dakik olmayı öğrenmek, birlikte çalışma alışkanlığı edinmek vb. ilkelerin örtük olarak kazanılması olduğu belirtilmiştir (Türedi, 2008, s.14).

Örtük Program’a dair Jackson’ın tanımı dışında yapılan farklı tanımlamalar da mevcuttur.

Vic Kelly “okulun planında yazılı olarak bulunmayan fakat okulun işleyişini ve örgütselliğini belirleyen yoldur.” şeklinde tanımlamaktadır örtük programı (Kelly: 1983 akt. Türedi, 2008).

Portelli ise mevcut kimi tanımları dört grupta toplayarak örtük programa dair belirli bir çerçeve çizmiştir:

- 1- Resmi olmayan veya açıkça belirtilmemiş, fakat öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlar.
- 2- Beklenmeyen (amaçlanmayan) öğrenme sonuçları (ürünleri).
- 3- Eğitim sisteminin yapısı nedeniyle ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar.
- 4- Öğrenciler tarafından ortaya konulan faaliyetler (Portelli: 1993 akt. Yüksel, 2004, s.9-10).

Demirel (2013) ise örtük programı, “Resmi programda açık olarak belirtilmediği halde öğrencilerin yaşantılarını etkileyen, toplumun norm ve değerlerini içeren program” olarak tanımlarken Paykoç (1995), “okulda bilinçli ve açık olarak

uygulanan programların ve kararların dışında yer alan okul ortam ve yaşamı” olarak tanımlamaktadır (Akt. Baş, 2011, s.12-19).

Yapılan tüm bu tanımlamalardan hareketle örtük program, *resmi programda yazılı olarak belirtilmemesine rağmen öğrencilerin davranış ve yaşantılarını eğitim sistemine hâkim olan ideolojinin isteklerine ya da içinde yaşadığı toplumun norm ve değerlerine göre etkilemesi istenen, resmî programın dışında kalan ve en az resmî program kadar etkili olan eğitim gerçekleri* olarak tanımlanabilir.

2.4.2.1. Örtük Programın Teorik Temelleri

Örtük program üzerinde çalışan araştırmacı ve yazarlar, eğitim ve sosyoloji merkezli teorik temellere dayanarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir (Yüksel, 2004, s.16). Çalışmanın bu kısmında bu teorik temeller üzerinde durularak Örtük Program kavramı ve uygulamaları daha anlaşılır kılınmaya çalışılacaktır.

2.4.2.1.1. Yapısal Fonksiyonalist Görüş

Örtük program hakkında yapılan ilk çalışmalarda öne çıkan Yapısal Fonksiyonalist Görüş, toplumsal ilişkilerin sistemsal olarak birbiriyle ilintili olduğu ve toplumsal kurum ve uygulamaların, ferdin hayati öneme sahip olan sosyal ihtiyaçlarını karşılamasına hizmet ettiği görüşünü savunur. Onlara göre, toplumda her ne kadar farklı ihtiyaç ve özellikler mevcut olsa da toplumsal işlevlerin ve sosyal süreçlerin sürdürülebilirliği, toplumsal uzlaşma ve anlaşmanın toplumda hâkim olması ile bağlantılıdır. Bu sebeple toplum içerisinde yer alan farklı ihtiyaçları gerektiren ve farklı özelliklere sahip olan çevrelerin hâkim olan toplumsal sistemle bütünleştirilmeleri ve bu sisteme uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu yönde ise toplumsal kurum ve uygulamaların katkısı göz ardı edilmemeli özellikle de eğitim kurumlarının bu husustaki katkısı üzerinde durulmalıdır.

Okullar ile toplum arasında yakın bir ilişki olduğunu ve okullarda gerçekleştirilen eğitimin çevre ya da okulun içinde bulunduğu sosyal yapı ile paralellik arz ettiğini belirten bu görüş eğitimin amaçlarını entelektüel, politik, sosyal ve ekonomik olmak üzere dört grupta ele almıştır:

1. Eğitimin Entelektüel Amaçları: Öğrencilerin okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar gibi temel bilişsel becerileri ile edebiyat, tarih ve fen gibi bilimsel bilgileri ve analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyli düşünme becerilerini ve sistematığını edinmesini içine almaktadır.

2. Eğitimin Politik Amaçları: Öğrencilerin mevcut politik düzene başkaldırmadan uyum sağlamalarını ve politik düzene bu uyum dâhilinde katılmaları için onları hazırlamayı ve temel toplumsal kuralları öğretmeyi içine almaktadır.

3. Eğitimin Sosyal Amaçları: Öğrencilere toplumun çeşitli kural, norm, değerleri vb. öğretilerek onların topluma kazandırılmasını içermektedir.

4. Eğitimin Ekonomik Amaçları: Gelecekteki mesleki rolleri, meslek seçimi ve meslek eğitimi ile öğrencilerin gelecekteki mesleki rollerine hazırlanmasını içermektedir (Cookson ve Sadovnik, 2002; akt. Yüksel, 2004: 17).

Yapısal Fonksiyonalist Görüş ya da İşlevselci Görüş incelendiğinde bu görüş içerisinde Philip W. Jackson, Robert Dreeben ve Emile Durkheim'in öne çıkan önemli temsilciler olduğu görülür. Bu sebeple bu yazarların görüşlerine değinilecektir:

Jackson, örtük programı sınıf yaşamı ile ele alan ve örtük programın sınıfta yaşananlar ile gerçekleştiği üzerinde duran yapısal fonksiyonalist bir yazardır. Jackson, sınıflarda -her ne kadar resmi programa aykırı olsa da- öğrencilere yaratıcılıktan daha çok iş ve vatandaşlık konularında toplumsal yaşama uyum sağlama ve hiyerarşik güç ilişkilerinde yer alacağı hiyerarşiye uygun davranma gibi özelliklerin örtük program yoluyla öğretildiğini savunur. Ona göre örtük program, okuldaki resmî programın aksine, sınıf yaşamının öğretmen ve öğrenciler tarafından farkına varılamayan organizasyonel yönünü ifade eder (Yüksel, 2004, s.19).

Jackson, sınıftaki örtük programın temelini oluşturan üç temel unsurdan bahseder ve bunları; Kalabalık, Övgü ve Güç olarak tanımlar. Ona göre sınıftaki yaşam, sınıf beklentilerine uygun davranmayı, kendi istek ve arzularını ötelemeyi ve öğretmen-öğrenci arasındaki güç unsuruna dayalı ilişkiyi anlamlandırmayı öğretmesi sebebiyle sınıf dışı ya da kalabalıktaki yaşam ile benzerlik göstermektedir. Sınıf içi yaşam, aslında öğrenciyi hayata yani kalabalıklar içerisindeki yaşama hazırlamaktadır. Öğretmenin

otoritesini kullanarak (güç) toplumun değer ve normlarını öğrenciye övmesi(övgü) ve bu şekilde öğrencide toplumun değer ve normlarına karşı bir tutum oluşması da örtük programın Jackson’a göre var olan diğer iki unsurunu ifade etmektedir (Jackson.1968; Giroux & Penna, 1981; Reed vd., 1998 akt. Yüksel, 2004, s.19-20).

Jackson’a göre örtük program, toplumda hâkim olan değer ve normların öğrenciye kazandırılmasını ve bu değer ve normların uyulması gereken zorunlu değer ve normlar olduğunun öğrenciye kabul ettirilmesini amaçlar (Yüksel, 2004, s.20).

Dreeben ise örtük programı, daha çok okul ve toplumsal kurumlar arasındaki ilişki üzerinden yorumlamaya çalışan yapısal fonksiyonalist bir yazardır. Dreeben’in “On What is Learned in School” (1968) adlı eseri, örtük program açısından önem taşıyan bir eserdir. Ona göre okul, ailede öğretilmeyen toplumsal değer ve normların öğretildiği yerdir. Bu bakımdan öğrenci, siyasî ve iktisadî hayatın uyum yasalarını yani bu uyumu sağlayacak bilgi, beceri ve normları okulda öğrenir. Yalnız Dreeben burada, bu bilgi, beceri ve normların öğretiminde, okul ders ve müfredatından ziyade okul yaşamının kendine özgü organizasyonun yani örtük programının daha etkili olduğuna dikkat çeker. Ona göre okulda öğrencilere anahtar niteliğinde dört temel ilke öğretilmektedir. Bunlar: Bağımsızlık, başarı, evrensellik ve kendine özgülüktür. Bunlardan ilki olan bağımsızlık ile öğrenci, öğrenci faaliyetlerinde sorumluluk almayı öğrenir. Başarı ilkesi ile öğrenci, kendi standartlarının üstüne çıkabilmesinin aktif bir çabaya bağlı olduğunu öğrenir. Evrensellik ilkesi öğrenciye, herkese aynı davranmayı öğretirken kendine özgülük ilkesi ise yaş, yetenek ve olgunluk gibi belirli şartlara bağlı olarak ayrıcalık yapılabileceğini öğretir (Dreeben, 1968 akt. Yüksel, 2004, s.21). Burada önemli olan nokta şudur: Kendine özgülük bireyin kendisine herhangi bir sebeple yakın olan çocuğa ayrıcalık göstermesi değildir. Kendine özgülük, çocuğun kendi özel durumu dikkate alınarak diğer öğrencilerle olan durum farkındalığını, fırsat eşitliğine çevirmek için yapılan ayrıcalıktır.

Durkheim’e göre toplumlar, varlıklarının devamı için üyelerinin yaşamında, kendi kodlarını oluşturan ve aynı zemine oturan temel düşünce, değer ve ilkelere benzeşmeye ve iş bölümü için uzlaşmaya ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyacın karşılanması ise eğitim ile olanaklıdır. Çünkü eğitim, bireyi toplumun değer normları yönünde toplumsallaştırır ve bireyin sınır tanımayan şahsi isteklerini sınırlar. Yalnız toplum

içerisinde yaşayan toplumsal değer normlar ile bireyin doyum verici bir yaşama sahip olmasına da olanak sağlar (İnal, 1998'den akt. Aydeniz, 2017, s.27).

Yine Durkheim'e göre öğrencilerin okul ile ilgili uyması gereken belirli temel kurallar vardır ve bu kurallar öğrencinin toplumsallaşması açısından önemlidir. Bu kurallar, “okula düzenli gelmek, doğru kılık ve kıyafet giymek, dakik olmak, sınıftaki eşyalara zarar vermemek, derslere çalışmak ve ödev yapmak” gibi öğrencilerin öğrenciyi toplum hayatına hazırlayıcı kurallardır ve bu kuralları öğrenmek demek, toplum kurallarını öğrenmek demektir. Okul, bu vb. toplumsal kuralların öğrenilmesi yönünden toplumu oluşturan fertler arasında bir homojenlik oluşturur. Toplumu oluşturan fertler arasında bir homojenlik olması toplumun varlığını sürdürebilmesi açısından gereklidir ve eğitim de örtük program yoluyla bu amaca hizmet etmelidir. (Akbulut, 2011, s.7) Bu doğrultuda Jackson'ın örtük program ve toplumsal uyum görüşünün Durkheim'in eğitim ve toplumsal uyum görüşü ile yakından benzerlik göstermesi dikkat çekicidir. Aydeniz'in naklettiğine göre yapısal fonksiyonalistlerin bireyi, eğitim yoluyla toplumsal hayata hazırlama ve toplumsal görev sorumluluğu kazandırma eksenindeki görüşünün esin kaynağı da Durkheim'dir (Akt. Aydeniz, 2017, s. 27).

Genel olarak yapısal fonksiyonalistlerin görüşleri;

Örtük programı ilk defa ortaya koymaları, toplumla okul arasında yakın bir ilişki olduğunu tespit etmeleri, örtük programı, yapısal özellikleri ve belirli basit ilkeleri açısından ortaya koymaları ve okulların toplumsal kontrolü sağlamadaki rolüne dikkat çekmeleri yönüyle önemli ve değerli bulunmaktadır (Yüksel, 2004, s.22).

2.4.2.1.2. Neo-Marksist Görüş

1970'lerin başında ortaya atılan bu görüşe mensup yazarlar, eğitimin kapitalist toplumlardaki toplumda egemen olan güçlerin egemenliklerini sürdürebilmeleri için bu egemen güçlerin istek ve beklentilerini karşılayacak eğitilmiş, itaatkâr ve tepki göstermeyecek bireyler yetiştirme işlevini(Akbulut, 2011, s.9) sorgulayarak okul hayatı ile okul dışı hayatın arasındaki içtimaî, siyasi ve iktisadî ilişkiye dikkat çekmeye çalışmışlardır. Neo-Marksist yazarlar, toplumda var olan eşitsizlikleri ürettiği, toplumsal sınıf ayrımının artmasına sebep olduğu ve bu toplumsal ayrımları yeniden üreterek

kapitalizmi okullarda hâkim kılmaya çalıştığı gerekçesiyle kapitalizme karşı çıkmışlardır (Yüksel, 2004, s.23).

Onlara göre ülkede iktisadî ve içtimaî hayatı etkileyen sermaye sahipleri (kapitalistler), okullara nüfuz ederek okulun resmî programında yer almayan ama öğrencilerin itaatkâr ve uyumlu bireyler olmasını sağlayan, okulun ve sınıfın örtük programını oluşturmaktadırlar ki, bununla amaçlanan, toplumsal eşitsizliğin devamını sağlamaktır. Yani yüksek statüden gelen öğrenciler(kendi çocukları vb.), gelecekte kendilerine daha rahat ve daha iyi bir konum sağlayacak eğitim imkânlarından faydalanırken düşük statüden gelen öğrencilerin bu imkânlardan yoksun bırakılarak daha düşük konum ve maaş sağlayacak eğitim imkânları ile yetinmeleri, sonuç olarak da toplumsal eşitsizliğin devamı amaçlanmaktadır (Akbulut, 2011: 9).

Örtük programın, toplum içerisinde azınlığı temsil etmelerine rağmen ellerinde bulundurdıkları ekonomik ve politik güç sebebiyle toplum üzerinde baskı kuran kapitalist sınıfın inanç, değer ve normlarına önem verdiğini vurgulayan Neo-Marksist Görüş'ü “Yeniden Üretim Teorisi” ve “Direnç Teorisi” olarak iki kısımda incelenmek mümkündür (Yüksel, 2004, s.24).

2.4.2.1.2.1 Yeniden Üretim Teorisi

1970'lerin başından 1980'lerin ortalarına kadar etkili olan ve temelde okulların, kapitalist ekonomik sistemin toplum içinde oluşturduğu eşitsizliklerin ve sınıfsal yapının üretilmesine yardımcı olduğunu vurgulayan Yeniden Üretim Teorisi, Neo-Marksist görüşün önemli bir kolunu oluşturmuştur. Bu görüşe göre toplumda oluşan iki sınıftan biri olan ve sayıca az olmasına rağmen ekonomik gücü elinde bulundurması sebebiyle topluma hâkim olan kapitalistler, toplumda çok büyük bir kitleyi oluşturmalarına rağmen ekonomik sebeplerle çok fazla bir etkinliği, gücü ve yaptırımı bulunmayan işçi sınıfına tahakküm etmektedirler. Buna bağlı olarak da okulların, bu ekonomik gücü elinde bulunduran kapitalist sınıfın istek ve değerleri ile iktisâdî ve siyâsî görüşleri doğrultusunda mevcut ekonomik ve politik sistemin doğru, âdil ve insanların ihtiyaçlarına ve toplumun huzuruna hizmet ettiği gibi görüşleri öğrencilere kanıksattırarak kapitalist ekonomik düzenin hâkimlerine, rahatça emeklerini

sömürebilecekleri uysal ve pasif işçiler yetiştirme işlevi görmekte olduğu söylenebilir (Yüksel, 2004: 24-25).

Yine Yüksel (2004: 25) Yeniden Üretim Teorisini savunan teorisyenleri kendi içinde, üzerinde durdukları ve vurguladıkları konulara göre “Ekonomik Yeniden Üretim Teorisyenleri”, “Kültürel Yeniden Üretim Teorisyenleri” ve “Egemenliğe Dayalı Yeniden Üretim Teorisyenleri” olarak üç gruba ayırmıştır.

2.4.2.1.2.1.1. Ekonomik Yeniden Üretim Teorisi

Topluma hâkim olan kapitalistlerin, iş gücünü eğitmek için okuldan nasıl yararlandıklarını ve bu şekilde kendilerini nasıl yeniden ürettiklerini ele alan yeniden üretim teorisi. Okul ile iş dünyası arasındaki ilişki üzerinde duran Ekonomik Yeniden Üretim Teorisyenleri arasında, 1976’da yazdıkları “Schooling in Capitalist America” isimli kitap ile Bowles ve Gintis ön plana çıkmaktadır. Bowles ve Gintis (1976), okul ile iş dünyası arasındaki ilişkiyi, “correspondence thesis” olarak adlandırdıkları uygunluk ya da benzerlik ilkesi ile ortaya koymaya çalışmışlardır. Onlara göre kapitalist sistemin toplumda oluşmasını istediği sınıfsal ayırım düşüncesi, okul içerisindeki idare-öğretmen-öğrenci ilişkilerinde de vardır ve bu, iş dünyasındaki patron ve yöneticiler ile işçiler arasındaki baskı ve sömürüye dayanan işçi-işveren hiyerarşisi ile benzerlik arz etmektedir. Bu sebeple okul, toplumda baskı oluşturan kapitalist düzenin, sömürüye dayalı olarak var olmasını istediği sınıfsal-sosyal ilişkiler ile kendisi için gerekli olan değer ve nitelikleri öğrenci kazandırmakta, yine öğrenci aracılığıyla tüm bunları topluma iletmektedir. Dolayısıyla okul, kapitalist sistem için gerekli olan bu sınıfsal-sosyal ilişkiler ile değerleri yeniden üreterek toplumda yayılmasına hizmet etmektedir (Akt. Yüksel, 2004: 25-26).

Bowles ve Gintis’e (1976) göre okul, örtük program aracılığı ile öğrenciyi içinden geldiği sosyo-ekonomik çevreye göre okul sonrası hayata yani iş yaşamına hazırlar. Öğrencinin geldiği sosyo-ekonomik çevre düşük düzeyde ise okul, öğrenciyi kapitalist sistemin istediği nitelikler örtük program yoluyla kazandırmaya çalışarak geleceğin işçilerini yetiştirmeyi hedefler. Buna karşın öğrenci, üst düzey sosyo-ekonomik bir çevreden geliyorsa okul, öğrenciyi geleceğin işvereni ya da yöneticisi

olarak görerek öğrenciye bu doğrultuda nitelikler kazandırmayı amaçlar. Bunun içinde yine örtük programı kullanır.

Bir diğer Ekonomik Yeniden Üretim Teorisyeni de Apple'dır. Apple (1979), okulların resmi olmayan programlarında toplumsallaşma faaliyetlerini elinde tutan topluma hâkim sınıfın istekleri doğrultusunda toplumsallaşmaya yer verdiklerini ve öğrencilere aktarılan bilgi ve faaliyetlerin öğrencilerin içinden geldiği sosyo-ekonomik çevreye göre değişiklik gösterdiğini vurgular. Ona göre öğrenci, işçi, azınlık ya da farklı düşük düzey statüye sahip çevrelerden geliyorsa okulda veya bu alt statüden gelen öğrencilerden oluşan sınıflarda, öğrenciye dakik olma, itaatkârlık, temizlik, hiyerarşik yapıya uygun hareket etme, yaşanacak sorunlara karşı uysal davranma ve otoriteye saygı duyma gibi işçi sınıfında bulunması istenen tutum ve davranışlar kazandırılmaya çalışılırken öğrenci potansiyelini üst düzey sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin oluşturduğu okullarda ya da bu üst düzey statüden gelen öğrencilerden oluşan sınıflarda ise öğrenciye zihinsel özgürlük, açık görüşlülük ve problem çözme yeteneği gibi patron ya da yöneticilerde bulunması gereken özellikler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Akt. Yüksel, 2004: 27).

Apple'a (1980) göre okullar, örtük programlarını, hâkim kapitalist sınıfın toplum içerisinde oluşturduğu ve devam etmesini istediği eşitsizliği sürdürür nitelikte belirleseler de öğrenciler, okul sistemine ve hâkim kapitalist sınıfın istekleri doğrultusunda belirlenen bu örtük programa karşı informal bir direniş gösterirler. Yine Apple(1988) bu direnişin varlığına dair şu ifadeleri kullanır:

Hâkim sınıfların kendi menfaatleri doğrultusunda hâkimiyet kurmak istedikleri doğrudur, ancak bu hâkimiyet, mücadele edilmeden gerçekleşmez. Ve bu mücadelenin sonunda orijinal isteğin değişime uğraması muhtemeldir (Apple, 1988:121, akt. Türedi, 2008).

İleri sürülen bu fikirlerin sahipleri, kendi fikirlerini teorik olarak ortaya koymuş olup bu teorik fikirleri bilimsel metotlarla araştırma yaparak kanıtlamamışlardır. Bu fikirler bilimsel anlamda, bir diğer ekonomik yeniden üretim teorisyeni olan Anyon ile hayat bulmuş olup Anyon, bu teorik fikirleri bilimsel araştırmanın konusu yapmış ve üzerinde bilimsel olarak çalışmıştır. Anyon, ders kitabı olarak okutulan 17 tarih kitabı üzerinde yaptığı inceleme sonucunda iş dünyası ve iktidarın birlikte hareket etmesi sonucu toplumsal kaynakların başarılı bir biçimde

kullanıldığı, bu durum karşısında yapılan eylem ve grevlerin başarısızlıkla sonuçlandığı, fakirliğin toplumun değil aksine bireyin kendi başarısızlığının bir sonucu olduğu şeklinde kapitalist sistemi koruyan ve öven bilgilerin örtük olarak işlendiğini saptamıştır. Yine konu ile ilgili başka bir araştırmasında, fakir ve işçi sınıfına mensup olan ailelerin çocuklarının kayıt yaptırdığı okullarda temel bilgi ve beceriler kazandırma, kurallara tartışmaksızın uymak ve itaatkâr olmak gibi kapitalist sistemi kuran hâkim yapının isteklerine cevap verecek nitelikte bir eğitim-öğretim gerçekleştirilirken üst sosyo-ekonomik sınıfa mensup patron ve yöneticilerin çocuklarının bulunduğu okullarda, proje üretme, akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcılığı ön plana çıkarma gibi özelliklerin öğrenciye kazandırılması hedeflenen bir eğitim-öğretim gerçekleştirilmektedir.

Anyon bu tür bilimsel araştırma ve incelemeler ile okullarda verilen eğitim-öğretim hizmetlerinin, öğrencinin geldiği sosyo-ekonomik tabakaya göre şekillendiğini ve farklılaştığını ispat etmiştir.

Sonuç olarak Ekonomik Yeniden Üretim Teorisyenleri, okul yaşamı ile ekonomik yaşamı ilişkilendirerek okulların, örtük program aracılığıyla topluma hâkim olan üst düzey sosyo-ekonomik tabakanın istekleri doğrultusunda öğrenciler yetiştirdiğini dolayısıyla da toplumda mevcut olan ekonomik eşitsizliğin ve sınıflaşmanın okullarda uygulanan örtük program aracılığıyla yeniden üretildiğini vurgulamışlardır.

2.4.2.1.2.1.2. Kültürel Yeniden Üretim Teorisi

Topluma hâkim olan kapitalistlerin, varlıklarını sürdürebilmek için okul aracılığıyla kendilerini kültürel açıdan nasıl ürettiklerini ele alan üretim teorisi dir. Kültürel yeniden üretim teorisyenleri, ekonomik yeniden üretim teorisyenlerinin vurguladıkları okul ile ekonomik sistem arasındaki yeniden üretim ilişkisinin dışında okulda var olan kültürel etmenlerin, topluma hâkim olan kapitalist sınıfın kendi varlıklarını sürdürebilmeleri açısından nasıl düzenlendiğinin üzerinde dururlar. Kültürel yeniden üretim teorisyenleri arasından Pierre Bourdieu, Basil Bernstein ve Jean-Claude Passeron ön plana çıkmaktadırlar. Onlara göre farklı sosyo-ekonomik sınıf ve ırklardan gelen öğrenciler, farklı kültürel yeterliliklere ve farklı ana dillere sahiptirler. Okulun

benimsediği kültürel yapı ise daha çok topluma hâkim olan sınıfın kültürel değerleri ile uygunluk gösterirken işçi ve göçmen olarak da nitelendirilen alt sınıfın kültürel değerleriyle çelişir ya da bu kültürel değerleri görmezden gelir. Bu sebeple okul kültürünün kendi kültürel değerlerine uygunluk gösterdiği, toplumda baskın olan sınıf içerisinde yer alan ailelerden gelen öğrenciler okula daha kolay uyum sağlayıp başarılı olurken alt sınıfa mensup ailelerden gelen öğrenciler ise okul kültürüne uyum sağlama konusunda problem yaşamakta ve sonuç olarak başarısız olmaktadır. Okulun bu şekildeki kültürel yaklaşımı, kültürler arası eşitsizliği beslemekte ve kapitalist sınıfın kültürel olarak kendini yeniden üretmesine yardımcı olmaktadır. Bu konuda Bourdieu'nun çalışmalarının önem arz ettiği görülmektedir.

Okula gelen öğrencilerin, mensup oldukları farklı kültür ve ırklardan kaynaklı olarak farklı kültürel yeterliliklere sahip olduğunu öne süren Bourdieu, sosyal sınıflara göre farklılık gösteren kültürel birikimleri “habitus” kavramı ile ifade etmiş ve okulun topluma hâkim olan orta ya da üst sınıfın habitusunu öğrettiğini belirtmiştir. Bu sebeple okulun toplumların yansıması olduğu fikrine karşı çıkmış ve okulu, belirli bir zümrenin temsil edildiği belli özerklikteki bir kurum olarak tanımlamıştır (Bourdieu, 1970, akt. Türedi, 2018). Ona göre okul, toplumda baskın olan ekonomik ve politik güç sahiplerinin ekonomik ve politik değerlerini öğretmesinin yanında topluma hâkim olan kültürel güç sahiplerinin kültürel değerlerini de öğrenciye aktarmaktadır. Yalnız Bourdieu burada “kültürel kapital(sermaye)”den bahsederek kültürel kapital ile ekonomik kapital arasında sıkı sıkıya bir bağ olmadığını, ekonomik açıdan üst sınıfta yer alan birinin kültürel açıdan tam aksi sınıfta yer alabileceğini özellikle vurgular (Yüksel, 2004, 29). Bu sebeple okul, alt sınıfa mensup ailelerden gelen öğrencilere uygunsuz yaşantılar sunmakta sonuç olarak da bu öğrencilerin başarısız olmasına zemin hazırlamaktadır. Örneğin, daha zengin bir sosyal hayata, üretken bir yazma yetisine ve güçlü bir hitabete sahip olması için önüne özel imkânlar sunulan öğrenciler(topluma kültürel açıdan hâkim olan orta ya da üst sınıfın çocukları), bu imkânlardan yoksun büyüyen (alt sınıfa mensup ailelerin çocukları) öğrencilere göre okul kültürüne çok daha kolay uyum sağlayabilmektedirler. Bunun bir sonucu olarak da okul kültürü açısından hazırbulunuşluluğu yüksek olan öğrenciler okula daha kolay uyum sağladıkları için akademik ve sosyal başarıları, okul kültürü açısından hazırbulunuşluluğu düşük olup okul kültürünü benimseyemeyen ya da çok daha geç benimseyen öğrencilere kıyasla

daha yüksek olmaktadır (Yüksel, 2004; Türedi, 2008). Tüm bu sebeplerden ötürü okulun, toplum içerisinde sosyal eşitsizliğin devamını sağlamaktadır (Aronowitz ve Giroux, 1985, akt. Türedi, 2008).

Kültürel yeniden üretim teorisi ile ilgili çalışmalar yapan bir diğer önemli isim de Bernstein'dir. Bernstein de Bourdieu gibi eğitim ve kültür arasındaki ilişkinin varlığına dikkat çekerek bunu kendi düşünce sisteminde okul ile öğrencilerin kullandıkları dil ve konuşma biçimleri arasındaki farklılık ve bu farklılıktan kaynaklanan sorunlar üzerinde durarak bunu “kod teorisiyle” açıklamaya çalışmıştır. Ona göre okula alt ve orta-üst sosyal sınıflardan gelen öğrenciler, konuşma kodunu mensubu olduğu sosyal sınıfın belirlediği farklı konuşma kodları kullanmaktadırlar. Alt sosyal sınıfa mensup aile yapısına sahip öğrenciler, biçimsel ve özel sınırlılıkların çerçevesini belirlediği sınırlı konuşma kodunu (restricted code of speech) kullanırken orta veya üst sosyal sınıfa mensup aile yapısına sahip öğrenciler ise okulun da benimsediği ayrıntılı konuşma kodunu (elaborated speech code) kullanırlar. Okulun ayrıntılı konuşma kodunu benimsemiş ya da kullanıyor olması aynı konuşma kodunu kullanan orta ya da üst sosyal sınıfta yer alan ailelere mensup öğrenciler için bir avantaj oluştururken sınırlı konuşma kodunu kullanan alt sosyal sınıfta yer alan ailelere mensup öğrenciler için beraberinde kaçınılmaz bir başarısızlığı getirecek ciddi bir dezavantaj olmaktadır. Bu sebeple okulda kullanılan ve özellikle okulda okutulan kitaplarda kullanılan dil kodunun ayrıntılı ve karmaşık bir yapıya sahip olması, alt sosyal tabakaya mensup ailelerden gelen öğrencilerin kurdukları cümlelerin kısalığı, gramer yapılarının basitliği, kelime hazinelerinin sınırlılığı açısından ele alındığında, bu öğrencilerin başarı düzeyini olumsuz etkilemekte ve bu öğrencilerin başarısız olmalarına sebep olmaktadır (Bernstein'den akt. Türedi, 2008).

Bir diğer kültürel yeniden üretim teorisyeni de Passeron'dur. Skelton (1997), Passeron'un Bourdeu ile birlikte “Habitus” kavramı üzerinde durduğunu belirtir. Ona göre her öğrenci, içinde bulunduğu sosyal sınıfın kültürel birikimlerinden oluşan ve her ailenin mensubu olduğu sosyal tabakaya göre farklılıkları içeren farklı bir “habitus” ile okula gelir. Yalnız okul, habituslar arasındaki farklılıkları dikkate almaksızın topluma hâkim olan sosyal sınıf mensuplarının kültürel birikimlerini önemseyen ve bu sosyal

sınıf mensubu ailelerden gelen öğrencilerin avantajına olacak bir eğitimi esas alır (akt. Akbulut, 2011, s.19).

Sonuç olarak Kültürel Yeniden Üretim Teorisyenleri, okul ile topluma hâkim olan kültür arasındaki ilişkinin varlığına ve hâkim kültürün, okul kültürünün oluşmasındaki belirleyici rolüne dikkat çekerek bu ilişkinin, hâkim kültüre mensup olan orta ya da üst sınıf ailelerden gelen öğrenciler açısından bir avantaj oluştururken alt sınıf ailelerden gelen öğrenciler için bir dezavantaja dönüştüğünü ve bu öğrencilerin başarısız olmalarına sebep olduğunu ifade etmişlerdir (Gordon, 1991; Tezcan, 1993; Schwartz, 2002, akt. Yüksel, 2004).

2.4.2.1.2.1.3. Egemenliğe Dayalı Yeniden Üretim Teorisi

Devlete hâkim olan ideolojinin, eğitim sistemine etkisini ve hâkim ideolojinin varlığını devam ettirebilmek adına bu sistemin yürütücüsü olan okuldan nasıl yararlandığını ele alan yeniden üretim teorisidir. Bu teorinin temsilcileri, devlete hâkim olan ideoloji ile politikanın okul üzerindeki etkisi ve okulla olan ilişkisi üzerinde durarak okulun, egemen ideolojinin amaçlarına hizmet ettiğini ve kapitalist zümrenin ideolojisini öğrenciye aktardığını belirtmiştir. Öyle ki, Apple (2006) “örtük program, devlet müdahalesi ve emek sürecinin kontrolünün okul pratiğine yansımaları” şeklindeki görüşüyle eğitim ve öğretimde kapitalistlerin ekonomik etkilerinin yanı sıra devletin benimsediği resmi ideolojinin de eğitime etkisine dikkat çeker (Akbulut, 2011, s.21).

Yüksel’e (2004) göre ideoloji, “kaynakların bölüşümünü meşrulaştırarak siyâsî güce belirli yönde biçim veren ve bir otorite tarafından şekillendirilen ve belirli bir fikre dayanan güçtür.” Kurulu düzeni meşru, ahlâkî ve ideal olarak topluma sunan egemen ideoloji, toplum içerisinde oluşan ferdî yahut içtimaî faaliyetleri meşrulaştırmak ve ortak bir amaca kanallandırmak için bütün düşünme yöntemlerini duygusal anlamda kullanarak insanları düşünsel ve eylemsel boyutta, sınırlarını kendi çizdiği bir sistem içerisinde konuşturmakta. Bunun için de eğitimden yararlanmakta ve eğitimi kendi istekleri doğrultusunda yeniden düzenlemektedir. Bu sebeptendir ki eğitim sistemi, devlete hâkim olan ideolojiye hizmet etmektedir (Gökçe, 2000, akt. Yüksel, 2004, s.31).

Guttek'e (1997) göre topluma egemen olan grupların ideolojileri ya da resmi ideoloji okullara üç şekilde etki etmektedirler:

- 1.Eğitim politikalarını, eğitimin amacını ve eğitimin sonuçlarını belirler.
- 2.Okul çevresinde okula etkiyen değer ve davranışları belirler ve bunları daha etkin hâle getirir.
- 3.Okulun resmi müfredatının hazırlanmasında belirleyici bir etkiye sahiptir (akt. Yüksel, 2004).

Bu etkilerin bir dönütü olarak okullar, egemen ideolojiyi besleyerek kendini yeniden üretmesini yani varlığını devam ettirmesini sağlarlar. Bu sebeptendir ki, varlığının devamı için egemen ideoloji açısından eğitim ve eğitim müfredatının belirlenmesi büyük bir öneme sahiptir. Bununla birlikte bir ideolojiyi öğrenciye kazandırmak ya da öğrencinin o ideolojiyi benimsemesini sağlamak, resmi program açısından pek de kolay değildir ve egemen ideolojinin benimsetilmesinde resmi programın alenen propaganda aracına dönüşmesi, beraberinde bazı sorunları getirmektedir. Bu sebeple öğrencilere benimsetilmek istenen ideoloji daha çok örtük program aracılığıyla benimsetilmeye çalışılır (Yüksel, 2004, s.32).

Okulu, devletin ideolojik bir kurumu olarak gören Louis Althusser'e göre okul, kapitalist sistemde karşılığı olan kimi meslekî becerilerin öğretilmesi kisvesi ile öğrenciye, topluma hâkim olan kesimin ideolojisini aşılamaktadır (Yüksel, 2004, s.33).

Yine okulun öğrenciyi, kapitalist üretim sistemi içerisinde kendisi için oluşturulan konuma yönlendirdiği eleştirisini yapan Nicos Poulantzas, okulları, resmi ideolojiyi öğrenciye aktarma gibi bir temel işlevi yerine getiren ve farklı sınıfların kontrol edilmeye çalışıldığı ideolojik devlet araçları olarak görmektedir. Poulantzas da alt sınıfa mensup ailelerden gelen öğrencilere teknik becerilerden ziyade disiplin ve otoriteye saygı gibi değerlerin öğretildiği görüşündedir. Schwartz, onun Yeniden Üretim Teorisinden Direnç Teorisine geçişte köprü görevi gören bir yeniden üretim teorisini olduğunu belirtmektedir (Yüksel, 2004, s.34).

Tezcan (2005), Egemenliğe Dayalı Yeniden Üretim Teorisyenleri arasında önemli bir yeri olan Young'un, eğitim müfredatının tarafsız olmadığını, müfredatta yer alan bilgilerin topluma hâkim olan güçler tarafından kendi inanç, değer ve tutumlarını öğrenciye aşlamak amacıyla belirlendiğini ve bunun da siyasal bağlantılar içerdiğini vurguladığını ifade eder (akt. Akbulut, 2011).

Bir diğer Egemenliğe Dayalı Yeniden Üretim Teorisyonu olarak da çalışmalarını devlet hâkimiyeti, alt sınıf(ezilenler) – üst sınıf(ezenler) üzerine yoğunlaştıran Paulo Freire kabul edilebilir. Freire'ye göre alt sınıf(ezilen) insanların birçok alanda bilgilenmesi topluma hâkim zümreler ya da üst sınıf(ezenler) tarafından istenen bir durum değildir ve kendi gelecekleri için korkutucudur. Çünkü bilgi sahibi olan insanlar fikir sahibi olmaya başlarlar ve kendi durumlarının farkına varırlar. Bu ise topluma ve devlete hâkim olan zümrelerin egemenliğinin sonun başlangıcıdır. Bu sebeple üst sınıfa(ezenler) göre alt sınıfın(ezilenler) sadece istenilen oranda ve doğrultuda bilgilendirilmesi en iyisidir. Bunun için en uygun yer ise okuldur. Okul alt sınıfın, üst sınıf tarafından sömürülmesinin devamını sağlayan bir kurumdur. Çünkü alt sınıfın üst sınıfa hayranlık duyması, onların değerlerini benimsemesi ve onlara benzeme isteğinin oluşması hep egemen sınıfın istekleri doğrultusunda okul tarafından örtük program aracılığıyla gerçekleştirilir (Türedi, 2008).

Sonuç olarak Egemenliğe Dayalı Yeniden Üretim Teorisyenlerine göre okul egemenliğe dayalı olarak hâkim olan ideolojinin yeniden üretildiği bir kurum olup okuldaki resmî ve örtük programla hâkim ideoloji arasında sıkı bir bağın varlığından söz edilebilir.

2.4.2.1.2.2. Direnç (Resistance) Teorisi

Direnç Teorisi, toplumun alt sınıfına(İşçi sınıfı ve azınlıklar gibi) mensup ailelerden gelen öğrencilerin, topluma egemen üst sınıf tarafından oluşturulan okul ideolojisi ve kültürüne karşı pasif bir alıcı konumunda olmadıklarını, tam aksine bu ideoloji ve faaliyetleri kendi açılarından süzerek kimisini kabul eden kimisini ise reddeden faal bir konumda olduklarını savunan teoridir (Akbulut, 2011, s.28).

Yeniden Üretim Teorisyenlerinin kapitalist sistem ile okul arasındaki ilişkiye dair ortaya koydukları görüşleri yüzeysel bulan direnç teorisyenleri, yeniden üretim

teorisyenlerinin toplumda bir sınıf ayrımı olduğunu ve bu sınıfsal ayrımın okullarda uygulanan örtük program yoluyla toplum içerisinde yeniden üretilerek varlığını devam ettirdiğini belirtmelerine rağmen alt sınıfa mensup ailelerden gelen öğrencilerin, üst sınıfın egemenliğine ve okulda dayattığı ideoloji ve faaliyetlere karşı sınıf, ırk ve cinsiyet gibi niteliklere göre tepkisel olarak gösterdikleri direnç üzerinde durmadıklarını ifade etmişlerdir. Onlara göre öğrenciler eğitim sisteminin faal üyeleridir. Bu sebeple özellikle alt sınıf ailelere mensup öğrenciler, kendilerine ait olmayan, topluma egemen üst sınıfa ait olan ve bu egemen üst sınıfın, alt sınıfı baskı ve kontrol altında tutma adına dayattığı okul ideolojisi ve uygulamalarına tepkisel hareketlerle direnç göstererek meydan okurlar (Yüksel, 2004, s.36).

Direnç teorisyenleri arasında öne çıkan en önemli isimlerden biri Paul Willis'tir. Eğitim sisteminin toplumdaki eşitsizliği gidermek adına aşağıdakileri yukarı taşımak için değil de toplumdaki eşitsizliğin sürdürülebilirliğini devam ettirerek yukarıdakileri yukarıda tutabilmek için hazırlandığını belirten Willis, "Learning to Labour" isimli eserinde, kendi toplumunun işçi sınıfına mensup öğrencilerin, okullarında uygulanan hem açık/resmi hem de örtük programa direnç gösterdiklerini gözlemlediği bir araştırmasını ele almıştır. Willis'in gözlemlerine göre bu öğrenciler, gelecek hayali olmayan, bu sebeple de öğretmenlerine saygısız ve kaba davranma, sınıf düzenini bozma ve yıkıcı olma, kavga etme ve arkadaşları ile dalga geçme gibi davranışlarla içinde kendini bulamadığı okul ideolojisine ve uygulamalarına direnç göstermektedir (Türedi,2008; Yüksel, 2004).

Yüksel'in (2004) belirttiğine göre Willis'in gözlemleri neticesinde ulaştığı bu sonuç, Robert Evarhart'ın (1983) işçi sınıfından gelen öğrencileri konu ettiği ortaokul çalışması ile doğrulanmış olup Evarhart öğrencilerin, içinde kendilerini bulamadıkları okul öğretim uygulamalarına karşı sınıfta düzeni bozma, sınıf içinde huzuru bozacak şekilde konuşma ve sigara içme gibi bilinç düzeyinde gösterilen tepkisel davranışlarla direnç gösterdiklerini tespit etmiştir. Burada öğrencinin, okul uygulamalarına karşı ortaya koyduğu davranışın bilinç düzeyinde olması yani bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmesi, davranışın direnç olup olmadığının tespiti açısından önem arz etmektedir. Öğrenci davranışı eğer bilinçsizce gerçekleşiyorsa burada dirençten söz etmek mümkün görünmemektedir. Çünkü Erickson'un (1984) da belirttiği üzere

öğrencinin ortaya koyduğu bir hareketin ya da davranışın direnç olabilmesi için üzerinde önceden düşünülmüş, mantık sınırlarını zorlamayan ve bir plan dâhilinde gerçekleşmiş olması gerekmektedir (Yüksel, 2004, s.38).

Akbulut'un belirttiğine göre Skelton, Henry Giroux'u öğrenci davranışlarını direnç teorisiyle açıklamaya çalışan önemli bir direnç teorisyeni olarak kabul eder. Giroux, öğrencilerin öğrenme süreçleri içerisinde pasif olmadıklarını ve etkileşimde bulunabileceklerini, içinde kendilerini bulmadıkları ya da kendi değerlerine uymayan bir konuya kayıtsız kalmaksızın karşı koyabileceklerini belirtir. Bununla birlikte kimi öğrencilerin çok zeki davranarak üst sınıf tarafından belirlenen ve okul tarafından dayatılan okul ideolojisi ve uygulamalarına karşı bilinçli bir şekilde tepkisiz kalarak pasif bir direniş sergilediklerini ifade eder (Akbulut, 2011, s.29).

Öğrencinin sınıfta gösterdiği direnci, onun sınıf içerisinde kendini ifade etmek ve varlığını hissettirmek için kullandığı bir araç olarak gören Giroux, sınıfta baş gösteren ve tepkisel görünen her uyumsuz davranışı direnç olarak nitelendirmez. Ona göre öğrencinin ortaya koyduğu tepkisel görünen uyumsuz bir davranışın direnç olabilmesi için öğrencinin kendi kültürel ve ahlâkî değerlerinin farkında olması ve ortaya koyduğu tepkisel davranışı niçin ortaya koyduğu konusunda belli bir bilinçle hareket etmesi gerekmektedir (Akbulut, 2011, s.30).

Yine Akbulut'un (2011) Allen'den (1999) naklettiğine göre Giroux'un "Direnç Teorisi" öncülleri üç tanedir ve şu şekildedir:

- "Okulların organizasyonel kurumlar olarak analizleri yapılırken, öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri de göz önüne alınmalıdır."
- "Okullar; bağlamların, anlamların ve öznelğin yapılandırılması ve kontrol edilmesiyle politik mücadelelerin yaşandığı yerler olarak düşünülmelidir."
- "Sınıf uygulamalarının ortak değer ve inanış politikalarıyla düzenlendiği düşünülerek durum değerlendirilmesi yapılmalıdır." (s. 30).

Direnç teorisini kullanan bir diğer önemli isim de Michael Apple'dır. Apple bir yeniden üretim teorisyeni olmasına rağmen okulların resmî olmayan ve direkt görünmeyen işlevini açıklarken ekonomik bağlantılar, kültürel hâkimiyet ve topluma egemen olan güçlerin yanı sıra yeniden üretim sürecinin bir parçası olarak gördüğü

“direnç teorisi”nden de bahsetmiştir. Ona göre öğrenci, okul ve sınıf mesajlarına karşı her zaman zihinsel bir aktivitenin içerisinde ve içinde kendisi bulmadığı ya da kendisini yabancı hissettiği okul kültürüne karşı bilinçli bir direnç göstermektedir (Apple, 2006, s.149).

Apple’a(2006) göre okuldaki öğrenci davranışlarını anlamlandırabilmek için eğitimin okul içi paydaşları olan öğrenci, öğretmen, yönetici ve yardımcı personel gibi unsurların okulda hangi kültürel değerlerle hareket ettiklerinin tespiti büyük önem arz etmektedir:

“Öğrenciler, öğretmenler ve diğerlerinin okullarda ne gibi anlamlar, normlar ve değerlerle hareket ettiklerini bulmalıyız. Ancak, o zaman toplumun ekonomik kesimi ve diğer kısımları “arasındaki” dolayım katmanlarını anlayabilirsiniz. Aslında okul ekonomik, siyasi ve kültürel alanlar arasındaki diyalektik ilişkileri anlamak için temel bir kurum halini almakta. Aynı zamanda okul, Willis, Everhart, McRobbie ve diğerlerinin de üzerinde durmayı seçtiği bu gerilimler ve ilişkileri çözmek için iyi bir alan.” (s.141).

Sonuç olarak yeniden üretim teorisyenlerinin görüşlerini yetersiz bulan direnç teorisyenleri, öğrencinin, okulda içinde kendisini bulmadığı ya da kendisini yabancı hissettiği egemen olan ideoloji, kültür ve diğer öğretim süreçlerine karşı “direnç” olarak adlandırılan bilinçli bir şekilde tepkiyi gösterebileceklerini araştırma ve gözlemleri neticesinde tespit etmişlerdir. Bu da “direnç teorisi” olarak bir akıma dönüşmüştür.

Örtük Programın teorik temellerinin ele alındığı bu bölümde yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Yapısal-Fonksiyonalist Görüş’ün, okul ve sınıf içi resmî ve örtük faaliyetler üzerinde durup onları ele aldığı görülürken Neo-Marksist Görüş’ün ise eğitim ile siyasal, toplumsal ve parasal sistemler arasındaki ilişkiyi ve öğrencinin bu ilişkilerin ürünü olan resmî ve örgün öğretim süreçlerine karşı tutumunu ele aldığı görülür. Netice olarak her iki görüşün de okullarda uygulanan örtük programın şekillenmesine etki eden unsurları tespit etmeye yönelik araştırmalar yaparak bunları bilimsel düzlemde ortaya koymaya çalıştıkları görülmektedir. Ortaya konulmaya çalışılan bu görüşleri destekleyici, ikna derecesinde ispat edici bilimsel araştırmalar yapılması bu görüşlerin bilimsel geçerliliğini daha da güçlü kılacaktır.

2.4.2.2. Örtük Programın Kapsamı

Resmî program dışında topluma hâkim olan ideoloji ya da kültürün değer ve normları bağlamında öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum, görüş ve değerleri kapsayan eğitim gerçekleri olarak tanımlanabilen örtük programın kapsamının da tanımı kadar geniş olduğu söylenebilir. Bu sebeple örtük programın kapsamının sınırlarının belirlenmesi kolay olmamakla birlikte örtük programın kapsamına ilişkin literatürde yer alan görüşler mevcuttur. Bu bağlamda Yüksel'in (2004), Sarı'nın (2007) ve Akbulut'un(2011) çalışmalarında yer verdiği kapsam tanımlamaları dikkat çekmektedir.

Yüksel (2004) örtük programın kapsamına ilişkin olarak örtük program literatüründen yola çıkarak resmî programın dışında üç temel öğrenme kaynağının varlığından ve bu temel öğrenme kaynaklarının içerdiği konulardan bahsetmektedir. Ona göre bu üç temel öğrenme kaynağı ve içerdikleri konular şunlardır:

1. Okulun İdâri ve Örgütsel Araç ve Düzenlemeleri

- *Okul Kuralları:* Okulun işleyişi için konulan kurallar olup devletin ideolojisinden kaynaklanacağı gibi okulun ideolojisinden de kaynaklanabilir.
- *Okul Binasının Mimarisi ve Dekorasyonu:* Okul binasının mimarisi içerisinde sınıflar, idareci ve öğretmen odaları, laboratuvarlar, atölyeler, spor alanları vb. yerler ile bu yerlerin dekorasyonu okulun örtük programı hakkında bilgi veren yerlerdir. Yine duvarlarda, ilan panolarında asılı olan duyuru, resim, şekil, mesaj vb. unsurlar okulun örtük programı hakkında bilgi vermektedir.
- *Sınıfların Oluşturulması:* Sınıfların oluşturulması da okulun örtük programını yansıtmakta olup okula kayıt olan öğrenciler sınıflara ayrılırken okul idaresinin temel aldığı ölçütler bu açıdan önem taşımaktadır. Bu bağlamda bazı sınıfların üst sosyo ekonomik tabakadan gelen öğrencilerden oluşturulduğu ve bu sınıflara daha yetkin öğretmenlerin verildiği görülebilmektedir.

- *Zaman:* Eğitim sistemi içerisinde okullarda işlenen dersler ve yapılacak olana ders dışı faaliyetler için ayrılan zaman örtük program kapsamındadır.
- *Ders Dışı Faaliyetler:* Okul içerisinde yer alan kulüp ve dernek faaliyetleri okul tarafından organize edilen kültürel ve sportif faaliyetler ile çeşitli tören ve kutlamalar da örtük program hakkında bilgi verir.

2. Okul Çevre Arasındaki Etkileşimler

- *Toplumsal Norm ve Değerler:* Öğrencilere toplumsallaşma adına kazandırılması gereken toplum norm ve değerleri,
- *İdeoloji:* Devlete hâkim olan ideolojiyi öğrencilere benimseterek bu ideolojinin toplum içerisinde yayılması için okullardan yararlanılması,
- *Ders Kitapları:* Örtük programda yer alan değer, norm ve ideoloji gibi unsurları öğrenciye kazandırmada ders kitapları önemli bir araç olarak örtük programın kapsamında değerlendirilmektedir.

3. Sınıf İklimi

- *Öğretmenlerin Görüş ve Beklentileri:* Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde inanç, değer, görüş ve beklentilerini öğrencilere iletmeleri okulun örtük programı hakkında bilgi vermektedir.
- *Öğretmenlerin Ön Yargıları:* Öğretmenlerin sahip oldukları önyargıları da örtük programı şekillendiren unsurlar arasındadır.
- *Sınıf Kuralları:* Öğrencilere açıkça duyurulmamış ve yazılı olmayan sınıf kuralları da örtük program kapsamındadır.
- *Öğretmen Davranışları:* Öğretmenlerin sınıf içerisinde ortaya koydukları davranışları da örtük programı belirleyen unsurlar arasında yer almaktadır.
- *Öğrenci Özellikleri:* Öğrencilerin sosyal statü, ırk, cinsiyet gibi özellikleri ile düşünceleri de örtük programı yansıtan unsurlardır.
- *Sınav ve Öğrenci Başarısı:* Sınav ve öğrenci başarısını etkileyen ve resmi programda yer almayan, öğretmenlerin sınavlar için verdikleri

ipuçları ve cevaplara ilişkin belirli bir cevap beklentileri gibi unsurlar da örtük programın kapsamı içerisinde yer almaktadır.(Yüksel, 2004, s.57-78).

Sarı (2007) ise örtük programın kapsamı bağlamında örtük programın öğelerinden bahsederek bu öğelere ilişkin şu şekilde bir sınıflandırma yapmaktadır:

- *İnanç ve tutumlar*

Sarı (2007), inanç ve tutumların örtük program açısından önemine dikkat çekerek inanç ve tutumların, amaç ve kararları son adımda da davranışları etkilediğini; öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisinde gözle görülen davranışlarının buz dağının sadece üstteki uç kısmı olduğunu bunun altında ise tutumların ve bu tutumların gerçek kaynağı olan inançların etkisinde alınan kararların yatmakta olduğunu aktarır (Mariani: 1999'dan akt. Sarı, 2007, s.35).

- *Kurallar*

Okullarda kurallar, okul işleyişinin ve eğitim amaçlarının herhangi bir sekteye uğramadan devam edebilmesi için oluşturulan yazılı ve yazısız düzenlemelerdir. Bu bağlamda öğrenciler tarafından kabullenilen, yerleşmiş ilke veya kanuna uygun olan bu düzenlemeler, okullarda öğrenci davranışını doğrudan etkileyen genellikle de yazılmamış ve informal beklentiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Örtük program kapsamında yer alan yazısız bu düzenlemelerin(kurallar) ya da beklentilerin bir kısmı, belirli zamanlarda öğretmen ve idareciler tarafından öğrencilere ilan edilirken bir kısmı ise öğrenciler tarafından yaşantı ve gözlem sonucu öğrenilir. Yine Sarı'nın (2007: 38) aktardığına göre çocukların toplumsallaştırılmasında etkin olan okullarda, dürüstlük, saygı, itaat ve rekabet gibi değerlerin öğrencilere aşılması için açık ve örtük programlar aracılığıyla davranış kuralları aktarılır.

- *Törenler*

Okullarda düzenlenen, öğrencilerin kendilerinden istenen yeni değerleri kazanmalarında ve daha önce kazanılmış olan değerleri pekiştirmelerinde önemli bir

yeri olan tören ve kutlamalar da örtük program kapsamında değerlendirilmektedir. Wynne'e (1991) göre, gereği gibi faydalandığında törenler değerleri aktarmada öğretmenler kadar etkili olup törenlerde başkaları tarafından kabul gören değerlerin, insanlar tarafından doğal bir şekilde öğrenip benimsenmeleri daha kolaydır (Akt. Sarı, 2007, s.39).

- *İletişim*

Okul yaşam kalitesinin önemli değişkenleri arasında ele alınan öğrenci-idareci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişim biçimleri de örtük program kapsamında değerlendirilmektedir. Öğretmen ve idarecilerin öğrencilerle kurdukları iletişim, öğrenciler açısından kritik bir adım olup onların tutum ve ideallerinin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Özellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ne kadar sağlıklı olursa öğrenme de o derecede sağlıklı gerçekleşmektedir (Akt. Sarı, 2007, s.41).

- *Değerler*

Okul bileşenlerini oluşturan öğretmen-idareci-personel gibi bileşenlerin ya da çevrenin sahip oldukları değerler de örtük programın kapsamına girmektedir ve tüm bu değerler sisteminin örtük programın oluşumunda önemli ölçüde etkisi bulunmaktadır (Sarı, 2007, s.42).

Akbulut (2011) ise örtük programı, yine örtük programın kapsamı bağlamında değerlendirilebilecek şekilde sınıf düzeyinde, okul düzeyinde ve devlet düzeyinde olmak üzere üç aşamalı olarak ele almaktadır

Ona göre örtük programın sınıf düzeyindeki kapsamını, öğretmenlerin sınıf uygulamalarına yansıyan kişisel özelliklerinde, değerlerinden ve inançlarından etkilenen davranışları; öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliği; öğretmenlerin, öğrenci ve sınıf iklimi algıları; öğretmenlerin yaşayan bir örnek olarak öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğretmenin öğrencilerden beklentileri oluşturmaktadır.

Okul düzeyindeki kapsamını, okul kuralları; okulun bina dekorasyonu; öğretmen-öğrenci-yönetim ilişkileri ve rolleri; öğrenci guruplarının öğrenci davranışlarına etkisi, okulda yapılan özel gün tören ve kutlamaları ve öğretmen merkezli okul beklentileri ve okul personelinin kendi arasındaki ilişki oluşturmaktadır.

Devlet düzeyindeki kapsamını ise devletin gelecekteki ekonomik ve siyasi politikaları, kültürel planları, resmî ideolojisi ve bunların öğrencilere yansıma araçlarından biri olan ders kitapları oluşturmaktadır (Akbulut, 2011, s.41-63).

2.4.2.3. Örtük Programın Eğitimdeki Yeri, Amacı ve Önemi

“Örtük Program” başlığı altında yer alan tanımlarda da ifade edildiği üzere örtük program, resmî/açık program dışında yer alan ve öğrencinin topluma uyum sağlaması açısından eğitimin tamamlayıcı bir unsuru olan okul ve sınıf içerisindeki örüntü ve yaşantıları kapsamaktadır. Bu bağlamda ele alındığında, örtük programın eğitim içerisinde resmî/açık program kadar hatta örgün programdan daha etkin bir işleve sahip olduğu söylenilebilir. Bunun sebebi olarak da örtük programın, öğrencilerin duyuşsal niteliklere sahip olması ve toplumun norm ve değerlerine uyum sağlaması hususunda oynadığı büyük rol gösterilebilir. Öyle ki öğrencilerin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel olarak istendik yönde duygu, tutum ve fikir geliştirmesinde örtük programın özellikle ön plana çıkarıldığı ve kullanıldığı görülmektedir. Apple’a göre, işçi vb. düşük statülü ailelerin çocuklarının çoğunlukta bulunduğu okul ya da sınıflarda öğrencilere daha çok temizlik, dakiklik, otoriteyi kabullenme ve problemler karşısında uysal davranma gibi davranışlar örtük olarak verilmekteyken üst düzey ailelerin çocuklarının çoğunlukta bulunduğu okul ya da sınıflarda öğrencilerin açık görüşlü olmaları sağlanmakta ve problem çözme yetenekleri geliştirilerek profesyonel birer yönetici olmaları hedeflenmektedir (Apple, 1980a akt. Yüksel, 2002).

Apple’nın tespitinin örtük programın amacını da ortaya koyduğu söylenilebilir. Daha önce yapılan tanımlarda da ifade edildiği gibi örtük programda amaçlanan, resmi program dışında yer alan siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel mesajların öğrencide istendik yönde duygu, düşünce ve tutum değişikliği meydana getirmesidir. Bu sebeptendir ki her devletin, her ideolojinin ve her toplumun ya da her okulun kendi eğitim sistemi içerisinde varlığını kabul ve devam ettirmeyi bunun için de varlığının sembolü olan değerleri benimsetmeyi hedeflediği örtük bir programının mevcudiyetinden söz edilebilir. Örneğin; okullarda öğrencilere sunulan sosyal ve kültürel imkânlar, okul içerisindeki resmi olmayan eğitim standartları gibi örtük

programını oluşturan faktörler, örtük program olarak okullarda verilen eğitimin kalitesini belirlediği gibi okulun o kalite üzerinde varlığını devam ettirmesini de sağlar.

Buna ilaveten, örtük programın toplum içerisinde yer alan kimi düşünce ve değerlerin yeniden yapılandırılması veya değiştirilmesinde; adalet, doğruluk, dürüstlük, hak yememe, hoşgörölü olma gibi her toplumda kabul gören ahlâkî değerlerin kazandırılması ya da geliştirilmesinde de önemli bir rol oynadığı görölür (Yüksel, 2002). Örtük program zikredilen bu veriler ışığında ele alınırsa, örtük programın eğitim için bir vazgeçilmez olduğu ve büyük bir önem taşıdığı görölür.

2.4.2.4. Din Eğitimi Bilim Dalı'nda Örtük Program

Ülke içinde yapılan literatür taramalarında Din Eğitimi alanında örtük programa dair Nurullah Aydeniz'e (2017) ait olan "*Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Örtük Program Açısından İncelenmesi*" adlı doktora tezi dışında herhangi bir akademik çalışmanın varlığına rastlanmamıştır. Burada konuya dair akademik çalışma kısıtlılığı ile ilgili olarak belirtilmesi gereken önemli bir husus vardır: Genel olarak örtük programa dair yapılan akademik çalışmalara bakıldığında, örtük programın akademik çalışmalara konu olması açısından köklü bir geçmişe sahip olmadığı, bu sebeple de alana dair yapılan çalışmaların daha köklü alanlara nazaran daha sınırlı olduğu görölür. Dolayısıyla konunun, Eğitim Bilimleri alanında yapılan akademik çalışmalar arasındaki yeri göz önünde bulundurulduğunda din eğitimindeki bu kısıtlılığın sebebi daha iyi anlaşılabilir. Örtük Program üzerinde az sayıda akademik çalışmanın var oluşu, örtük programın, köklü geçmişe sahip olan ve üzerinde çokça çalışılan konulara nispetle, farklı akademik çalışmalara daha kolay imkân sağladığının delili olarak gösterilebilir. Bu yönüyle ele alındığında, örtük programın, Din Eğitimi alanında tek bir akademik çalışmaya konu olmasının bir avantaj olduğu düşünülebilir ve Din Eğitimi alanın, örtük programa ilişkin farklı çalışmaların yapılmasına müsait hatta mümbit bir alan olduğu da söylenebilir. Her ne kadar Din Eğitimi alanında akademik çalışmalara çok fazla konu olmamış olsa da örtük program, bu alanda etkin olarak kullanılabilirse toplumsal değerlerin yeni nesillere aktarımında örgün programdan daha etkili olduğu ve olacağı araştırmanın mahiyetinde de görüleceği üzere gözlemlenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İMAM HATİP OKULLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ VE GÜNÜMÜZ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

3.1. İmam-Hatip Okullarının Tarihsel Gelişimi

Türk-İslam eğitim geleneğinin devlet himayesine Nizamiye Medreseleri ile girdiği dönemden bugüne, Selçuklu-Osmanlı-Türkiye tecrübesinin bugünü olarak nitelendirilebilecek olan İmam Hatip Okulları, taşıdığı isim ve uygulanan mevcut müfredat olarak pratiğe geçmesi itibarıyla Cumhuriyet Türkiye'si'nin bir eğitim kurumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşlamacı, 2014). Bu sebeple ana konusunu imam hatip liselerinde uygulanan örtük programın oluşturduğu çalışmanın bu bölümünde imam hatip okullarının yalnız Cumhuriyet Türkiye'si'ndeki gelişimi, din eğitimi açısından imam hatip okullarının yerine ve önemine değinmek için ele alınacaktır.

Fikrî düzlemde bir proje olarak Tanzimat'tan itibaren gündeme gelen İmam hatip okullarının Cumhuriyet Türkiye'si'ndeki hukuki dayanağı olarak 3 Mart 1924 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde oy birliği ile kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar bu okulların 1929 yılında öğrenci yokluğu nedeniyle kapatılıp 1951 yılında tekrar açılışına kadar geçen sürede mezkûr kanunda yer aldığı şekliyle işlev kazanmamış olsa da kanuni dayanak olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi gibi güçlü bir dayanağa sahip olduğu söylenebilir. Buna göre:

Madde 1. Türkiye dâhilindeki bütün müessesat-ı ilmiye tedrisiye Maarif Vekâletine merbuttur.

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

Madde 3. Şer'iyye ve Evkaf Vekâleti bütçesine mekatip ve medreseye tahsis olunan mebalîğ maarif bütçesine nakledilecektir.

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

Madde 5. Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisatı umumiye ile müştakil olup şimdiye kadar Müdafaa-i Milliyeye merbut olan askeri rüşti ve idadilerle Sıhhiye Vekâletine merbut olan darüleytamlar, bütçeleri ve heyeti talimiyeleri ile beraber Maarif Vekâletine

raptolunmuştur. Mezkûr rüşti ve idadilerde bulunan heyeti talimiyelerin ciheti irtibatları atıyen ait olduğu Vekâletler arasında tahvil ve tanzim edilecek ve o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nispetlerini muhafaza edecektir (Ayhan, 2014, s.47-48).

Kanunun uygulama aşamasında yayınlanan genelgede belirtildiğine göre 1921 yılında ilk meclis tarafından çıkarılan nizamname ile yeniden teşkilatlanmasına olanak sağlanan ve 465(Ayhan, 2014) Medaris-i İlmiye Medresesi kapatılmış olup Daru'l Hilafe Medreselerinin İbtida-i Hariç ve Dahil kısımlarının dini hizmetlerin ifası vazifesiyle mükellef memurlar yetiştirmek üzere İmam ve Hatip Mekteplerine dönüştürüldüğü belirtilmiştir (Zengin, 2002b, s.86).

Mayıs 1924 tarihinde medreselerin kapatılmasının ardından 29 yerde imam-hatip mektebi açılmıştır. 9 Temmuz 1924 tarihli 56 maddelik talimatnamede mektebin yönetim ve öğretim esasları belirtilmiş olup tahsil süresi 4 sene olarak belirlenmişti. Bu okullarda okutulacak dinî dersler, din eğitimi açısından önem arz etmekte olup şu şekildedir: Kur'an-ı Kerim, Tefsir, Hadis, İlm-i Tevhid, Din Dersleri, Hitabet ve İnşâd, Tabakat ve Arabî (Ayhan, 2014, s.55; Zengin, 2002b, s.92).

1924-1925 öğretim yılında 5 imam hatip-mektebi kapatılıp yerine 2 imam-hatip mektebi açılmış olup genel sayı 26'ya düşürülmüştür. 1925-1926 öğretim yılında 8 imam-hatip mektebi kapatılıp yerine 2 imam-hatip mektebi açılarak genel sayı bu sefer 20'ye düşürülmüş olup 1926-1927 öğretim yılında İstanbul ve Kütahya imam-hatip mekteplerinin dışındaki tüm imam-hatip mektepleri kapatılmıştır. Son kalan bu iki imam-hatip mektebi de 1929-1930 öğretim yılında öğrenci yetersizliği gerekçe gösterilerek kapatılarak 1931-1932 ders yılı sonunda verdiği son mezunlarıyla birlikte bu okulların yeniden açıldıkları 1951 yılına kadar öğretim bu okullarda sonlandırılmıştır (Ayhan, 2014, s.52).

1940'ların sonlarına kadar gündeme gelmeyen imam-hatip okulları, Türkiye'nin 2. Dünya Savaşı sonrası takip ettiği konjonktür, çok partili hayatın getirdiği rekabet ve Müslüman vatandaşlara -özellikle köylerde- dinî hizmetlerin ifasını yerine getirecek öncü kimselere ihtiyacın artması gibi siyâsî ve sosyolojik gerekçelerle gündeme gelmiş ve 1948 yılında örgün eğitim sistemi içerisinde yer almayacak imam-hatip kurslarının açılması karara bağlanmıştır. 30 Aralık 1948 yılında Talim Terbiye Kurulu'nca öğretim süresi 10 aylık olan bu kurslarda tespit olunan okutulacak meslekî

din dersleri, gerçekleştirilen din eğitiminin önemine binaen şöyledir: Kur'an-ı Kerim, Hadis ve Tefsir, Akâid, İbadet, Ahlâk, Hutbe, Tarih(Türk ve İslâm) (Ayhan, 2014). 1948 yılında açılan ve toplumun dinî vazifelerin ifasında öncü olacak kimselerin yetişmesinde yetersiz kalan bu kursların, 1951 yılında Türkiye’de yeniden hayat bulacak olan İmam-hatip okullarının açılmasının ön adımını oluşturduğu görülmektedir.

14 Mayıs 1950 seçimleri sonrası iktidara gelen Demokrat Parti’nin yürüttüğü seçmenin din ve maneviyat alanındaki isteklerinin karşılanması politikasının bir sonucu niteliğinde, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun 4. maddesi dayanak gösterilerek 13.10.1951 tarih ve 601 sayılı Müdürler Komisyonu kararı ile İmam-Hatip Okullarının dört yıl öğretim süreli ve ilköğretime dayalı olarak yeniden açılması kararlaştırılmıştır. Açılması hukuki zeminde karara bağlanan bu okullar, alınan kararın ardından 17 Ekim 1951 tarihinde Adana, Ankara, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya ve Maraş illerinde olmak üzere toplam yedi adet açılmıştır (Öcal, 1999, s.216). 1954-1955 ders yılında birinci kademesinden ilk mezunlarını veren İmam Hatip Okullarının birinci kademesinden mezun olan öğrencilerinin devam edebilmesi için üç yıllık ikinci kademesi açılarak öğretim süresi yedi yıla çıkarılmış ve bu okulların orta kısmının kapatılıp müfredatında değişikliğe gidildiği 1971 yılına kadar aynı müfredatla öğretime devam etmiştir. Bir Osmanlı müderrisi olan Celalettin Ökten Hoca’nın büyük emekleri ile oluşturulan ve 1951-1971 yılları arasında uygulanan müfredata göre bu okullarda okutulan ve din eğitimi açısından önemli bir yere sahip olan meslekî din dersleri şunlardır: Orta kısımda, Kur'an-ı Kerim, Arapça, Akâid, Din Dersi, Siyer ve İslâm Ahlakı, Tefsir ve Usulü, Hadis ve Usulü, Fıkıh ve Usulü, Kelam, Türk İslâm Sanatları Tarihi ve Türkçe Hitabet dersleridir (Öcal, 2014, s.237). Lise kısmında ise Kur'an-ı Kerim, Arapça, Farsça, Tefsir ve Tefsir Usûlü, Hadis, Fıkıh ve Usûlü, Kelâm, İslâm Tarihi, Dinler Tarihi, Türk İslâm Sanatları Tarihi dersleridir (Öcal, 2014, s.239). Aşlamacı’nın (2014: 105) belirttiğine göre orta kısımda toplamda okutulan 27 dersin 11’ini meslek dersleri oluşturmakta ve oransal olarak bu 11 ders tüm derslerin %43,75’ine denk gelmektedir. Lise kısmında ise toplamda okutulan 26 dersin 11’ini meslek dersleri oluşturmakta ve oransal olarak %42’sine denk gelmektedir.

İmam-Hatip Okulları için yeni bir süreç başlatan 1971 askeri muhtırası sonucu alınan kararlarla bu okulların ilk kademesi kapatılmış ve kız öğrenci kaydı durdurulmuş

olup bu okullar 1974 yılına kadar yalnızca ikinci kademesi ile öğretime devam etmiştir. Askeri muhtıranın devamında gelişen süreç içerisinde İmam Hatip Okulları müfredatında değişime gidildiği görülmektedir. 1971-1973 yılları arasında uygulanan müfredatta yer alan meslek dersleri, Kur'an-ı Kerim, Arapça, Akâid, Kelam, Din Dersi, Fıkıh, Tefsir, Hadis, Siyer ve Ahlâk ve Hitabet olarak belirlenmiş olup bu dersler toplamda müfredatta yer alan 27 dersin 10'unu kapsamakla birlikte oransal olarak müfredatın %39,5'ine denk gelmektedir. Müfredatın geri kalan %60,5'lik kısmını ise kültür dersleri oluşturmaktadır (Aşlamacı, 2014, s.116).

1971 muhtırası sonrası alınan kız çocuklarının bu okullara kaydının durdurulması ve bu okulların ilk kademelerinin kapatılması gibi olumsuz kararların uygulandığı süreç içerisinde İmam Hatip Okulları lehine yeni kazanımlar da elde etmiştir. Bu kazanımların en önemlisi; mesleki nitelik taşıyan İmam Hatip Okullarının, diğer meslek okulları ile birlikte lise statüsüne çıkarılması ve yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarına dönüştürülmesidir. Konuyla ilgili 14.06.1973 tarihli resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 32. maddesinde bu okulların eğitim sistemindeki yeri şu şekilde belirlenmiştir:

“İmam-Hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığınca açılan, ortaöğretim sistemi içerisinde hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.”

İmam Hatip Okullarının 1973 yılında İmam Hatip Liseleri'ne dönüştürülmesinden 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16.06.1983 yılında yeniden düzenlenmesine kadar geçen sürede bu okulların 1971'de belirlenen müfredatında ciddi bir değişiklik olmamakla birlikte küçük değişiklikler yapılmış olup bu değişikliklerin meslek dersleri - kültür dersleri ders saatleri yüzdelik oranlaması değişimi %1,2 kadardır. 1973-1983 tarihleri arasında İHL mezunları, mezkûr kanunun yükseköğretime geçiş ile ilgili olan 31. maddesinde yer alan “yetiştirildikleri yönde” ibaresi gereğince yükseköğretimin yalnızca sosyal bilimler alanındaki bölümlerine geçiş yapabilirken 1983 yılındaki yeniden düzenlemede, mezkûr kanunun 31. maddesinde yer alan “yetiştirildikleri yönde” ibaresinin kanundan çıkarılması ile yükseköğretim

kademesinde yer alan tüm fakülte ve bölümlere yerleşebilme hak ve imkânı kazanmışlardır (Aşlamacı, 2014).

1984-1985 öğretim yılından itibaren uygulamaya geçirilen İHL müfredatında ise toplamda yer alan 25 dersin 9'unu meslek dersleri, 16'sını ise kültür dersleri oluşturmuştur. Toplam ders saati, yüzdelik orana vurulduğunda ise bunun %40,1'ini meslekî din dersleri, geri kalan % 59,9'ini ise kültür dersleri oluşturmuştur. Müfredatta yer alan meslekî din derslerine bakıldığında bu derslerin, Kur'an-ı Kerim, Arapça, Akâid ve Kelam, Fıkıh, Tefsir, Hadis, Siyer, Dinler Tarihi ile Hitabet ve Meslekî Uygulama derslerinden oluştuğu görülmektedir (Çınar, 2013). 1984-1985 öğretim yılında uygulanmaya başlayan bu müfredat, İmam-Hatip Liselerinin 1974 yılında tekrar açılan ilk kademelerinin, TBMM tarafından alınan sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim kararının uygulamaya konulmaya başlaması sonucu yeniden kapatılıp ikinci kademesinin ya da ortaöğretim kısmının bir yılı hazırlık üç yılı normal eğitim olmak üzere dört yıllık liselere dönüştürüldüğü sürecin devamı olan 1998-1999 öğretim yılına kadar uygulanmaya devam etmiştir.

1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan İHL yeni müfredatına bakıldığında ise 11 adet meslek dersi ve 15 adet kültür dersi ile birlikte okul türüne ait olan ve kültür derslerinden oluşan çeşitli seçmeli dersler karşımıza çıkmaktadır. Seçmeli derslerin de dahi edilmesiyle meslek dersleri – kültür dersleri yüzdelik oranlaması, toplam ders saatinin %47,2'sini meslek dersleri, geri kalan %52,8'ini ise kültür dersleri oluşturmaktadır (Aşlamacı, 2014, s.141). Müfredatta yer alan meslekî din derslerine bakıldığında bu derslerin, Kur'an-ı Kerim, Arapça, Temel Dinî Bilgiler, Kelam, Fıkıh, Tefsir, Hadis, Siyer, Karşılaştırmalı Dinler Tarihi, İslâm Tarihi ile Hitabet ve Meslekî Uygulama derslerinden oluştuğu görülmektedir (Tebliğler Dergisi, 1998/2492). Bu da 1984-1985 yılında hazırlanan müfredatta yer alan meslek dersleri ders saati yüzdelik oranında %10'luk gibi ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Yine aynı dönemde 30 Temmuz 1998 tarihli YÖK'ün aldığı üniversiteye girişte farklı katsayı uygulaması kararı ile bu lise mezunları için, bu liselerin yükseköğretimdeki devamı niteliğinde olan İlahiyat Fakülteleri'ne geçişin açık tutulması, İHL'ler için yeni bir süreç başlatıldığını göstermektedir. Yalnız bu sürecin devamında 3 Kasım 2002 tarihinde yapılan seçimlerle birlikte iktidara gelen AK Parti yöneticilerinin ve pek çok

mensubunun İmam Hatip Lisesi mezunu olması bu camiada yaşanan olumsuzlukları zaman içerisinde bertaraf ettiği görülmektedir.

1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan müfredat, 2005-2006 öğretim yılında ortaöğretimin 4 yıla çıkarılması ile birlikte İHL'nin hazırlık sınıfları kaldırılarak yeniden düzenlenmiştir. Bu yeni düzenlemeye göre müfredatı oluşturan derslerin 11'i meslek dersi, 15'i de kültür dersidir. Bunların yanında 10. -11. -ve 12. Sınıflarda toplamda 8'er saatlik alınabilecek seçmeli derslerde mevcuttur. Buna göre derslerin meslek dersleri – kültür dersleri ders saati oranlamasına bakıldığında toplam ders saatinin %42,8'ini meslek dersleri, %57,2'sini ise kültür derslerinin oluşturduğu görülmektedir (Aşlamacı, 2014, s.146). Bu verilere göre meslek dersleri yüzdesinin, 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya geçirilen müfredatta yer alan meslek dersleri yüzdesine göre yaklaşık olarak %5 azaltıldığı görülmektedir. Bu yeni müfredatta yer alan meslek derslerine bakıldığında, bu derslerin, Kur'an-ı Kerim, Arapça, Temel Dinî Bilgiler, Siyer, Fıkıh, Tefsir, Karşılaştırmalı Dinler Tarihi, Hadis, İslâm Tarihi, Kelam ile Hitabet ve Meslekî Uygulama derslerinden oluştuğu görülmektedir (Tebliğler Dergisi, 2005/2579). Bu yeni müfredatta yer alan derslerin bir önceki müfredatta yer alan derslerden farklı olmadığı görülmektedir.

Çeşitli zaman dilimlerinde dönemin ihtiyaçlarına ya da mevcut iktidarın İmam Hatip liselerine yaklaşım tarzına göre İHL müfredat ve ders çizelgelerinde değişiklik yapılmış olup bu liselere ilişkin müfredat ve ders çizelgeleri yenilenmiştir. Bu liseler için belirlen bir diğer ders çizelgesi ise 10. sınıftan itibaren aşamalı olarak uygulanması öngörülen 28.03.2013 tarih ve 18 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile 2013-2014 öğretim yılında hayata geçirilmiştir. 9. Sınıflar için belirlenen ders çizelgesi ise yine Talim Terbiye Kurulu tarafından daha önce 20.07.2010 tarih ve 76 sayılı kararda belirtilmiştir. Bu iki karardan sonra ortaya çıkan tabloda yer alan meslek derslerine bakıldığında, bu derslerin, Kur'an-ı Kerim, Meslekî Arapça, Temel Dinî Bilgiler, Siyer, Fıkıh, Tefsir, Karşılaştırmalı Dinler Tarihi, Hadis, Akâid ve Kelam, Hitabet ve Meslekî Uygulama ile İslâm Kültür ve Medeniyeti derslerinden oluştuğu görülmektedir. Bu yeni çizelgede yer alan bakıldığında, 2005-2006 öğretim yılında belirlenen derslerden "Arapça" yerine "Meslekî Arapça"; "Kelam" yerine "Akâid ve Kelam"; "İslâm Tarihi" yerine ise "İslâm Kültür ve Medeniyeti" derslerinin getirildiği görülmektedir. Burada

bir diğerk önemli husus da, 2005-2006 seçmeli dersler çizelgesinde yer almayan fakat TTK tarafından 28.03.2013'te alınan karar ile belirlenen seçmeli dersler çizelgesinde belirlenen Temel İslâm Bilimleri ve Türk İslâm Sanatları alanlarında yer alan meslekî nitelikteki toplam 13 dersin seçmeli dersler çizelgesine eklenmesidir (Aşlamacı, 2014, s.199). Bu yeni çizelgeye göre meslek dersleri – kültür dersleri –seçmeli dersler yüzdelik dağılımına bakıldığında ise toplam ders yüzdesinin %33,75'ini meslek dersleri, %36,9'unu ortak kültür dersleri, %26,9'unu seçmeli dersler ve geri kalan %2,5'luk kısmını ise rehberlik çalışmalarının oluşturduğu görölmektedir (Aşlamacı, 2014, s.199-200).

İmam Hatip Liseleri'nde uygulanan ders çizelgeleri için bir değişiklikte 30.05.2017 tarih ve 53 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile yapılmıştır. Yapılan bu değişikliğe göre 2013'te belirlenen ders çizelgesine kıyasla “Akâid ve Kelam” dersi “Akâid” ve “Kelam” olmak üzere müstakil iki ders haline dönüştürölmüş ve “Osmanlı Türkçesi” dersi müfredata meslek dersi olarak eklenmiştir. Buna ek olarak “Karşılaştırmalı Dinler Tarihi” dersi de “Dinler Tarihi” ismiyle müfredatta yerini almıştır. Seçmeli dersler de ise ciddi bir artış görölmekte olup bu dersler A ve B gruplarına ayrılmıştır. Bunun sebebi bazı imam hatip liselerinin 01.09.2016 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanan karar gereğii proje uygulayıcı liselere dönüştürölmesidir. A grubunda yer alan seçmeli dersleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, fen ve sosyal bilimler ve yabancı dil programı uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri ve sanat ve spor programı uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri seçebilirken B grubundaki seçmeli dersleri, yalnızca sanat ve spor programı uygulayan Anadolu İmam Hatip Liselerinin seçmesi kısıtlaması getirilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2017/2722).

İmam Hatip Liseleri'nde (Bugün imam Hatip Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri olarak öğretim faaliyetlerine devam etmektedir.) yapılan son değişiklik ise Talim Terbiye Kurulu'nun 19.02.2018 tarih ve 56 sayılı kararı ile 2018-2019 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Hazırlanan bu yeni çizelgeye göre 2017'de belirlenen ders çizelgesinde yer alan meslek derslerinde herhangi bir değişiklik yapılmamış ders saatlerinde ve hangi yıl okutulacağına oynama yapılmıştır. Yeni ders çizelgesinde belirtilen ders saatlerine göre meslek dersleri, kültür dersleri ve seçmeli dersler yüzdelik dağılımına bakıldığında ise toplam ders yüzdesinin %25,62'sini meslek dersleri,

%52,5'ini ortak kültür dersleri, %21,25'ini seçmeli dersler ve geri kalan %0,62'lik kısmını ise rehberlik çalışmalarının oluşturduğu görülmektedir. Talim Terbiye Kurulu'nun 19.02.2018 tarih ve 56 sayılı kararına göre yürürlükte olan ders çizelgesinde yer alan meslek dersleri- kültür dersleri ve seçmeli dersler ile ders saatleri şu şekildedir:

Tablo 1: Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi

ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ					
DERSLER		9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF
ORTAK DERSLER	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	5	5	5	5
	TARİH	2	2	2	-
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	-	2
	COĞRAFYA	2	2	-	-
	MATEMATİK	6	6	-	-
	FİZİK	2	2	-	-
	KİMYA	2	2	-	-
	BİYOLOJİ	2	2	-	-
	FELSEFE	-	2	2	-
	YABANCI DİL	5	2	2	2
	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR/GÖRSEL SANATLAR/MÜZİK	2	1	1	1
	SAĞLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	1	-	-	-
	ARAPÇA (*)	4	3	-	-
TOPLAM		33	29	12	10
MESLEK DERSLERİ	KUR'AN-I KERİM (*)	5	4	4	3
	MESLEKİ ARAPÇA (*)	-	-	3	3
	TEMEL DİNİ BİLGİLER	1	-	-	-
	SİYER	-	2	-	-
	FIKİH	-	2	-	-
	TEFSİR	-	-	2	-
	DİNLER TARİHİ (*)	-	-	-	2
	HADİS	-	2	-	-
	AKAİD	-	-	1	-
	KELAM	-	-	-	2
	HİTABET VE MESLEKİ UYGULAMA	-	-	2	-
	İSLAM KÜLTÜR VE MEDENİYETİ	-	-	-	2
	OSMANLI TÜRKÇESİ (*)	-	1	-	-
TOPLAM		6	11	12	12
SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI		-	-	16	18
REHBERLİK VE YÖNLENDİRME		1	-	-	-
TOPLAM DERS SAATİ		40	40	40	40

Kaynak: MEB. Tebliğler Dergisi, 2018/2726: 181.

Tablo 2: Anadolu İmam Hatip Lisesi Seçmeli Dersleri(A Grubu)

ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ SEÇMELİ DERSLERİ (A GRUBU)				
DERSLER		10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF
SEÇMELİ DERSLER (A GRUBU)	TEMEL İSLAM BİLİMLERİ	FİKİH OKUMALARI (1)	-	(1) (2)
		TEFSİR OKUMALARI (1)	-	(1) (2)
		HADİS METİNLERİ (1)	-	(1) (2)
		İSLAM AHLAKI (1)	-	(1)
		İSLAM BİLİM TARİHİ (1)	-	(1) (2)
		KUR'AN OKUMA TEKNİKLERİ (2)	-	(1) (2)
		ARAPÇA (METİN-MÜKALEME) (2)	-	(1) (2)
		MESLEKİ UYGULAMA (1)	-	(1) (2)
		İSLAM TARİHİ (1)	-	(1) (2)
		AHLAK VE TASAVVUF KÜLTÜRÜ (1)	-	(1)
	TÜRK İSLAM SANATLARI	DİNİ MÜSİKİ (1)	-	(1) (2)
		HÜSN-İ HAT (1)	-	(1) (2)
		EBRU (1)	-	(1) (2)
		TEZHİB (1)	-	(1) (2)
	DİL VE ANLATIM	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI (2)	-	(2) (3) (4) (5)
		DIKSIYON VE HİTABET (1)	-	(1)
		OSMANLI TÜRKÇESİ (3)	(1) (2)	(1) (2)
	MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ	SEÇMELİ TEMEL MATEMATİK (2)	-	(2)
		SEÇMELİ MATEMATİK (2)	-	(3)(4)(5)(6)
		SEÇMELİ FİZİK (2)	-	(3) (4)
		SEÇMELİ KİMYA (2)	-	(3) (4)
		SEÇMELİ BİYOLOJİ (2)	-	(2) (3) (4)
		ASTRONOMİ VE UZAY BİLİMLERİ (1)	(1) (2)	(1) (2)
		MATEMATİK TARİHİ VE UYGULAMALARI (3)	(2)	(2)
		FEN BİLİMLERİ TARİHİ VE UYGULAMALARI (3)	(2)	(2) (3)
	SOSYAL BİLİMLER	SEÇMELİ TARİH (1)	-	(2) (3) (4)
		ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ (1)	-	(2) (3) (4)
		TÜRK KÜLTÜR VE MEDENİYET TARİHİ (1)	-	(2)
		SEÇMELİ COĞRAFYA (2)	-	(2) (3) (4)
		SOSYAL BİLİM ÇALIŞMALARI (3)	(1) (2)	(2)
		PSİKOLOJİ (1)	-	(2)
		SOSYOLOJİ (2)	-	(2)
		MANTIK (1)	-	(2)
		BİLGİ KURAMI (1)	-	(1) (2)
		DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI (1)	-	(1)
		İŞLETME (1)	-	(2)
		EKONOMİ (1)	-	(2)
		GİRİŞİMCİLİK (1)	-	(1)
		YÖNETİM BİLİMİ (1)	-	(2)
		ULUSLARARASI İLİŞKİLER (1)	-	(2)
	YABANCI DİLLER VE EDEBİYAT I	SEÇMELİ BİRİNCİ YABANCI DİL (3)	(2)	(2) (8) (10)
		SEÇMELİ İKİNCİ YABANCI DİL (4) (**)	(2)	(2) (4) (6)
		YABANCI DİL EDEBİYATLARI (2)	-	(1) (2)
		FARSÇA (2)	-	(2)
	SPOR VE SOSYAL ETKİNLİK	SEÇMELİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR (2)	-	(1) (2)
		SOSYAL ETKİNLİK (2)	-	(1) (2)
	GÜZEL SANATLAR	SEÇMELİ GÖRSEL SANATLAR (3)	(1) (2)	(1) (2)
		SEÇMELİ MÜZİK (3)	(1) (2)	(1) (2)
		SANAT TARİHİ (1)	-	(1) (2)
		DRAMA (3)	(1)	(1) (2)
	BİLİŞİM	BİLGİSAYAR BİLİMİ (2)	-	(1) (2)
		PROJE HAZIRLAMA (1)	-	(1) (2)

Kaynak: MEB. Tebliğler Dergisi, 2018/2726: 1816.

Tablo 3: Anadolu İmam Hatip Lisesi Seçmeli Dersleri(B Grubu)

ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ SEÇMELİ DERSLERİ (B GRUBU)						
SEÇMELİ DERSLER (B GRUBU)	DERSLER		9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF
	SPOR	ATLETİZİM (2)	-	-	(2)	(2)
		BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TARİHİ (1)	-	-	-	(2)
		BİREYSEL SPORLAR (3)	-	(2)	(2) (3)	(2) (3)
		EĞİTSEL OYUNLAR (1)	(2)	-	-	-
		GELENEKSEL SPORLAR (ATA SPORLARI) (3)	-	(1) (2)	(2)	(2)
		GENEL JİMNASTİK (2)	-	(2)	(1) (2)	-
		SPOR ANATOMİSİ VE FİZYOLOJİSİ (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)
		SPOR PSİKOLOJİSİ VE SOSYOLOJİSİ (1)	-	-	-	(2)
		SPOR UYGULAMALARI (3)	-	(1) (2)	(2) (3)	(2) (3)
		SPOR VE BESLENME (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)
		SPORCU SAĞLIĞI (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)
		TAKIM SPORLARI (4)	(2)	(2)	(2) (3)	(2) (3)
		TEMEL SPOR EĞİTİMİ (1)	(2)	-	-	-
	MÜZİK VE MUSİKİ	BATİ MÜZİĞİ TEORİ VE UYGULAMASI (2)	-	(1) (2)	(2)	(2)
		BİREYSEL SES EĞİTİMİ (1)	-	(1)	(1)	-
		BİLİŞİM DESTEKLİ MÜZİK (1)	-	-	-	(2)
		ÇALGI EĞİTİMİ (3)	(1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
		DİNİ MÜSİKİ (3)	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
		MÜZİK KÜLTÜRÜ (1)	-	-	-	(1) (2)
		PIYANO (1)	(1)	-	-	-
		TÜRK HALK MÜZİĞİ TEORİ VE UYGULAMASI (3)	(2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
		TÜRK MUSİKİSİ, NAZARİYATİ VE USULLERİ (3)	-	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
		TÜRK MÜZİĞİ TARİHİ (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)
		TÜRK SANAT MÜZİĞİ TEORİ VE UYGULAMASI (3)	(2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	GELENEKSEL VE ÇAĞDAŞ GÖRSEL SANATLAR	DESEN (4)	(2)	(2) (3)	(2) (3)	(2) (3)
		EBRU (4)	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
		ESTETİK (1)	-	-	(2)	-
		DİJİTAL GRAFİK (1)	-	(1) (2)	(2)	(2)
		FOTOĞRAF (1)	-	(1) (2)	(2)	(2)
		GELENEKSEL TÜRK SANATLARI MİNYATÜR (3)	-	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
		GRAFİK TASARIM (1)	-	-	(2) (3)	-
		HÜSN-İ HAT (4)	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
HÜSN-İ HAT YAZI ÇEŞİTLERİ (2)		(2)	(1) (2)	(1) (2)	-	
KALİGRAFİ (1)		-	-	-	(1) (2)	
MÜZE EĞİTİMİ (1)		-	-	-	(1) (2)	
PALEOGRAFYA (1)		-	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	
TEMEL SANAT EĞİTİMİ (1)		(2)	-	-	-	
TEZHİB (4)		(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)	
TÜRK İSLAM SANATI TARİHİ (1)		-	-	(1) (2)	(1) (2)	
İKİ BOYUTLU SANAT ATÖLYE (2)		-	(2) (3)	(2) (3)	(2) (3)	
ÜÇ BOYUTLU SANAT ATÖLYE (2)		-	(2) (3)	(2) (3)	(2) (3)	
İMGESEL RESİM (3)		-	(2)	(2)	(2)	

Kaynak: MEB. Tebliğler Dergisi, 2018/2726: 1815.

3.2. AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programları

Ülkemizde verilen örgün din eğitime bakıldığında, kapsam çerçevesi MEB tarafından çizilen DKAB dersi ve AİHL meslek dersleri ile gerçekleştirilmekte olduğu ve belirlenen dinî ve ahlâkî kazanımların öğrenciye kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Çalışmanın bu kısmında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak bu doğrultuda hazırlanan AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programları tanıtılmaya çalışılacaktır.

AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programları (2018), İslâmî ilimler anlamında birbirini tamamlayan ve destekleyen Fıkıh, Tefsir, Hadis, Akâid, Kelam, Dinler Tarihi, Hitabet ve Meslekî Uygulama, Siyer, Temel Dini Bilgiler, Meslekî Arapça olmak üzere toplam 10 dersten oluşmaktadır. AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programlarının temel felsefesine bakıldığında ise öğrencilerin araştırma, keşif ve problem çözme yöntemleriyle öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı yapılandırmacı öğrenme modelinin esas alındığı görülür.

AİHL Meslekî Din Öğretiminin vizyonuna bakıldığında ise İslam dininin inanç, ibadet ve ahlak esaslarını özümseyen; Hz. Muhammed’i (S.a.s.) yaşamında örnek alan; araştıran, sorgulayan ve edindiği bilgiler ışığında “...siz hiç akletmez misiniz?” ayetinin bir gereği olarak aklını kullanarak problemlere çözüm üretebilen; ibadetlerle ilgili yeterli bilgi donanımına ve uygulama yetisine sahip olan; dünya ile ahiret dengesini ihtimale mahal vermeyecek ölçüde kurabilen; İslam’ın temel kaynaklarını hakkında bilgi sahibi olan; içinde bulunduğu toplumu din konusunda aydınlatan ve onların dinî bilgilerle ilgili ihtiyaçlarına gerek teorik gerekse pratik anlamda cevap verebilen fertler yetiştirmek olduğu görülmektedir.

Öğretim programlarının en önemli kısmını oluşturan kazanımların, AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programları için de en önemli unsur olduğu görülmektedir. Kazanımlar için bir tanım yapılacak olursa, eğitim süreci sonucunda öğrencilerden öğrenmeleri beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eden öğrenme çıktılarıdır denebilir. Bu sebeple öğrenme başarılarının, kazanımların edinilmesiyle doğru orantılı olduğu görülür.

Çalışmanın bu bölümde AİHL meslek dersleri arasından seçilen ve örtük program bağlamında örtük öğretilerin içinde daha fazla yer aldığı düşünülen Kelam, Hadis ve Hitabet ve Meslekî Uygulama dersleri üzerinden AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programları tanıtılmaya çalışılacaktır.

3.3.1. Kelam Dersi

Kelam, İslâm inanç esaslarını inceleyen, insanın düşünce yapısına ilişkin temel ilkeleri belirleyen, bunlara akli yordamlarla açıklık getirip destekleyen ve karşı fikirlere eleştiri yöneltip cevaplayan ilim dalıdır. İslâm'ın temel inanç konuları olan ulûhiyet, nübüvvet ve ahiret konularına vahiy ışığında akli yorumlar getirerek bunları açıklamaya çalışır. Kelam ilmi, her şeyden evvel Allah'ın (c.c.) varlığını, birliğini, sıfatlarını ve fiillerini delilleriyle temellendirdiği görülür. Bu bağlamda Kelam ilmi; Allah'ın (c.c.) varlığını kimi zaman Kur'an ayetlerinden kimi zaman insan özelliklerinden kimi zaman da Allah'ın (c.c.) kevnî ayetleri olarak kabul edilen tabiattan hareketle ispat etmeye çalışır.

Kelam Dersi Öğretim Programına bakıldığında ise AİHL öğrencilerine İslâm inanç esaslarını ve temel ilkelerini naslardan deliller getirerek temellendirmeyi, bunları akli yöntemlerle izah etmeyi ve karşı fikirlere eleştiri yöneltip cevaplama becerileri kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. Yine öğrencinin,

*Kelam ilminin amacını, konusunu ve yöntemini kavraması,

*İslam dininin temel inanç konularını naslar ışığında aklın da öngördüğü şekilde kavraması,

*İnanca dair geçmişteki ve günümüzdeki yorum farklılıklarının ortaya çıkma sebeplerini açıklayabilmesi,

*İslam düşüncesi içerisinde yer alan belli başlı itikâdî ve siyasi ekoller ile bunların günümüzdeki yansımalarını tanıması,

*İslam düşüncesinde yer alan farklı disiplinlerin iman, varlık ve bilgi sorunlarına bakış açısını açıklaması,

*Güncel itikâdî meseleleri tevhid ilkesine göre yorumlayabilmesi de amaçlanan diğer kazanım hedefleridir (MEB., 2018).

Dört üniteden oluşan AİHL Kelam Dersi, her ünite için ayrı ayrı bölümlendirilip konulara ayrılmıştır. Hedefler, yani öğrenme sonucunda öğrenciden edinmesi beklenen kazanımlar özellikle belirtilmiş olup konu işlenirken vurgulanması gereken kısım ve kavramlar da açıklamalar kısmında sunulmuştur. Aşağıda yer alan tablolar, Kelam Dersi Öğretim Programını yansıtmakta olup daha geniş bilgi sunmaktadır.

Tablo 4: AİHL Kelam Dersi Ders Kitabı Ünite Başlıkları

	ÜNİTELER	KAZANIM SAYILARI	DERS SAATİ	DERS SAATİ YÜZDESİ
1.	Kelam İlmi	5	16	22,22
2.	Kelam İlminde Temel Meseleler	7	16	22,22
3.	Dinin Anlaşılmasında Farklı Yorumlar	6	20	22,77
4.	Kelam İlmi ve Güncel Meseleler	3	20	22,77
TOPLAM		21	72	100

Kaynak: MEB, Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programları, 2018: 70.

Tablo 5: AİHL Kelam Dersi Ünite Konuları

1.ÜNİTE	2.ÜNİTE	3.ÜNİTE	4.ÜNİTE
KELAM İLMİ	KELAM İLMİNDE TEMEL MESELELER	DİNİN ANLAŞILMASINDA FARKLI YORUMLAR	KELAM İLMİ VE GÜNCEL MESELELER
1. Kelam İlminin Tanımı, Konusu ve Amacı 2. Kelam İlminin Doğuşu ve Gelişmesi 3. Kelam İlminin İslami İlimlerle İlişkisi 4. Kelam İlminin Diğer İlimlerle İlişkisi 5. Kelam İlminin Yöntemi	1. Varlık Meselesi 1.1. Allah Âlem İlişkisi 1.2. Madde 1.3. Hayat 1.4. İnsan 2. Bilgi Meselesi 2.1. Bilginin Tanımı 2.2. Bilginin Kaynakları 2.2.1. Akl-ı Selim 2.2.2. Haber-i Sadık 2.2.3. Havass-ı Selime 2.3. İman-Bilgi İlişkisi 2.4. Akıl-Vahiy İlişkisi 3. Delil 3.1. Naklî Deliller 3.2. Akli Deliller 4. Hüküm 4.1. Dini Hükümler 4.2. Akli Hükümler	1. Din ve Dini Yorum 2. Dini Yorumlarla İlgili Bazı Kavram ve Yaklaşımlar 3. Yorum Farklılıklarının Sebepleri 4. İtikâdî ve Siyasi Yorumlar 4.1. Ehl-i Sünnet 4.1.1. Selefilik 4.1.2. Eşarilik 4.1.3. Maturidilik 4.2. Haricilik 4.3. Mürcie 4.4. Şia 4.5. Mutezile 4.6. Cebriye	1. Günümüzde Kelam İlmi 2. Kelam İlmi ve Güncel Konular 2.1. Deizm 2.2. Politeizm 2.3. Agnostisizm 2.4. Pozitivizm 2.5. Ateizm 2.6. Nihilizm 2.7. Sekülerizm 2.8. Satanizm 2.9. Tenasüh ve Reenkarnasyon 2.10. Kötülük Problemi 2.11. Sahte Peygamberlik

Kaynak: MEB, Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programları, 2018: 71.

Kelam Dersi, AİHL’de haftada 2 saat olarak 12.sınıflarda verilmektedir.

3.3.2. Hadis Dersi

Hadis, Hz. Muhammed'in (S.a.s) fiil, söz ve takrirlerinin kavramsal bir ifadesidir. Bu kavram aynı zamanda hadislerin tespit edilmesini, nakledilmesini ve anlaşılıp yorumlanmasını ihtiva eden ilmin de adıdır. İslâm dininde Hz. Muhammed'in (S.a.s.) fiil, söz ve davranışları yani hadisler dolayısıyla da sünnet, dinin birincil kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'i takip eden ikincil kaynak olarak kabul edilmekte olup dini hayatın ve muamelat denilen beşeri ilişkilerin pek çok konusunu ihtiva etmektedir. Bu bağlamda Hadis ilminin İslâm dini ve bu dinin mensupları olan Müslümanlar açısından büyük önem taşıdığı görülür.

Kur'an-ı Kerim ile birlikte toplumun dini yaşayışının temelini oluşturan Hadislerin dolayısıyla da Sünnetin, Müslüman fertlerin özellikle de ergenlik dönemini kapsayan ortaöğretim çağında bulunan öğrencilerinin ahlâkî gelişimi açısından etkili ve zengin bir kaynak olduğu söylenebilir.

Hadis Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında, "hadis ve sünnetin kavramsal düzeyde tanımlanması, tarihî süreç içerisindeki gelişiminin tanıtılması, dinî kültür içindeki yerinin ve toplum hayatındaki öneminin kavratılması amaçlanmıştır." (MEB., 2018). Yine öğrencinin,

*Hz. Muhammed'in (S.a.s) Kur'an-ı Kerim'deki konumunu kavraması,

*Hadis ilmi ile ilgili temel ilke ve kavramları açıklaması,

*Hadis ilmini ve tarihî süreç içindeki gelişimini kavraması,

*Hadisleri türlerine göre tasnif etmesi,

*Dinin anlaşılması ve yorumlanmasında Kur'an ve Sünnet bütünlüğünün önemini kavraması,

*Peygamberimizin sünnetin yer alan şekil ve muhteva ilişkisini kavraması,

*Güncel meseleleri hadisler ışığında yorumlaması,

*Hadis metinlerini ve sünneti sahih olarak yorumlama melekesi kazanması,

*Hadislerde verilen değerleri hayatına yansıtması da amaçlanan diğer kazanım hedefleri arasında yer almaktadır (MEB., 2018).

Altı üniteden oluşan AİHL Hadis Dersi, her ünite için ayrı ayrı bölümlendirilip konulara ayrılmıştır. Hedefler, yani öğrenme sonucunda öğrenciden edinmesi beklenen kazanımlar özellikle belirtilmiş olup konu işlenirken vurgulanması gereken kısım ve kavramlar da açıklamalar kısmında sunulmuştur. Aşağıda yer alan tablolar, Hadis Dersi Öğretim Programını yansıtmakta olup daha geniş bilgi sunmaktadır.

Tablo 6: AİHL Hadis Dersi Ünite Başlıkları

	ÜNİTELER	KAZANIM SAYILARI	DERS SAATİ	DERS SAATİ YÜZDESİ
1.	Hadis İlmi ve Temel Kavramları	5	10	13,88
2.	Sünnetin Konumu	5	10	13,88
3.	Hadis Tarihi	7	12	16,66
4.	Hadis Çeşitleri	6	16	22,22
5.	Hadislerin Tenkidi	4	12	16,66
6.	Hadis ve Sünnetin Anlaşılması	5	12	16,66
TOPLAM		32	72	100

Kaynak: MEB, Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programları, 2018: 47.

Tablo 7: AİHL Hadis Dersi Ünite Konuları

1.ÜNİTE	2.ÜNİTE	3.ÜNİTE	4.ÜNİTE	5.ÜNİTE	6.ÜNİTE
HADİS İLMİ VE TEMEL KAVRAMLARI	SÜNNETİN KONUMU	HADİS TARİHİ	HADİS ÇEŞİTLERİ	HADİSLERİN TENKİDİ	HADİS VE SÜNNETİN ANLAŞILMASI
1. Hadis İlminin Konusu ve Önemi 2. Hadis İlminin Diğer İslâmî İlimlerle İlişkisi 3. Hadis İlminin Temel Kavramları 3.1. Hadis 3.2. Sünnet 3.3. Rivayet-Râvî 3.4. Sened-İsnad 3.5. Metin 4. İman ve Salih Amellerle İlgili Hadis Metinleri	1. Hz. Peygamber'e (S.a.s) Olan İhtiyaç 2. Sünnetin Dindeki Yeri 3. Hadis ve Sünnetin Bağlayıcılığı 4. Sünnetin Evrenselliği 5. Örnek Alma ile Taklit Etme Arasındaki Fark 6. Kur'an ve Sünnete Bağlılık İle İlgili Hadisler	1. Hz. Peygamber Döneminde Hadis 2. Sahabe Döneminde Hadis 3. Tabiîn Döneminde Hadis 4. Hadislerin Tedvin ve Tasnifi 4.1. Hadis Kaynakları'nın Tedvin ve Tasnifi 4.2. Kütüb-i Sitte ve Musannifleri 5. Tedvin ve Tasnif Sonrası Hadis Çalışmaları 6. Ahlâk İle İlgili Hadis Metinleri	1. Kaynağına Göre Hadis Çeşitleri 1.1. Kutsî Hadis 1.2. Merfû Hadis 1.3. Mevkuf Hadis 1.4. Maktû Hadis 2. Râvî Sayısına Göre Hadis Çeşitleri 2.1. Mütevatir Hadis 2.2. Meşhur Hadis 2.3. Âhad Hadis 3. Sıhhat Derecesine Göre Hadis Çeşitleri 3.1. Sahih Hadis 3.2. Hasen Hadis 3.3. Zayıf Hadis 4. Mevzu Hadis 4.1. Mevzu Hadislerin Ortaya Çıkış Nedenleri 4.2. Mevzu Hadislere Karşı Alınan Tedbirler 4.3. Mevzu Hadislerin Yol Açtığı Zararlar 5. Muamelat İle İlgili Hadis Metinleri	1. Sened Tenkidinde Ölçütler 1.1. Râvinin Adaleti 1.2. Râvinin Zabtu 2. Metin Tenkidinde Ölçütler 2.1. Kur'an'a Uygunluk 2.2. Sahih Hadislere Uygunluk 2.3. Selim Akla Uygunluk 2.4. Tarihi Verilere Uygunluk 2.5. Dil ve Üslûpta Tutarlılık 3. İlimle İlgili Hadisler	1. Hadis ve Sünnetin Anlaşılmasını Konu Edinen Geleneksel Hadis İlimleri 2. Hadis ve Sünnetin Anlaşılmasında Dikkat Edilmesi Gereken Esaslar 2.1. Hadis ve Sünnetin Anlaşılmasında Kur'an'ın Esas Alınması 2.2. Hadis ve Sünnetin Anlaşılmasında Bütünlüğün Gözetilmesi 3. Hadis ve Sünnetin Anlaşılmasında Farklı Disiplinlerden Faydalanma 4. Hadis ve Sünnetin Öğrenilmesi ve Anlaşılması ile İlgili Hadis Metinleri

Kaynak: MEB, Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programları, 2018: 48.

Hadis Dersi, AİHL'de haftada 2 saat olarak 10.sınıflarda verilmektedir.

3.3.3. Hitabet ve Mesleki Uygulama Dersi

Anadolu İmam Hatip Liseleri 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu 32. Maddesine göre hem yükseköğrenime hazırlık hem de imamlık müezzinlik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dini hizmetler alanında mesleğe yönelik eğitici programlar uygulanan öğretim kurumlarıdır. Bu sebeple dini hizmetler alanında gerekli olan dinî hitabet ve mesleki uygulama AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programlarının bir parçası olarak "Hitabet ve Meslekî Uygulama" dersi adı altında öğrenciye verilmekte ve pratik yapma imkânı sunulmaktadır.

Din görevliliği; alan bilgilerinin teorik öğreniminin yanında öğrenilen bu bilgileri özel yöntem ve tekniklerle pratikte kullanabilmeyi de gerektiren bir meslektir. Bu sebeple, AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programlarında bulunan Hitabet ve Mesleki Uygulama dersi dışında kalan meslek dersleri, öğrencinin, mesleki bilgi yeterliliğine ulaşmasını hedeflerken; Hitabet ve Mesleki Uygulama dersi de onun, edindiği mesleki bilgiyi pratikte kullanmasına olanak sağlar.

Hitabet ve Meslekî Uygulama dersi öğretim programına bakıldığında, bu dersin temelde AİHL öğrencilerine din görevliliği formasyonu kazandırmayı amaçladığı görülür. Yine öğrencinin,

- * Dersin din hizmetlerindeki önemini kavraması,
- * Muhatapla iletişim kurma becerisi kazanması,
- * Din hizmeti verilirken uygulama aşamalarını bilmesi,
- * Din hizmeti uygulamalarını, farklı mekân ve ortamlarda usulüne uygun olarak gerçekleştirmesi,
- * İmam hatiplik, müezzinlik, vaizlik/vaizelik ve Kur'an öğreticiliği pratik becerisi kazanması,
- * Din hizmeti uygulamalarını yapmaya istekli olması da amaçlanan diğer kazanım hedefleri arasında yer almaktadır (MEB., 2018).

Altı üniteden oluşan AİHL Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersi, her ünite için ayrı ayrı bölümlendirilip konulara ayrılmıştır. Hedefler, yani öğrenme sonucunda öğrenciden edinmesi beklenen kazanımlar özellikle belirtilmiş olup konu işlenirken vurgulanması gereken kısım ve kavramlar da açıklamalar kısmında sunulmuştur. Aşağıda yer alan tablolar, Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersi Öğretim Programını yansıtmakta olup daha geniş bilgi sunmaktadır.

Tablo 8: AİHL Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersi Ünite Başlıkları

	ÜNİTELER	KAZANIM SAYILARI	DERS SAATİ
1.	Din Hizmetleri ve İletişim	8	10
2.	Dinî Hitabet	5	6
3.	Dinî Hitabet Türü Olarak Hutbe ve Vaaz	11	24
4.	Din Hizmetlerinde Cami Mûsikîsi	3	12
5.	Dinî Merasimlerde Hitabet ve Dua	3	12
6.	Cenaze Adabı	7	8
TOPLAM		37	72

Kaynak: MEB, Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programları, 2018: 82.

Tablo 9: AİHL Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersi Ünite Konuları

1.ÜNİTE	2.ÜNİTE	3.ÜNİTE	4.ÜNİTE	5.ÜNİTE	6.ÜNİTE
DİN HİZMETLERİ VE İLETİŞİM	DİNİ HİTABET	DİNİ HİTABET TÜRÜ OLARAK HUTBE VE VAAZ	DİN HİZMETLERİNDE CAMİ MÜSİKİSİ	DİNİ MERASİMLERDE HİTABET VE DUA	CENAZE ADABI
1. Din Hizmetleri 1.1.İrşad, Tebliğ ve Davette Genel İlkeler 1.2.Din Görevlisinin Nitelikleri 1.3.Din Hizmetlerinde Görevler 1.3.1.Müftülük ve Vaizlik 1.3.2.İmam Hatiplik ve Uygulaması 1.3.3.Müezzinlik ve Uygulaması 1.3.4.Kur'an Kursu Öğreticiliği ve Uygulaması 2. Din Hizmetlerini Zorlaştıran Sorunlar 3. Din Hizmetlerinde Hedef Kitle 4. Din Hizmetlerinde İletişim 4.1. İletişimin Temel İlke ve Sorunları 4.2. Dinî İletişimde Üslup 4.3. Dinî İletişimde Beden Dili 4.4. Din Hizmetlerinde İletişim Sorunları	1. Din Hizmetlerinde Hitabet ve Önemi 2. Dinî Hitabetin İlkeleri 3. Dinî Hitabette Planlama ve Uygulama 3.1. Amaç ve Konu Belirleme 3.2. Plan Yapma 3.3. Bilgi Toplama ve Düzenleme 3.4. Bilgi Aktarma İlke ve Yöntemleri 4. Dinî Hitabette Değerlendirme	1. Hutbe ve Hatiplik 1.1. Hutbe ile İlgili Dinî Hükümler 1.2. Hutbe Duaları 1.3. Hutbe Örnekleri 1.4. Hutbe Sunumu 2. Vaaz ve Vaizlik 2.1. Vaaz Duaları 2.2. Vaaz Örnekleri 2.3. Vaaz ve Ders Sunumu	1. Müsiki ve Dinî Müsiki 2. Cami Müsikisi 2.1. Ezan ve Kamet 2.2. Namaz Tesbihatı 2.3. Aşır 2.4. Tekbir 2.5. Salâ 2.6. Mevlit 2.7. İlâhi	1. Din Hizmetlerinde Duanın Yeri 2. Dinî Merasimlerde Hitabet ve Dua 2.1. Ezan Duası 2.2. Yemek ve İftar Duası 2.3. Hatim ve Mevlit Duaları 2.4. Tevbe İstiğfar Duası 2.5. Kurban Duası 2.6. Mübarek Gün ve Geceler 2.7. Ad Koyma Merasimi 2.8. Sünnet Merasimi 2.9. Nişan ve Nikâh Merasimi 2.10. Hacı Uğurlama Merasimi 2.11. Asker Uğurlama Merasimi	1. Vefat Anında Yapılması Gerekenler 2. Vefat Sonrası Yapılması Gerekenler 2.1. Cenazenin Yıkanması ve Keflenmesi 2.2. Cenaze Namazı ve Duaları 2.3. Vefat Edenin Borç, Vasiyet ve Mirası 2.4. Defin ve Taziye

Kaynak: MEB, Anadolu İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretim Programları, 2018: 83.

Hitabet ve Meslekî Uygulama Dersi, AİHL’de haftada 2 saat olarak 11.sınıflarda verilmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Örtük Program, örtük öğeler ile örtük öğrenmeyi kullanan ve örtük öğrenmeye dayalı olarak tanımlanan bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla örtük program, örtük öğrenme ile gerçekleşmektedir. Bu bağlamda örtük program ve örtük öğrenme tanımlarını hatırlamak, değerlendirmenin sıhhati açısından faydalı olacaktır.

Çalışma içeriğinde Örtük Öğrenme (Implicit Learning), *“öğrenme-öğretme süreci içerisinde, bilinçli bir şekilde ortaya konan amaç ve etkinliklerin dışında gelişen bilgi ve düşüncelerden neşet eden duygu, tutum, değer, alışkanlık ve becerilerin, bireyler tarafından farkında olmaksızın, bilinç ve istem dışı kazanılmasıdır”* şeklinde tanımlanırken Örtük Program (Hidden Curriculum), *“resmi programda yazılı olarak belirtilmemesine rağmen öğrencilerin davranış ve yaşantılarını, eğitimi gerçekleştiren devlete hâkim olan ideolojinin isteklerine ya da içinde yaşadığı toplumun norm ve değerlerine göre etkilemesi istenilen, görünmeyen eğitim gerçekleri”* olarak tanımlanmıştır.

Örtük program en az örgün/açık program kadar etkili olup bugün için eğitimin her kademesinde etkin olarak kullanılan bir program türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Dinî, millî ve manevî değerlerin, devlete hâkim ideolojinin ya da toplumun temel değer yargılarının bireylere benimsetilmesi açısından etkin olarak kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bireylerde istendik yönde bir değişimin gerçekleşmesine etki etmesi beklenen ve örgün program içerisinde verildiğinde siyasal ya da toplumsal karmaşaya sebebiyet verecek olan öğretilerin, örtük program dâhilinde verilmesinin, özellikle toplumsal yönde oluşabilecek herhangi bir karmaşaya fırsat vermeden gerçekleşmesi açısından büyük önem taşıdığı görülmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde AİHL’de örtük programın tespitine yönelik araştırmacı tarafından ulaşılan bulgulara yer verilecek olup bu bulgular örtük program açısından değerlendirilecektir.

4.1. AİHL Meslek Dersleri Ders Kitaplarında Yer Alan Örtük Program Unsurlarına İlişkin Bulgular ve Bu Bulguların Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi

AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programlarına bakıldığında genel olarak İslâm dinin temel inanç-ibadet-ahlâk öğretilerinin, Türk toplumunun dinî kültür geleneği de dikkate alınarak yapılandırmacı bir yaklaşımla verilmeye çalışıldığı görülmektedir. AİHL Meslek Dersleri Öğretim Programlarına uygun olarak hazırlanan AİHL meslek dersleri ders kitapları, öğretim programlarında yer alan hedef ve kazanımlar da dikkate alınarak incelendiğinde, bu kitaplarda öğretim programları dışında kalan kimi örtük öge ve öğretilerin de mevcudiyeti dikkat çekmektedir. Ders kitaplarında, örgün/açık programın yanında örtük olarak öğrenciye kazandırılmak istenen tutum ve davranışların da bu örtük öge ve öğretilerle vurgulandığı görülmektedir. Ders kitaplarına bakıldığında, kitap içeriklerinde yer alan fotoğrafların, bilgi ve not kutucuklarının, yorumlayalım kısımlarında sorulan soruların ve ünite sonunda verilen okuma parçalarının örgün/açık program dışında kalan, öğrenciye kazandırılmak istenen ya da öğrenciden değiştirmesi beklenen tutum ve davranışların gerçekleşmesine yönelik örtük öge ve öğretiler içerdiği görülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde AİHL meslek dersleri ders kitaplarından Kelam, Hadis ve Hitabet ve Mesleki Uygulama kitaplarının örtük program açısından kısmî değerlendirilmesi yapılacak olup 1 numaralı alt problem olan *“AİHL’de okutulan meslek dersleri ders kitaplarında yer alan örtük program unsurları nelerdir?”* sorusuna cevap aranacaktır.

AİHL meslek dersleri ders kitaplarında yer alan bu örtük öge ve öğretiler arasından en fazla örtük mesajın görseller aracılığıyla verildiği, bunun da öğrenci zihninde kalıcılık açısından daha etkili olduğu görülmekte olup “Düşünelim”, “Not Edelim”, “Bilgi Kutusu”, “Yorumlayalım”, “Araştıralım”, “Tartışalım”, “Paylaşalım” ve “Drama Yapalım”, “Söyleşi Yapalım” gibi kısımlar ile okuma parçaları da örtük programın uygulandığı diğer alanlar olarak dikkat çekmektedir. Özellikle “Düşünelim”, “Yorumlayalım”, “Araştıralım”, “Tartışalım”, “Paylaşalım”, “Drama Yapalım” ve “Söyleşi Yapalım” kısımları ile öğrenci eğitim sürecine dahil edildiğinden verilmek istenen mesajın ya da değiştirilmek istenen tutum ve davranışın kalıcılığı sağlanmaktadır.

AIHL meslek dersleri ders kitapları arasından örneklem seçilen Kelam, Hadis ve Hitabet ve Meslekî Uygulama kitaplarının çeşitli yerlerinde örtük olarak cami, cemaat, dua ve Kur'an görsellerinin kuvvetle vurgulandığı dikkat çekmekte olup geleneksel uygulamalar da göz önünde bulundurulduğunda toplumsal yardımlaşma ve dayanışma adına cami ve cemaatin oluşturduğu etkinin kavranması açısından bu vurgunun yapılmasının isabetli olduğu gözlemlenmektedir.

Kelam ilminde düşünmek ve düşünerek imanı tahkike erdirmek büyük öneme haiz olduğundan Kelam ders kitabında, örtük olarak ortaya çıkan en temel vurgunun aklını kullanma ve düşünme olduğu görülmektedir. Bunun kişinin yaratanını bulması, yüceliğini kabul etmesi ve imanını kemâle erdirmesi açısından gerekli olduğu söylenebilir. Kitapta yer alan “Bilgi Kutusu” kısımlarında daha çok Ehl-i Sünnet âlimlerinin görüşlerine yer verilmesi ile örtük olarak Ehl-i Sünnet vurgusunun yapıldığı; “Düşünelim-Değerlendirelim” kısımlarında sadece ayet numaralarının verilmesi ile öğrencinin örtük olarak araştırmaya yönlendirildiği; “Dikkat Edelim” kısımlarında yer alan kimi açıklamalar ile dinin makul fakat aklî olmadığının yani dini olan mevzularda aklı kullanmanın önemi vurgulanırken her şeyin özellikle de ibadât alanındaki her ibadet şeklinin akıl ile kavranamayacağının(taabbudî) örtük olarak işlendiği görülmektedir. Yine “Not Edelim” kısımlarında yer alan bilgilerle düşünme ve aklı kullanmada bir Müslümanın Kur'an ve sünnetten vareste kalamayacağının örtük olarak vurgulandığı; “Düşünelim” kutucuklarında yer alan kimi şiir vb. unsurlarla örtük olarak mezhepsel ayrılıkların aslında düşmanlık değil zenginlik sebebi olacağının aksi halde bu ayrışmaların İslâm düşmanlarının Müslümanlar aleyhine kullanacağı birer koza dönüşeceğinin vurgulandığı; çeşitli görseller ile de örtük olarak öğrenciye Ehl-i Sünnet düşüncesinin, sanatsal bir zevkin, cami, cemaat ve dua bilincinin, hoşgörünün, okuma, akletme ve düşünmenin öneminin benimsetilmeye ve kavratılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Hadis ders kitabında örtük olarak ortaya çıkan temel vurgunun; İslâm dininde Sünnet'in Kur'an'dan sonra bağlayıcılığı en kuvvetli olan bir kaynak olduğu ve Hadis uydurmanın büyük bir cezayı gerektirdiği, bu cezanın da cehennem oluşu olduğu görülmektedir. Hadis ders kitabında konu anlatımlarında kullanılan hadisler, içerdiği mevzular ile İslâm'ın insana kazandırmaya çalıştığı temel ahlâkî öğretileri

içselleştirmeye yönelik vurgular taşıması ve bunun neticesinde öğrencinin zihin ve gönül dünyasının imar edilmeye çalışılması; cami ve cemaat görselleri ile öğrenciye cami ve cemaat bilinci kazandırılmaya çalışılması; hat, ebru ve çini gibi sanatsal görsellerle öğrencide bir sanat zevki oluşturulmaya çalışılması Hadis ders kitabının öğrenciye örtük olarak sunduğu öge ve öğretileri ortaya koymaktadır. Yine bu ders kitabında niyet, merhamet, af, yetimi kollama ve kibirden sakınma gibi hem insanın iç âlemini imar eden hem de toplumsal birliği ve barışı sağlayacak konuların özellikle seçilmesi örtük program açısından büyük önem taşımakta olup aslında tüm bunlara öğrencide dinî, milli ve manevi bir bilincin inşa edilmesi adına yer verildiği görülmektedir.

Hitabet ve Mesleki Uygulama ders kitabında örtük olarak ortaya çıkan temel vurgunun; dinî iletişimde cami ve cemaate katılmanın önemi ile vaaz verme ve dinlemenin, dinî, millî ve manevî değerlerin toplumda yaşatılması ve yeni nesillere aktarılmasında etkin bir role sahip oluşu olduğu görülmektedir. Muhatabın, hitabı kabul edebilirliğini artıracak için ayet ve hadislerle vaaz ya da hutbelere başlanılmasının vurgulanması ve dinî hitabet ve iletişimde üslûp güzelliğine örtük olarak dikkat çekilmesi öğrencinin meslek hayatına atıldıktan sonra üslûbu ve hitap tarzı sebebiyle yaşayabileceği anlaşmazlıkların önüne geçilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Vaaz ve hutbe uygulamaları için seçilen konular ile öğrencilere verilen çalışma konularının kibir, dostluk, kardeşlik, birlik ve beraberlik olarak seçilmesi de dinî hitabet ve iletişimin toplumsal huzurun sağlanmasına sunduğu katkının önemini, örtük olarak öğrencinin bilinçaltına işlendiğini göstermektedir. Örtük öge ve öğretilerin etkin olarak bu derste kullanılması yönüyle ele alındığında Hitabet ve Mesleki Uygulama dersinin önemini burada ayrıca vurgulamak gerekmektedir.

Sonuç olarak AİHL meslek dersleri ders kitaplarına ilişkin ortaya konan bu tespit ve görüşler örtük program açısından ele alındığında, AİHL meslek dersleri ders kitaplarının, örtük öge ve öğretiler ile okul yönlendirme ve beklentilerinden oluşan örtük programın, AİHL için vazgeçilmez bir parçası olduğu ve dinî, millî ve manevî değerlerin aktarımında büyük bir önem taşıdığı görülmekte olup yerinde kullanıldığında kitaplarda yer alan bu örtük öge ve öğretilerin din eğitimi açık/resmî müfredattan daha fazla hizmet ettiği ve edeceği söylenebilir.

4.2. AİHL Binalarının İç ve Dış Dekorasyonunda Yer Alan Örtük Program Unsurlarına İlişkin Bulgular ve Bu Bulguların Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi

Örtük programın etkin uygulama alanlarından biri de okul binalarının dekorasyonu, özellikle de iç dekorasyondur. Okul binalarına bakıldığında, örtük olarak öğrenciye kazandırılmak istenen tutum ve davranışların ya da okul kültürünün çeşitli mimarî, görsel, metin ya da şiir gibi öğelerle bina içinde veya dışında öğrencide karşılık bulacak şekilde vurgulandığı görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde anket yapılan Anadolu İmam Hatip Liselerinin bina dekorasyonları, örtük program açısından genel olarak değerlendirilecek olup 2 numaralı alt problem olan *“AİHL’nin okul binalarında yer alan örtük program unsurları nelerdir?”* sorusuna cevap aranacaktır.

Anadolu İmam Hatip Liselerinin bina dekorasyonları ele alındığında, bu okulların giriş kapıları ile duvar, kolon ve panolarında yer alan çeşitli ayet ve hadisler, birbirinden farklı yazar, şair, mütefekkir, mutasavvıf ve hareket adamlarının eserlerinden ya da görüşlerinden öğrencinin zihnî istifadesine sunulan kesitler, bina duvarlarına asılan çeşitli tablo ve resimler ve okul bahçelerinde yer alan farklı görseller bu okulların bina dekorasyonun da yer alan örtük öğe ve öğretiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine sınıf kapılarında ve merdiven basamak aralıklarında yer alan görsel, yazı ve güzel sözler de öğrenci üzerinde olumlu etki bırakarak onun dinî, milli ve manevi duygularını geliştirecek, okuma, düşünme ve ders çalışma azmini pekiştirecek türden karşımıza çıkan örtük öğe ve öğretiler olarak değerlendirilebilir.

AİHL’nin bina dekorasyonlarında yer alan ve örtük programın birer unsuru olan bu öğe ve öğretilerde işlenen konulara bakıldığında, daha çok dinî, milli ve manevi duyguların geliştirilmesi ve bu minvalde bir bilinç oluşturulması, okuma, düşünme, vatanperverlik, birlik ve beraberlik, hoşgörü, dinî yaşantı ve sanatsal zevk edinimi gibi konuların işlendiği görülmektedir. Yapılan gözlemler sonucu elde edilen verilere göre örtük öğe ve öğretilere araştırmanın örneklemini oluşturan okullardan aşağıda yer alan örnekler verilebilir:

AİHL-2’nin bahçe giriş kapısının çıkış tarafında Zümer Suresi’nin *“Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?”* mealindeki 9. ayeti yer alırken bina giriş kapısında millî şairimiz Mehmet Akif’e ait olan şu dizeler yer almaktadır:

*“Allah’a dayan, sa’ye sarıl, hikmete râm ol...
Yol varsa budur, bilmiyorum başka çıkar yol.”*

Konya İmam Hatip Okulu temel atma töreni (1952) esnasında fotoğraflanan ve bina içerisine bir pano şeklinde yerleştirilen karede yer alan Hacıveyiszâde Mustafa Kurucu Hocaefendi’nin ve beraberindekilerin temel atma törenini dualar eşliğinde gerçekleştirdiklerini gösteren fotoğraf da yine örtük öge ve öğretilere örnek gösterilebilir.

Yine aynı okulda yapılan gözlemler sonucunda tespit edilen okul bahçe havuzunun içerisine havuz mimarisinin bir parçası olarak yerleştirilen çift minareli cami maketi ve bu cami maketinin minarelerinde yer alan mahyâdaki ay-yıldız da bu okuldaki örtük öge ve öğretilere örnek olarak verilebilir.

AİHL-2’nin bina dekorasyonundan örnek olarak sunulan bu örtük öge ve öğretiler ele alındığında; *“Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?”* ayetiyle bilginin önemine, Akif’e ait olan beyit ile Allah’a dayanıp gayret etmenin ve dünyaya hikmetle bakmanın ahiret için tek çıkar yol olduğuna, Konya İmam Hatip Okulu’nun temel atma töreninden sunulan fotoğraf karesi ile duanın Müslüman hayatındaki yeri ve önemine, havuz içerisindeki çift minareli cami maketi ile de insan yaşamında millî ve manevî duyguların vazgeçilmez oluşuna dikkat çekilmiş ve tüm bunlar öğrencilerde bir bilinç oluşturmaya yönelik örtük olarak öğrenci zihnine işlenmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir.

Genelde birçok Anadolu İmam Hatip Lisesinde özelde ise AİHL-4’ün kolanlarında yer alan *“Haset ateşin odunu yediği gibi tüm iyilikleri yer bitirir.”*(Ebû Dâvud, h.no.4903) ; *“İnsanların en hayırlısı, insanlara faydalı olandır.”*(Buhârî, Mağâzî, h.no.35) ; *“Terazide güzel ahlaktan daha ağır gelen hiçbir şey yoktur.”*(Tirmizi, Birr, h.no.62) gibi hadis-i şerifler de örtük öge ve öğretiler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yine AİHL-4’ün kantin girişinde yer alan Araf Suresi’nin *“Yiyiniz içiniz fakat israf etmeyiniz, şüphesiz ki Allah israf edenleri sevmez.”* mealindeki 31. ayeti ile *“Selamlaşmayı çoğaltıp yaygınlaştırın. Yemek yedin ve Allah’ın size emrettiği gibi kardeş olun.”*(Hadislerle İslâm, c.4, s.359) hadis-i şerifi de bu örtük öge ve öğretilere verilebilecek örnekler arasındadır.

AİHL-4'ün bina dekorasyonundan örnek olarak sunulan bu örtük öge ve öğretiler ele alındığında, kolon ve panolarda yer alan ayet ve hadisler ile bir Müslümanın yaşamında olması gereken hasetten uzak durma, insanlara ve insanlığa faydalı olma, güzel ahlâk sahibi olma ve israftan kaçınma gibi özellikler konusunda öğrencide bir bilinç oluşturulmaya çalışıldığı ve özellikle de ahlâkî değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin kolanlara iliştilen ayet ve hadislerden örtük olarak önemli ölçüde faydalanıldığı söylenebilir.

AİHL-3'ün bir koridorunu oluşturan “Liderler Sokağı”nda yer alan sınıfların kapılarına giydirilen ve koridor duvarlarına iliştilen Aliya İzzetbegoviç, Hasan el-Benna ve Şeyh Ahmet Yasin gibi İslâmî hareket öncülerinin sözleri, fotoğrafları ve biyografileri bu okul binasında yer alan örtük öge ve öğretilere örnek gösterilebilir.

AİHL-3'ün bina dekorasyonundan örnek olarak sunulan bu örtük öge ve öğretilere bakıldığında ise; İslâmî kimlik ve mücadeleleriyle ön plana çıkan öncü şahsiyetlerin biyografileri eşliğinde öğrencilerde bir kimlik oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir.

Örnekleme olarak seçilen Anadolu İmam Hatip Liselerinin pano, duvar, kolon ve kütüphanelerinde yer alan ve daha çok Necip Fazıl, Mehmet Akif, Nurettin Topçu, Sezai Karakoç, Halil İnalçık, Erol Güngör, Cemil Meriç, İsmet Özel, Yunus, Mevlâna, Celalettin Ökten, Hacıveyiszâde Mustafa Kurucu, Ali Fuat Başgil, Ahmet Kabaklı vb. milli ve manevi duygulara hitap eden şair, düşünür, yazar ve kanaat önderi gibi kimselere ait olan şiir, söz, biyografi ve fotoğraflar da bu liselerin örtük öge ve öğretileri olarak zikredilebilir.

Bu okullara ya da bu okullardaki dersliklere sahabe, islâmî hareket önderleri, mutasavvıf, milli ve manevî duygulara hitap eden şair ya da yazar ve bu okulların inşasında ve devamında öncü olan kanaat önderlerinin isimlerinin verilmesi de bu okullardaki örtük öge ve öğretiler verilebilecek örneklerdendir.

Yine bu okulların duvarlarında yer alan konu merkezli içerik değişimi yapılan panolara bakıldığında ise İslâm Coğrafyası'nın Filistin, Arakan, Doğu Türkistan ve Halep gibi mazlum bölgelerinde yaşanan insanî dramların örtük olarak işlendiği görülmektedir.

Anadolu İmam Hatip Liselerinde örtük olarak işlenen konulara ait ayet, hadis ya da güzel sözlerin yazımında hat ve kaligrafi gibi sanatsal yazı usullerinin, zemininde ise ebrû sanatının kullanılması da ayrı bir örtük öge ve öğreti olarak dikkat çekmektedir.

Bunların yanında okul duvar ve kolonlarında yer alan, okumanın önemini bildiren ayet ve hadisler ile görsel öğeler, bilimi ve düşünmeyi teşvik eden konu içerikli pano düzenlemeleri de yine örtük öge ve öğreti kapsamında dikkat çekmektedir.

Genelde birçok Anadolu İmam Hatip Lisesinde özelde ise çalışmanın konusu olan AİHL-1 ve AİHL-4 gibi Anadolu İmam Hatip Liselerinin bahçelerinde bu liselerin tatbikat camilerinin olması ve bu camilerde halka açık olarak beş vakit cemaatle namaz kılınması da bu okullarda uygulanan örtük program açısından ayrı bir örtük öge ve öğreti olarak dikkat çekmektedir. AİHL-2'nin bahçe dışında yan tarafında beş vakit halka açık bir caminin olması, AİHL-5 ve AİHL-3'ün okul binaları içerisinde Cuma namazlarının cemaatle kılındığı büyük birer mescidin varlığı da yine bu okullarda uygulanan örtük programın bir parçası olarak örtük öge ve öğreti kapsamında düşünülebilir. Okul bahçelerindeki camiler ve okul binalarındaki cemaatle namaz kılınan mescitler örtük program açısından ele alındığında; AİHL öğrencilerinin öğretmenleri ile ders dışı bir mekânda bir araya gelmesinin ve namaz için yan yana, omuz omuza saf tutmasının öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından etkili olduğu/olacağı söylenebilir. Ayrıca okul bahçelerindeki camilerin beş vakit halka açık olması öğrenci-çevre etkileşiminde de önemli bir rol oynadığını/oynayacağını göstermektedir. Bu bağlamda, AİHL öğrencilerinin okul bahçelerinde halka açık olan bu camilerde namaz kıldırmasının ve vaaz ve hutbe vermesinin, bu öğrencileri halk içinde daha etkin kılmakta olduğu da söylenebilir.

Yine bu okulların bina dekorasyonlarına genel olarak verilen örnekler ele alındığında; bu okul öğrencilerinde cami ve cemaat merkezli bir yaşam algısı, bir gönül coğrafyası ülküsü, bilim ve teknolojiye hâkim olma düşüncesi ve örtük öge ve öğretilerin özellikle hat, ebrû ve minyatür gibi sanatsal tablolarla sunulmasıyla da öğrencilerde belli bir sanatsal zevk oluşturulmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak verilen örneklerle ilişkin genel bir değerlendirme yapılacak olursa bu okul bina dekorasyonlarında yer alan örtük öge ve öğretilerle AİHL öğrencilerinin

dinî, millî ve manevî duygu ve düşünceleri geliştirilerek “İmam Hatipli Ruh” denilen ruh dünyasının öğrencilere kazandırılmaya ve öğrencilerde dinî, millî ve manevî bir kimlik inşa edilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir.



4.3. AİHL Öğrencilerine Uygulanan Anket Formu Verilerine Göre Ortaya Çıkan Öğrenci Algılarının Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmanın bu bölümünde, AİHL'deki örtük programın tespiti amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilerek AİHL öğrencilerine uygulanan anket maddelerine, öğrencilerin verdikleri cevapların SPSS 22.00 paket programı aracılığıyla elde edilen frekans ve yüzdeleri üzerinden, AİHL öğrencilerinin okul yönlendirme ve beklenti algıları, araştırmanın alt problemleri bağlamında örtük program açısından madde madde ele alınacaktır. Yine bu bölümde her maddeye ilişkin ki-kare testi yapılmış olup cinsiyet bağlamında anlamlılık ifade eden maddeler ($p<0,05$ eşitsizliğini sağlayan) tablolastırılarak çapraz tablolamada yer alan yüzde değerleri üzerinden alt problemler bağlamında değerlendirilmeye çalışılacaktır.

4.3.1. Anket Uygulanan Anadolu İmam Hatip Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Tablo 10: Ankete Katılan AİHL Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

		Frekans (F)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	179	27,9
	Kız	462	72,1
Sınıf Dağılımı	Hazırlık	17	2,7
	9. sınıf	119	18,6
	10. sınıf	250	39,0
	11. sınıf	219	34,2
	12. sınıf	36	5,6
Okul Dağılımı	AİHL-1	108	16,8
	AİHL-2	133	20,7
	AİHL-3	113	17,6
	AİHL-4	140	21,8
	AİHL-5	147	22,9
Toplam		641	100,0

Tablo 10’da yer alan veriler incelendiğinde;

Uygulanan ankete katılan 641 öğrencinin 179’unun erkek, 462’sinin ise kız öğrenci olduğu görülmektedir. Bu rakamların geçerli yüzdeleri hesaplandığında; ankete katılan öğrencilerin %27,9’unu erkek öğrenciler oluştururken %72,1’ini ise kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Anket uygulaması gerçekleştirilen okullarda öğrenim gören öğrencilerin sınıf kademelerine göre dağılımına bakıldığında ise 641 öğrencinin 17’sinin hazırlık(bu sınıf kademesi yalnızca aynı zamanda bir proje okulu olan AİHL-1’de mevcut), 119’unun 9.sınıf, 250’sinin 10.sınıf, 219’unun 11.sınıf ve 36’sının ise 12.sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir.

Yine uygulanan ankete katılan 641 öğrencinin 108’inin AİHL-1’de, 133’ünün AİHL-2’de, 113’ünün AİHL-3’te, 140’ının AİHL-4’te, 147’sinin ise AİHL-5’te öğrenim görmekte olduğu görülmektedir. Buna göre verilerin geçerli yüzdeleri alındığında bu öğrencilerin, %16,8’i AİHL-1’de, %20,7’si AİHL-2’de, %17,6’sı AİHL-3’te, %21,8’i AİHL-4’te, %22,9’u ise AİHL-5’te öğrenim görmektedir.

4.3.2. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen İtikâdî Yönelime İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

Araştırmanın “*AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen itikâdî yönelime ilişkin var olan örtük öge ve öğretiler ile yönlendirme ve beklentiler nelerdir?*” alt problemi bağlamında ele alınan bu kısmında, araştırmaya katılan öğrencilere, AİHL öğrencilerinde oluşması istenen itikâdî yönelime ilişkin AİHL’de örtük programın bir unsuru olarak var olan okul yönlendirme ve beklentilerinin tespitine yönelik yöneltilen maddelere öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuş olup bu bulgular, örtük program çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 11: AİHL’de Öğrencilerde Oluşması İstenen İtikâdî Yönelime İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Okulumda benden, sağlam bir tevhid inancına sahip olmam beklenir.	F	295	110	136	76	16	633
	%	46,6	17,4	21,5	12,0	2,5	100,0
Okulumda benden, Ehl-i Sünnet itikadını benimsemem beklenir.	F	259	153	139	58	26	635
	%	40,8	24,1	21,9	9,1	4,1	100,0
Okulumda, itikâdî konularda herhangi bir yönlendirme yapılmaz.	F	45	43	91	143	302	624
	%	7,2	6,9	14,6	22,9	48,4	100,0
Okulumda benden, Sahih Hadis rivayetlerine şüpheyle bakmam beklenir.	F	33	27	48	63	462	633
	%	5,2	4,3	7,6	10,0	73,0	100,0
Okulumda benden, mezhep mutaassıbı (bağnazı) olmam beklenir.	F	41	32	60	58	438	627
	%	6,5	5,1	9,6	9,3	69,5	100,0

Tablo 11’de yer alan bulgular incelendiğinde;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “*Okulumda benden, sağlam bir tevhid inancına sahip olmam beklenir.*” maddesine öğrencilerin %46,6’sının “*Tamamen Katılıyorum*”, %17,4’ünün “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %21,5’inin “*Katılıyorum*”, %12,0’ının “*Kısmen Katılıyorum*” ve % 2,5’inin ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin, %2,5’lik çok cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin %97,5’lik tamamına yakın büyük bir kısmı, anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilerden sağlam bir tevhid inancına sahip olmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL’de öğrenim gören öğrenciler, okullarında sağlam bir tevhid inancına sahip olmalarına ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile

eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Bu bağlamda, öğrencilerin sağlam bir tevhid inancına sahip olmalarına ilişkin AİHL’de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını tevhid inancı temeli üzerine inşa etmelerinde ve bu inanç üzere bir hayatı benimsemelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen “*Okulumda benden, Ehl-i Sünnet itikadını benimsemem beklenir.*” anket maddesine, öğrencilerin %40,8’inin “*Tamamen Katılıyorum*”, %24,1’inin “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %21,9’unun “*Katılıyorum*”, %9,1’inin “*Kısmen Katılıyorum*” ve %4,1’inin ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin, %4,1’lik cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin %95,9’luk büyük bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak okul idaresi ve öğretmenleri tarafından AİHL öğrencilerinin Ehl-i Sünnet itikâdını benimsemelerinin beklendiğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL öğrencileri, okullarında, Ehl-i Sünnet itikadının benimsenmesine ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla Ehl-i Sünnet itikâdının benimsenmesi konusunda bu okul öğrencilerinde oluşması istenen düşünce dünyasına ilişkin AİHL’de var olan örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin, düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını Ehl-i Sünnet itikâdı temeli üzerine inşa etmelerinde ve bu itikat üzere bir hayatı benimsemelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Yine anket formunda öğrencilere yöneltilen “*Okulumda, itikâdî konularda herhangi bir yönlendirme yapılmaz.*” maddesine öğrencilerin %7,2’sinin “*Tamamen Katılıyorum*”, %6,9’unun “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %14,6’sının “*Katılıyorum*”, %22,9’unun “*Kısmen Katılıyorum*” ve %48,4’ünün ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerden anket maddesine yüksek ve düşük düzeylerde toplam katılanların oranı %51,6, katılmayanların oranı ise %48,4 olarak tespit edilmiştir. Buna durumda ankete katılan AİHL öğrencilerinin yarısından fazla olan %51,6’lık kısmı, itikâdî konularda öğrencilere yönelik herhangi bir yönlendirilmenin yapılmadığını belirtirken ankete katılan AİHL öğrencilerinin yarısından daha az olan %48,4’lük azımsanmayacak bir kısmı ise anket maddesine

katılmayarak bu okullarda, itikâdî konularda öğrencilere yönelik bir yönlendirmenin olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin %51,6’lık kısmı, bu okullarda itikâdî konularda herhangi bir yönlendirmenin olmadığı yönünde bir algı ile eğitim ve öğretimlerine devam ederken %48,4’lük azımsanmayacak kısmı da bunun tam aksi yönde bir algı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Tablo 11’de yer verilen “Okulumda benden, sağlam bir tevhid inancına sahip olmam beklenir.” ve “Okulumda benden, Ehl-i Sünnet itikadını benimsemem beklenir.” şeklindeki anket maddelerine AİHL öğrencilerinin büyük bir kısmının, olumlu yanıt verdiği de dikkate alındığında, AİHL’de itikâdî konulara ilişkin beklentiye dayalı örtük bir yönlendirmenin olduğu görülmektedir. AİHL’de var olan bu örtük yönlendirmenin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını Ehl-i Sünnet itikâdı temelli bir tevhid inancı üzerine inşa etmelerinde ve bu akide üzere bir hayatı benimsemelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Burada üzerinde durulması gereken bir başka mevzu da şudur:

Aynı konuya ilişkin yönlendirme ve beklenti merkezli ortaya çıkan verilere bakıldığında, birbirinin çeldiricisi olan yönlendirme ve beklenti maddelerine verilen yanıtlar arasında belli bir oran dengesizliğinin ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Öğrencilere uygulanan anket verilerinin ele alındığı araştırma bölümünde yer alan yönlendirme ve beklenti merkezli öğrencilere yöneltilen maddelere verilen cevaplarda ortaya çıkan oran dengesizliklerinin, çeldirici maddelerin, öğrenciye genellikle “...beklenir.” ve “...yönlendirme yapılmaz.” şeklinde yöneltilmesi sebebiyle öğrencilerin zihinlerinde beliren beklenti ve yönlendirilme algılarındaki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen “Okulumda benden, Sahih Hadis rivayetlerine şüpheyle bakmam beklenir.” anket maddesine, öğrencilerin %5,2’sinin “Tamamen Katılıyorum”, %4,3’ünün “Çoğunlukla Katılıyorum”, %7,6’sının “Katılıyorum”, %10,0’ının “Kısmen Katılıyorum” ve %73,0’ının ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerden %27,0’lık azınlığı oluşturan kısmı, anket maddesine yüksek ve düşük düzeylerde katılırken %73,0’lık çoğunluğu oluşturan kısmı anket maddesine katılmamıştır. Buna göre ankete katılan öğrencilerin %73,0’lık önemli

bir çoğunluğu oluşturan kısmı, AİHL’de, öğrencilerden, sahih hadis rivayetlerine şüpheyile bakılmasının beklenmediğini belirtirlerken %27,0’lık kısmı ise böyle bir şüphe beklentisinin varlığına dikkat çekmiştir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL öğrencilerinin %73,0’lık çoğunluğu, okullarında, sahih hadis rivayetlerinin doğruluğu ve gerçekliği konusunda bu rivayetlerden şüphe edilmesine ilişkin örtük bir beklentinin olmadığı algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL’de okuyan öğrencilerin çoğunun zihninde sahih hadislerin doğruluğu, gerçekliği ve dindeki bağlayıcılığı konusunda ciddi bir şüphe oluşmasının, okula hamledilebilecek örtük bir beklentinin olmaması sebebiyle düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “*Okulumda benden, mezhep mutaassıbı(bağnazı) olmam beklenir.*” maddesine öğrencilerin %6,5’inin “*Tamamen Katılıyorum*”, %5,1’inin “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %9,6’sının “*Katılıyorum*”, %9,3’ünün “*Kısmen Katılıyorum*” ve %69,5’inin ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerden %30,5’lik azınlığı oluşturan kısmı bu anket maddesine yüksek ve düşük düzeylerde katılırken %69,5’lik çoğunluğu oluşturan kısmı bu anket maddesine katılmamıştır. Dolayısıyla ankete katılan öğrencilerin %69,5’lik önemli bir çoğunluğu oluşturan kısmı, AİHL’de, öğrencilerden, mezhepsel bir taassubun beklenmediğini belirtirken %30,5’lik bir kısmı ise böyle bir taassup beklentisinin varlığına dikkat çekmiştir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL öğrencilerinin %69,5’lik çoğunluğu, mezhep taassubiyetine ilişkin kendilerinden mensup oldukları mezhebe taassup derecesinde bağlı olmalarının beklenmediği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL’de okuyan öğrencilerin çoğunun zihninde mezhep taassubiyetine ilişkin örtük bir okul beklenti algısının olmaması, bu okul öğrencilerinin çoğunun mezhep taassubiyetinden uzak yetişmelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

4.3.3. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Ahlâkî Bilince İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen ahlâkî bilince ilişkin var olan örtük öge ve öğretiler ile yönlendirme ve beklentiler nelerdir?” alt problemi bağlamında ele alınan bu kısımda, araştırmaya katılan AİHL öğrencilerine, bu okul öğrencilerinde oluşması istenen ahlâkî bilince ilişkin AİHL’de örtük programın bir unsuru olarak var olan okul yönlendirme ve beklentilerinin tespitine yönelik yöneltilen maddelere öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuş olup elde edilen bu sonuçlar örtük program çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 12: AİHL’de Öğrencilerde Oluşması İstenen Ahlâkî Bilince İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

		Tamamen Katılıyor	Çoğunlukla Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Toplam
Okulumda benden, güzel ahlâk(selam verme, nezaket sahibi olma, muhtaç olana yardım etme gibi) sahibi olmam beklenir.	F	392	114	94	27	12	639
	%	61,3	17,8	14,7	4,2	1,9	100,0
Okulumda benden, söylem ve eylem tutarlılığı beklenir.	F	283	108	143	61	35	630
	%	44,9	17,1	22,7	9,7	5,6	100,0
Okulumda benden, toplumsal ilişkilerde dürüst olmam beklenir.	F	393	103	92	34	17	639
	%	61,5	16,1	14,4	5,3	2,7	100,0
Okulumda benden, büyüklerime karşı saygılı olmam beklenir.	F	415	89	80	24	28	636
	%	65,3	14,0	12,6	3,8	4,4	100,0
Okulumda benden, merhamet sahibi olmam beklenir.	F	387	99	97	38	18	639
	%	60,6	15,5	15,2	5,9	2,8	100,0

Okulumda benden, küfürlü ya da argo konuşmamam beklenir.	F	421	77	71	40	31	640
	%	65,8	12,0	11,1	6,3	4,8	100,0
Okulumda benden, sosyal medyayı ahlâki ölçülere uygun kullanmam beklenir.	F	271	116	128	67	56	638
	%	42,5	18,2	20,1	10,5	8,8	100,0

Tablo 12’de yer alan bulgular incelendiğinde;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “Okulumda benden, güzel ahlâk(selam verme, nezaket sahibi olma, muhtaç olana yardım etme gibi) sahibi olmam beklenir.” maddesine, öğrencilerin %61,3’ünün “Tamamen Katılıyorum”, %17,8’inin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %14,7’sinin “Katılıyorum”, %4,2’sinin “Kısmen Katılıyorum” ve %1,9’unun ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %1,9’luk çok cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin %98,1’lik tamamına yakın kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak okul idaresi ve öğretmenleri tarafından kendilerinden selam verme, nezaket sahibi olma, muhtaç olana yardım etme gibi güzel olan ahlâkî değerlere sahip olmalarının beklediğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL’de öğrenim gören öğrenciler, okullarında güzel ahlâk sahibi olmalarına ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin selam verme, nezaket sahibi olma, muhtaç olana yardım etme gibi güzel olan ahlâkî değerlere sahip olmalarına ilişkin AİHL’de var olan bu örtük beklentinin, AİHL’de okuyan öğrencilerin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını güzel ahlâk üzerine inşa etmelerinde ve güzel olan ahlâkî değerlerle bezenmiş bir hayatı benimsemelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen “Okulumda benden, söylem ve eylem tutarlılığı beklenir.” anket maddesine öğrencilerin %44,9’unun “Tamamen Katılıyorum”, %17,1’inin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %22,7’sinin “Katılıyorum”, %9,7’sinin “Kısmen Katılıyorum” ve %5,6’sının ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları

görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %5,6'lık cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak kendilerinden böyle bir tutarlılığın beklenmediğini belirtirken anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılan %94,4'lük tamamına yakın kısmı ise okul idaresi ve öğretmenleri tarafından kendilerinden söylem ve eylem tutarlılığı ya da çelişmezliği beklendiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL öğrencileri, okullarında, söylem ve eylem tutarlılığına sahip olunmasına ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla, öğrencilerin söylem ve eylem tutarlılığına sahip olmalarına ilişkin AİHL'de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını söylem ve eylem tutarlılığı bilinci ile inşa etmelerinde ve bu konuda hassasiyet sahibi olmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “Okulumda benden, toplumsal ilişkilerde dürüst olmam beklenir.” maddesine öğrencilerin %61,5'inin “Tamamen Katılıyorum”, %16,1'inin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %14,4'ünün “Katılıyorum”, %5,3'ünün “Kısmen Katılıyorum” ve %2,7'sinin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %2,7'lik çok cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak dürüstlüğü ilişkin öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin %97,3'lük tamamına yakın kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak okul idaresi ve öğretmenleri tarafından AİHL öğrencilerinden toplumsal ilişkilerde dürüst davranmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL öğrencileri, okullarında, toplumsal ilişkilerde dürüst olunmasına ilişkin bu okul öğrencilerinden belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla, bu okul öğrencilerinin, toplumsal ilişkilerde dürüst davranmaları gerektiği bilincine sahip olmalarına ilişkin AİHL'de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını dürüstlük kavramı üzere inşa etmelerinde ve belli bir dürüstlük bilinci kazanmalarında anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Ankette öğrencilere yöneltilen “Okulumda benden, büyüklerime karşı saygılı olmam beklenir.” maddesine öğrencilerin %65,3'ünün “Tamamen Katılıyorum”,

%14,0'ının "Çoğunlukla Katılıyorum", %12,6'sının "Katılıyorum", %3,8'inin "Kısmen Katılıyorum" ve %4,4'ünün ise "Katılmıyorum" cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %4,4'lük cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak büyüklere saygılı olunmasına ilişkin öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılan %95,6'lık tamamına yakın kısmı ise büyüklere saygılı olunmasına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından AİHL öğrencilerinden, yaşça kendilerinden büyük olanlara karşı saygılı olmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL öğrencileri, okullarında, büyüklere karşı saygılı olunmasına ilişkin bu okul öğrencilerinden belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla, bu okul öğrencilerinin, yaşça kendilerinden büyük olanlara karşı saygılı olmalarının gerektiği bilincine sahip olmalarına ilişkin AİHL'de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını büyüklere saygı temelli inşa etmelerinde ve belli bir saygı bilinci kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen "*Okulumda benden, merhamet sahibi olmam beklenir.*" anket maddesine öğrencilerin %60,6'sının "*Tamamen Katılıyorum*", %15,5'inin "*Çoğunlukla Katılıyorum*", %15,2'sinin "*Katılıyorum*", %5,9'unun "*Kısmen Katılıyorum*" ve %2,8'inin ise "*Katılmıyorum*" cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin, %2,8'lik çok cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak merhamet sahibi olunmasına ilişkin öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %97,2'lik tamamına yakın bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak bu konuya ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından, AİHL öğrencilerinden merhamet sahibi olmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL öğrencileri, okullarında, merhamet sahibi bireyler olmalarına ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla, bu okul öğrencilerinin merhamet sahibi bireyler olmalarına ilişkin AİHL'de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını merhamet duygusu temelli inşa etmelerinde ve merhamet duygularını

geliştirerek merhamet sahibi bireyler olmalarında anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Yine ankette yer alan “Okulumda benden, küfürlü ya da argo konuşmamam beklenir.” maddesine öğrencilerin %65,8’inin “Tamamen Katılıyorum”, %12,0’inin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %11,1’inin “Katılıyorum”, %6,3’ünün “Kısmen Katılıyorum” ve %4,8’inin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin, %4,8’lik cüzi kısmı, anket maddesine katılmayarak küfürlü ya da argo konuşulmamasına ilişkin öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılan %95,2’lik büyük bir kısmı ise konuya ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından, bu okul öğrencilerinden küfürlü ya da argo konuşmalarının beklediğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL’de öğrenim gören öğrenciler, okullarında, küfürlü ya da argo konuşmamaları gerektiğine ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL öğrencilerinin küfürlü ya da argo konuşmalarına ilişkin okullarında var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin konuşma üslûplarını küfür ya da argodan uzak tutmalarında ve nezaket sahibi bireyler olmalarında anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen “Okulumda benden, sosyal medyayı ahlâki ölçülere uygun kullanmam beklenir.” anket maddesine öğrencilerin %42,5’inin “Tamamen Katılıyorum”, %18,2’sinin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %20,1’inin “Katılıyorum”, %10,5’inin “Kısmen Katılıyorum” ve %8,8’inin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %8,8’lik cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılan %91,2’lik büyük bir kısmı ise sosyal medyanın ahlâki ölçülere uygun kullanılmasına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından, AİHL öğrencilerinin sosyal medyayı ahlâki ölçülere uygun kullanmalarının beklediğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL öğrencileri, okullarında, öğrenciler tarafından sosyal medyanın ahlâki ölçülere uygun kullanılmasına ilişkin belli bir beklentinin

olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL’de, öğrencilerin sosyal medyayı ahlâkî ölçülere uygun kullanmalarına ilişkin var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin, düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını sosyal medyaya ilişkin olsa dahi ahlâkî bir bilinç üzerine inşa etmelerinde ve ahlâkî ölçüler doğrultusunda belli bir sosyal medya kullanım ahlakı kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Tablo 13: AİHL’de Öğrencilerde Oluşması İstenen Ahlâkî Bilince İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları * Cinsiyet Odaklı Çapraz Tablo *

		Tamamen Katılıyor	Çoğunlukla Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Toplam	P
Okulumda benden, sosyal medyayı ahlâkî ölçülere uygun kullanmam beklenir. * Cinsiyet *	E	F	67	43	27	16	26	179
		%	37,4	24,0	15,1	8,9	14,5	100,0
	K	F	204	73	101	51	30	459
		%	44,4	15,9	22,0	11,1	6,5	100,0

Tablo 13’te yer alan cinsiyet merkezli veriler incelendiğinde;

Anket formunda yer verilen “Okulumda benden, sosyal medyayı ahlâkî ölçülere uygun kullanmam beklenir.” maddesine, AİHL’de öğrenim gören erkek öğrencilerin %14,5’inin katılmadığı görülmekte iken bu oranın kız öğrencilerde %6,5’e düştüğü görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında %8’lik bir farklılaşmanın olduğu görülmüş olup yapılan ki kare testi sonucu, oluşan bu %8’lik farklılaşmanın anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dolayısıyla bu tespit, AİHL’de, sosyal medya kullanımında ahlâkî ölçülere uygunluğun gözetilmesine ilişkin var olan örtük beklentinin varlığına katılma bağlamında kız öğrencilerin verdikleri algısal tepkinin, erkek öğrencilerin verdikleri algısal tepkiye kıyasla kız öğrenciler lehine anlam kazanmakta olduğunu göstermektedir.

4.3.4. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Kulluk Vazifelerinin İfâsı Bilinci İle Haram-Helal Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen kulluk vazifelerinin ifâsı bilinci ile haram-helal bilincine ilişkin var olan örtük öge ve öğretiler ile yönlendirme ve beklentiler nelerdir?” alt problemi bağlamında ele alınan bu kısımda, araştırmaya katılan AİHL öğrencilerine, AİHL öğrencilerinde oluşması istenen kulluk vazifelerinin ifâsı bilinci ile haram-helal bilincine ilişkin AİHL’de örtük programın bir unsuru olarak var olan okul yönlendirme ve beklentilerinin tespitine yönelik yöneltilen maddelere öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuş olup bu bulgular, örtük program çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 14: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Kulluk Vazifelerinin İfâsı Bilinci İle Haram-Helal Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

		Tamamen Katılıyor	Çoğunlukla Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Toplam
Okulumda benden, ibadetlerimi (namaz, oruç gibi) düzenli olarak yapmam beklenir.	F	374	104	113	30	17	638
	%	58,6	16,3	17,7	4,7	2,7	100,0
Okulumda, ibadet yapmam konusunda herhangi bir yönlendirme yapılmaz.	F	40	30	49	108	406	633
	%	6,3	4,7	7,7	17,1	64,1	100,0
Okulumda benden, haram-helâl bilincine sahip olmam beklenir.	F	383	88	114	38	13	636
	%	60,3	13,8	17,9	6,0	2,0	100,0
Okulumda benden, dinimi iç dünyamda(kimselere göstermeden) yaşamam beklenir.	F	78	51	125	103	276	633
	%	12,3	8,1	19,7	16,3	43,6	100,0
Okulumda benden, kılık-kıyafetimin (Başörtüsü, dış kıyafet ve geniş kıyafet gibi) İslâmî ölçülere uygun olması beklenir.	F	334	100	99	57	50	640
	%	52,2	15,6	15,5	8,9	7,8	100,0

Okulumda, kılık-kıyafet konusunda (Başörtüsü, dış kıyafet ve geniş kıyafet gibi) herhangi bir yönlendirme yapılmaz.	F	59	24	83	101	367	634
	%	9,3	3,8	13,1	15,9	57,9	100,0
Okulumda benden, kız-erkek ilişkilerinde lakayt(rahat) davranmamam beklenir.	F	364	80	91	39	57	631
	%	57,7	12,7	14,4	6,2	9,0	100,0
Okulumda, kız-erkek ilişkilerinde nasıl davranmamız gerektiğine karışılmaz.	F	39	43	68	82	395	627
	%	6,2	6,9	10,8	13,1	63,0	100,0

Tablo 14’te yer alan bulgular incelendiğinde;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “Okulumda benden, ibadetlerimi(namaz, oruç gibi) düzenli olarak yapmam beklenir.” maddesine öğrencilerin %58,6’sının “Tamamen Katılıyorum”, %16,3’ünün “Çoğunlukla Katılıyorum”, %17,7’sinin “Katılıyorum”, %4,7’sinin “Kısmen Katılıyorum” ve %2,7’sinin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin, %2,7’lik çok cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %97,3’lük tamamına yakın bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak okul idaresi ve öğretmenleri tarafından kendilerinden namaz ve oruç gibi farz olan kulluk vazifelerini düzenli olarak yapmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL’de öğrenim gören öğrenciler, okullarında, namaz ve oruç gibi farz olan kulluk vazifelerini düzenli olarak yerine getirmelerine ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Bu bağlamda, düzenli olarak yapılması her Müslümana farz olan ibadetlerin öğrenciler tarafından yerine getirilmesine ilişkin bu okullarda var olan bu örtük beklentinin, AİHL’de okuyan öğrencilerin yaşamlarında, kulluk vazifelerine yer vermelerinde ve bu konuda hassasiyet sahibi olmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “Okulumda, ibadet yapmam konusunda herhangi bir yönlendirme yapılmaz.” maddesine öğrencilerin %6,3’ünün “Tamamen Katılıyorum”,

%4,7'sinin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %7,7'sinin “Katılıyorum”, %17,1'inin “Kısmen Katılıyorum” ve %64,1'inin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Öğrencilerden anket maddesine yüksek ve düşük düzeylerde toplam katılanların oranı %35,9, katılmayanların oranı ise %64,1 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %64,1'lik çoğunluğu oluşturan kısmı, İslâm dininde yapılması emredilen ibadetlerin bu okullarda öğrenim gören öğrenciler tarafından yerine getirilmesine ilişkin okul yönlendirme algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilerin yönlendirildiğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL'de öğrenim gören öğrenciler, okullarında, %64,1'lik bir yüzdelik oranla İslâm dininde yapılması emredilen ibadetlerin bu okullarda öğrenim gören öğrenciler tarafından yerine getirilmesine ilişkin belli bir yönlendirmenin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla İslâm dininde yapılması emredilen kulluk vazifelerinin bu okul öğrencileri tarafından yerine getirilmesine ilişkin AİHL'de var olan örtük yönlendirmenin, böyle bir yönlendirmenin olduğu algısını taşıyan öğrencilerin yaşamlarında, İslâm'ın yapılmasını emrettiği ibadetlere yer vermelerinde ve bu konuda hassasiyet kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen “Okulumda benden, haram-helâl bilincine sahip olmam beklenir.” anket maddesine öğrencilerin %60,2'sinin “Tamamen Katılıyorum”, %13,8'inin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %17,9'unun “Katılıyorum”, %6,0'ının “Kısmen Katılıyorum” ve %2,0'ının ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin, %2,0'lık çok cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken %98,0'lık tamamına yakın bir kısmı anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak İslâm'ın öngördüğü haramlar ve helâller konusunda, okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilerden haram-helâl bilincine sahip olmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL'de öğrenim gören öğrenciler, okullarında, haramlar ve helâller konusunda, haram-helâl bilincine sahip olmalarına ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. İslâm'ın öngördüğü haramlar ve helâller konusunda öğrenciler tarafından haram-helâl bilincine sahip

olunmasına ilişkin bu okullarda var olan örtük beklentinin, AİHL’de okuyan öğrencilerin yaşamlarında, bu konuyla alakalı belli bir hassasiyet kazanmalarında ve haram-helâl bilinciyle hayatlarına yön vermelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “*Okulumda benden, dinimi iç dünyamda(kimselere göstermeden) yaşamam beklenir.*” maddesine öğrencilerin %12,3’ünün “*Tamamen Katılıyorum*”, %8,1’inin “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %19,7’sinin “*Katılıyorum*”, %16,3’ünün “*Kısmen Katılıyorum*” ve %43,6’sının ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Yine tablo 14’deki veriler incelendiğinde öğrencilerden anket maddesine yüksek ve düşük düzeylerde toplam katılanların oranı %56,4, katılmayanların oranı ise %43,6 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %56,4’lük çoğunluğu oluşturan kısmı, inançlarını münferit yaşamalarına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından kendilerinden daha ferdî bir dinî yaşayış beklendiğini belirtirken %43,6’lık kısmı kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığına anket maddesine katılmayarak dikkat çekmişlerdir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL’de öğrenim gören öğrenciler, okullarında, %56,4’lük bir yüzdelik oranla kendilerinden daha bir ferdî dinî yaşayış beklentisi olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Bu bağlamda, daha ferdî bir dinî yaşantının bu okul öğrencileri tarafından sürdürülmesine ilişkin AİHL’de var olan örtük beklentinin, bu algıyı taşıyan AİHL öğrencilerinin zaman içerisinde daha ferdî bir dinî yaşayışı benimsemelerinde ve dinî yaşayış konusunda toplumsal değerlere karşı duyarsızlaşmasında etkili olabileceği söylenebilir.

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “*Okulumda benden, kılık-kıyafetimin (Başörtüsü, dış kıyafet ve geniş kıyafet gibi) İslâmî ölçülere uygun olması beklenir.*” maddesine öğrencilerin %52,2’sinin “*Tamamen Katılıyorum*”, %15,6’sının “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %15,5’inin “*Katılıyorum*”, %8,9’unun “*Kısmen Katılıyorum*” ve %7,8’inin ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin, anket maddesine katılmayan %7,8’lik cüzi kısmı, öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken %92,2’lik büyük bir kısmı, anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak kılık-kıyafetlerinin (Başörtüsü, dış kıyafet ve geniş kıyafet gibi) İslâmî ölçülere uygun

olmasına ilişkin okul beklenti algılarına göre AİHL’de, öğrencilerden böyle bir beklentinin olduğunu belirtmiştir.

Buna göre AİHL öğrencileri, okullarında, kılık-kıyafetin İslâmî ölçülere uygun olmasına ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL’de okuyan öğrencilerin kılık-kıyafetlerinin İslâmî ölçülere uygun olmasına ilişkin AİHL’de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını, mensubu oldukları İslâm Dini’nin emirlerine göre şekillendirmelerinde ve başörtüsü, dış kıyafet ve geniş kıyafet gibi İslâm’a ait emirleri yerine getirmelerine yönelik hassasiyet kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan *“Okulumda, kılık-kıyafet konusunda (Başörtüsü, dış kıyafet ve geniş kıyafet gibi) herhangi bir yönlendirme yapılmaz.”* maddesine öğrencilerin %9,3’ünün *“Tamamen Katılıyorum”*, %3,8’inin *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %13,1’inin *“Katılıyorum”*, %15,9’unun *“Kısmen Katılıyorum”* ve %57,9’unun ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin, %42,1’lik kısmı, anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak böyle bir yönlendirmenin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın %57,9’luk çoğunluğu oluşturan kısmı, anket maddesine katılmayarak kılık-kıyafetlerinin (Başörtüsü, dış kıyafet ve geniş kıyafet gibi) İslâmî ölçülere uygun olmasına ilişkin AİHL’de böyle bir yönlendirmenin varlığına dikkat çekmişlerdir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL öğrencileri, okullarında, kılık-kıyafetlerinin (Başörtüsü, dış kıyafet ve geniş kıyafet gibi) İslâmî ölçülere uygun olmasına ilişkin %57,9’luk yüzdelik bir oranla belli bir yönlendirmenin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Yalnız burada, AİHL’de, öğrencilerin kılık-kıyafetlerinin İslâmî ölçülere uygun olması açısından belli bir örtük yönlendirmenin varlığına ilişkin öğrencilere yöneltilen bu madde aynı tablo içerisinde yer alan *“Okulumda benden, kılık-kıyafetimin (Başörtüsü, dış kıyafet ve geniş kıyafet gibi) İslâmî ölçülere uygun olması beklenir.”* maddesine öğrencilerin verdiği cevaplar da dikkate alınarak incelendiğinde, AİHL’de, kılık-kıyafet konusunda belli bir örtük yönlendirmenin var olduğundan söz edilebilir. Dolayısıyla AİHL’de var olan bu örtük yönlendirmenin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını, mensubu

oldukları İslâm Dini'nin emirlerine göre şekillendirmelerinde ve başörtüsü gibi İslâm'a ait emirleri yerine getirmelerine yönelik hassasiyet kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Anket formunda öğrencilere yöneltilen bir diğer madde de “*Okulumda benden, kız-erkek İlişkilerinde lakayt(rahat) davranmamam beklenir.*” maddesidir. Bu maddeye verilen cevapların yüzdelere bakıldığında ise öğrencilerin %57,7'sinin “*Tamamen Katılıyorum*”, %12,7'sinin “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %14,4'ünün “*Katılıyorum*”, %6,2'sinin “*Kısmen Katılıyorum*” ve %9,0'ının ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %9,0'lık kısmı anket maddesine katılmayarak kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken öğrencilerin %91,0'lık büyük bir kısmı, anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak kız-erkek ilişkilerinde bu öğrencilerin lakayt davranmamalarına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından bu okul öğrencilerinin kız-erkek ilişkilerinde lakayt davranmamalarının beklendiğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL öğrencileri, okullarında, kız-erkek ilişkilerinde lakayt davranmamalarına ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL'de, öğrencilerin kız-erkek ilişkilerinde lakayt davranmamalarına ilişkin var olan örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını, mensubu oldukları İslâm Dini'nde var olan kız-erkek ilişkilerindeki mahremiyet olgusu üzerine şekillendirmelerinde ve konuya ilişkin belli bir hassasiyet kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen “*Okulumda, kız-erkek İlişkilerinde nasıl davranmamız gerektiğine karışılmaz.*” maddesine öğrencilerin %6,2'sinin “*Tamamen Katılıyorum*”, %6,9'unun “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %10,8'inin “*Katılıyorum*”, %13,1'inin “*Kısmen Katılıyorum*” ve %63,0'ının ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin, %37,0'lık azımsanmayacak bir kısmı, anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak kız-erkek ilişkilerinde nasıl davranılması gerektiğine ilişkin kendilerine müdahale edilmediğini belirtirken %63,0'lık çoğunluğu oluşturan kısmı ise anket maddesine katılmayarak kız-erkek ilişkilerinde nasıl davranılması gerektiğine ilişkin okul idaresi ya da öğretmenler

tarafından AİHL öğrencilerinin kız-erkek ilişkilerinde nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin kendilerine müdahale edildiğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL öğrencileri %63,0'lık yüzdelik bir oranla okullarında, kız-erkek ilişkilerinde nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin idare ya da öğretmenler tarafından öğrencilere müdahale edildiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL'de, öğrencilerin kız-erkek ilişkilerinde nasıl davranmamalarına ilişkin var olan örtük müdahale algısının, AİHL öğrencilerinin kız-erkek ilişkilerinde belli bir mahremiyet bilinci kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Tablo 15: AİHL'de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Kulluk Vazifelerinin İfâsı Bilinci İle Haram-Helal Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları * Cinsiyet Odaklı Çapraz Tablo *

			Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam	P
Okulumda benden, ibadetlerimi(namaz, oruç gibi) düzenli olarak yapmam beklenir. * Cinsiyet *	E	F	119	35	19	5	1	179	,002
		%	66,5	19,6	10,6	2,8	,6	100,0	
	K	F	255	69	94	25	16	459	
		%	55,6	15,0	20,5	5,4	3,5	100,0	
Okulumda benden, haram-helal bilincine sahip olmam beklenir. * Cinsiyet *	E	F	122	26	24	5	1	178	,014
		%	68,5	14,6	13,5	2,8	,6	100,0	
	K	F	261	62	90	33	12	458	
		%	57,0	13,5	19,7	7,2	2,6	100,0	
Okulumda benden, dinimi iç dünyamda(kimselere göstermeden) yaşamam beklenir. * Cinsiyet *	E	F	33	17	38	24	64	176	,010
		%	18,8	9,7	21,6	13,6	36,4	100,0	
	K	F	45	34	87	79	212	457	
		%	9,8	7,4	19,0	17,3	46,4	100,0	

Okulumda, kılık-kıyafet konusunda (Başörtüsü, dış kıyafet ve geniş kıyafet gibi) herhangi bir yönlendirme yapılmaz. * Cinsiyet *	E	F	32	5	17	25	98	177	,000
		%	18,1	2,8	9,6	14,1	55,4	100,0	
	K	F	27	19	66	76	269	457	
		%	5,9	4,2	14,4	16,6	58,9	100,0	
Okulumda, kız-erkek ilişkilerinde nasıl davranmamız gerektiğine karışılmaz. * Cinsiyet *	E	F	23	16	23	20	92	174	,000
		%	13,2	9,2	13,2	11,5	52,9	100,0	
	K	F	16	27	45	62	303	453	
		%	3,5	6,0	9,9	13,7	66,9	100,0	

Tablo 15’te yer alan cinsiyet merkezli veriler incelendiğinde;

Anket formunda yer verilen “*Okulumda benden, ibadetlerimi(namaz, oruç gibi) düzenli olarak yapmam beklenir.*” maddesine, AİHL’de öğrenim gören erkek öğrencilerin %0,6’sının katılmadığı görülmekte iken bu oranın kız öğrencilerde %3,5’e çıktığı görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında yaklaşık %3’lük bir farklılaşmanın olduğu görülmüş olup yapılan ki kare testi sonucu, oluşan %3’lük bu farklılaşmanın anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dolayısıyla bu tespit, AİHL’de, kulluk vazifelerinden olan namaz ve oruç gibi ibadetlerin düzenli olarak yapılmasına ilişkin var olan örtük beklentinin varlığına katılma bağlamında erkek öğrencilerin verdikleri algısal tepkinin, kız öğrencilerin verdikleri algısal tepkiye kıyasla erkek öğrenciler lehine anlam kazanmakta olduğunu göstermektedir.

Anket formunda yer verilen “*Okulumda benden, haram-helal bilincine sahip olmam beklenir.*” maddesine, AİHL’de öğrenim gören erkek öğrencilerin %0,6’sının katılmadığı görülmekte iken bu oranın kız öğrencilerde %2,6’ya çıktığı görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında yaklaşık %2’lik bir farklılaşmanın olduğu görülmüş olup yapılan ki kare testi sonucu, oluşan %2’lik bu farklılaşmanın anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dolayısıyla bu tespit, AİHL’de, kulluk vazifeleri olan namaz ve oruç gibi ibadetlerin düzenli olarak yapılmasına ilişkin var olan örtük beklentinin varlığına

katılma bağlamında erkek öğrencilerin verdikleri algısal tepkinin, kız öğrencilerin verdikleri algısal tepkiye kıyasla erkek öğrenciler lehine anlam kazanmakta olduğunu göstermektedir.

Anket formunda yer verilen “*Okulumda benden, dinimi iç dünyamda(kimselelere göstermeden) yaşamam beklenir.*” maddesine, AİHL’de öğrenim gören erkek öğrencilerin %36,4’ünün katılmadığı görülmekte iken bu oranın kız öğrencilerde %46,4’e çıktığı görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında %10’luk bir farklılaşmanın olduğu görülmüş olup yapılan ki kare testi sonucu, oluşan %10’luk bu farklılaşmanın anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dolayısıyla bu tespit, daha ferdî bir dinî yaşantının bu okul öğrencileri tarafından sürdürülmesine ilişkin olan bu maddeye kız öğrencilerin algısal olarak verdikleri tepki, erkek öğrencilerin algısal olarak verdikleri tepkiye kıyasla daha sosyal bir dinî yaşantı lehine anlam kazandığını göstermektedir.

Anket formunda yer verilen “*Okulumda, kılık-kıyafet konusunda (Başörtüsü, dış kıyafet ve geniş kıyafet gibi) herhangi bir yönlendirme yapılmaz.*” maddesine, AİHL’de öğrenim gören erkek öğrencilerin %55,4’ünün katılmadığı görülmekte iken bu oranın kız öğrencilerde %58,9’a çıktığı görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında %3,5’lik bir farklılaşmanın olduğu görülmüş olup yapılan ki kare testi sonucu, oluşan %3,5’lik bu farklılaşmanın anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dolayısıyla bu tespit, AİHL’de, öğrencilerin kılık kıyafetlerinin İslâmî ölçülere uygunluğuna ilişkin var olan örtük yönlendirmenin varlığına katılma bağlamında kız öğrencilerin verdikleri algısal cevaplar, erkek öğrencilerin verdikleri algısal cevaplara kıyasla kız öğrenciler açısından anlam kazanmakta olduğunu ve kız öğrencilerin kılık kıyafet konusunda kendilerine daha fazla karışıldığını hissettiklerini göstermektedir.

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “*Okulumda, kız-erkek ilişkilerinde nasıl davranmamız gerektiğine karışılmaz.*” maddesine, AİHL’de öğrenim gören erkek öğrencilerin %52,9’unun katılmadığı görülmekte iken bu oranın kız öğrencilerde %66,9’a çıktığı görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında yaklaşık %14’lik bir farklılaşmanın olduğu görülmüş olup yapılan ki kare testi sonucu, oluşan %14’lik bu farklılaşmanın anlamlı bir

farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dolayısıyla bu tespit, AİHL’de öğrenim gören kız öğrencilerin, kız-erkek ilişkilerindeki tutumlarına ilişkin okul müdahale algılarının, erkek öğrencilere nispetle daha yüksek olduğunu ve kız-erkek ilişkilerinde nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin kızlara daha fazla karışıldığını hissettiklerini göstermektedir.

4.3.5. AİHL’de Öğrencilerde Oluşması İstenen Toplumsal İlişkilerde Duruş ve Toplumsal Konum Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen toplumsal ilişkilerde duruş ve toplumsal konum bilincine ilişkin var olan örtük öge ve öğretiler ile yönlendirme ve beklentiler nelerdir?” alt problemi bağlamında ele alınan bu kısımda, araştırmaya katılan AİHL öğrencilerine, AİHL öğrencilerinde oluşması istenen toplumsal bilince ilişkin AİHL’de örtük programın bir unsuru olarak var olan okul yönlendirme ve beklentilerinin tespitine yönelik yöneltilen maddelere öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuş olup bu bulgular, örtük program çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 16: AİHL’de Öğrencilerde Oluşması İstenen Toplumsal İlişkilerde Duruş ve Toplumsal Konum Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Okulumda benden, toplumsal ilişkilerde dürüst olmam beklenir.	F	393	103	92	34	17	639
	%	61,5	16,1	14,4	5,3	2,7	100,0
Okulumda, toplumsal ilişkilerde nasıl davranmam gerektiğine dair herhangi bir yönlendirme yapılmaz.	F	52	41	82	146	316	637
	%	8,2	6,4	12,9	22,9	49,6	100,0

Okulumda benden, haksızlık ve zulüm karşısında hakkı cesurca söylemem beklenir.	F	324	109	106	57	43	639
	%	50,7	17,1	16,6	8,9	6,7	100,0
Okulumda benden, aleyhime de olsa adaletli davranmam beklenir.	F	346	96	112	40	43	639
	%	54,3	15,1	17,6	6,3	6,8	100,0
Okulumda benden, güzel ahlâk açısından topluma örnek olmam beklenir.	F	389	95	108	34	11	637
	%	61,1	14,9	17,0	5,3	1,7	100,0
Okulumda benden, gerektiğinde topluma yön veren bir lider olmam beklenir.	F	262	108	140	88	40	638
	%	41,1	16,9	21,9	13,8	6,3	100,0
Okulumda, toplum içerisindeki konumum ile ilgili herhangi bir yönlendirme yapılmaz.	F	69	61	119	156	226	631
	%	10,9	9,7	18,9	24,7	35,8	100,0

Tablo 16’da yer alan bulgular ele alındığında;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “Okulumda benden, toplumsal ilişkilerde dürüst olmam beklenir.” maddesine öğrencilerin %61,5’inin “Tamamen Katılıyorum”, %16,1’inin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %14,4’ünün “Katılıyorum”, %5,3’ünün “Kısmen Katılıyorum” ve %2,7’sinin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin, %2,7’lik çok cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak dürüstlüğü ilişkin öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin %97,3’lük tamamına yakın kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak toplumsal ilişkilerde dürüst olunmasına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından AİHL öğrencilerinden toplumsal ilişkilerde dürüst davranmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Ortaya konan bu bulgulara göre AİHL öğrencileri, okullarında, toplumsal ilişkilerde dürüst olunmasına ilişkin bu okul öğrencilerinden belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla, bu okul öğrencilerinin, toplumsal ilişkilerde dürüst davranmaları gerektiği bilincine sahip

olmalarına ilişkin AİHL’de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını dürüstlük kavramı üzere inşa etmelerinde ve belli bir dürüstlük bilinci kazanmalarında anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan *“Okulumda, toplumsal ilişkilerde nasıl davranmam gerektiğine dair herhangi bir yönlendirme yapılmaz.”* maddesine öğrencilerin %8,2’sinin *“Tamamen Katılıyorum”*, %6,4’ünün *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %12,9’unun *“Katılıyorum”*, %22,9’unun *“Kısmen Katılıyorum”* ve %49,6’sının ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Buna durumda, ankete katılan AİHL öğrencilerinin yaklaşık olarak yarısını oluşturan %49,6’lık kısmı, toplumsal ilişkilerde nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin okul yönlendirme algılarına göre okullarında, toplumsal ilişkilerde nasıl davranmaları gerektiği konusunda öğrencilere yönelik bir yönlendirilmenin yapılmadığını belirtmiştir. Buna karşın ankete katılan AİHL öğrencilerinin, %0,4’lük artı bir değerle diğer yarısını oluşturan %50,4’lük kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak bu okullarda, toplumsal ilişkilerde nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin okul yönlendirme algılarına göre öğrencilere yönelik belli bir yönlendirmenin olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Buna göre ankete katılan AİHL öğrencilerinin yarısı, okullarında, toplumsal ilişkilerde nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin bu okul öğrencilerinden belli bir beklentinin olduğu algısı ile diğer yarısı ise aksi bir algı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla bu okul öğrencilerinin, toplumsal ilişkilerde nasıl davranmaları gerektiği bilincine sahip olmaları konusunda ankete katılan öğrenciler yarı yarıya görüş belirtmiş olsa da *“Okulumda, toplumsal ilişkilerde nasıl davranmam gerektiğine dair herhangi bir yönlendirme yapılmaz.”* maddesine verilen cevaplar aynı tabloda yer alan toplumsal ilişkilere ilişkin diğer maddelere verilen cevaplarla birlikte değerlendirildiğinde, AİHL’de öğrencilerin toplumsal ilişkilerde nasıl davranmaları gerektiği yönünde beklentiye dayalı belli bir örtük yönlendirmenin varlığından söz edilebilir.

Öğrencilere anket içerisinde yöneltilen *“Okulumda benden, haksızlık ve zulüm karşısında hakkı cesurca söylemem beklenir.”* maddesine öğrencilerin %50,7’sinin *“Tamamen Katılıyorum”*, %17,1’inin *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %16,6’sının

“Katılıyorum”, %8,9’unun “Kısmen Katılıyorum” ve %6,7’sinin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %6,7’lik cüzi kısmı, anket maddesine katılmayarak haksızlık ve zulüm karşısında hakkın cesurca söylenmesine ilişkin AİHL’de öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin %93,3’lük büyük bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak haksızlık ve zulüm karşısında hakkın cesurca söylenmesine ilişkin okul idaresi ve öğretmenleri tarafından AİHL öğrencilerinden, haksızlık ve zulüm karşısında hakkı cesurca söylemelerinin beklendiğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL öğrencileri, okullarında, haksızlık ve zulüm karşısında hakkı cesurca söylenmelerine ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla, bu okul öğrencilerinin, haksızlık ve zulüm karşısında hakkı cesurca söylemeleri gerektiğine ilişkin AİHL’de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını haksızlık ve zulüm karşısında kayıtsız kalmama temelli inşa etmelerinde ve bu konuda hakkın ve haklının yanında yer alma, haksızlık ve zulmün karşısında durma bilinci kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “Okulumda benden, aleyhime de olsa adaletli davranmam beklenir.” maddesine AİHL öğrencilerinin %54,3’ünün “Tamamen Katılıyorum”, %15,1’inin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %17,6’sının “Katılıyorum”, %6,3’ünün “Kısmen Katılıyorum” ve %6,8’inin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin %6,8’lik cüzi kısmı, anket maddesine katılmayarak aleyhte dahi olsa adaletli davranılmasına ilişkin AİHL’de öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılan %93,2’lik büyük bir kısmı ise okul beklenti algılarına göre bu okullarda öğrencilerden, sonuç bakımından kendilerine yönelik olumsuzluklara yol açsa dahi adaletli davranmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL öğrencileri, okullarında, sonuç bakımından şahıslarına yönelik olumsuzluklara yol açsa dahi her konuda adaletli davranmaları gerektiğine ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla, bu okul öğrencilerinin aleyhlerine dahi olsa adaletli

davranmaları gerektiğine ilişkin AİHL’de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını adalet duygusu temelli inşa etmelerinde ve her durumda adaleti gözetmelerinde anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “Okulumda benden, güzel ahlâk açısından topluma örnek olmam beklenir.” maddesine öğrencilerin %61,1’inin “Tamamen Katılıyorum”, %14,9’unun “Çoğunlukla Katılıyorum”, %17,0’inin “Katılıyorum”, %5,3’ünün “Kısmen Katılıyorum” ve %1,7’sinin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %1,7’lik çok cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken %98,3’lük tamamına yakın bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL’de, öğrenciler tarafından güzel ahlâk açısından topluma örnek olunmasına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilerden, güzel ahlâk açısından topluma örnek olmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL öğrencileri, okullarında topluma güzel ahlâk açısından örnek olmalarının beklendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL öğrencilerinden topluma güzel ahlâk açısından örnek olunmasına ilişkin okullarında var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin hem güzel ahlâka ilişkin hasletleri edinmelerinde hem de bu hasletleri yaşamlarının bir parçası kılarak topluma örnek olmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “Okulumda benden, gerektiğinde topluma yön veren bir lider olmam beklenir.” maddesine AİHL öğrencilerinin %41,1’inin “Tamamen Katılıyorum”, %16,9’unun “Çoğunlukla Katılıyorum”, %21,9’unun “Katılıyorum”, %13,8’inin “Kısmen Katılıyorum” ve %6,3’ünün ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda ankete katılan öğrencilerin %6,3’lük cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken %93,7’lik büyük bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak gerektiğinde topluma yön veren bir lider olunmasına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilerden, gerektiğinde topluma yön veren birer lider olmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL öğrencileri, okullarında, gerektiğinde topluma yön veren birer lider olmalarının beklendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Bu bağlamda, AİHL öğrencilerinin gerektiğinde topluma yön veren birer lider olabilmelerine ilişkin AİHL’de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin toplum içinde etkin ve aktif olmaları gerektiği bilincini kazanmalarında ve gerektiğinde topluma karşı sorumlu davranarak topluma liderlik yapmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “*Okulumda, toplum içerisindeki konumum ile ilgili herhangi bir yönlendirme yapılmaz.*” maddesine öğrencilerin %10,9’unun “*Tamamen Katılıyorum*”, %9,7’sinin “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %18,9’unun “*Katılıyorum*”, %24,7’sinin “*Kısmen Katılıyorum*” ve %35,8’inin ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %35,8’lik azımsanamayacak bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de öğrencilere yönelik böyle bir yönlendirmenin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın, öğrencilerin %64,2’lik çoğunluğu oluşturan kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılan bu okul öğrencilerinin toplum içerisindeki konumuna ilişkin okul yönlendirme algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilerin, toplum içerisindeki konumları ile ilgili belli bir yönlendirmenin olduğunu belirtmiştir.

Buna göre AİHL öğrencilerinin %64,2’lik çoğunluğu oluşturan kısmı, okullarında, toplum içerisindeki konumlarına ilişkin belli bir yönlendirmenin olduğu algısı ile %35,8’lik azımsanamayacak bir kısmı ise aksi yönde bir algı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Burada “*Okulumda, toplum içerisindeki konumum ile ilgili herhangi bir yönlendirme yapılmaz.*” maddesine öğrencilerin verdiği cevaplar, aynı tabloda yer alan konuya ilişkin diğer maddelere verilen cevaplarla birlikte değerlendirildiğinde, AİHL’de, öğrencilerin toplumsal konumlarına ilişkin belirgin bir örtük yönlendirmenin var olduğu söylenebilir. Dolayısıyla AİHL öğrencilerinin toplum içerisindeki konumlarına ilişkin okullarında var olan bu örtük yönlendirmenin, bu okul öğrencilerinin toplum içerisinde belli bir önderlik vasfına ve konumuna sahip olmalarında ve bu konumdaki rollerini benimsemelerinde anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

4.3.6. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Gönül Coğrafyası Ülküsü ve Dünya Görüşüne İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen gönül coğrafyası ülküsü ve dünya görüşüne ilişkin var olan örtük öge ve öğretiler ile yönlendirme ve beklentiler nelerdir?” alt problemi bağlamında ele alınan bu kısımda, araştırmaya katılan AİHL öğrencilerine, AİHL öğrencilerinde oluşması istenen gönül coğrafyası ülküsüne ve dünya görüşüne ilişkin AİHL’de örtük programın bir unsuru olarak var olan okul yönlendirme ve beklentilerinin tespitine yönelik yöneltilen maddelere öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuş olup bu bulgular örtük program çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 17: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Gönül Coğrafyası Ülküsü ve Dünya Görüşüne İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Okulumda benden, güncel meseleleri	F	197	100	161	101	76	635
Kur’an ve Sahih Sünnet merkezli yorumlamam beklenir.	%	31,0	15,7	25,4	15,9	12,0	100,0
Okulumda benden, dünya	F	256	111	113	95	66	641
Müslümanlarının dertleriyle dertlenmem beklenir.	%	40,0	17,3	17,6	14,8	10,3	100,0

Tablo 17’de yer alan bulgular ele alındığında;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “Okulumda benden, güncel meseleleri Kur’an ve Sahih Sünnet merkezli yorumlamam beklenir.” maddesine öğrencilerin %30,0’ının “Tamamen Katılıyorum”, %15,7’sinin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %25,4’ünün “Katılıyorum”, %15,9’unun “Kısmen Katılıyorum” ve %12,0’inin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL

öğrencilerinin %12,0'lık bir kısmı, anket maddesine katılmayarak öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin %88,0'lık büyük bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak öğrencilerin güncel meseleleri Kur'an ve Sahih Sünnet merkezli yorumlamalarına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından, öğrencilerden, güncel meseleleri yorumlarken Kur'an ve Sahih Sünnet merkezli düşüncelerinin beklendiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL öğrencileri, okullarında, güncel meseleleri yorumlarken Kur'an ve Sahih Sünnet merkezli düşüncelerinin beklendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL öğrencilerinin güncel meseleleri yorumlarken Kur'an ve Sahih Sünnet merkezli düşüncelerine ilişkin AİHL'de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını, mensubu oldukları İslâm'ın temel kaynakları olan Kur'an ve Sünnet merkezli olarak şekillendirmelerinde ve karşılaştıkları tüm meselelere bir Müslüman gözüyle bakabilme hassasiyeti kazanmalarında anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “*Okulumda benden, dünya Müslümanlarının dertleriyle dertlenmem beklenir.*” maddesine öğrencilerin %40,0'ının “*Tamamen Katılıyorum*”, %17,3'ünün “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %17,6'sının “*Katılıyorum*”, %14,8'inin “*Kısmen Katılıyorum*” ve %10,3'ünün ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %10,3'lük cüzi kısmı, anket maddesine katılmayarak kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken %89,7'lik büyük bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak dünya Müslümanlarının dertleriyle dertlenilmesine ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından kendilerinden, İslâm kardeşliğinin bir göstergesi olarak dünya Müslümanlarının dertleriyle dertlenmelerinin beklendiğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL öğrencileri, okullarında, dünya Müslümanlarının dertleriyle dertlenilmesine ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla dünya Müslümanlarının dertleriyle dertlenilmesine ilişkin AİHL'de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin, İslâm kardeşliği mefhumunu gönüllerinde yeşerterek dünya Müslümanlarının dertleriyle

dertlenmelerinde ve İslâm Dünyası’nda yaşanan sıkıntılar karşısında çözüm arayışına girmelerinde anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

4.3.7. AİHL’de, İnanç ve Düşünce Farklılıklarına Karşı Öğrencilerde Oluşması İstenen Tutum ve Davranışlara ve Bunların Gelişimine ilişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

Araştırmanın “AİHL’de, inanç ve düşünce farklılıklarına karşı öğrencilerde oluşması istenen tutum ve davranışlara ve bunların gelişimine ilişkin var olan örtük öge ve öğretiler ile beklentiler nelerdir?” alt problemi bağlamında ele alınan bu kısımda, araştırmaya katılan AİHL öğrencilerine AİHL öğrencilerinde oluşması istenen hoşgörü bilincine ilişkin AİHL’de örtük programın bir unsuru olarak var olan okul yönlendirme ve beklentilerinin tespitine yönelik yöneltilen maddelere öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuş olup bu bulgular, örtük program çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 18: AİHL’de, İnanç ve Düşünce Farklılıklarına Karşı Öğrencilerde Oluşması İstenen Tutum ve Davranışlara ve Bunların Gelişimine ilişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

		Tamamen Katılıyor	Çoğunlukla Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Toplam
Okulumda benden, insanlara her şeyden önce insan oldukları için değer vermem beklenir.	F	283	102	147	67	36	635
	%	44,6	16,1	23,1	10,6	5,7	100,0
Okulumda benden, mezhepsel farklılıkları düşünsel zenginlik olarak kabul etmem beklenir.	F	174	77	138	89	146	624
	%	27,9	12,3	22,1	14,3	23,4	100,0
Okulumda, diğer din mensuplarına karşı hoşgörü ve saygılı olmam beklenir.	F	305	90	131	69	43	638
	%	47,8	14,1	20,5	10,8	6,7	100,0

Tablo 18’de yer alan bulgular incelendiğinde;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “Okulumda benden, insanlara her şeyden önce insan oldukları için değer vermem beklenir.” maddesine öğrencilerin %44,6’sının “Tamamen Katılıyorum”, %16,1’inin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %23,1’inin “Katılıyorum”, %10,6’sının “Kısmen Katılıyorum” ve %5,7’sinin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin, %5,7’lik cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken %94,3’lük büyük bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak insanlara her şeyden önce insan oldukları için değer verilmesine ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından, öğrencilerden, insanlara her şeyden önce insan oldukları için değer vermelerinin beklendiğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu bulgulara göre AİHL öğrencileri, insanlara her şeyden önce insan oldukları için değer vermeleri gerektiğinin kendilerinden beklendiği farkındalığı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. İnsanlara her şeyden önce insan oldukları için değer verilmesi konusunda AİHL öğrencilerinde oluşması istenen farkındalığa ilişkin AİHL’de var olan örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin diğer insanlara özellikle de kendileri ile aynı düşünmeyen insanlara karşı daha müsamahakâr ve daha anlayışlı davranma yetisi kazanmalarında ve onlara her şeyden evvel insan oldukları için değer vermeleri gerektiği bilincine sahip olmalarında anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “Okulumda benden, mezhepsel farklılıkları düşünsel zenginlik olarak kabul etmem beklenir.” maddesine öğrencilerin %27,1’inin “Tamamen Katılıyorum”, %12,0’ının “Çoğunlukla Katılıyorum”, %21,5’inin “Katılıyorum”, %13,9’unun “Kısmen Katılıyorum” ve %22,8’inin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerden %76,6’lık çoğunluğu oluşturan kısmı anket maddesine yüksek ve düşük düzeylerde katılırken %23,4’lük azınlığı oluşturan kısmı ise anket maddesine katılmamıştır. Dolayısıyla ankete katılan öğrencilerin %76,6’lık önemli bir çoğunluğu oluşturan kısmı, AİHL’de, öğrencilerden, mezhepsel farklılıkları düşünsel zenginlik olarak kabul etmelerinin beklendiğini

belirtirken %23,4'lük azınlığı oluşturan kısmı ise böyle bir beklentinin olmadığına dikkat çekmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL öğrencilerinin %76,6'lık çoğunluğu, AİHL'de, mezhepsel farklılıkların düşünsel zenginlik olduğunun öğrenciler tarafından benimsenmesine ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla mezhepsel farklılıkların düşünsel zenginlik olduğu konusunda AİHL öğrencilerinde oluşması istenen düşünce dünyasına ilişkin AİHL'de var olan örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin, diğer mezhep mensuplarına karşı daha müsamahakâr ve kapsayıcı(din kardeşi gözüyle) bakabilmelerinde, İslâm Düşüncesi'ndeki farklı görüşlerden istifade edebilmelerinde ve düşünsel anlamda daha üretken olmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan *“Okulumda, diğer din mensuplarına karşı hoşgörölü ve saygılı olmam beklenir.”* maddesine ise öğrencilerin %47,8'inin *“Tamamen Katılıyorum”*, %14,1'inin *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %20,5'inin *“Katılıyorum”*, %10,8'inin *“Kısmen Katılıyorum”* ve %6,7'sinin ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş oldukları görölmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %6,7'lik cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken %93,3'lük tamamına yakın bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL öğrencilerinin diğer din mensuplarına karşı hoşgörölü ve saygılı olunmasına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilerden diğer din mensuplarına karşı hoşgörölü ve saygılı olmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL öğrencileri, okullarında, diğer din mensuplarına karşı hoşgörölü ve saygılı olunmasına ilişkin belli bir beklenti olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL'de okuyan öğrencilerin, diğer din mensuplarına karşı hoşgörölü ve saygılı olunması gerektiği bilincine sahip olmalarına ilişkin AİHL'de var olan örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin, diğer din mensuplarına karşı hoşgörölü ve saygılı olunması gerektiği bilincini kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

4.3.8. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Millî ve Manevî Kültür Özellikleri İle Vatandaşlık Özelliklerine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen millî ve manevî kültür özellikleri ile vatandaşlık özelliklerine ilişkin var olan örtük öge ve öğretiler ile yönlendirme ve beklentiler nelerdir?” alt problemi bağlamında ele alınan bu kısımda, araştırmaya katılan AİHL öğrencilerine AİHL öğrencilerinde oluşması istenen millî ve manevî kültür özellikleri ile vatandaşlık özelliklerine ilişkin AİHL’de örtük programın bir unsuru olarak var olan örtük öge ve öğretiler ile okul yönlendirme ve beklentilerinin tespitine yönelik yöneltilen maddelere öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuş olup bu bulgular, örtük program çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 19: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Millî ve Manevî Kültür Özellikleri İle Vatandaşlık Özelliklerine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Okulumda benden, vatanıma ve milletime karşı daha fazla sorumluluk almam beklenir.	F	301	122	141	57	16	637
	%	47,3	19,2	22,1	8,9	2,5	100,0
Okulumda, vatana bağlılık, vatan için fedakârlık gibi kavramlarla ilgili ders dışı etkinlikler (konferans, sinema, tiyatro vb.) düzenlenir.	F	211	100	132	89	107	639
	%	33,0	15,6	20,7	13,9	16,7	100,0
Okulumda, cihat ve şehitlik kavramlarının önemine vurgu yapılır.	F	244	122	150	72	45	633
	%	38,5	19,3	23,7	11,4	7,1	100,0
Okulumda, cihat ve şehitlik kavramlarıyla ilgili ders dışı etkinlikler (konferans, sinema, tiyatro vb.) düzenlenir.	F	167	92	133	115	129	636
	%	26,3	14,5	20,9	18,1	20,3	100,0

Okulumda, daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden ders dışı etkinlikler (konferans, sinema, tiyatro vb.) düzenlenir.	F	181	91	139	101	125	637
	%	28,4	14,3	21,8	15,9	19,6	100,0
Okulumda, daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairleri okumam konusunda teşvik edilirim.	F	183	96	142	121	98	640
	%	28,6	15,0	22,2	18,9	15,3	100,0
Okul kütüphanesinde ağırlıklı olarak milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairlerin kitapları bulunur.	F	162	119	170	105	79	635
	%	25,5	18,7	26,8	16,5	12,4	100,0

Tablo 19’da yer alan bulgular incelendiğinde,

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “*Okulumda benden, vatanıma ve milletime karşı daha fazla sorumluluk almam beklenir.*” maddesine öğrencilerin %47,3’ünün “*Tamamen Katılıyorum*”, %19,2’sinin “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %22,1’inin “*Katılıyorum*”, %8,9’unun “*Kısmen Katılıyorum*” ve %2,5’inin ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %2,5’lik çok cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken %97,5’lik tamamına yakın bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak vatan ve milletine karşı daha fazla sorumluluk almalarına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından kendilerinin vatan ve milletine karşı daha fazla sorumluluk almalarının beklendiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL’de öğrenim gören öğrenciler, okullarında, vatan ve milletine karşı daha fazla sorumluluk almalarına ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL öğrencilerinin vatan ve milletine karşı daha fazla sorumluluk almaları konusunda oluşması istenen bilincine ilişkin bu okullarda var olan örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin, bu konuda daha fazla sorumluluk almalarında ve daha vatanperver kimseler olmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen “Okulumda, vatana bağlılık, vatan için fedakârlık gibi kavramlarla ilgili ders dışı etkinlikler(konferans, sinema, tiyatro vb.) düzenlenir.” anket maddesine öğrencilerin %33,0’ının “Tamamen Katılıyorum”, %15,6’sının “Çoğunlukla Katılıyorum”, %20,7’sinin “Katılıyorum”, %13,9’unun “Kısmen Katılıyorum” ve %16,7’sinin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %16,7’lik bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de öğrencilere yönelik bu tür etkinliklerin düzenlenmediğini belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin %83,3’lük büyük bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL’de vatana bağlılık, vatan için fedakârlık gibi kavramlara ilişkin konferans, sinema, tiyatro vb. ders dışı etkinliklerin düzenlendiğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL öğrencilerinin %83,3’lük büyük bir kısmı, AİHL’de, vatana bağlılık, vatan için fedakârlık gibi kavramlara ilişkin ders dışı etkinliklerin düzenlendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL’de, vatana bağlılık, vatan için fedakârlık gibi kavramlara ilişkin konferans, sinema, tiyatro vb. ders dışı etkinliklere ilişkin bu okullarda düzenlenen bu tür örtük etkinliklerin, bu okul öğrencilerinin gönüllerinde vatana sadakat, vatan için fedakârlık gibi hasletlerin filizlenmesinde ve gerektiğinde vatan için sorumluluk alma bilinci kazanmalarında anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “Okulumda, cihat ve şehitlik kavramlarının önemine vurgu yapılır.” maddesine öğrencilerin %38,5’inin “Tamamen Katılıyorum”, %19,3’ünün “Çoğunlukla Katılıyorum”, %23,7’sinin “Katılıyorum”, %11,4’ünün “Kısmen Katılıyorum” ve %7,1’inin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %7,1’lik cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de böyle bir vurgunun yapılmadığını belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin %92,9’luk büyük bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak cihat ve şehitlik kavramlarının önemine ilişkin vurgu algılarına göre AİHL’de cihat ve şehitlik kavramlarının önemine vurgu yapıldığını belirtmiştir.

Yine ankette öğrencilere yöneltilen “Okulumda, cihat ve şehitlik kavramlarıyla ilgili ders dışı etkinlikler(konferans, sinema, tiyatro vb.) düzenlenir.” maddesine

öğrencilerin %26,3'ünün “*Tamamen Katılıyorum*”, %14,5'inin “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %20,9'unun “*Katılıyorum*”, %18,1'inin “*Kısmen Katılıyorum*” ve %20,3'ünün ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %20,3'lük azımsanmayacak bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL'de bu tür etkinliklerin düzenlenmediğini belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin %79,7'lik çoğunluğu oluşturan kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak cihat ve şehitlik kavramlarının önemine ilişkin düzenlenen etkinlik algılarına göre AİHL'de cihat ve şehitlik kavramlarına ilişkin ders dışı etkinlikler düzenlendiğini belirtmiştir.

“*Okulumda, cihat ve şehitlik kavramlarının önemine vurgu yapılır.*” Ve “*Okulumda, cihat ve şehitlik kavramlarıyla ilgili ders dışı etkinlikler(konferans, sinema, tiyatro vb.) düzenlenir.*” maddeleri birlikte ele alındığında bu maddeler ilişkin ulaşılan bulgulara göre AİHL öğrencileri, okullarında, cihat ve şehitlik kavramlarının önemine ilişkin belli bir vurgunun olduğu ve bu kavramlara ilişkin ders dışı etkinlikler düzenlendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla, AİHL'de, cihat ve şehitlik kavramlarının önemine ilişkin var olan bu örtük vurgunun ve düzenlenen örtük etkinliklerin, AİHL öğrencilerinin zihinlerinde dinî, milli ve manevî değerler ile vatan ve milletin korunması adına yeri geldiğinde hayatlarını ortaya koyacakları bir mücadeleye girişmeleri gerektiği bilincinin oluşmasında ve bu girişecekleri mücadelenin sonunda, peygamberlik makamından sonra gelen şehitlik makamına ulaşmanın ne büyük bir derece olduğunun gönüllerine yerleşmesinde etkili olabileceği söylenebilir.

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “*Okulumda, daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden ders dışı etkinlikler(konferans, sinema, tiyatro vb.) düzenlenir.*” maddesine öğrencilerin %28,4'ünün “*Tamamen Katılıyorum*”, %14,3'ünün “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %21,8'inin “*Katılıyorum*”, %15,9'unun “*Kısmen Katılıyorum*” ve %19,6'sının ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %19,6'luk bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL'de, öğrencilere yönelik böyle etkinliklerin düzenlenmediğini belirtirken %80,4'lük büyük kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak anket maddesine ilişkin algılarına göre AİHL'de milli ve manevi

duygulara hitap eden konferans, sinema ve tiyatro gibi ders dışı etkinlikler düzenlendiğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL öğrencilerinin %80,4'lük büyük kısmı, okullarında, milli ve manevi duygulara hitap eden konferans, sinema ve tiyatro gibi ders dışı etkinliklerin düzenlendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL'de, daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden konferans, sinema ve tiyatro gibi ders dışı düzenlenen örtük etkinliklerin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını millî ve manevi yönden beslemelerinde ve dünya görüşü olarak millî ve manevî bir bakış açısı kazanmalarında anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen *“Okulumda, daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairleri okumam konusunda teşvik edirim.”* anket maddesine öğrencilerin %28,6'sının *“Tamamen Katılıyorum”*, %15,0'ının *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %22,2'sinin *“Katılıyorum”*, %18,9'unun *“Kısmen Katılıyorum”* ve %15,3'ünün ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %15,3'lük bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL'de öğrencilere yönelik böyle bir teşvikin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin %84,7'lik büyük kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL'de, öğrencilerin milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairleri daha çok okumalarına ilişkin okul idaresi ve öğretmenleri tarafından teşvik edildiğini belirtmiştir.

Yine ankette yer alan *“Okul kütüphanesinde ağırlıklı olarak milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairlerin kitapları bulunur.”* maddesine öğrencilerin %25,5'inin *“Tamamen Katılıyorum”*, %18,7'sinin *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %26,8'inin *“Katılıyorum”*, %16,5'inin *“Kısmen Katılıyorum”* ve %12,4'ünün ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %15,3'lük bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL kütüphanelerinde ağırlıklı olarak milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairlerin kitapları olmadığını belirtmişleridir. Buna karşın öğrencilerin %87,6'lık büyük bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL kütüphanelerinde ağırlıklı olarak milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairlerin kitaplarının bulunduğu ile ilişkin olumlu görüş belirtmiştir.

Anket formunda yer alan “Okulumda, daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairleri okumam konusunda teşvik edilirim.” ve “Okul kütüphanesinde ağırlıklı olarak milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairlerin kitapları bulunur.” maddelerine ilişkin ulaşılan bulgular birlikte ele alındığında AİHL’de, öğrenciler daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairleri okumaları yönünde teşvik edildikleri algısı ve okul kütüphanelerinde daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairlerin kitaplarının bulunduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL’de, öğrencilerin daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairleri okumaları yönünde teşvik edilmelerine ve okul kütüphanelerinde daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairlerin kitaplarının bulunmasına ilişkin var olan bu örtük teşvik ve yönlendirmenin, AİHL öğrencilerinin millî ve manevî yönden zihinlerini besleyecekleri kaynakları tanımaları, bu kaynaklara yönelmeleri ve dünya görüşü olarak millî ve manevî bir bakış açısı kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Tablo 20: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Millî ve Manevî Kültür Özellikleri İle Vatandaşlık Özelliklerine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları * Cinsiyet Odaklı Çapraz Tablo *

		Tamamen Katılıyor	Çoğunlukla Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Toplam	P
Okulumda benden, vatanıma ve milletime karşı daha fazla sorumluluk almam beklenir. * Cinsiyet *	E	F	96	43	23	14	2	178
		%	53,9	24,2	12,9	7,9	1,1	100,0
	K	F	205	79	118	43	14	459
		%	44,7	17,2	25,7	9,4	3,1	100,0
Okulumda, daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairleri okumam konusunda teşvik edilirim. * Cinsiyet *	E	F	41	28	40	27	43	179
		%	22,9	15,6	22,3	15,1	24,0	100,0
	K	F	142	68	102	94	55	461
		%	30,8	14,8	22,1	20,4	11,9	100,0

Okul kütüphanesinde ağırlıklı olarak milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairlerin kitapları bulunur. * Cinsiyet *	E	F	31	26	55	30	34	176	,001
		%	17,6	14,8	31,3	17,0	19,3	100,0	
	K	F	131	93	115	75	45	459	
		%	28,5	20,3	25,1	16,3	9,8	100,0	

Tablo 20’de yer alan cinsiyet merkezli bulgular dikkate alındığında;

Anket formunda yer verilen “*Okulumda benden, vatanıma ve milletime karşı daha fazla sorumluluk almam beklenir.*” maddesine, AİHL’de öğrenim gören erkek öğrencilerin %1,1’inin katılmadığı görülmekte iken bu oranın kız öğrencilerde %3,1’e çıktığı görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında %2’lik bir farklılaşmanın olduğu görülmüş olup yapılan ki kare testi sonucu, oluşan %2’lik bu farklılaşmanın anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dolayısıyla bu tespit, AİHL’de, öğrenciler tarafından vatan ve millete karşı daha fazla sorumluluk alınmasına ilişkin var olan örtük beklentinin varlığına katılma bağlamında erkek öğrencilerin verdikleri algısal tepkinin, kız öğrencilerin verdikleri algısal tepkiye kıyasla erkek öğrenciler lehine anlam kazanmakta olduğunu göstermektedir.

Ankette yer alan “*Okulumda, daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairleri okumam konusunda teşvik edilirim.*” maddesine, ankete katılan erkek öğrencilerin %24,0’ının katılmadığını belirttiği görülürken bu oranın anket maddesine katılmayan kız öğrencilerde %12,1’lik bir gerileme göstererek %11,9’a düştüğü görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında oluşan %12,1’lik farklılaşmanın yapılan ki kare testi sonucu anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu bağlamda, AİHL’de öğrenim gören kız öğrencilerin, AİHL’de, okunması için daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairlerin teşvik edilmesine ilişkin algılarının, erkek öğrencilere nispetle %12,1’lik bir farkla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anket formunda yer verilen “*Okul kütüphanesinde ağırlıklı olarak milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairlerin kitapları bulunur.*” maddesine,

AIHL’de öğrenim gören erkek öğrencilerin %19,3’ünün katılmadığı görülmekte iken bu oranın kız öğrencilerde %9,8’e düştüğü görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında yaklaşık %10’luk bir farklılaşmanın olduğu görülmüş olup yapılan ki kare testi sonucu, oluşan %10’luk bu farklılaşmanın anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dolayısıyla bu tespit, anket maddesine katılım bağlamında AIHL’de öğrenim gören erkek öğrencilere kıyasla kız öğrenciler lehine anlam kazanmakta olduğunu göstermektedir.

Tablo 21: AIHL Öğrencilerinin Kitap Okumalarına İlişkin Okulda En Çok Tavsiye Edilen Öncelikli Yazar ve Şair Algıları

		F	%
Okulunuzda, okumanız için size en çok tavsiye edilen yazar ve şairlerden 3 tanesini yazınız. (1.Öncelik)	Necip Fazıl Kısakürek	104	20,5
	Mehmet Akif Ersoy	56	11,0
	Mustafa Kutlu	42	8,3
	Diğerleri	305	60,2
	Toplam	507	100,0
Okulunuzda, okumanız için size en çok tavsiye edilen yazar ve şairlerden 3 tanesini yazınız. (2.Öncelik)	Necip Fazıl Kısakürek	74	16,0
	Mustafa Kutlu	54	11,7
	Mehmet Akif Ersoy	41	8,9
	Diğerleri	294	63,4
	Toplam	463	100,0
Okulunuzda, okumanız için size en çok tavsiye edilen yazar ve şairlerden 3 tanesini yazınız. (3.Öncelik)	Necip Fazıl Kısakürek	38	9,6
	Mehmet Akif Ersoy	32	8,1
	Mustafa Kutlu	27	6,9
	Diğerleri	297	75,4
	Toplam	394	100,0

Tablo 21’de yer alan bulgular ele alındığında;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “*Okulunuzda, okumanız için size en çok tavsiye edilen yazar ve şairlerden 3 tanesini yazınız. (1.Öncelik)*” maddesine ankete katılan öğrencilerden 104’ünün, AİHL’de öğrencilere birinci öncelik olarak en çok tavsiye edilen toplam 148 yazar ya da şair arasından %20,5’lik geçerli yüzdelik oranla Necip Fazıl Kısakürek’i birinci sıraya, 56’sının %11.0’lık geçerli yüzdelik oranla Mehmet Akif Ersoy’u ikinci sıraya ve 42’sinin ise %8,3’lük geçerli yüzdelik oranla Mustafa Kutlu’yu üçüncü sıraya yerleştirdiği görülmektedir.

Ulaşılan bu bulgulara göre AİHL öğrencilerinin birinci öncelikli olarak kendilerine en çok tavsiye edilen yazar ve şair algılarına göre AİHL’de, öğrencilere okunması en fazla tavsiye edilen kişi olarak Necip Fazıl Kısakürek tespit edilirken okunması için ikinci sırada tavsiye edilen kişi olarak milli şairimiz Mehmet Akif Ersoy ve okunması için üçüncü sırada tavsiye edilen kişi olarak ise Mustafa Kutlu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilere birinci öncelikli olarak okunması için tavsiye edilen yazar ve şairler incelendiğinde, AİHL öğrencilerinin, yazılarında ve şiirlerinde milli ve manevi değerleri önemle işleyen ve milli ve manevi duyguların gelişiminde etkili olan yazar ve şairleri okuma meyillerinin diğer yazar ve şairlere nazaran daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 21’de yer alan aynı sorunun ikinci önceliğine verilen yanıtlara bakıldığında, ankete katılan öğrencilerden 74’ünün, AİHL’de öğrencilere ikinci öncelik olarak en çok tavsiye edilen toplam 148 yazar ya da şair arasından %16,0’lık geçerli yüzdelik oranla Necip Fazıl Kısakürek’i birinci sıraya, 54’ünün %11,7’lik geçerli yüzdelik oranla Mustafa Kutlu’yu ikinci sıraya ve 41’inin ise %8,9’lük geçerli yüzdelik oranla Mehmet Akif Ersoy’u üçüncü sıraya yerleştirdiği görülmektedir.

“*Okulunuzda, okumanız için size en çok tavsiye edilen yazar ve şairlerden 3 tanesini yazınız.*” sorusuna ikinci öncelik olarak verilen cevaplardan elde edilen bulgulara göre AİHL öğrencilerinin, ikinci öncelik olarak kendilerine en çok tavsiye edilen yazar ve şair algılarına göre AİHL’de, öğrencilere okunması en fazla tavsiye edilen kişi olarak yine Necip Fazıl Kısakürek ilk sırada tespit edilmiştir. Okunması için ikinci sırada tavsiye edilen kişi olarak Mustafa Kutlu ve okunması için üçüncü sırada

tavsiye edilen kişi olarak ise milli şairimiz Mehmet Akif Ersoy tespit edilmiştir. Dolayısıyla şğrencilere ikinci şncelikli olarak okunması için tavsiye edilen yazar ve şairler incelendiğinde ortaya çıkan bulgular, araştırmacı tarafından yapılan birinci şncelik değerlendirmesinde belirtilen AİHL şğrencilerinin, yazılarında ve şiirlerinde milli ve manevi değerleri şnemle işleyen ve milli ve manevi duyguların gelişiminde etkili olan yazar ve şairleri okuma meyillerinin diğer yazar ve şairleri okuma meyillerine nazaran daha fazla olduğu gşrüşünü yineletmektedir.

Tablo 21’de yer alan aynı sorunun üçüncü şnceliğine verilen yanıtlara bakıldığında ise ankete katılan şğrencilerden 38’inin, AİHL’de şğrencilere üçüncü şncelik olarak en çok tavsiye edilen toplam 148 yazar ya da şair arasından %9,6’lık geçerli yüzdellik oranla Necip Fazıl Kısakürek’i birinci sıraya, 32’sinin %8,1’lik geçerli yüzdellik oranla Mehmet Akif Ersoy’u ikinci sıraya ve 27’sinin ise %6,9’luk geçerli yüzdellik oranla Mustafa Kutlu’yu üçüncü sıraya yerleştirdiği gşrölmektedir.

“Okulunuzda, okumanız için size en çok tavsiye edilen yazar ve şairlerden 3 tanesini yazınız.” sorusuna üçüncü şncelik olarak verilen cevaplardan elde edilen bulgulara gşe AİHL şğrencilerinin, üçüncü şncelik olarak kendilerine en çok tavsiye edilen yazar ve şair algılarına gşe AİHL’de, şğrencilere okunması en fazla tavsiye edilen kişi olarak üçüncü şncelikte de ilk sırada Necip Fazıl Kısakürek tespit edilmiştir. Okunması için ikinci sırada tavsiye edilen kişi olarak milli şairimiz Mehmet Akif Ersoy ve okunması için üçüncü sırada tavsiye edilen kişi olarak ise Mustafa Kutlu tespit edilmiştir. Dolayısıyla şğrencilere üçüncü şncelikli olarak okunması için tavsiye edilen yazar ve şairler incelendiğinde ortaya çıkan bulgular, araştırmacı tarafından yapılan birinci ve ikinci şncelik değerlendirmelerinde belirtilen AİHL şğrencilerinin, yazılarında ve şiirlerinde milli ve manevi değerleri şnemle işleyen ve milli ve manevi duyguların gelişiminde etkili olan yazar ve şairleri okuma meyillerinin diğer yazar ve şairleri okuma meyillerine nazaran daha fazla olduğu gşrüşünü kuvvetlendirmektedir.

Tablo 21’deki bulgular bir bütün olarak ele alındığında AİHL’de, şğrencilere en fazla tavsiye edilen yazar ve şairin Necip Fazıl Kısakürek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, AİHL şğrencilerinin, okullarında kendilerine en fazla tavsiye edilen yazar ve şair olan Necip Fazıl Kısakürek’i ağırlıklı okudukları düşünöldüğünde ve Necip Fazıl Kısakürek’in de dinî, milli ve manevî kimliğini yazı ve şiirlerinde açık

olarak işlediği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını dinî, milli ve manevî değerler üzerine inşa edecekleri ve dünya görüşü olarak da dinî, milli ve manevî bir bakış açısıyla dünyayı ve içinde olan olayları değerlendirecekleri söylenebilir.

4.3.9. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Dünyada Yaşanan İctimaî Olaylar İle Gelişen Teknolojiye Karşı Kayıtsız Kalmama Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen dünyada yaşanan ictimai olaylar ile gelişen teknolojiye karşı kayıtsız kalmama bilincine ilişkin var olan örtük öge ve öğretiler ile beklentiler nelerdir?” alt problemi bağlamında ele alınan bu kısımda, araştırmaya katılan AİHL öğrencilerine AİHL öğrencilerinde oluşması istenen dünyada yaşanan ictimai olaylar ile gelişen teknolojiye karşı kayıtsız kalmama bilincine ilişkin AİHL’de örtük programın bir unsuru olarak var olan okul yönlendirme ve beklentilerinin tespitine yönelik yöneltilen maddelere öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuş olup bu bulgular, örtük program çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 22: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Dünyada Yaşanan İctimaî Olaylar İle Gelişen Teknolojiye Karşı Kayıtsız Kalmama Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

		Tamamen Katılıyor	Çoğunlukla Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Toplam
Okulumda benden, haksızlık ve zulüm karşısında hakkı cesurca söylemem beklenir.	F	324	109	106	57	43	639
	%	50,7	17,1	16,6	8,9	6,7	100,0
Okulumda benden, dünya Müslümanlarının dertleriyle dertlenmem beklenir.	F	256	111	113	95	66	641
	%	39,9	17,3	17,6	14,8	10,3	100,0
Okulumda benden, yeniliklere açık olmam beklenir.	F	250	90	134	85	80	639
	%	39,1	14,1	21,0	13,3	12,5	100,0

Okulumda benden, bilişim teknolojilerini rahatça kullanabilmem beklenir.	F	121	78	119	122	200	640
	%	18,9	12,2	18,6	19,1	31,3	100,0

Tablo 22’de yer alan bulgular incelendiğinde;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “Okulumda benden, haksızlık ve zulüm karşısında hakkı cesurca söylemem beklenir.” maddesine öğrencilerin %50,7’sinin “Tamamen Katılıyorum”, %17,1’inin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %16,6’sının “Katılıyorum”, %8,9’unun “Kısmen Katılıyorum” ve %6,7’sinin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin, %6,7’lik cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak haksızlık ve zulüm karşısında hakkın cesurca söylenmesine ilişkin öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılan %93,3’lük büyük kısmı ise haksızlık ve zulüm karşısında hakkın cesurca söylenmesine ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından AİHL öğrencilerinden, haksızlık ve zulüm karşısında hakkı cesurca söylemelerinin beklendiğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL öğrencileri, okullarında, haksızlık ve zulüm karşısında hakkı cesurca söylenmelerine ilişkin bu okul öğrencilerinden belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla, bu okul öğrencilerinin, haksızlık ve zulüm karşısında hakkı cesurca söylemeleri gerektiğine ilişkin AİHL’de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını haksızlık ve zulüm karşısında kayıtsız kalmama temelli inşa etmelerinde ve bu konuda hakkın ve haklının yanında yer alma bilinci kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “Okulumda benden, dünya Müslümanlarının dertleriyle dertlenmem beklenir.” maddesine öğrencilerin %39,9’unun “Tamamen Katılıyorum”, %17,3’ünün “Çoğunlukla Katılıyorum”, %17,6’sının “Katılıyorum”, %14,8’inin “Kısmen Katılıyorum” ve %10,3’ünün ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %10,3’lük cüzi kısmı, anket maddesine katılmayarak kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken %89,7’lik büyük kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak

dünya Müslümanlarının dertleriyle dertlenilmesine ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından kendilerinden, İslâm kardeşliğinin bir göstergesi olarak dünya Müslümanlarının dertleriyle dertlenmelerinin beklendiğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu bulgulara göre AİHL öğrencileri, okullarında, dünya Müslümanlarının dertleriyle dertlenilmesine ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla dünya Müslümanlarının dertleriyle dertlenilmesine ilişkin AİHL’de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin, İslâm kardeşliği mefhumunu gönüllerinde yeşerterek dünya Müslümanlarının dertleriyle dertlenmelerinde ve İslâm Dünya’sında yaşanan sıkıntılar karşısında çözüm arayışına girmelerinde anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen *“Okulumda benden, yeniliklere açık olmam beklenir.”* anket maddesine öğrencilerin %39,1’inin *“Tamamen Katılıyorum”*, %14,1’inin *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %21,0’inin *“Katılıyorum”*, %13,3’ünün *“Kısmen Katılıyorum”* ve %12,5’inin ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %12,5’lik bir kısmı, anket maddesine katılmayarak öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken %87,5’lik büyük kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL’de, çağın gerektirdiği farklı alanlardaki yeniliklere açık olunmasına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından AİHL öğrencilerinden, çağın gerektirdiği farklı alanlardaki yeniliklere açık olmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL öğrencileri, okullarında, kendilerinden, çağın gerektirdiği yeniliklere açık olmalarının beklendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL’de, yeniliklere açık olunmasına ilişkin var olan bu örtük beklentinin, bu okul öğrencilerinin, düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını yenilikçi bir bilinç üzerine inşa etmelerinde ve çağı yakalayan, yeniliklere uyum sağlayan kimseler olmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan *“Okulumda benden, bilişim teknolojilerini rahatça kullanabilmem beklenir.”* maddesine öğrencilerin %18,9’unun *“Tamamen Katılıyorum”*, %12,2’sinin *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %18,6’sının *“Katılıyorum”*, %19,1’inin *“Kısmen Katılıyorum”* ve %31,3’ünün ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş

oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %31,3'lük azımsanamayacak bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL'de öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın, öğrencilerin %68,8'lik çoğunluğu oluşturan kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak bilişim teknolojilerini rahatça kullanabilmelerine ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından kendilerinin, bilişim teknolojilerini rahatça kullanabilmelerinin beklendiğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL öğrencilerinin %68,8'lik çoğunluğu oluşturan kısmı, okullarında, öğrencilerden bilişim teknolojilerini rahatça kullanabilmelerinin beklendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla bilişim teknolojilerinin rahatça kullanılmasına ilişkin AİHL'de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinden bilişim teknolojilerini rahatça kullanabilmelerinin beklendiği algısını taşıyan öğrencilerin bilişim teknolojilerini aktif kullanmaları hususunda meslekî bir duyarlılık kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

4.3.10. AİHL'de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Araştırma, Öğrenme, Düşünme, Sorgulama ve Üretme Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

Araştırmanın "*AİHL'de, öğrencilerde oluşması istenen araştırma, öğrenme, düşünme, sorgulama ve üretme bilincine ilişkin var olan örtük öge ve öğretiler ile yönlendirme ve beklentiler nelerdir?*" alt problemi bağlamında ele alınan bu kısımda, araştırmaya katılan AİHL öğrencilerine AİHL öğrencilerinde oluşması istenen araştırma, öğrenme, düşünme, sorgulama ve üretme bilincine ilişkin AİHL'de örtük programın bir unsuru olarak var olan okul yönlendirme ve beklentilerinin tespitine yönelik yöneltilen maddelere öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuş olup bu bulgular, örtük program çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 23: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Araştırma, Öğrenme, Düşünme, Sorgulama ve Üretme Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Okulumda benden, öğrendiklerimi sorgulamadan kabul etmem beklenir.	F	72	31	76	104	356	639
	%	11,3	4,9	11,9	16,3	55,7	100,0
Okulumda benden, öğrendiklerimin gerçekliğini sorgulamam beklenir.	F	257	102	132	87	62	640
	%	40,2	15,9	20,6	13,6	9,7	100,0
Okulumda benden, okuduklarım ya da duyduklarım karşısında ön yargılı olmamam beklenir.	F	225	117	150	82	63	637
	%	35,3	18,4	23,5	12,9	9,9	100,0
Okulumda benden, okuduklarım ve duyduklarıma hemen inanmayıp hakikati araştırmam beklenir.	F	270	110	131	78	47	636
	%	42,5	17,3	20,6	12,3	7,4	100,0
Okulumda benden, yeniliklere açık olmam beklenir.	F	250	90	134	85	80	639
	%	39,1	14,1	21,0	13,3	12,5	100,0
Okulumda, öğretmenlerime soru sormam hususunda teşvik ediliyim.	F	262	115	126	84	53	640
	%	40,9	18,0	19,7	13,1	8,3	100,0

Tablo 23’te yer alan bulgular ele alındığında;

Anket formunda öğrencilere yönlendirilen “Okulumda benden, öğrendiklerimi sorgulamadan kabul etmem beklenir.” maddesine öğrencilerin %11,3’ünün “*Tamamen Katılıyorum*”, %4,9’unun “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %11,9’unun “*Katılıyorum*”, %16,3’ünün “*Kısmen Katılıyorum*” ve %55,7’sinin ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda ankete katılan AİHL öğrencilerinin %44,3’lük yarısına yakın bir kısmı, anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak okulda, öğrendiklerini sormadan kabul etmelerinin beklendiğini belirtirken %55,7’lik çoğunluğu oluşturan kısmı ise anket maddesine katılmayarak öğrendiklerinin sorgulanmasına ilişkin okul beklenti algılarına göre, okulda, öğrendiklerini sormadan kabul etmelerinin beklenmediğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL öğrencilerinin %55,7'lik çoğunluğu oluşturan kısmı, okullarında kendilerinden, öğrendiklerini sorgulamadan kabul etmelerinin beklendiği gibi bir algı olmaksızın %44,3'lük yarısına yakın bir kısmı ise öğrendiklerini sorgulamadan kabul etmelerinin beklendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Burada ankete katılan öğrencilerin yarısına yakını tarafından anket maddesine düşük ve yüksek düzeylerde sağlanan katılım neticesinde %44,3'lük bir yüzdelikle AİHL öğrencilerinin öğrendiklerini sorgulamadan kabul etmelerine ilişkin ortaya çıkan oran, aynı tabloda ulaşılan diğer bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, AİHL'de, öğrencilerden öğrendiklerini sorgulamadan kabul etmelerine ilişkin kesin bir beklentinin olmadığı tam aksine AİHL'de, öğrencilerinden öğrendiklerinin gerçekliğini sorgulamaları beklentisinin örtük olarak var olduğu söylenebilir.

Yine ankette yer alan *“Okulumda benden, öğrendiklerimin gerçekliğini sorgulamam beklenir.”* maddesine öğrencilerin %40,2'sinin *“Tamamen Katılıyorum”*, %15,9'unun *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %20,6'sının *“Katılıyorum”*, %13,6'sının *“Kısmen Katılıyorum”* ve %9,7'sinin ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %9,7'lik cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak kendilerinden böyle bir beklentinin olmadığına dikkat çekerken %90,3'lük büyük bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL'de, öğrendiklerinin gerçek olup olmadığının sorgulanmasına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilerden öğrendiklerinin gerçekliğini sorgulamalarının beklendiğini belirtmiştir.

Ankette yer alan *“Okulumda benden, öğrendiklerimi sorgulamadan kabul etmem beklenir.”*, *“Okulumda benden, öğrendiklerimin gerçekliğini sorgulamam beklenir.”* ve *“Okulumda benden, okuduklarım ve duyduklarıma hemen inanmayıp hakikati araştırmam beklenir.”* maddelerine ilişkin ortaya çıkan bulgular birlikte değerlendirildiğinde, AİHL öğrencileri, okullarında, öğrendiklerinin, okuduklarının ya da duyduklarının gerçekliğini sorgulamalarının beklendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL'de, öğrencilerin öğrendiklerinin, okuduklarının ya da duyduklarının gerçekliğini sorgulamalarının ilişkin var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını sorgulama ve araştırma bilinci üzerine inşa etmelerinde ve öğrendiklerini hemen kabul

etmeyip belli bir araştırma ve sorgulama sonucunda kabullenme ya da reddetme bilinci kazanmalarında anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen *“Okulumda benden, okuduklarım ya da duyduklarım karşısında ön yargılı olmamam beklenir.”* anket maddesine öğrencilerin %35,5’inin *“Tamamen Katılıyorum”*, %18,4’ünün *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %23,5’inin *“Katılıyorum”*, %12,9’unun *“Kısmen Katılıyorum”* ve %9,9’unun ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %9,9’luk cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın, öğrencilerin %90,1’lik büyük bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzeylerde katılarak AİHL’de, öğrencilerin okudukları ya da duydukları karşısında ön yargılı olmamaları gerektiğine ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilerden, okudukları ya da duydukları karşısında ön yargılı olmamalarının beklediğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu verilere göre AİHL öğrencileri, okullarında, okudukları ya da duydukları karşısında ön yargılı olmamalarına ilişkin belli bir beklenti olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL öğrencilerinin okudukları ya da duydukları karşısında ön yargılı olmamalarına ilişkin AİHL’de var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin okuduklarını, duyduklarını, yaşadıklarını ve gördüklerini ön yargısızca değerlendirmelerinde ve okudukları, duydukları, yaşadıkları ve gördükleri karşısında daha adil bir değerlendirme yetisi kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan *“Okulumda benden, okuduklarım ve duyduklarıma hemen inanmayıp hakikati araştırmam beklenir.”* maddesine öğrencilerin %42,5’inin *“Tamamen Katılıyorum”*, %17,3’ünün *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %20,6’sının *“Katılıyorum”*, %12,3’ünün *“Kısmen Katılıyorum”* ve %7,4’ünün ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %7,4’lük cüzi kısmı, anket maddesine katılmayarak öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken %92,6’lık büyük kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL’de, öğrencilerin okuduklarına ya da duyduklarına hemen inanmayıp hakikati araştırmalarına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul

idaresi ve öğretmenleri tarafından kendilerinden, okudukları ya da duydukları karşısında hemen inanmak yerine hakikati araştırmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL öğrencileri, okullarında, öğrenciler tarafından okunanlar ya da duyulanlar karşısında hemen inanmayı tercih etme yerine okunanlar ve duyulanların gerçekliğinin araştırılmasına ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL’de, öğrencilerin okudukları ya da duyduklarına hemen inanmayıp bunların hakikatini araştırmalarına ilişkin var olan bu örtük beklentinin, bu okul öğrencilerinin, okuduklarını ve duyduklarını, hamasetten arınmış daha adil, tutarlı ve duyarlı değerlendirmelerinde ve okudukları ile duydukları karşısında hakikatin ne olduğunu araştırma yetisi kazanmalarında anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Ankette öğrencilere yöneltilen “*Okulumda benden, yeniliklere açık olmam beklenir.*” maddesine öğrencilerin %39,1’inin “*Tamamen Katılıyorum*”, %14,1’inin “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %21,0’ının “*Katılıyorum*”, %13,3’ünün “*Kısmen Katılıyorum*” ve %12,5’inin ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %12,5’lik bir kısmı, anket maddesine katılmayarak öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın, öğrencilerin %87,5’lik büyük kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL’de, çağın gerektirdiği farklı alanlardaki yeniliklere açık olunmasına ilişkin okul beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından AİHL öğrencilerinden, çağın gerektirdiği farklı alanlardaki yeniliklere açık olmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL öğrencileri, okullarında, kendilerinden, çağın gerektirdiği yeniliklere açık olmalarının beklendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL’de, yeniliklere açık olunmasına ilişkin var olan bu örtük beklentinin, bu okul öğrencilerinin, düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını yenilikçi bir bilinç üzerine inşa etmelerinde ve çağı yakalayan, yeniliklere uyum sağlayan kimseler olmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “*Okulumda, öğretmenlerime soru sormam hususunda teşvik edilirim.*” maddesine öğrencilerin %40,9’unun “*Tamamen Katılıyorum*”, %18,0’ının

“Çoğunlukla Katılıyorum”, %19,7’sinin “Katılıyorum”, %13,1’inin “Kısmen Katılıyorum” ve %8,3’ünün ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %8,3’lük cüzi kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de öğrencilere yönelik böyle bir teşvikin olmadığını belirtirken %91,7’lik büyük kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL’de öğrencilerin öğretmenlere soru sormalarına ilişkin okul teşvik algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilerin, öğretmenlerine soru sormalarının teşvik edildiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL öğrencileri, okullarında, öğrencilerden öğretmenlerine soru sormalarının istendiği ve öğrencilerin bu konuda teşvik edildiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL’de, bu okul öğrencilerinin öğretmenlerine soru sormalarına ilişkin var olan bu örtük teşvikin, AİHL öğrencilerinin özgüvenlerinin, soru sorma ve sorgulama yetkinliklerinin artmasında ve soru sorma alışkanlığı kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

4.3.11. AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Tasavvuf ve Tarikatlar Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen tasavvuf ve tarikatlar bilincine ilişkin var olan örtük öge ve öğretiler ile beklentiler nelerdir?” alt problemi bağlamında ele alınan bu kısımda, araştırmaya katılan AİHL öğrencilerine bu okul öğrencilerinde oluşması istenen tasavvuf ve tarikatlar bilincine ilişkin AİHL’de örtük programın bir unsuru olarak var olan okul yönlendirme ve beklentilerinin tespitine yönelik yöneltilen maddelere öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuş olup bu bulgular, örtük program çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 24: AİHL’de, Öğrencilerde Oluşması İstenen Tasavvuf ve Tarikatlar Bilincine İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Okulumda, tasavvufun bizi hakikate ulaştıracak bir yol olduğu vurgulanır.	F	172	108	165	121	66	632
	%	27,2	17,1	26,1	19,1	10,4	100,0
Okulumda benden, tasavvuf ile bugünün tarikatları arasındaki ayrımın farkında olmam beklenir.	F	145	86	184	104	100	619
	%	23,4	13,9	29,7	16,8	16,2	100,0
Okul duvar, kolon ve panolarında tasavvuf büyüklerinin sözlerine yer verilir.	F	242	104	143	81	63	633
	%	38,2	16,4	22,6	12,8	10,0	100,0
Okulumda benden, tasavvufa karşı mesafeli durmam (benimsemem) beklenir.	F	38	24	82	126	357	627
	%	6,1	3,8	13,1	20,1	56,9	100,0

Tablo 24’te yer alan bulgular ele alındığına;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “*Okulumda, tasavvufun bizi hakikate ulaştıracak bir yol olduğu vurgulanır.*” maddesine öğrencilerin %27,2’sinin “*Tamamen Katılıyorum*”, %17,1’inin “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %26,1’inin “*Katılıyorum*”, %19,1’inin “*Kısmen Katılıyorum*” ve %10,4’ünün ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %10,4’lük cüzi kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de, tasavvufa ilişkin bu tür vurguların yapılmadığını belirtirken %89,6’lık büyük kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL’de, tasavvufun insanı hakikate ulaştıracak bir yol olduğunun vurgulandığını belirtmiştir.

Ulaşılan bu bulgulara göre AİHL öğrencileri, okullarında, tasavvufun insanı hakikate ulaştıracak bir yol olduğuna ilişkin belli bir vurgunun olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla, AİHL’de, tasavvufun insanı hakikate ulaştıracak bir yol olduğuna ilişkin var olan bu örtük vurgunun, AİHL

öğrencilerinin zihinlerinde ve gönüllerinde tasavvufa karşı olumlu bir bakış açısının oluşmasında ve bu öğrencilerin tasavvufun öngördüğü erdemli bir yaşamı hayat tarzı olarak benimsemelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “Okulumda benden, tasavvuf ile bugünün tarikatları arasındaki ayrımın farkında olmam beklenir.” maddesine öğrencilerin %23,4’ünün “Tamamen Katılıyorum”, %13,9’unun “Çoğunlukla Katılıyorum”, %29,7’sinin “Katılıyorum”, %16,8’inin “Kısmen Katılıyorum” ve %16,2’sinin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülür. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %16,2’lik bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığına dikkat çekmiştir. Buna karşın öğrencilerin %83,8’lik büyük bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL öğrencilerinin, tasavvuf ile bugünün tarikatları arasındaki ayrımın farkında olmalarına ilişkin beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilerden, bu ayrımın farkında olmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin %83,8’lik kısmı, okullarında, tasavvuf ile bugünün tarikatları arasındaki ayrımın farkında olmalarına ilişkin belli bir beklentinin olduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedir. Dolayısıyla, AİHL’de, öğrencilerin tasavvuf ile bugünün tarikatları arasındaki ayrımın farkında olmalarına ilişkin var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin, İslâm tasavvufunu yorumlarken bugünün tarikatları ile İslâm tasavvufu arasındaki farkı gözetmelerinde ve İslâm tasavvufuna, erdemli bir yaşayışın zemini gözüyle bakmasında etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “Okul duvar, kolon ve panolarında tasavvuf büyüklerinin sözlerine yer verilir.” maddesine öğrencilerin %38,2’sinin “Tamamen Katılıyorum”, %16,4’ünün “Çoğunlukla Katılıyorum”, %22,6’sının “Katılıyorum”, %12,8’inin “Kısmen Katılıyorum” ve %10,0’ının ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %10,0’lık bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de, okul duvar, kolon ve panolarında tasavvuf büyüklerinin sözlerine yer verilmediğini belirtmiştir. Buna karşın, öğrencilerin %90,0’lık büyük bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL binalarının duvar, kolon ve panolarında tasavvuf büyüklerinin sözlerine yer verilmesine ilişkin

algılarına göre AİHL binalarının duvar, kolon ve panolarında tasavvuf büyüklerinin sözlerine yer verildiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL’de öğrenim gören öğrenciler, AİHL binalarının duvar, kolon ve panolarında tasavvuf büyüklerinin sözlerine yer verildiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla, AİHL’de, okul binalarının duvar, kolon ve panolarında tasavvuf büyüklerinin sözlerine yer verildiğine ilişkin var olan bu örtük yönlendirmenin, AİHL öğrencilerinin, düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını oluştururken zihinlerinde İslâm tasavvufuna ve tasavvuf büyüklerine karşı olumlu duygu ve düşünceler yeşertmelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrencilere yöneltilen “*Okulumda benden, tasavvufa karşı mesafeli durmam (benimsemem) beklenir.*” anket maddesine öğrencilerin %6,1’inin “*Tamamen Katılıyorum*”, %3,8’inin “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %13,1’inin “*Katılıyorum*”, %20,9’unun “*Kısmen Katılıyorum*” ve %56,9’unun ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, ankete katılan AİHL öğrencilerinin %43,1’lik yarıya yakın kısmı, anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL’de, öğrencilerden, tasavvufa karşı mesafeli olmalarına ilişkin bir beklentinin olduğuna dikkat çekerken anket maddesine katılmayan %56,9’luk çoğunluğu oluşturan kısmı ise AİHL’de, böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin %56,9’luk çoğunluğu oluşturan kısmı, okullarında, tasavvufa karşı olumsuz bir beklentinin olduğu algısı olmaksızın eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Anket formunda Tasavvufa ilişkin öğrencilere yöneltilen diğer anket maddelerine öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan bulgular da dikkate alındığında, AİHL’de, tasavvufa ilişkin var olan örtük öge ve öğretilerin, AİHL öğrencilerinin, tasavvufa karşı olumlu duygu ve düşünce beslemelerinde ve tasavvuf büyüklerine saygı duymalarında anlamlı etkilerinin olabileceği söylenebilir.

4.3.12. AİHL’de, Öğrencilerin Sanatsal Gelişimine Katkı Sağlayacak Olan Okul Yönlendirme ve Beklentilerine İlişkin Öğrenci Algıları

Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerin sanatsal gelişimine katkı sağlayacak olan örtük öge ve öğretiler ile beklentiler nelerdir?” alt problemi bağlamında ele alınan bu kısımda, araştırmaya katılan AİHL öğrencilerine, bu okul öğrencilerinin sanatsal gelişimine katkı sağlayacak olan örtük öge ve öğretiler ile beklentilere ilişkin AİHL’de örtük programın bir unsuru olarak var olan okul yönlendirme ve beklentilerinin tespitine yönelik yöneltilen maddelere öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuş olup bu bulgular, örtük program çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 25: AİHL’de, Öğrencilerin Sanatsal Gelişimine Katkı Sağlayacak Olan Okul Yönlendirme ve Beklentilerine İlişkin Öğrenci Algıları

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Okulumda hat, ebru ya da minyatür gibi Türk-İslâm sanatlarıyla ilgili kurslar düzenlenir.	F	131	50	90	76	290	637
	%	20,6	7,8	14,1	11,9	45,5	100,0
Okulumda resim, karikatür, tiyatro ya da sinema gibi sanat kursları düzenlenir.	F	81	37	65	86	368	641
	%	12,7	5,8	10,2	13,5	57,8	100,0

Tablo 25’te yer alan bulgular incelendiğinde;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “Okulumda hat, ebru ya da minyatür gibi Türk-İslâm sanatlarıyla ilgili kurslar düzenlenir.” maddesine, öğrencilerin %20,6’sının “Tamamen Katılıyorum”, %7,8’inin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %14,1’inin “Katılıyorum”, %11,9’unun “Kısmen Katılıyorum” ve %45,5’inin ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %45,5’lik yarıya yakın bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de, öğrencilere yönelik bu tür kursların düzenlenmediğini belirtmiştir. Buna

karşın öğrencilerin %54,5'lik çoğunluğu oluşturan kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak hat, ebru ya da minyatür gibi Türk-İslâm sanatları kurslarının okullarında düzenlenmesine ilişkin algılarına göre AİHL'de hat, ebru ya da minyatür gibi Türk-İslâm sanatlarıyla ilgili öğrenciyi geliştirecek kurslar düzenlendiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL'de öğrenim gören öğrencilerin %54,5'lik kısmı, okullarında, öğrencinin sanatsal zevk edinimine katkı sunan ve geleneksel Türk-İslâm sanatlarından olan hat, ebru ya da minyatür gibi sanatlara ilişkin kursların düzenlendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Bu bağlamda, AİHL'de, geleneksel Türk-İslâm sanatlarına ilişkin düzenlenen bu kursların, bu kurslara katılan öğrencilerde sanatsal bir zevk oluşturmada ve bu öğrencilerin hayata daha pozitif bakabilme becerisi kazanmalarında anlamlı bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan *“Okulumda resim, karikatür, tiyatro ya da sinema gibi sanat kursları düzenlenir.”* maddesine öğrencilerin %12,7'sinin *“Tamamen Katılıyorum”*, %5,8'inin *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %10,2'sinin *“Katılıyorum”*, %13,5'inin *“Kısmen Katılıyorum”* ve %57,8'inin ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %42,2'lik yarıya yakın bir kısmı, anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL'de, öğrencilerin kendilerini yetiştirmelerine yönelik resim, karikatür, tiyatro ya da sinema gibi sanatsal kursların düzenlendiğini belirtmiştir. Buna karşın, öğrencilerin %57,8'lik çoğunluğu oluşturan kısmı ise bu türden kursların okullarında düzenlenmesine ilişkin algılarına göre AİHL'de resim, karikatür, tiyatro ya da sinema gibi sanatsal kursların düzenlenmediğine dikkat çekmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL'de öğrenim gören öğrencilerin %57,8'lik çoğunluğu oluşturan kısmı, AİHL'de, resim, karikatür, tiyatro ya da sinema gibi öğrencinin sanatsal yeteneklerinin keşfedilebileceği modern ve dünya gündemini yönlendiren sanat dallarına ilişkin kursların düzenlenmediği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedir. Bu bağlamda ankete katılan öğrencilerin çoğuna göre AİHL'de modern ve dünya gündemini yönlendiren bu sanat dallarına ilişkin bu kursların düzenlenmemesinin, AİHL öğrencilerinin bu tür kurslardan istifade etmelerinde ve

modern dünya ile değişen dünya gündemini sağlıklı yorumlamalarında kısmî bir eksikliğe sebep olabileceği söylenebilir.

Tablo 26: AİHL’de, Öğrencilerin Sanatsal Gelişimine Katkı Sağlayacak Olan Okul Yönlendirme ve Beklentilerine İlişkin Öğrenci Algıları * Cinsiyet Odaklı Çapraz Tablo *

		Tamamen Katılıyor	Çoğunlukla Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Toplam	P
Okulumda hat, ebru ya da minyatür gibi Türk-İslâm sanatlarıyla ilgili kurslar düzenlenir. * Cinsiyet *	E	F	26	16	18	16	102	,002
		%	14,6	9,0	10,1	9,0	57,3	
	K	F	105	34	72	60	188	
		%	22,9	7,4	15,7	13,1	41,0	
Okulumda resim, karikatür, tiyatro ya da sinema gibi sanat kursları düzenlenir. * Cinsiyet *	E	F	29	15	22	30	83	,008
		%	16,2	8,4	12,3	16,8	46,4	
	K	F	52	22	43	56	285	
		%	11,4	4,8	9,4	12,2	62,2	

Tablo 26’da yer alan cinsiyet merkezli bulgular incelendiğinde;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “*Okulumda hat, ebru ya da minyatür gibi Türk-İslâm sanatlarıyla ilgili kurslar düzenlenir.*” maddesine, ankete katılan erkek öğrencilerin %57,3’ünün katılmadığını belirttiği görülürken bu oranın anket maddesine katılmayan kız öğrencilerde %16,3’lük bir gerileme göstererek %41,0’a düşmüş olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında oluşan %16,3’lük farklılaşmanın, yapılan ki kare testi sonucu anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir($p<0,05$). Dolayısıyla AİHL’de öğrenim gören kız öğrencilerin, bu okullarda, hat, ebru ve minyatür gibi Türk-İslâm sanatlarıyla alakalı kursların düzenlenmesine ilişkin algılarının, erkek öğrencilere nispetle %16,3’lük bir

farkla daha yüksek olduğu veya kız öğrencilerin bu tür kursları daha ilgililiyle takip ettikleri söylenebilir.

Yine ankette yer alan “Okulumda resim, karikatür, tiyatro ya da sinema gibi sanat kursları düzenlenir.” maddesine, ankete katılan erkek öğrencilerin %46,4’ünün katılmadığını belirttiği görülürken bu oranın anket maddesine katılmayan kız öğrencilerde %15,8’lik bir artış göstererek %62,2’ye çıkmış olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında oluşan %15,8’lik farklılaşmanın, yapılan ki kare testi sonucu anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir($p<0,05$). Dolayısıyla AİHL’de öğrenim gören kız öğrencilerin, bu okullarda, resim, karikatür, tiyatro veya sinema gibi sanat kurslarının düzenlenmesine ilişkin algılarının, erkek öğrencilere nispetle %15,8’lik bir farkla daha düşük olduğu, buradan da kız öğrencilere yönelik olarak bu tür kursların erkek öğrencilere nazaran daha az düzenlendiği çıkarımının yapılabileceği söylenebilir.

4.3.13. AİHL’de, Öğrencilere Yansıyan Otorite ve Saygı Anlayışına İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilere yansıyan otorite ve saygı anlayışına ilişkin var olan örtük öge ve öğretiler ile okul yönlendirme ve beklentileri nelerdir?” alt problemi bağlamında ele alınan bu kısımda, araştırmaya katılan AİHL öğrencilerine bu okul öğrencilerinde oluşması istenen idâri disiplin ve saygı anlayışına ilişkin AİHL’de örtük programın bir unsuru olarak var olan okul yönlendirme ve beklentilerinin tespitine yönelik yöneltilen maddelere öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuş olup bu bulgular, örtük program çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 27: AİHL’de, Öğrencilere Yansıyan Otorite ve Saygı Anlayışına İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Okulumda benden, okul idarecilerini ya da öğretmenlerimizi gördüğümde ceketimin düğmesini iliklemem / kıyafetime çeki-düzen vermem beklenir.	F	156	83	132	108	160	639
	%	24,4	13,0	20,7	16,9	25,0	100,0
Okulumda benden, okul idarecileri ya da öğretmenlerim sınıfa girdiğinde bir saygı göstergesi olarak ayağa kalkmam beklenir.	F	324	109	122	64	19	638
	%	50,8	17,1	19,1	10,0	3,0	100,0
Her sabah okul bahçesinde toplanıp sıra olduktan sonra sırayla içeriye alınırsınız.	F	118	49	86	98	286	637
	%	18,5	7,7	13,5	15,4	44,9	100,0
Her sabah okul bahçesinde sıra olmak için toplandığımızda müdür ya da müdür yardımcılarının biri orada hazır bulunur.	F	226	61	89	70	189	635
	%	35,6	9,6	14,0	11,0	29,8	100,0
Teneffüslerde müdür ya da müdür yardımcılarının koridorlardaki varlığı dikkatimi çeker.	F	142	90	128	117	162	639
	%	22,2	14,1	20,0	18,3	25,4	100,0
Okul içerisinde istediğim her şeyi yapabilirim.	F	47	16	65	104	398	630
	%	7,5	2,5	10,3	16,5	63,2	100,0

Tablo 27’de yer alan bulgular incelendiğinde;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “Okulumda benden, okul idarecilerini ya da öğretmenlerimizi gördüğümde ceketimin düğmesini iliklemem / kıyafetime çeki-düzen vermem beklenir.” maddesine öğrencilerin %24,4’ünün “Tamamen Katılıyorum”, %13,0’ının “Çoğunlukla Katılıyorum”, %20,7’sinin “Katılıyorum”, %16,9’unun “Kısmen Katılıyorum” ve %25,0’ının ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %25,0’lık azımsanamayacak bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de öğrencilerden

böyle bir beklentinin olmadığını belirtmiştir. Buna karşın, öğrencilerin %75,0'lık önemli çoğunluğunu oluşturan kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL öğrencilerinin anket maddesine ilişkin algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilerden, okul idarecilerini ya da öğretmenlerini gördüklerinde ceket düğmelerini iliklemeleri/kıyafetlerine çeki-düzen vermelerinin beklendiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL'de öğrenim gören öğrencilerin %75,0'lık çoğunluğu oluşturan kısmı, okul idarecilerini ya da öğretmenlerini ders dışında gördüklerinde ceket düğmelerini iliklemelerinin ya da kıyafetlerine çeki-düzen vermelerinin kendilerinden beklendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedir. Dolayısıyla, AİHL'de, öğrencilerden, okul idarecilerini veya öğretmenlerini gördüklerinde bir saygı ifadesi olarak ceket düğmesi iliklemelerine ya da kıyafetlerine çeki-düzen vermelerine ilişkin var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin çoğunun beklendik yönde davranış sergilemelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan *“Okulumda benden, okul idarecileri ya da öğretmenlerim sınıfa girdiğinde bir saygı göstergesi olarak ayağa kalkmam beklenir.”* maddesine öğrencilerin %50,8'inin *“Tamamen Katılıyorum”*, %17,1'inin *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %19,1'inin *“Katılıyorum”*, %10,0'inin *“Kısmen Katılıyorum”* ve %3,0'ının ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş oldukları görülür. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin, %3,0'lık cüzi bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL'de, öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığını belirtirken %97,0'lık tamamına yakın bir kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL öğrencilerinin anket maddesine ilişkin algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından AİHL'de öğrencilerden okul idarecileri veya öğretmenleri sınıfa girdiklerinde bir saygı göstergesi olarak ayağa kalkmalarının beklendiğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre AİHL'de öğrenim gören öğrenciler, okullarında, okul idarecileri ya da ders öğretmenleri sınıfa girdiğinde bir saygı ifadesi olarak ayağa kalkmalarının bu okul öğrencilerinden beklendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla, AİHL'de okuyan öğrencilerin, okul idarecileri veya öğretmenleri sınıfa girdiğinde bir saygı ifadesi olarak ayağa kalkmalarına ilişkin

okullarında varlığını koruyan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin beklendik yönde davranış sergilemelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan *“Her sabah okul bahçesinde toplanıp sıra olduktan sonra sırayla içeriye alınırız.”* maddesine öğrencilerin %18,5’inin *“Tamamen Katılıyorum”*, %7,7’sinin *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %13,5’inin *“Katılıyorum”*, %15,4’ünün *“Kısmen Katılıyorum”* ve %44,9’unun ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %44,9’lık yarıya yakın bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de öğrencilere yönelik böyle bir uygulamanın olmadığına dikkat çekmiştir. Buna karşın, öğrencilerin %55,1’lik çoğunluğu oluşturan kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL öğrencilerinin, her sabah okul bahçesinde toplanıp sıra olduktan sonra sırayla içeriye alınmalarına ilişkin algılarına göre AİHL’de öğrencilere yönelik böyle bir uygulamanın var olduğunu belirtmiştir.

Buna göre AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin %55,1’lik çoğunluğu oluşturan kısmı, okullarında, her sabah toplanıp sıra olduktan sonra içeriye sırayla alındıkları algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Bu bağlamda, ankete katılan öğrencilerin çoğunun bu maddeye verdiği yanıtlara göre AİHL’de öğrencileri disipline eden otoriter bir idâri yapının varlığından söz edilebilir.

Yine ankette yer alan *“Her sabah okul bahçesinde sıra olmak için toplandığımızda müdür ya da müdür yardımcılardan biri orada hazır bulunur.”* maddesine öğrencilerin %35,6’sının *“Tamamen Katılıyorum”*, %9,6’sının *“Çoğunlukla Katılıyorum”*, %14,0’ının *“Katılıyorum”*, %11,0’ının *“Kısmen Katılıyorum”* ve %29,8’inin ise *“Katılmıyorum”* cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %29,8’lik azımsanmayacak bir kısmı, anket maddesine katılmayarak sabahları öğrenciler içeri alınmak için sıra olduklarında okul idarecilerinden herhangi birinin orada hazır bulunmadığına dikkat çekmiştir. Buna karşın, öğrencilerin %70,2’lik çoğunluğu oluşturan kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılmış ve sabahları öğrenciler içeri alınmak için sıra olduklarında idarecilerden herhangi birinin orada hazır bulunarak okul idaresinin varlığını hissettirdiğini belirtmiştir.

Buna göre AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin %70,2’lik büyük çoğunluğunu oluşturan kısmı, sabahları öğrenciler içeri alınmak için sıra olduklarında idarecilerden herhangi birinin orada hazır bulunduğu algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Bu bağlamda ankete katılan öğrencilerin bu maddeye verdiği yanıtlara göre AİHL’de, öğrencileri disipline etmeye dönük olarak idâri otoriteyi sabah okul girişlerinde öğrencilere hissettiren örtük bir idâri yapının varlığından söz edilebilir.

Ankette yer alan “*Teneffüslerde müdür ya da müdür yardımcılarının koridorlardaki varlığı dikkatimi çeker.*” maddesine öğrencilerin %2,2’sinin “*Tamamen Katılıyorum*”, %14,1’inin “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %20,0’ının “*Katılıyorum*”, %18,3’ünün “*Kısmen Katılıyorum*” ve %25,4’ünün ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin %25,4’lük azımsanamayacak kısmı, anket maddesine katılmayarak teneffüslerde müdür ya da müdür yardımcılarını koridorlarda fark etmediklerini belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin %74,6’lık önemli bir çoğunluğunu oluşturan kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL’de, anket maddesine ilişkin öğrenci algılarına göre teneffüslerde müdür ya da müdür yardımcılarını koridorlarda fark ettiklerini belirtmiştir.

Buna göre AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin %74,6’lık büyük çoğunluğunu oluşturan kısmı, teneffüslerde idarecilerden herhangi birinin varlığının bu okul koridorlarında dikkat çektiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Bu bağlamda, ankete katılan öğrencilerin bu maddeye verdiği yanıtlara göre AİHL’de, öğrencileri disipline etmeye dönük olarak idâri otoriteyi teneffüslerde de öğrencilere hissettiren örtük bir idâri yapının varlığından söz edilebilir.

Öğrencilere yöneltilen “*Okul içerisinde istediğim her şeyi yapabilirim.*” anket maddesine öğrencilerin %7,5’inin “*Tamamen Katılıyorum*”, %2,5’inin “*Çoğunlukla Katılıyorum*”, %10,3’ünün “*Katılıyorum*”, %16,5’inin “*Kısmen Katılıyorum*” ve %63,2’sinin ise “*Katılmıyorum*” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda AİHL öğrencilerinin, %36,8’lik azımsanamayacak bir kısmı, anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak okulda istedikleri her şeyi yapabildiklerini belirtirken %63,2’lik çoğunluğu oluşturan diğer bir kısmı ise okul içerisinde istedikleri her şeyi yapabilmelerine ilişkin algılarına göre okulda her şeyi yapamadıklarını belirtmiştir.

Buna göre AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin %63,2’lik çoğunluğunu oluşturan kısmı, okullarında, istedikleri her şeyi yapamayacaklarına ilişkin bir zihinsel algı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Bu bağlamda, ankete katılan öğrencilerin bu maddeye verdiği yanıtlara göre AİHL’de, öğrencilerin idâri otoritenin örtük direktiflerine uygun bir şekilde okul kurallarına uygun hareket ettiklerinden ve okul idaresinin otoritesini örtük olarak kabullendiklerinden söz edilebilir.

Tablo 28: AİHL’de, Öğrencilere Yansıyan Otorite ve Saygı Anlayışına İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları * Cinsiyet Odaklı Çapraz Tablo *

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam	P
Okulumda benden, okul idarecileri ya da öğretmenlerim sınıfa girdiğinde bir saygı göstergesi olarak ayağa kalkmam beklenir. * Cinsiyet *	E	F	103	33	23	11	7	177
		%	58,2	18,6	13,0	6,2	4,0	100,0
	K	F	221	76	99	53	12	461
		%	47,9	16,5	21,5	11,5	2,6	100,0
Her sabah okul bahçesinde sıra olmak için toplandığımızda müdür ya da müdür yardımcılarından biri orada hazır bulunur. *Cinsiyet *	E	F	57	13	22	16	69	177
		%	32,2	7,3	12,4	9,0	39,0	100,
	K	F	169	48	67	54	120	458
		%	36,9	10,5	14,6	11,8	26,2	100,0
Okul içerisinde istediğim her şeyi yapabilirim. * Cinsiyet *	E	F	26	4	22	35	92	179
		%	14,5	2,2	12,3	19,6	51,4	100,0
	K	F	21	12	43	69	306	451
		%	4,7	2,7	9,5	15,3	67,8	100,0

Tablo 28’de yer alan cinsiyet merkezli bulgular incelendiğinde;

Anket formunda yer verilen “Okulumda benden, okul idarecileri ya da öğretmenlerim sınıfa girdiğinde bir saygı göstergesi olarak ayağa kalkmam beklenir.” maddesine, AİHL’de öğrenim gören erkek öğrencilerin %4,0’ının katılmadığı görülmekte iken bu oranın kız öğrencilerde %2,6’ya düştüğü görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında yaklaşık %1,5’lik bir farklılaşmanın olduğu görülmüş olup yapılan ki kare testi sonucu, oluşan %1,5’lik bu farklılaşmanın anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dolayısıyla bu tespit, anket maddesine katılım bağlamında AİHL’de öğrenim gören erkek öğrencilere kıyasla kız öğrenciler lehine anlam kazanmakta olduğunu göstermektedir.

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “Her sabah okul bahçesinde sıra olmak için toplandığımızda müdür ya da müdür yardımcılardan biri orada hazır bulunur.” maddesine, ankete katılan erkek öğrencilerin %39,0’ının katılmadığını belirttiği görülürken bu oranın anket maddesine katılmayan kız öğrencilerde %12,8’lik bir gerileme göstererek %26,2’ye düşmüş olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında oluşan %12,8’lik farklılaşmanın, yapılan ki kare testi sonucu anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir($p<0,05$). Dolayısıyla AİHL’de öğrenim gören kız öğrencilerin, bu okullarda, sabahları sıra olmak için toplandıklarında karşılarında idâri otoriteyi hissetme algılarının, erkek öğrencilere nispetle %12,8’lik bir farkla daha yüksek olduğu ve kızların eğitim gördüğü AİHL’de idârenin daha disiplinli hareket ettiği söylenebilir.

Yine anket formunda yer alan “Okul içerisinde istediğim her şeyi yapabilirim.” maddesine, ankete katılan erkek öğrencilerin %51,4’ünün katılmadığını belirttiği görülürken bu oranın, anket maddesine katılmayan kız öğrencilerde %16,4’lük bir artış göstererek %67,8’e çıkmış olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin bu maddeye katılmama yüzdeleri arasında oluşan %16,4’lük farklılaşmanın, yapılan ki kare testi sonucu anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir($p<0,05$). Dolayısıyla AİHL’de öğrenim gören kız öğrencilerin, okullarında, istedikleri her şeyi yapabilme algılarının, erkek öğrencilere nispetle %16,4’lük bir farkla daha düşük olduğu ve kızların erkeklere nazaran kurallara daha uygun davrandıkları ya da erkeklerin okullarında kendilerini daha rahat hissettikleri söylenebilir.

4.3.14. AİHL’de, Öğrencilerin Üniversite Tercihlerine İlişkin Yönlendirilme Algıları

Araştırmanın “AİHL öğrencileri, üniversite tercihlerine ilişkin nasıl yönlendirilmektedirler ?” alt problemi bağlamında ele alınan bu kısımda, araştırmaya katılan AİHL öğrencilerine bu okul öğrencilerinde oluşması istenen üniversite yönelime ilişkin AİHL’de örtük programın bir unsuru olarak var olan okul yönlendirme ve beklentilerinin tespitine yönelik yöneltilen maddelere öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen bulgulara aşağıdaki tablolarda sunulmuş olup bu bulgular, örtük program çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 29: AİHL’de, Öğrencilerin Üniversite Tercihlerine İlişkin Yönlendirilme Algıları

		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Toplam
Okulumda benden, üniversite tercihimde ilahiyat ya da İslami ilimler tercih etmem beklenir.	F	102	58	130	128	218	636
	%	16,0	9,1	20,4	20,1	34,3	100,0
Okulumda, üniversite tercihim konusunda herhangi bir yönlendirme yapılmaz.	F	82	43	116	132	263	636
	%	12,9	6,8	18,2	20,8	41,4	100,0

Tablo 29’da yer alan bulgular ele alındığında;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “Okulumda benden, üniversite tercihimde ilahiyat ya da İslami ilimler tercih etmem beklenir.” maddesine öğrencilerin %16,0’ının “Tamamen Katılıyorum”, %9,1’inin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %20,4’ünün “Katılıyorum”, %20,1’inin “Kısmen Katılıyorum” ve %34,3’ünün ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %34,3’lük azımsanamayacak bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL’de, öğrencilerden böyle bir beklentinin olmadığına dikkat çekmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin %65,7’lik çoğunluğu oluşturan kısmı anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL öğrencilerinin anket maddesine ilişkin okul

beklenti algılarına göre okul idaresi ve öğretmenleri tarafından öğrencilerden, üniversite tercihine ilişkin öncelikli olarak ilahiyat ya da İslami ilimleri tercih etmelerinin beklendiğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu bulgulara göre AİHL öğrencilerinin %65,7'lik çoğunluğu oluşturan kısmı, AİHL'de, öğrencilerden üniversite tercihine ilişkin öncelikli olarak İlâhiyat ve İslâmî İlimler gibi kendi okul türünün devamı olan fakülteleri tercih etmelerinin beklendiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. Dolayısıyla AİHL'de, bu okul öğrencilerinin üniversite yönelimine ilişkin var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin, üniversite tercihlerinde öncelikli olarak İlâhiyat ve İslâmî İlimler gibi kendi okul türünün devamı olan fakülteleri tercih etmelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Ankette yer alan “Okulumda, üniversite tercihim konusunda herhangi bir yönlendirme yapılmaz.” maddesine öğrencilerin %12,9'unun “Tamamen Katılıyorum”, %6,8'inin “Çoğunlukla Katılıyorum”, %18,2'sinin “Katılıyorum”, %20,8'inin “Kısmen Katılıyorum” ve %41,4'ünün ise “Katılmıyorum” cevabını vermiş oldukları görülmektedir. Bu durumda, AİHL öğrencilerinin %41,4'lük yarıya yakın bir kısmı, anket maddesine katılmayarak AİHL'de, üniversite tercihleri ilişkin öğrencilere yönelik belli bir yönlendirmenin olduğuna dikkat çekmiştir. Buna karşın öğrencilerin %58,6'lık çoğunluğu oluşturan kısmı ise anket maddesine düşük ve yüksek düzey aralığında katılarak AİHL öğrencilerinin, anket maddesine ilişkin okul yönlendirme algılarına göre üniversite tercihlerine ilişkin olarak okullarında yönlendirilmediğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu bulgulara göre AİHL öğrencilerinin %58,6'lık çoğunluğu oluşturan kısmı, okullarında, üniversite tercihlerine ilişkin okul idaresi ya da öğretmenleri tarafından öğrencilerin yönlendirildiği algısı ile eğitim ve öğretimlerine devam etmektedirler. %41,4'lük kısmı ise böyle bir yönlendirme yapılmadığı, üniversite tercihlerinin kendilerine bırakıldığı algısını taşımaktadırlar. Bu bağlamda tablo 29 ve tablo 30'da yer alan verilerle birlikte değerlendirildiğinde, AİHL'de, bu okul öğrencilerinin üniversite yönelimlerine ilişkin belli bir örtük yönlendirmenin olduğu görülmektedir. Bu örtük yönlendirmede fakülte olarak her ne kadar ilk sırada İlâhiyat ve İslâmî İlimler gibi AİHL'nin kendi okul türünün devamı olan fakülteler olsa da bu

fakültelerin yüzdelik oranı öğrencilerin öncelikli cevaplarının ortalamasına göre %30 civarındadır. Geri kalan %70'lik dilimde ise AİHL öğrencilerinin İlahiyat ve İslâmî İlimler gibi fakültelerin dışındaki fakültelere yönlendirildiği görülmektedir. Dolayısıyla AİHL'de, öğrencilerin üniversite yönelimlerine ilişkin var olan bu örtük yönlendirmenin, AİHL öğrencilerinin çoğunun üniversite yöneliminde İlahiyat ve İslâmî İlimler gibi AİHL'nin kendi okul türünün devamı olan fakültelerin dışında kalan fakülte ve bölümleri tercih etmelerinde etkili olabileceği söylenebilir. Yalnız sadece fakülte merkezli bir değerlendirme yapılırsa burada AİHL öğrencilerinin üniversite tercihlerinde İlahiyat ve İslâmî İlimler gibi AİHL okul türünün kendi devamı olan fakültelerin ilk sırada yer aldığı söylenmesi gerekmektedir.

Tablo 30: AİHL Öğrencilerinin Üniversite Tercihlerine İlişkin Okulda En Çok Tavsiye Edilen Birinci Öncelikli Bölüm Algıları

		F	%
Okulunuzda, üniversite tercihi ile ilgili olarak tercih etmeniz en çok tavsiye edilen bölümlerden 3 tanesini yazınız. (1. Öncelik)	İlahiyat – İslâmî İlimler	194	37,9
	Tıp	159	31,1
	Mühendislik	31	6,1
	Hukuk	21	4,1
	Öğretmenlik	18	3,5
	Diğerleri	89	17,3
	Toplam	512	100,0
Okulunuzda, üniversite tercihi ile ilgili olarak tercih etmeniz en çok tavsiye edilen bölümlerden 3 tanesini yazınız. (2. Öncelik)	İlahiyat – İslâmî İlimler	119	25,9
	Hukuk	90	19,6
	Tıp	72	15,7
	Mühendislik	58	12,6
	Öğretmenlik	31	6,8
	Diğerleri	89	19,4
	Toplam	459	100,0

Okulunuzda, üniversite tercihi ile ilgili olarak tercih etmeniz en çok tavsiye edilen bölümlerden 3 tanesini yazınız. (3. Öncelik)	İlahiyat – İslâmî İlimler	115	28,3
	Hukuk	52	12,8
	Öğretmenlik	46	11,3
	Tıp	43	10,6
	Mühendislik	39	9,6
	Diğerleri	111	27,4
	Toplam	406	100,0

Tablo 30’da yer alan bulgular ele alındığında;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “Okulunuzda, üniversite tercihi ile ilgili olarak tercih etmeniz en çok tavsiye edilen bölümlerden 3 tanesini yazınız. (1.Öncelik)” maddesine, ankete katılan öğrencilerden 194’ünün, AİHL’de, öğrencilere birinci öncelik olarak en çok tavsiye edilen toplam 40 üniversite bölümü arasından %37,9’luk geçerli yüzdelik oranla İlâhiyat-İslâmî İlimler gibi okulun kendi devamı olan fakülteleri birinci sıraya, 159’unun %31,1’lik geçerli yüzdelik oranla Tıp fakültelerini ikinci sıraya ve 31’inin ise %6,1’lik geçerli yüzdelik oranla Mühendislik fakültelerini üçüncü sıraya yerleştirdikleri görülmektedir. Bunu 4,1’lik yüzdelik oranla birinci öncelik dördüncü sırada Hukuk fakültelerinin, 3,5’lik yüzdelik oranla beşinci sırada ise Eğitim fakültelerinin ya da öğretmenliğe ilişkin bölümlerin takip etmekte olduğu da ayrıca dikkat çekmektedir.

Bu bulgulara göre AİHL öğrencilerinin, üniversite tercihlerinde birinci öncelikli olarak kendilerine en çok tavsiye edilen fakülte ve bölüm algılarına göre bu okullarda öğrencilere en fazla İlâhiyat-İslâmî İlimler fakültelerinin tavsiye edildiği tespit edilirken ikinci sırada Tıp fakültelerinin ve üçüncü sırada ise Mühendislik fakültelerinin tavsiye edildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla AİHL öğrencilerine üniversite tercihlerinde birinci öncelikli olarak tavsiye edilen fakülte veya bölümler dikkate alındığında, AİHL öğrencilerinin, İlahiyat ve İslâmî İlimler fakülteleri ile birlikte ülkenin en iyi öğrenci görüntüsüne sahip fakülteleri olan Tıp ve Mühendislik fakültelerini de hedefledikleri ve bu bağlamda AİHL öğrencilerinin belli bir gelecek hayaline sahip oldukları söylenebilir.

Ankette yer alan “Okulunuzda, üniversite tercihi ile ilgili olarak tercih etmeniz en çok tavsiye edilen bölümlerden 3 tanesini yazınız. (2.Öncelik)” maddesine ankete katılan öğrencilerden 119’unun, AİHL’de öğrencilere ikinci öncelik olarak en çok tavsiye edilen toplam 40 üniversite bölümü arasından %25,9’luk geçerli yüzdelik oranla İlahiyat-İslâmi İlimler gibi okulun kendi devamı olan fakülteleri birinci sıraya, 90’ının, %19,6’lık geçerli yüzdelik oranla Hukuk fakültelerini ikinci sıraya ve 72’sinin ise %15,7’lik geçerli yüzdelik oranla Tıp fakültelerini üçüncü sıraya yerleştirmiş oldukları görülmektedir. Bunu 12,6’lık yüzdelik oranla ikinci öncelik dördüncü sırada Mühendislik fakültelerinin, 6,8’lik yüzdelik oranla beşinci sırada ise Eğitim fakültelerinin ya da öğretmenliğe ilişkin bölümlerin takip etmekte olduğu da ayrıca dikkat çekmektedir.

Buna göre AİHL öğrencilerinin, üniversite tercihlerinde ikinci öncelikli olarak kendilerine en çok tavsiye edilen fakülte ve bölüm algılarına göre AİHL’de öğrencilere en fazla İlahiyat-İslâmi İlimler fakültelerinin tavsiye edildiği tespit edilirken ikinci sırada Hukuk fakültelerinin ve üçüncü sırada ise Tıp fakültelerinin tavsiye edildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu öğrencilerine üniversite tercihlerinde ikinci öncelikli olarak tavsiye edilen fakülte veya bölümler dikkate alındığında, AİHL öğrencilerinin, İlahiyat ve İslâmi İlimler fakülteleri ile birlikte ülkenin en iyi öğrenci görüntüsüne sahip fakülteleri olan Hukuk ve Tıp fakültelerini de hedefledikleri ve bu bağlamda da AİHL öğrencilerinin belli bir gelecek hayaline ve ufkuna sahip oldukları söylenebilir

Yine ankette yer alan “Okulunuzda, üniversite tercihi ile ilgili olarak tercih etmeniz en çok tavsiye edilen bölümlerden 3 tanesini yazınız. (3.Öncelik)” maddesine ankete katılan öğrencilerden 115’inin, AİHL’de öğrencilere üçüncü öncelik olarak en çok tavsiye edilen toplam 40 üniversite bölümü arasından %28,3’lük geçerli yüzdelik oranla İlahiyat-İslâmi İlimler gibi okulun kendi devamı olan fakülteleri birinci sıraya, 52’sinin %12,8’lik geçerli yüzdelik oranla Hukuk fakültelerini ikinci sıraya ve 46’sının ise %11,3’lük geçerli yüzdelik oranla Eğitim fakültelerini veya öğretmenliğe ilişkin bölümleri üçüncü sıraya yerleştirmiş oldukları görülmektedir. Bunu 10,6’lık yüzdelik oranla ikinci öncelik dördüncü sırada Tıp fakültelerinin, 9,6’lık yüzdelik oranla beşinci sırada ise Mühendislik fakültelerinin takip etmekte olduğu da ayrıca dikkat çekmektedir.

Buna göre AİHL öğrencilerinin, üniversite tercihinde üçüncü öncelik olarak kendilerine en çok tavsiye edilen fakülte ve bölüm algılarına göre AİHL’de öğrencilere en fazla İlahiyat-İslâmi İlimler fakültelerinin tavsiye edildiği tespit edilirken ikinci sırada Hukuk fakültelerinin ve üçüncü sırada ise Eğitim fakülteleri veya öğretmenliğe ilişkin bölümlerin tavsiye edildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla AİHL öğrencilerine üniversite tercihlerinde üçüncü öncelikli olarak tavsiye edilen fakülte veya bölümler dikkate alındığında, AİHL öğrencilerinin, İlahiyat ve İslâmi İlimler fakülteleri ile birlikte Hukuk ve Eğitim gibi ülkenin geleceğinde etkili fakülteleri de hedefledikleri, bu bağlamda da AİHL öğrencilerinin, belli bir gelecek hayaline sahip olmakla birlikte ülkenin geleceğinde de pay sahibi olmak istedikleri söylenebilir.

Tablo 31: AİHL’de Öğrencilerin Üniversite Tercihlerine İlişkin Yönlendirilme Algıları * Cinsiyet Odaklı Çapraz Tablo *

		İlahiyat – İslâmi İlimler	Tip	Mühendislik	Hukuk	Öğretmenlik	Diğerleri	Toplam	P
Okulunuzda, üniversite tercihi ile ilgili olarak tercih etmeniz en çok tavsiye edilen bölümlerden 3 tanesini yazınız. (1. Öncelik) * Cinsiyet *	E	F	75	25	23	8	0	27	158
		%	47,5	15,8	14,6	5,1	,0	17,0	100,0
	K	F	119	134	8	13	18	62	354
		%	33,6	37,9	2,3	3,7	5,1	17,4	100,0
Okulunuzda, üniversite tercihi ile ilgili olarak tercih etmeniz en çok tavsiye edilen bölümlerden 3 tanesini yazınız. (2. Öncelik) * Cinsiyet *	E	F	34	19	42	15	3	27	140
		%	24,3	13,6	30,0	10,7	2,1	19,3	100,0
	K	F	85	53	16	75	28	62	319
		%	26,6	16,6	5,0	23,5	8,8	19,5	100,0
Okulunuzda, üniversite tercihi ile ilgili olarak tercih etmeniz en çok tavsiye edilen bölümlerden 3 tanesini yazınız. (3. Öncelik) * Cinsiyet *	E	F	34	16	19	13	5	43	130
		%	26,2	12,3	14,6	10,0	3,8	33,1	100,0
	K	F	81	27	20	39	41	68	276
		%	29,3	9,8	7,2	14,1	14,9	24,7	100,0

Tablo 31’de yer alan cinsiyet merkezli bulgular incelendiğinde;

Anket formunda öğrencilere yöneltilen “Okulunuzda, üniversite tercihi ile ilgili olarak tercih etmeniz en çok tavsiye edilen bölümlerden 3 tanesini yazınız. (1.Öncelik)” maddesine ankete katılan erkek öğrencilerin %47,5’lik yarıya yakın kısmının kendilerine birinci öncelik birinci sırada, İlahiyat ya da İslâmi İlimler gibi okul türünün kendi devamı olan fakülte veya bölümlerin tavsiye edildiğini belirttiği görülürken bu oranın kızlarda %13,9’luk bir düşüşle %33,6’ya gerilemiş olduğu görülmektedir. Birinci öncelik ikinci sırada yer alan Tıp fakültelerinin cinsiyet odaklı tavsiye oranlarına bakıldığında ise erkeklerin %15,8’lik bir kısmının kendilerine 2.sırada Tıp fakültelerinin tavsiye edildiğini belirttiği görülürken bu oranın kızlarda %22,1’lik ciddi bir artışla %37,9’a çıkmış olduğu görülmektedir. Bu okullarda fakülte ya da bölüm olarak birinci öncelik üçüncü sırada tavsiye edilen Mühendislik fakülteleri tavsiyesi erkek öğrenciler de %14,6 olarak görülürken kız öğrencilerde bu oranın %12,3 gerileyerek %2,3’e düşmüş olduğu görülmektedir. AİHL öğrencilerinin üniversite fakülte ya da bölüm tavsiye algılarına göre birinci öncelik dördüncü sırada tavsiye edilen Hukuk fakülteleri, erkek öğrencilerde %5,1 ile karşılık bulurken kız öğrencilerde yaklaşık %1,5’lik bir düşüşle %3,7’ye düştüğü görülmektedir. Yine bu okullarda öğrencilerin üniversite fakülte ya da bölüm tavsiye algılarına göre birinci öncelik beşinci sırada tavsiye edilen Öğretmenlik bölümleri ise kız öğrencilerde %5,1’lik bir karşılık bulurken erkek öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin okul tavsiye algılarının yüzdelik bir karşılığının olmaması ise dikkat çekicidir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin, üniversite tercihlerindeki fakülte ya da bölüm tavsiye algı yüzdeleri arasında oluşan farklılaşmaların, yapılan ki kare testi sonucu anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir($p<0,05$). Dolayısıyla bu tespit, AİHL öğrencilerinin üniversite tercihlerine ilişkin bu okullarda, öğrencilere birinci öncelikli olarak tavsiye edilen ve ilk beşte yer alan fakülte ve bölümlerden İlahiyat-İslâmi İlimler, Mühendislik ve Hukuk fakültelerinin daha çok erkek öğrencilere tavsiye edildiği veya tavsiye bağlamında erkek öğrenciler lehine anlam kazandığı; Tıp fakültelerinin ve öğretmenliğe ilişkin fakültelerin ise daha çok kız öğrencilere tavsiye edildiği veya tavsiye bağlamında kız öğrenciler lehine anlam kazandığını göstermektedir.

Ankette yer alan aynı sorunun ikinci önceliğine ise ankete katılan erkek öğrencilerin %24,3'lük bir kısmının kendilerine ikinci öncelik birinci sırada, İlahiyat ya da İslâmi İlimler gibi okul türünün kendi devamı olan fakülte veya bölümlerin tavsiye edildiğini belirttikleri görülürken bu oranın kızlarda %26,6'lık bir orana tekabül ettiği görülmektedir. İkinci öncelik ikinci sırada yer alan Hukuk fakültelerinin cinsiyet odaklı tavsiye oranlarına bakıldığında ise erkeklerin %10,7'lik bir kısmının kendilerine ikinci sırada Hukuk fakültelerinin tavsiye edildiğini belirttikleri görülürken bu oranın kızlarda %12,8'lik bir artışla %23,5'e çıkmış olduğu görülmektedir. Yine AİHL'de fakülte ya da bölüm olarak ikinci öncelik üçüncü sırada tavsiye edilen Tıp fakültelerine ilişkin erkek öğrencilerin %13,6'sının, kız öğrencilerin ise %16,6'sının kendilerine Tıp fakültelerinin tavsiye edildiğini belirttikleri görülmektedir. AİHL öğrencilerinin üniversite fakülte ya da bölüm tavsiye algılarına göre ikinci öncelik dördüncü sırada tavsiye edilen Mühendislik fakülteleri, erkek öğrencilerde %30,0 ile karşılık bulurken kız öğrencilerde yaklaşık %25'lik bir farkla %5,0'a düştüğü görülmektedir. Yine bu okullarda öğrencilerin üniversite fakülte ya da bölüm tavsiye algılarına göre ikinci öncelik beşinci sırada tavsiye edilen Öğretmenlik bölümleri ise kız öğrencilerde %8,8'lik bir karşılık bulurken erkek öğrencilerde %6,7'lik bir farkla %2,1'e düştüğü görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin, üniversite tercihlerindeki fakülte ya da bölüm tavsiye algı yüzdeleri arasında oluşan farklılaşmaların, yapılan ki kare testi sonucu anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir($p<0,05$) Dolayısıyla bu tespit, AİHL öğrencilerinin üniversite tercihlerine ilişkin bu okullarda, öğrencilere ikinci öncelikli olarak tavsiye edilen ve ilk beşte yer alan fakülte ve bölümlerden İlahiyat-İslâmi İlimler fakülteleri ile Tıp fakültelerinin erkek-kız tavsiye yüzdelerinin birbirine yakın olduğunu; Hukuk fakültelerinin tavsiye yüzdesinin %12,8'lik bir farkla, Öğretmenliğe ilişkin fakülte ve bölümlerin ise %6,7'lik bir farkla erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilerin lehine anlam kazandığını; Mühendislik fakültelerinin tavsiye yüzdesinin ise kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerin lehine %25'lik bir farkla anlam kazandığını göstermektedir.

Yine aynı sorunun üçüncü önceliğine ankete katılan erkek öğrencilerin %26,2'lik bir kısmının kendilerine birinci sırada, İlahiyat ya da İslâmi İlimler gibi okul türünün kendi devamı olan fakülte veya bölümlerin tavsiye edildiğini belirttikleri görülürken bu oranın kızlarda %29,3'lük bir orana tekabül ettiği görülmektedir. Üçüncü

öncelik ikinci sırada yer alan Hukuk fakültelerinin cinsiyet odaklı tavsiye oranlarına bakıldığında ise erkeklerin %10,0'lık bir kısmının kendilerine ikinci sırada Hukuk fakültelerinin tavsiye edildiğini belirttiği bu oranın ise kızlarda %14,1'e tekabül etmekte olduğu görülmektedir. Yine AİHL'de fakülte ya da bölüm olarak üçüncü öncelik üçüncü sırada tavsiye edilen Eğitim fakülteleri veya öğretmenliğe ilişkin bölümlerin erkek öğrencilere tavsiye yüzdesinin %3,8 olduğu kız öğrencilere tavsiye yüzdesinin ise %11,1'lik bir artışla %14,9'a çıkmış olduğu görülmektedir. AİHL öğrencilerinin üniversite fakülte ya da bölüm tavsiye algılarına göre 3. öncelik dördüncü sırada tavsiye edilen Tıp fakülteleri, erkek öğrencilerde %12,3 ile karşılık bulurken kız öğrencilerde %3,5'lik bir farkla %9,8'e düştüğü görülmektedir. Yine bu okullarda öğrencilerin üniversite fakülte ya da bölüm tavsiye algılarına göre 3. öncelik beşinci sırada tavsiye edilen Mühendislik fakülteleri ise erkek öğrencilerde %14,6'lık bir karşılık bulurken kız öğrencilerde %7,6'ya düştüğü görülmektedir. Buna bağlı olarak kız ve erkek öğrencilerin, üniversite tercihlerindeki 3. öncelik fakülte ya da bölüm tavsiye algı yüzdeleri arasında oluşan farklılaşmaların, yapılan ki kare testi sonucu anlamlı farklılaşmalar olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$) Dolayısıyla bu tespit, AİHL öğrencilerinin üniversite tercihlerine ilişkin bu okullarda, öğrencilere üçüncü öncelikli olarak tavsiye edilen ve ilk beşte yer alan fakülte ve bölümlerden İlahiyat-İslâmi İlimler fakülteleri, Hukuk fakülteleri ve Öğretmenliğe ilişkin fakülte veya bölümlerin erkek-kız tavsiye yüzdelерinin, erkek öğrencilere kıyaslandığında kız öğrencilerin lehine anlam kazandığını; Tıp ve Mühendislik fakültelerinin ise kızlara oranla erkek öğrencilerin lehine anlam kazandığını göstermektedir.

4.3.15. AİHL’de, “İmam Hatipli Ruh” Olarak Bilinen Dinî, Millî ve Manevî Ruhun Öğrencilerde Oluşumuna İlişkin AİHL Öğrencilerinin Okul Yönlendirme ve Beklenti Algıları

Araştırmanın “AİHL’de, “İmam Hatipli Ruh” olarak bilinen dinî, millî ve manevî ruhun oluşumuna ilişkin var olan örtük öge ve öğretiler ile öğretmen yönlendirme ve beklentileri nelerdir?” şeklindeki alt problemine ilişkin olarak temel bir değerlendirme yapıldığında öğrencilere diğer alt problemlere ilişkin olarak yöneltilen maddelerin genel kapsamının, “İmam Hatipli Ruh”na ilişkin AİHL öğrencilerinin sahip olmaları gereken özellikler açısından örtük program unsurları olan örtük öge ve öğretiler ile okul yönlendirme ve beklentilerini yansıtmakta olduğu söylenebilir.

4.4. AİHL Öğretmenlerine Uygulanan Görüşme Formu Verilerine Göre Ortaya Çıkan Öğretmen Görüşleri ve Bu Görüşlerin Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi

Bu bölümde, çalışmanın örneklemini oluşturan AİHL’de görev yapan 43 öğretmen ile 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen görüşmelerde, bu öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorulara verdikleri cevaplar, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenerek örtük program açısından ele alınacaktır.

Tablo 32: AİHL’de Görev Yapan ve Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet		Verdiği Dersler (Genel)	Kıdem	Eğitim Durumu	Mezun Olduğu Fakülte/Bölüm
K1	Erkek	Meslek Dersleri	33	Lisans	İlahiyat
K2	Erkek	Meslek Dersleri	18	Lisans	İlahiyat
K3	Erkek	Meslek Dersleri	32	Lisans	İlahiyat
K4	Erkek	Meslek Dersleri	33	Lisans	İlahiyat
K5	Erkek	Meslek Dersleri	34	Lisans	İlahiyat
K6	Erkek	Meslek Dersleri	20	Lisans	İlahiyat
K7	Erkek	Meslek Dersleri	24	Lisans	İlahiyat
K8	Erkek	Meslek Dersleri	36	Lisans	İlahiyat
K9	Erkek	Meslek Dersleri	30	Lisans	İlahiyat
K10	Erkek	Meslek Dersleri	34	Lisans	İlahiyat
K11	Kadın	Meslek Dersleri	9	Lisans	İlahiyat
K12	Kadın	Meslek Dersleri	6	Lisans	İlahiyat
K13	Erkek	Meslek Dersleri	30	Lisans	İlahiyat
K14	Erkek	Meslek Dersleri	28	Lisans	İlahiyat
K15	Erkek	Meslek Dersleri	39	Yüksek Lisans	İlahiyat
K16	Erkek	Meslek Dersleri	21	Lisans	İlahiyat

K17	Erkek	Meslek Dersleri	15	Doktora	İlâhiyat
K18	Erkek	Meslek Dersleri	27	Lisans	İlâhiyat
K19	Kadın	Meslek Dersleri	24	Yüksek Lisans	İlâhiyat
K20	Erkek	Kültür Dersleri	26	Lisans	Tarih
K21	Erkek	Kültür Dersleri	8	Lisans	Fen-Edebiyat
K22	Erkek	Kültür Dersleri	20	Lisans	Matematik
K23	Erkek	Kültür Dersleri	19	Lisans	Matematik
K24	Erkek	Kültür Dersleri	34	Lisans	Matematik
K25	Erkek	Kültür Dersleri	22	Lisans	Eğitim Fak.
K26	Erkek	Kültür Dersleri	25	Lisans	Eğitim Fak.
K27	Erkek	Kültür Dersleri	23	Lisans	Coğrafya
K28	Erkek	Kültür Dersleri	9	Lisans	Matematik
K29	Kadın	Kültür Dersleri	21	Lisans	Sosyoloji
K30	Erkek	Kültür Dersleri	11	Lisans	Fen-Edebiyat
K31	Kadın	Kültür Dersleri	18	Lisans	Edebiyat Fak.
K32	Erkek	Kültür Dersleri	34	Lisans	Tarih
K33	Kadın	Kültür Dersleri	10	Lisans	İngilizce
K34	Erkek	Kültür Dersleri	18	Lisans	Eğitim Fak.
K35	Erkek	Kültür Dersleri	18	Lisans	Matematik
K36	Erkek	Kültür Dersleri	17	Lisans	İngilizce
K37	Kadın	Kültür Dersleri	24	Lisans	Edebiyat
K38	Erkek	Kültür Dersleri	15	Lisans	Matematik
K39	Erkek	Kültür Dersleri	30	Lisans	Fen Fak.
K40	Kadın	Kültür Dersleri	25	Lisans	Eğitim Fak.
K41	Kadın	Kültür Dersleri	21	Yüksek Lisans	Tarih
K42	Kadın	Kültür Dersleri	4	Lisans	İngilizce
K43	Erkek	Kültür Dersleri	11	Lisans	Matematik

Tablo 32'ye göre, görüşme yapılan öğretmenlerin 33'si Erkek, 10'u Kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Mesleki kıdem açısından; 12 öğretmen +30 yıl arası, 15 öğretmen 20-30 yıl arası, 11 öğretmen 10-20 yıl arası, 4 öğretmen 5-10 yıl arası, 1 öğretmen ise 1-5 yıl arası kıdeme sahiptir. Katılımcılardan 1 tanesi Doktora, 3 tanesi Yüksek Lisans ve 39 tanesi ise lisans eğitim düzeyine sahiptirler. Yine Katılımcıların 19'u İlahiyat mezunu olup görüşme yapılan okullarda meslek dersleri öğretmeni olarak görev yapmakta iken 24'ü Eğitim ya da Fen-Edebiyat fakültelerinin çeşitli bölümlerinden mezun olmuş olup bu okullarda kültür dersleri öğretmenliği yapmaktadırlar. Tablo 32'deki kodlamalar ele alındığında, K1-K19 arasındaki kodlamalara karşılık gelen katılımcı öğretmenlerin meslek dersleri öğretmenleri, K20-K43 arasındaki kodlamalara karşılık gelen katılımcı öğretmenlerin ise kültür dersleri öğretmenleri olduğu görülmektedir.

4.4.1. Kategoriler ve Çalışmanın Alt Problemlerine İlişkin Alt Kategoriler

Çalışmaya konu olan ve AİHL'de görev yapmakta olan 43 öğretmenle yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında, örtük programa ilişkin öğretmenlerin şu sorulara cevap vermeleri istenmiştir:

1. Örtük Program'ın ne olduğu hakkında bilginiz var mı? Varsa örtük program nedir?
2. Anadolu İmam Hatip Liselerinde bir İmam Hatip'li Ruhu olduğuna inanıyor musunuz?
3. Bir İmam Hatip Lisesi öğrencisi sizce hangi itikâdî özelliklere sahip olmalıdır?
4. Bir İmam Hatip Lisesi öğrencisi sizce hangi ahlâkî özelliklere sahip olmalıdır?
5. Bir İmam Hatip Lisesi öğrencisi sizce hangi bilişsel ve zihinsel özelliklere sahip olmalıdır?
6. Bir İmam Hatip Lisesi öğrencisi sizce hangi kültürel özelliklere sahip olmalıdır?
7. Sizce bir İmam Hatip Lisesi öğrencisi hangi ideolojik özelliklere sahip olmalıdır?

8. Bir İmam Hatip Lisesi öğrencisinin sizce toplumdaki konumu ne olmalıdır?
9. Okulunuz öğrencilerine İmam Hatipli Ruhu kazandırmak için neler yapıyorsunuz?

Öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yöneltilen bu sorular, konuya ilişkin alt problemlere bağlı olarak aşağıdaki kategorilere ayrılmış ve bu kategorilerden kimisi de kendi içinde alt kategorilere ayrılmıştır:

*Örtük Program,

*İdeolojik Özellikler,

*İtikâdî Özellikler,

*Kültürel Özellikler,

*Ahlâki Özellikler,

*Toplumsal Konum,

*Düşünsel Özellikler,

*İmam Hatipli Ruhu.

4.4.2. Örtük Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen “*Örtük Program’ın ne olduğu hakkında bilginiz var mı? Varsa örtük program nedir?*” sorusuna öğretmenlerden alınan cevaplar tablo 33’te olduğu şekilde kategorize edilmiştir.

Tablo 33: Örtük Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Olumlu	13	K9, K11, K17, K18, K19, K22, K31, K36, K37, K39, K41, K42, K43
Olumsuz	30	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K20, K21, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30, K32, K33, K34, K35, K38, K40,

Tablo 33’te yer alan veriler incelendiğinde görüşme formunda yer alan başlangıç sorusu niteliğindeki “*Örtük Program’ın ne olduğu hakkında bilginiz var mı?*”

Varsa örtük program nedir?” sorusuna, formu dolduran 43 öğretmen içerisinde sadece 13 öğretmen olumlu cevap vermiştir. Katılımcıların çoğunluğunu oluşturan 30 öğretmen ise konuya ilişkin herhangi bir fikre ya da bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir.

Olumlu yanıt veren katılımcıların geneli “ders dışı etkinlikler” olarak tanımlarken örtük programın gerçek tanımına yakın tanımlamalar yapan katılımcılar da olmuştur. Bu tanımlamalar ve tanımlamaları yapan katılımcılar kodlarıyla aşağıda sunulmuştur:

K11: Resmi plan dışında öğrencilere kazandırılması gereken nitelikler.

K31: Bir kurumun resmi programı dışında kendisinden beklenen özellikle manevî-ahlâki davranış ve değerleri içeren kurallar.

K36: Müfredat programının içerisinde doğrudan yer almayan ama öğrencilere kazandırmayı hedeflediğimiz unsurların tamamı.

K42: Okulda uygulanan eğitim programı dışında ortaya çıkan bilgi, fikir, uygulama.

4.4.3. İmam Hatipli Ruhu’nun Varlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen “*Anadolu İmam Hatip Liselerinde bir İmam Hatipli Ruhu olduğuna inanıyor musunuz?*” sorusuna öğretmenlerden alınan cevaplar tablo 34’de olduğu şekilde kategorize edilmiştir.

Tablo 34: Öğretmenlerin AİHL’de İmam Hatipli Ruhu’nun Varlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Evet	15	K1, K2, K9, K11, K15, K16, K17, K19, K21, K24, K26, K32, K37, K38, K40
Hayır	23	K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K13, K14, K20, K25, K27, K28, K29, K30, K33, K34, K35, K36, K39, K41, K42, K43
Kısmen	5	K12, K18, K22, K23, K31

Tablo 34’te yer alan veriler incelendiğinde görüşme formunda yer alan “*İmam Hatip Liseleri’nde bir İmam Hatipli Ruhu olduğuna inanıyor musunuz?*” sorusuna 15 katılımcının olumlu ve 5 katılımcının kısmen olumlu yanıt verdiği görülürken 23 katılımcının ise olumsuz yanıt verdiği görülmektedir. Olumsuz yanıt veren katılımcılardan K6’nın “Hayır” şıkkı altına düştüğü not bir meslek dersleri öğretmeni olması sebebiyle dikkat çekmektedir:

K6: *Ruh yok ceset var.*

28 Şubat süreci ve öncesi İmam-Hatip ve İlahiyat çevrelerinde sıkça vurgulanan İmam Hatipli Ruhu’nun bugün AİHL’de var olduğuna, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin %50’sinden daha fazlasının inanmıyor olması AİHL’de 28 Şubat süreci ve öncesinde var olan millî ve manevî heyecanın yeniden yakalanabilmesi adına düşündürücü bir durum olarak değerlendirilebilir.

4.4.4. İtikâdî Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen “*Bir imam hatip lisesi öğrencisi sizce hangi itikâdî özelliklere sahip olmalıdır?*” sorusuna öğretmenlerden alınan cevaplar tablo 35’te olduğu şekilde kategorize edilmiştir.

Tablo 35: AİHL Öğrencilerinin İtikâdî Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Ehl-i Sünnet İtikadına sahip olmalı	20	K3, K5, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K22, K23, K26, K28, K30, K31, K36, K37, K40
Sorgulayıcı, hurafelerden uzak, sağlam bir Tevhid İnancına sahip olmalı	16	K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K16, K17, K28, K41, K42, K43
İman-Amel bütünlüğü olmalı	10	K2, K4, K12, K20, K21, K22, K26, K27, K33, K35,

Tablo 35’te görüldüğü gibi AİHL’de görev yapan öğretmenlerden araştırmaya katılanlar tarafından AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin sahip olmaları gereken itikâdî özelliklere ilişkin olarak en fazla vurgulanan özellik “Ehl-i Sünnet İtikâdı” olmuş olup devamında sırayla “Sağlam Tevhid İnancı” ve “İman-amel bütünlüğü” gibi özelliklere vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 20’si tarafından AİHL öğrencilerinin itikâdî özelliklerine ilişkin ilk olarak Ehl-i Sünnet vurgusu yapıldığı tespit olunmuş olup ankete katılan öğretmen sayısının 43 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %50’sine yakını tarafından AİHL öğrencilerinin Ehl-i Sünnet itikadını benimsemeleri üzerinde durulduğu gözlemlenmiştir. Bu konuda ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K3: *...Ehl-i Sünnet inancını öğrenip hayatında bu inancı günümüz akımlarına karşı güçlendirmeli...*

K14: *Ehl-i Sünnet ve’l Cemaat görüşünde olmalıdır. Yeni yetme müçtehitlere kapılmamalıdır... Marjinal ve radikal görüşlerden uzak, Kur’an ve sünnete uygun bir hayat sürmelidir. Bilhassa sünnetin ve hadislerin geçerliliğini inkâr edenlere kapılmamalıdır.*

K15: *Sahih Ehl-i Sünnet itikadı özelliklerine sahip olmalı.*

K30: *İmam Hatip Lisesi öğrencileri, peygamberimizi iyi tanımalı ve O’nu örnek almalıdır. Kur’an ve Sünnet ekseninde hareket etmelidir.*

K31: *İslâm’ın ana kaynağı olan Kur’an-ı Kerim ve Peygamberimizin söz ve davranışlarına uygun olarak belirlenen bir inanç sistemine sahip olmalıdır.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 16’sı tarafından AİHL öğrencilerinin sahip olması gereken itikâdî özelliklere ilişkin ikinci olarak sağlam bir tevhid inancına sahip olmaları gerektiği vurgusunun yapıldığı gözlemlenmiş olup bu konuda ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K10: *Hem ulûhiyet hem de rububiyet açısından Allah'ı bir bilmeli. İnancı ve dini ile ilgili temel düşünceler konusunda moda fikir ve değerlerden etkilenerek şüpheyeye düşmemeli...*

K16: *Allah'tan başka ilah olmadığı, peygamberimizin O'nun kulu ve rasulü olduğu itikâdına sahip olsa yeter.*

K32: *...Sorgulayıcı ve tahkiki bir tevhid inancı...*

Yine bir AİHL öğrencilerinin sahip olması gereken itikâdî özelliklere ilişkin üçüncü olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden 10'u tarafından bu okul öğrencilerinin sağlam bir tevhid inancına sahip olmaları gerektiği vurgusunun yapıldığı gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili olarak ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıda gibidir:

K2: *...Namaz kılmalı.*

K12: *...İman-amel bütünlüğü olmalı (Namaz konusunda özellikle).*

K21: *Dini vazifelerini eksiksiz ve tam zamanlı yapmalıdır.*

K27: *5 vakit namazını kılmalı, Cuma namazlarını kaçırmamalı, orucunu tutmalıdır...*

AİHL'de görev yapan öğretmenlerin, AİHL'de öğrenim gören öğrencilerin itikâdî özelliklerine ilişkin olarak ifade ettikleri görüşler ve “Ehl-i Sünnet İtikadı” gerek “Sağlam Tevhid İnancı” ve “İman-amel bütünlüğü” olarak kategorize edilen özellikler genel olarak değerlendirilirse; bu okullardaki öğrencilerden örtük olarak beklenen ve bu okul öğrencilerinde oluşması özellikle istenen itikâdî yapının, genelde Tevhid İnancı, özelde ise Ehl-i Sünnet İtikadı temeline dayanan bir Allah'ın varlığı ve birliğine iman ile İslâm dininde muntazam yapılması emredilen vecibeler ya da ritüeller üzerinde birleştiği görülmektedir.

Buna göre AİHL'de öğrencide oluşması istenen bu örtük itikâdî yapıya ilişkin beklentinin, kulluk vazifelerinin yerine getirilmesiyle tamamlanması istenen ve Ehl-i Sünnet itikâdî temeline dayanan bir tevhid inancı olmasının, AİHL öğrencilerinin

düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını Ehl-i Sünnet itikâdı temelinde bir tevhid inancı üzerine inşa etmelerinde ve bu inanç üzere kulluk vazifelerinin ifasıyla bezenmiş bir hayatı yaşamalarında etkili olabileceği söylenebilir.

4.4.5. Ahlâki Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen “*Bir imam hatip lisesi öğrencisi sizce hangi ahlâki özelliklere sahip olmalıdır?*” sorusuna öğretmenlerden alınan cevaplar tablo 36’da olduğu şekilde kategorize edilmiştir.

Tablo 36: AİHL Öğrencilerinin Ahlâki Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri		
Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Kur’an ve Sünnet eksenli İslâm Ahlâkı’na sahip olmalı	19	K1, K2, K3, K4, K5, K8, K9, K13, K15, K18, K20, K22, K23, K24, K26, K28, K31, K34, K37
Saygılı ve merhametli olmalı	16	K9, K10, K14, K16, K17, K19, K21, K26, K27, K28, K29, K30, K31, K35, K41, K42
Dürüst ve güvenilir olmalı, yalan söylememeli	13	K5, K12, K17, K19, K25, K26, K27, K30, K31, K32, K35, K41, K43
Çalışkan, yardımsever(cömert) ve diğerkâm olmalı	8	K12, K14, K16, K29, K31, K32, K34, K40
Toplum örfüyle barışık ve topluma yararlı, kibar ve nazik olmalı, küfür etmemeli	8	K3, K14, K21, K27, K31, K34, K41, K42
Hak yememeli, âdil olmalı	7	K10, K12, K19, K26, K35, K38, K43
Edepli, iffetli ve namuslu olmalı	6	K5, K7, K11, K12, K42
Sorumluluk sahibi ve duyarlı olmalı	3	K12, K32, K42

Tablo 36’da görüldüğü gibi AİHL’de görev yapan öğretmenlerden araştırmaya katılanlar tarafından AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin sahip olmaları gereken ahlâkî

özelliklere ilişkin olarak en fazla vurgulanan özellik “Kur’an ve Sünnet eksenli İslâm Ahlâkı’na sahip olma” olmuş olup devamında sırayla “saygılı ve merhametli olma”, “dürüst ve güvenilir olma, yalan söylememe”, “çalışkan, yardımsever(cömert) ve diğerkâm olma”, “toplum örfüne uyma, kibar ve nazik olma, küfür etmeme”, “hak yememe, âdil olma”, “edepli, iffetli ve namuslu olma” ve “sorumluluk sahibi ve duyarlı olma” gibi özelliklere vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 19’u tarafından AİHL öğrencilerinin ahlâkî özelliklerine ilişkin ilk olarak Kur’an ve Sünnet eksenli bir İslâm Ahlâkı’na vurgu yapıldığı tespit olunmuş olup ankete katılan öğretmen sayısının 43 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %50’sine yakını tarafından AİHL öğrencilerinin Kur’an ve Sünnet merkezli İslâm Ahlâkı’na sahip olmaları gerektiğine dikkat çekildiği gözlemlenmiştir. Bu konuda ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K9: *...Küçük ve büyüklerine nasıl davranması gerektiğini bilen, anne, baba ve öğretmenlerine saygılı olan bireyler olmalıdır. Kısaca Kur’an ahlâkı ile ahlâklanmış bireyler olmalıdır.*

K15: *Önder ve Peygamberi Hz. Peygamber’in ahlâkî özelliklerine sahip olmalıdır.*

K18: *İslâm ve tasavvuf ahlâkı üzere olmalıdır.*

K22: *Kur’an ahlâkına ve Muhammedî yaşantıya sahip olmalıdır...*

K26: *Başta dürüst olmalı, Kendi aleyhine olacağını da bilse doğruya doğru diyebilmeli. Yalan söylememeli. Kul hakkına riayet etmeli. Büyüklerine saygılı olmalı. Kötü alışkanlıkları olmamalı. Kısaca her yönüyle örnek insan olabilmeli, Peygamberimizi her alanda örnek almalı.*

K31: *Kur’an-ı Kerim ve Peygamberimizin getirdiği ahlâkî özelliklere(dinine bağlı, yalan söylemeyen, dürüst, çalışkan cömert, yardımsever, büyüklerine saygılı, insana-doğaya-mahlûkata saygılı, güzel sözlü, güvenilen) sahip olmalıdır.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 16'sı tarafından AİHL öğrencilerinin sahip olması gereken ahlâkî özelliklere ilişkin ikinci olarak bu okul öğrencilerinin saygılı ve merhametli olmaları gerektiği vurgusunun yapıldığı gözlemlenmiş olup bu konuda ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K14: ...anne-baba ve büyüklerine saygılı...

K17: ...Büyüklerine saygı, küçüklerine merhamet...

K19: ... Haklara saygılı. İnsanlara, nebatata, hayvanata saygılı. Allah'a saygılı olmalı.

K21: ...Çevresine saygı ve sevgi beslemeli.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 13'ü tarafından AİHL öğrencilerinin sahip olması gereken ahlâkî özelliklere ilişkin üçüncü olarak bu okul öğrencilerinin dürüst ve güvenilir olma, yalan söylememe gibi özelliklere sahip olmaları gerektiği vurgusunun yapıldığı gözlemlenmiş olup bu konuda ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K17: Yalan söylememeli, hile yapmamalı... Doğru-dürüst olmalı...

K25: Her şeyden önce dürüst olmalı.

K30: Önce yalan konusunda hassas olmalıdır. Topluma örnek olması gereken bir insan olarak yumuşak huylu olmalıdır.

K32: Emin olmalı. Emanet ehli olmalı...

K35: Yalan söylemeyen...

K41: ... Doğru sözlü olmalı. Güvenilir olmalı.

K43: Güzel ahlâklı, doğru sözlü, güvenilir...

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'i tarafından AİHL öğrencilerinin sahip olması gereken ahlâkî özelliklere ilişkin dördüncü olarak bu okul öğrencilerinin çalışkanlık, yardımseverlik(cömert) ve diğerkâm olmak gibi ahlâkî özelliklere sahip olmaları gerektiği vurgusunun yapıldığı, yine başka bir grup öğretmen tarafından bu

okul öğrencilerinin sahip olması gereken ahlâkî özelliklere ilişkin beşinci olarak da toplum örfüyle barışık ve topluma yararlı olma, kibar ve nazik olma, küfür etmeme gibi özelliklerin vurgulandığı gözlemlenmiş olup bu konularda ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıda gibidir:

K3: ...*Toplum değerleriyle barışık olmalı.*

K14: *Toplum yapısına uygun... Devlet ve milletine yararlı birey olmalıdır.*

K16: *Kendisini değil başkasını düşünmeli...*

K21: *Küfür etmemeli...*

K34: *Topluma yarar ve fayda sağlayacak bilgi ve ahlâkî yeterliliğe sahip olmalı...*

K40: ...*Okuyan, düşünen, çalışan, yardımsever...*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'si tarafından AİHL öğrencilerinin sahip olması gereken ahlâkî özelliklere ilişkin altıncı olarak bu okul öğrencilerinin hak yememe ve âdil olmaları gerektiği vurgusunun yapıldığı gözlemlenmiş olup bu konularda ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıda gibidir:

K10: ... *Başta Allah'ın olmak üzere herkesin hakkına riayet etmeli...*

K35: *İslâm'ı ve Müslümanlığı ne olursa olsun kendi menfaatleri doğrultusunda kullanmayan.*

K38: *Hakkı anlatırken hakkaniyetten de vazgeçmemelidir.*

K43: ...*Adalet duygusuna sahip...*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı tarafından AİHL öğrencilerinin sahip olması gereken ahlâkî özelliklere ilişkin yedinci olarak bu okul öğrencilerinin edepli, iffetli ve namuslu olmaları gerektiği vurgusunun yapıldığı gözlemlenmiş olup bu konularda ön plana çıkan öğretmen görüşleri şu şekildedir:

K5: ...*Her şeyden önce ahlâklı, edepli, iffetli, namuslu olabilmeli...*

K7: *Tüm işlerinde sınırı aşmayıp haddini bilirse –ki buna edep denir- bu yeter!*

K11: *Terbiyeli, edep ve hayâ sahibi, dışarıdaki insanların “imam-hatipli” olarak nitelendirebileceği özelliklere sahip olmalı.*

K21: *Diğer liselerden farklı olduğunu gösteren edep, inanç ve başarısıyla ön planda olan öğrenciler olmalı.*

Yine araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ü tarafından ise AİHL öğrencilerinin sahip olması gereken ahlâkî özelliklere ilişkin sekizinci olarak da AİHL öğrencilerinin sorumluluk sahibi ve duyarlı olmaları gerektiği vurgusunun yapıldığı gözlemlenmiş olup bu konularda ön plana çıkan öğretmen görüşleri şu şekildedir:

K12: *...Duyarlı ve sorumluluk sahibi olmalı.*

K32: *...Dertli olmalı. Çevresinden, akrabasından sorumluluk duymalı.*

AİHL’de görev yapan öğretmenlerin bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin ahlâkî özelliklerine ilişkin olarak ifade ettikleri görüşler ve tablo 36’daki gibi sekiz alt kategoride ele alınmış olan özellikler genel olarak değerlendirilir ve geniş bir perspektiften bakıldığında, ilk alt kategorinin dışında kalan 7 alt kategorinin de ilk alt kategori olan “Kur’an ve Sünnet eksenli İslâm Ahlâkı’na sahip olma” içerisinde değerlendirilebileceği düşünülürse AİHL’de öğrencilerden örtük olarak beklenen ve bu okul öğrencilerinde oluşması özellikle istenen ahlâkî yapının, öğrencilerin mensubu oldukları İslâm Dini’nin öngördüğü; saygı, merhamet, dürüstlük, güvenilirlik, doğru sözlülük, çalışkanlık, yardımseverlik, diğerkâmlık, nezaket, adalet, edep ve iffet gibi ahlâkî özellikler üzerinde birleştiği görülmektedir.

Buna göre AİHL’de öğrencide oluşması istenen bu örtük ahlâkî yapıya ilişkin beklentinin, yukarıda zikredilen özellikler temeline dayanan İslâm Ahlâkı olmasının, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını yukarıda zikredilen ahlâkî özellikler temeline dayanan İslâm Ahlâkı üzerine inşa etmelerinde ve bu Ahlâk’ın izlerini taşıyan hayatı benimsemelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

4.4.6. Bilişsel ve Zihinsel Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen “*Bir imam hatip lisesi öğrencisi sizce hangi bilişsel ve zihinsel özelliklere sahip olmalıdır?*” sorusuna öğretmenlerden alınan cevaplar tablo 37’de olduğu şekilde kategorize edilmiştir.

Tablo 37: AİHL Öğrencilerinin Bilişsel ve Zihinsel Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Zeki olma, düşünme, üretkenlik ve çözüm odaklı olma	11	K4, K6, K11, K12, K27, K28, K29, K30, K36, K37, K43
Yabancı dil öğrenme, bilimsel gelişmeleri ve teknolojiyi takip etme, yeniliklere açık olma	9	K6, K10, K14, K15, K19, K31, K36, K37, K39
Kendisini çok yönlü yetiştirme, dünya gündeminden haberdar olma	9	K1, K2, K12, K18, K20, K21, K23, K40, K41
Sorgulama ve farkındalık sahibi olma	8	K7, K8, K9, K15, K17, K25, K32, K43
Akıl ve bilim ile dini bütünleştirme ve uygulama	5	K13, K22, K24, K26, K34,
Özgüven sahibi olma, sosyal olma, ülke menfaatini düşünme	4	K5, K16, K19, K42

Tablo 37’de görüldüğü gibi AİHL’de görev yapan öğretmenlerden araştırmaya katılanlar tarafından AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin sahip olmaları gereken bilişsel ve zihinsel özelliklere ilişkin olarak en fazla vurgulanan özellik “Zeki olma, düşünme, üretkenlik ve çözüm odaklı olma” olmuş olup devamında sırayla “Yabancı dil öğrenme, bilimsel gelişmeleri ve teknolojiyi takip etme, yeniliklere açık olma”, “Kendisini çok yönlü yetiştirme, dünya gündeminden haberdar olma”, “Sorgulama ve farkındalık sahibi olma”, “Akıl ve bilim ile dini bütünleştirme ve uygulama”, “Özgüven sahibi olma, sosyal olma, ülke menfaatini düşünme”, özelliklerine vurgu yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'i tarafından AİHL öğrencilerinin zihinsel ve bilişsel özelliklerine ilişkin ilk olarak zeki olma, düşünme, üretkenlik ve çözüm odaklı olma vurgusu yapılmış olup bu konuda ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K11: *Sorun çözebilmeli, bilimsel problemlere bir fikri olmalı, çözüm sunabilmeli...*

K12: *Kendileri ya da çevrelerindeki problemlere çözüm arayıp çözebilmelidir. Yaratıcı düşünebilsinler, çılgır açacak fikirler üretsinsinler...*

K28: *Sözel ve Duyuşsal zekâsı iyi olmalı. Mümkünse Bloom taksonomisindeki basamaklara sahip olmalı.*

K37: *... Kritik analitik düşünebilmeli, muhakeme gücünü geliştirmeli...*

K43: *Okuduklarını tam olarak anlayabilen, yorumlayan, sorgulama yeteneğine haiz olmalı. Önyargılardan uzak, analiz ve sentez yapabilen, eleştirel düşünme becerisine ve problem çözme yeteneğine sahip olmalıdır.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 9'u tarafından AİHL öğrencilerinin zihinsel ve bilişsel özelliklerine ilişkin ikinci olarak yabancı dil öğrenme, bilimsel gelişmeleri ve teknolojiyi takip etme, yeniliklere açık olma vurgusu yapılırken diğer bir grup katılımcı öğretmen tarafından ise üçüncü olarak bu okul öğrencilerinin kendilerini çok yönlü yetiştirmesi ve dünya gündeminden haberdar olmalarının gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Bu konularda ön plana çıkan öğretmen görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

K14: *Günümüz şartlarına göre teknik ve bilimsel donanımlara sahip olmalıdır. Kendisini bilhassa yabancı dil konusunda yetiştirmelidir.*

K36: *...Entelektüel ve çok yönlü olmalı. İngilizce ve Arapça'ya hâkim olmalı.*

K37: *Yabancı dil bilmeli... Kelime haznesini geliştirmeli.*

K39: *Her türlü teknolojik bilgilere sahip olmalı. Her türlü düşünce ve fikirlere açık olmalı.*

K40: *Çevresinde olup bitenlerin bilincinde olmalı, Piaget gibi Batı ve doğu insanlarını okumalı.*

K41: *Türkiye Cumhuriyeti'nde ve dünyada olan her türlü gelişmeleri yakından takip etmeli. İlgisi olan çalışmaları takip etmeli.*

Yine araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'i tarafından AİHL öğrencilerinin zihinsel ve bilişsel özelliklerine ilişkin dördüncü olarak sorgulama ve farkındalık sahibi olma vurgusu yapılırken 5'i tarafından da beşinci olarak AİHL öğrencilerinin akıl ve bilimi önemseme ve bunları din ile bütünleştirerek hayata geçirme gibi zihinsel ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerektiğine dikkat çekilmiştir. Bu konuda ön plana çıkan öğretmen görüşleri de aşağıda sunulmuştur.

K13: *Akıl terazisinde din ağırlığı ile tartan.*

K17: *İyi, doğruyu, güzeli, kötünden, yanlış-yalandan ve çirkinden ayırt edebilmeli. Her şeyi yaratan Rabbinin adıyla okuyabilmeli...*

K22: *...Ufku geniş, madde ve manayı örtüştüren, Kur'an ve sünnet ile zihni temizleyen, dünyaya bu açıdan bakabilen bilinçli bir insan olmalıdır.*

K26: *Aklı-bilimi önemsemeli, dini kurallarla bunları bağdaştırarak doğruya ulaşmalı.*

K32: *...Sorgulayıcı olmalı, anlamak için irdelemesini bilmeli.*

Konuya dair son kategori ise araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü tarafından AİHL öğrencilerinin sahip olmalarına ilişkin altıncı olarak özgüven ve sosyallik ile ülke menfaatini düşünme gibi özelliklere dikkat çekilmiş olduğu görülmüş olup konuyla alakalı ön plana çıkan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K5: *Sosyal olmalı. Halkın içinde olmalı. Halkın ihtiyacı olan kültüre sahip olmalı(Dua, Kur'an okuma, cenaze, nişan, nikahla ilgili hususlar).*

K19: *...Ülkesini düşünen bir zihniyet.*

AİHL’de görev yapan öğretmenlerin, AİHL öğrencilerinin bilişsel ve zihinsel özelliklerine ilişkin olarak ifade ettikleri görüşler ve tablo 37’deki gibi altı alt kategoride ele alınmış olan özellikler genel olarak değerlendirildiğinde, AİHL’de öğrencilerden örtük olarak beklenen ve bu okul öğrencilerinde oluşması istenen bilişsel ve zihinsel yapının, zeki olma, düşünme, üretkenlik, çözüm bulma, yabancı dil öğrenme, bilimsel gelişmeleri, teknolojiyi ve dünya gündemini takip etme, yeniliklere açık olma, çok yönlü yetiştirme, sorgulama, farkındalık sahibi olma, akıl ve bilim ile dini bütünleştirme ve özgüven sahibi olma gibi özellikler üzerinde birleştiği görülmektedir.

Buna göre AİHL’de, öğrencide oluşması istenen bu örtük bilişsel ve zihinsel yapıya ilişkin beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını yukarıda zikredilen bilişsel ve zihinsel özellikler temeline dayanan araştırma, sorgulama, üretme ve çözüm bulma dörtlü üzerine inşa etmelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

4.4.7. Kültürel Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen “*Bir imam hatip lisesi öğrencisi sizce hangi kültürel özelliklere sahip olmalıdır?*” sorusuna öğretmenlerden alınan cevaplar tablo 38’de olduğu şekilde kategorize edilmiştir.

Tablo 38: AİHL Öğrencilerinin Kültürel Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Millî ve manevî kültür bilincine sahip olma	30	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K16, K17, K20, K21, K23, K24, K25, K28, K29, K31, K32, K34, K35, K37, K40, K41, K42, K43
Okuma ve öğrenme ve genel kültür – teknoloji ve sanat kültürü	12	K2, K3, K4, K5, K14, K18, K19, K22, K26, K31, K36, K38
Sosyal çevre kültürüne sahip olma, Adâb-ı Muaşerât bilme	7	K9, K12, K15, K17, K19, K27, K33

Tablo 38’de görüldüğü gibi AİHL’de görev yapan öğretmenlerden araştırmaya katılanlar tarafından AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin sahip olmaları gereken kültürel özelliklere ilişkin olarak en fazla vurgulanan özellik “Millî ve manevî kültür bilincine sahip olma” olmuş olup devamında sırayla “Okuma ve öğrenme ve genel kültür – teknoloji ve sanat kültürü”, “Sosyal çevre kültürüne sahip olma, Adab-ı Muaşerât bilme”, “ Okuma ve öğrenme kültürüne sahip olma”, özelliklerine dikkat çekilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler arasından 30 öğretmen tarafından AİHL öğrencilerinin kültürel özelliklerine ilişkin ilk olarak millî ve manevî kültür bilincine sahip olmaları gerektiği vurgusu yapılmış olup ankete katılan öğretmen sayısının 43 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık %70’i tarafından bu kültürel özelliğe dikkat çekildiği görülmektedir. Bu konuya ilişkin ön plana çıkan öğretmen görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

K1: *İslâm kültürüne, insanların hatalı davranışlarını düzeltme amaç ve hedefine göre tebliğ eden kişi olmalı.*

K6: *Millî kültürümüzden uzak olmamalıdır.*

K8: *İslâmî değerleri iyi bilen ve yaşayan; vatanını ve milletini seven ve koruyan.*

K11: *Geçmişini, tarihini tanımalı, okullarda özellikle Osmanlı Tarihi sevdilerek öğretilmeli, bu bilgiler ışığında öğrenciler bugünkü sorunlara çözüm bulabilmeli, geçmişle bugün arasında köprü kurabilmeli. Kendi özüne dönüp kültürüyle gurur duyabilmeli.*

K17: *...Toplumunu, tarihini ve çevresini iyi değerlendirip İslâmî ölçüler içerisinde kendi kültürel yapısını geliştirebilmeli.*

K20: *Türk-İslâm kültürünün özelliklerine sahip olması gerekir.*

K21: *Geçmişiyile gurur duyan, geçmişine sahip çıkan, doğru örf ve adetleri kendine rehber edinen biri olmalı.*

K28: *Örf ve adetlerine sahip çıkmalı(İslâm’a uyan örf ve adetler).*

K29: Kendi kültürünü bilen, sahip çıkan ve başka kültürlerle de hoşgörülü olan.

K31: Ülkemizin bulunduğu konumu, değeri, tarihten beri getirdiği dil, kültür özelliklerini anlayabilmelidir. Osmanlı Türkçesi ile yazılmış eserleri anlayabilmelidir...

K34: Toplumun örf ve adetine uygun bütün kültürel özelliklere sahip olmalıdır.

K37: Millî kültürünü mutlaka bilmeli ve milli kültürüne sahip çıkmalı.

K40: Kendi toplumunun kültürünü bilmeli, sevmeli.

K43: Kendi dilini, örfünü, geleneğini bilen bunlara sahip çıkabilen, millî ve manevî değerlerini önemseyen (bir) özelliğe sahip olmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 12'si tarafından AİHL öğrencilerinin sahip olması gereken kültürel özelliklere ilişkin ikinci olarak okuma, öğrenme ve genel kültür ile teknoloji ve sanat kültürü özelliklerine dikkate çekilmiş olup konuya ilişkin ön plana çıkan öğretmenler görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K3: Donanımlı olmalı. Önce kendi sahasında olmak üzere her alanda kitaplar okumalı. Kendini yetiştirmeli, güncellemeli, teknoloji ile de barışık olmalı.

K4: ...Batı ve onun kültüründen haberdar olmalı, Dünyada işleyen düzeni bilmeli.

K12: ...Bir gazete mutlaka takip etmeli, köşe yazıları okumalı.

K18: Bütün kültürlerden haberdar olmalı.

K19: ...Çok okuyan, mümkünse bir sanatsal alanı olan...

K22: Okuyan, aktif, mücadeleci, bulunduğu ortama değil, ortamı değiştiren ve bu kültüre sahip olmalıdır. Okuyan, yazan, gündemi takip eden olmalıdır.

K30: İmam Hatip Lisesi öğrencisi güncel konuları takip etmeli, tarihini iyi bilmeli, kitap okumalı.

Yine araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'si tarafından ise üçüncü olarak sosyal çevre kültürü ve adâb-ı muaşerât özelliklerine dikkat çekilmiştir. Konuya ilişkin ön plana çıkan öğretmen görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

K2: ...Çevre kültürü yüksek olmalı.

K9: ...Konuşmasını ve susmasını bilen, toplum içerisinde iyiyi ve kötüyü ayırt edebilen olmalıdır.

K12: Yemesi, oturması, giyimi kuşamı İslâmî edep dairesinde olmalı.

K15: Yaşadığı çevreyi tanıyan, yer alan, katkı sağlayan.

K19: İnsanlarla iletişim özelliği olan... Halkın içerisinde yaşayabilen özelliklere sahip.

K26: Konuşma, giyim, kuşam, dış görünüş ve davranış olarak örnek gösterilebilecek bir yapıda olmalı...

K27: İnsanlarla iyi ilişkiler kurabilen, sohbet edebilen ve davranışlarıyla onlara örnek olmalıdır.

K35: Toplumdan kopuk olmamalı ve toplumsal, yöresel kültüre sahip olmalı.

AİHL’de görev yapan öğretmenlerin, AİHL öğrencilerinin sahip olmaları gereken kültürel özelliklerine ilişkin olarak ifade ettikleri görüşler ve “Millî ve manevî kültür bilincine sahip olma”, “Okuma ve öğrenme ve genel kültür – teknoloji ve sanat kültürü”, “Sosyal çevre kültürüne sahip olma ve Adab-ı Muaşerât bilme” olarak kategorize edilen özellikler genel olarak değerlendirildiğinde; AİHL’de öğrencilerden örtük olarak beklenen ve bu okul öğrencilerinde oluşması istenen kültürel yapının, okuma ve öğrenme temelinde oluşacak ve toplumda nezaket ve sanatla yaşatılacak bir dinî, millî ve manevî kültür bilinci üzerinde birleştiği görülmektedir.

Buna göre AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen bu örtük kültürel yapıya ilişkin beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve hayat tarzlarını, okuma ve öğrenme temelinde oluşacak ve toplumda nezaket ve sanatla yaşatılacak bir millî ve manevî kültür bilinci üzerine inşa etmelerinde ve bu bilinçle toplumu yeniden imar etmelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

4.4.8. İdeolojik Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen “*Bir imam hatip lisesi öğrencisi sizce hangi ideolojik özelliklere sahip olmalıdır?*” sorusuna öğretmenlerden alınan cevaplar tablo 39’da olduğu şekilde kategorize edilmiştir.

Tablo 39: AİHL Öğrencilerinin İdeolojik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Millî ve manevî değerleri yaşama-yaşatma ve gönül coğrafyasına sahip çıkma ülküsü	25	K1, K2, K4, K5, K8, K9, K10, K12, K14, K17, K18, K19, K20, K22, K26, K28, K29, K30, K31, K35, K36, K39, K40, K42, K43
Toplumu yönlendiren rehber ve lider	9	K3, K12, K13, K15, K16, K24, K27, K34, K38,
Günlük siyasetten uzak, ideolojilere hâkim ve farklılıklara saygılı	5	K6, K21, K25, K26, K32

Tablo 39’da görüldüğü gibi AİHL’de görev yapan öğretmenlerden araştırmaya katılanlar tarafından AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin sahip olmaları gereken ideolojik özelliklere ilişkin olarak en fazla vurgulanan özellik “Millî ve manevî değerleri yaşama-yaşatma ve gönül coğrafyasına sahip çıkma ülküsü” olmuş olup devamında sırayla “Toplumu yönlendiren rehber ve lider”, “Günlük siyasetten uzak, ideolojilere hâkim ve farklılıklara saygılı” gibi özelliklere dikkat çekilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 25’i tarafından AİHL öğrencilerinin ideolojik özelliklerine ilişkin ilk olarak millî ve manevî değerleri yaşama-yaşatma ve gönül coğrafyasına sahip çıkma ülküsüne sahip olma vurgusu yapılmış olup ankete katılan öğretmen sayısının 43 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ankete katılan öğretmenlerin %50’sinden daha fazlası tarafından ideolojik olarak bu ülkeye dikkat çekildiği gözlemlenmiştir. Konuya ilişkin olarak ön plana çıkan öğretmen görüşleri ise aşağıda yer aldığı gibidir:

K5: *İmam Hatip öğrencisinin davası, amacı İslâm'dır. İslâm evrenseldir, geniştir. İslâm'ı çevresine ve dünyaya tanıtmak, tebliğ etmek en büyük amacdır.*

K7: *...Hedef (sahibi) olmalı ki, bu hedef; iyi insan, iyi Müslüman nasıl olunursa (ona) götürecek her türlü fikir olabilir.*

K8: *Manevi değerleri koruyan, İslâm ahlâkını benimseyen ve başkalarına öğreten kimse.*

K10: *İslâm'ı bir yaşama biçimi olarak benimsemeli. Müslümanların tek bir millet olduğunu, millet olmada belirleyici unsurun itikâd olduğunu, renk ve dillerin belirleyici unsur olmadığını benimsemeli.*

K12: *Bu dini(İslâm'ı) bir adım daha ileri taşıyabilme gayreti olsun. Vatanına, milletine karşı sevgi dolu olsun...*

K14: *Kendisine Hz. Peygamber'in hayatını(en güzel örnek) rehber edinirse istediği hedefe ulaşır. Başka izm ve ideolojilere ihtiyacı yoktur. Bunun en güzel yolu da gerçeği bulmak şartıyla belli bir metot dâhilinde olması için tasavvufi bir kaynağa ihtiyacı vardır.*

K17: *İslâm'ın dünya görüşünü benimsemiş. Batı paradigmasına karşı bu dünya görüşünün bilincine ermiş olmalı. İslâm dünyasını, ümmeti bilmeli ve bu ümmetin gelişimine engel olan nedenleri sorgulamalı. Bu ümmetin düşmanlarını tanımalı.*

K19: *Vatanını, milletini düşünen ve sahip çıkan ve ümmet için çalışan bir ideoloji olmalı.*

K22: *Dünyaya Müslümanca bakan ve Müslümanca çözüm bulan ve siyasetini, ideolojisini buna göre tasarlayan ve kuran insandır.*

K30: *İmam Hatip Lisesi öğrencisinin tek ideolojik özelliği kendi dinini iyi bilmesi ve bunu insanlara aktarabilmesidir.*

K31: *...Amaç, Allah'ın rızasına uygun bir kul olarak iyi yaşayabilmek, ahiret hayatına iyi hazırlanabilmek, iyi insan olup insanlığa ve âleme faydalı işler yapmaktır(olmalıdır)...*

K36: *Hayatının merkezine iman ve tebliği alması gerekir. İslâm Birliği'nin kurulması için var gücüyle çalışacak bilgi ve donanımına sahip olmalıdır...*

K38: *Toplumu daima ayakta tutacak düşünce ve inanca sahip olmalıdır.*

K42: *...Dinimizi, kutsal kitabımız Kur'an-ı Kerim ve sahih Hadis-i Şerifler ışığında yaşayan bireyler olmalı ve bu çerçevede özelliklere sahip olmalı.*

K43: *Vatan sevgisi, bayrak sevgisi, millet sevgisi, bir ve beraber olma duygusu içeren bir düşünce yapısına sahip olmalıdır.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 9'u tarafından AİHL öğrencilerinin sahip olması gereken ideolojik özelliklere ilişkin ikinci olarak toplumu yönlendiren rehber ve lider olmaları gerektiği vurgusunun yapıldığı tespit edilmiştir. Bu konuda ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıda yer aldığı gibidir:

K3: *İmam Hatip öğrencisi kendisini yöneltmek değil yönetmek üzere hazırlamalı. Doğruların yanında, yanlışların her zaman karşısında olmalı. Tutarlı, ilkeli olmalı.*

K27: *Öğrendiklerini insanların hizmeti için kullanmalı, onlara yol gösterici olmalı.*

K34: *Topluma yararlı ve faydalı, bilgilendirici, sözünü dinletebilecek hatiplik gücüne sahip ideolojileri olmalı.*

Yine araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'i tarafından AİHL öğrencilerinin sahip olması gereken ideolojik özelliklere ilişkin üçüncü olarak günlük siyasetten uzak durma, ideolojilere hâkim ve farklılıklara saygılı olma vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Bu konuda ön plana çıkan öğretmen görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

K6: *Dinî ve dünyevi hususlarda fikir sahibi olmalıdır. Ama bağınaz olmamalıdır.*

K26: *Günlük siyasetten uzak olmalı. Hiçbir alanda siyâsî kimliğini belli etmemeli...*

AIHL’de görev yapan öğretmenlerin, AIHL öğrencilerinin sahip olmaları gereken ideolojik özelliklerine ilişkin olarak ifade ettikleri görüşler ve “Millî ve manevî değerleri yaşama-yaşatma ve gönül coğrafyasına sahip çıkma ülküsü”, “Toplumu yönlendiren rehber ve lider” ve “Günlük siyasetten uzak, ideolojilere hâkim ve farklılıklara saygılı” olarak kategorize edilen özellikler genel olarak değerlendirildiğinde; AIHL’de, öğrencilerden örtük olarak beklenen ve bu okul öğrencilerinde oluşması istenen ideolojik yapının, gerektiğinde bir rehber veya bir lider olup topluma yön verebilecek bir zihin ve ruh dünyası ile millî ve manevî değerleri yaşama-yaşatma ve gönül coğrafyasına sahip çıkma ülküsü üzerinde birleştiği görülmektedir.

Buna göre AIHL’de, öğrencilerde oluşması istenen bu örtük ideolojik yapıya ilişkin beklentinin, AIHL öğrencilerinin, düşünce dünyalarını ve yaşam tarzlarını millî ve manevî değerleri yaşama-yaşatma ve gönül coğrafyasına sahip çıkma ülküsü üzerine inşa etmelerinde ve toplum içerisinde rehberlik ve liderlik gibi bir konumuna sahip oldukları bilincini kazanmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

4.4.9. Toplumsal Konuma İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen “*Bir imam hatip lisesi öğrencisinin sizce toplumdaki konumu ne olmalıdır?*” sorusuna öğretmenlerden alınan cevaplar tablo 40’da olduğu şekilde kategorize edilmiştir.

Tablo 40: AIHL Öğrencilerinin Toplumsal Konumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
İslâmî, ahlâkî ve ilmî vb. anlamda örnek şahsiyet	20	K1, K2, K7, K9, K12, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K24, K26, K28, K30, K33, K34, K37, K43
Toplum değerleriyle barışık, kanaat önderi, münevver, davetçi, topluma faydalı	18	K1, K3, K5, K8, K15, K17, K19, K25, K27, K29, K31, K32, K34, K35, K38, K39, K40, K43

Tablo 40’da görüldüğü gibi AİHL’de görev yapan öğretmenlerden araştırmaya katılanlar tarafından AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin sahip olmaları gereken toplumsal konuma ilişkin olarak en fazla vurgulanan özellik “İslâmî, ahlâkî ve ilmî vb. anlamda örnek şahsiyet” olmuş olup devamında sırayla “Toplum değerleriyle barışık, kanaat önderi, münevver, davetçi, topluma faydalı” ve “Toplumu yönlendiren lider” gibi özelliklere dikkat çekilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 20’si tarafından AİHL öğrencilerinin toplumsal konumuna ilişkin ilk olarak İslâmî, ahlâkî ve ilmî vb. anlamda örnek şahsiyet olmaları gerektiği vurgusu yapılmış olup ankete katılan öğretmen sayısının 43 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %50’si tarafından AİHL öğrencilerinin toplumsal konumuna ilişkin İslâmî, ahlâkî ve ilmî vb. anlamda örnek şahsiyet olmaları gerektiğine dikkat çekildiği gözlemlenmiştir. Bu konuya ilişkin ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K2: ...Parmakla gösterilecek örnek şahsiyet olmalı.

K3: ...İslâmî değerlerini topluma taşımalı, insanlara örnek olmalı...

K9: İmam Hatip öğrencisi toplumun modeli olmalıdır. Yaşantısı ve davranışlarıyla çevresine örnek olmalı. Toplumda örnek gösterilen birey olmalıdır.

K17: İslâm’ın örnek şahsiyeti olduğunun bilincinde olmalı...

K21: Topluma örnek bir insan olmalıdır. Konuşmasıyla, giyimiyle, davranışlarıyla İmam Hatip’li olduğunu belli etmelidir.

K33: Toplumda örnek davranışlar sergilemeli, gelecek nesillerin onları izlediğini ve gözlemlediğini düşünerek hareket etmelidir.

K43: Vatanını-milletini seven, her zaman her yerde doğru dürüst işini en iyi yapan, sağlam karakterli, adil emin, sözleriyle değil halleriyle dünyayı değiştirmesi beklenen bireyler olmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 18'i tarafından AİHL öğrencilerinin sahip olması gereken toplumsal konuma ilişkin ikinci olarak toplum değerleriyle barışık, kanaat önderi, münevver, davetçi, topluma faydalı olmaları gerektiği vurgusunun yapıldığı tespit edilmiş olup konuya ilişkin ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K3: *Toplumun değerleriyle barışık olmalı... Kur'an merkezli bir hayatı yaşamalı ve etrafına sunmalı.*

K25: *Sözüne güvenilen, bilgilerine başvuru.*

K27: *İmam Hatip'li bir öğrenci olarak gelecekte, toplumda saygın bir birey... olmalıdır.*

K31: *Bilgisine, ahlâkına, karakterine güvenilen bir insan olmalıdır. Kendisini yetiştirirken çevresine de faydalı olan bir kişilik olmalıdır.*

K32: *Ağırbaşlı, saygın, sözü dinlenir. Aranır birisi olmalıdır.*

K39: *İmam Hatip Lisesi öğrencisi toplumda bir kandil gibidir.*

Yine araştırmaya katılan öğretmenlerden 14'ü tarafından da AİHL öğrencilerinin sahip olması gereken toplumsal konuma ilişkin üçüncü olarak toplumu yönlendiren, lider konumunda olmaları gerektiğine dikkat çekildiği tespit edilmiştir. Bu konuda ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıda yer aldığı gibidir:

K11: *Hangi kademedede olursa olsun toplumu yönlendirebilecek kapasitede olmalı.*

K16: *...Yönetilen değil yöneten, ortamı etkileyen bir fert olmalı.*

K22: *Önder, lider, imam, toplumun mayası, geleceği ve umudu.*

K30: *İmam; toplumun önderidir. İmam Hatip Lisesi öğrencisi de önder olmalı...*

AİHL’de görev yapan öğretmenlerin, AİHL öğrencilerinin sahip olmaları gereken toplumsal konuma ilişkin olarak ifade ettikleri görüşler ve “İslâmî, ahlâkî ve ilmî vb. anlamda örnek şahsiyet”, “Toplum değerleriyle barışık, kanaat önderi, münevver, davetçi, topluma faydalı” ve “Toplumu yönlendiren lider” olarak kategorize edilen özellikler genel olarak değerlendirildiğinde; AİHL’de, öğrencilerden örtük olarak beklenen ve bu okul öğrencilerinde oluşması istenen toplumsal konum algısının, toplum değerleriyle barışık kanaat önderi, münevver, davetçi, toplumu yönlendiren bir lider ve İslâmî, ahlâkî ve ilmî anlamda topluma örnek teşkil edecek bir şahsiyet olduğu görülmektedir.

Buna göre AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen toplumsal konuma ilişkin var olan bu örtük beklentinin, AİHL öğrencilerinin düşünce dünyalarını ve yaşam tarzlarını İslâmî, ahlâkî ve ilmî anlamda topluma örnek teşkil edecek bir şahsiyet olma bilincini üzerine inşa etmelerinde, toplum değerleriyle barışık kanaat önderi, münevver ve davetçi olmaları bilincini kazanmalarında ve toplumu yönlendirecek bir lider ruhuna sahip olmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

4.4.10. İmam Hatipli Ruhu Kazandırmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmada katılımcı öğretmenlere yöneltilen “Okulunuz Öğrencilerine İmam Hatipli Ruhu Kazandırmak için neler yapıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerden alınan cevaplar tablo 41’de olduğu şekilde kategorize edilmiştir.

Tablo 41: AİHL’de Öğrencilere İmam Hatipli Ruhu Kazandırmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Milli ve manevi değerlere ilişkin müfredat dışı nasihatler, örnekler ve çeşitli programlar	20	K5, K9, K11, K12, K13, K14, K17, K18, K20, K22, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K31, K39, K41, K42
Manevî bir bilinç ve bakış açısı ve milli bir kimlik kazandırmaya çalışma	17	K2, K3, K4, K8, K9, K10, K11, K12, K15, K16, K22, K23, K31, K32, K34, K36, K43

Yaşayarak örnek olamaya çalışma	10	K7, K10, K22, K25, K26, K27, K35, K36, K37, K40
Çok yönlü okumalar yapmaları gerektiği bilincini inşa etme	5	K1, K3, K30, K37, K38

Tablo 41’de görüldüğü gibi AİHL’de görev yapan öğretmenlerden araştırmaya katılanlar tarafından AİHL’de öğrenim gören öğrencilerin sahip olmaları gereken toplumsal konuma ilişkin ilk olarak en fazla vurgulanan özellik “Milli ve manevi değerlere ilişkin müfredat dışı nasihatler, örnekler ve çeşitli programlar” olmuş olup devamında sırayla “Manevî bir bilinç ve bakış açısı ve milli bir kimlik kazandırmaya çalışma”, “Yaşayarak örnek olamaya çalışma” ve “Çok yönlü okumalar yapmaları gerektiği bilincini inşa etme” gibi özelliklere dikkat çekilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 20’si tarafından AİHL öğrencilerine İmam Hatip’li ruhu kazandırılmasına yönelik milli ve manevi değerlere ilişkin müfredat dışı nasihatler yapıldığına, İslâm Tarihi’nden örnekler verildiğine ve çeşitli programlar düzenlendiğine dikkat çekildiği gözlemlenmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısını oluşturan öğretmenler arasından ön plana çıkan bazı katılımcı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulduğu gibidir:

K9: *Öncelikle onların bir İmam Hatip öğrencisi olduklarını unutmamalarını, yaşantılarını Kur’an ve Sünnet’e göre tanzim etmelerini, namaz insanı kötülüklerden alıkoyar ayet-i gereğince namazlarını aksatmamalarını ve toplum tarafından örnek gösterilen insanlar olmalarını öğütlüyoruz. Zaman zaman veli ziyaretleri yapıyoruz. Hutbe, vaaz, imamet ve müezzinlik uygulamaları yaptırıyoruz bu sayede öğrenci kimliğine sahip çıkıyor.*

K17: *Meal, hadis, siyer yarışmaları, cami gezileri ve sohbetleri, konferanslar, tarihi geziler düzenliyoruz.*

K18: *Müfredat dışında İslâmî bilgi ve tasavvufî bilgiler veriyoruz. Kendini ve milletini iyi tanıyabilmesi için.*

K22: ...Tavsiyelerde bulunurum. Tabi ki yapılan genel çalışmalar da vardır: Sohbet programları, namaz programları gibi.

K25: En çok işini iyi yapma konusunda telkinlerde bulunurum. Dürüst olmak, doğruluk konularında telkinlerde bulunurum.

K27: Öğrencilere çevremizden örnekler vererek, gerekli hadisleri söyleyerek ve nasihatler vererek... (Bu ruhu kazandırmaya) çalışıyorum.

K28: Onlara toplumdaki yerlerinin önemli olduğunu, Kur'an ve Sünnet'e uygun davranmaları gerektiğini söylüyorum. Kötü alışkanlıklarını önlemek için bu hareketlerinin sonuçlarını ve hayatlarına etkilerini anlatmaya çalışıyorum.

K33: Dersimde müfredat konularını anlatırken mutlaka değerlerimiz ile ilgili bilgiler serpiştiriyorum... Düşünmeye, araştırmaya teşvik ediyorum... Pozitif düşünen, ılımlı, müsamahalı insanlar olmaları yönünde telkinlerde bulunuyorum.

K34: ...Ben İmam Hatip ruhu kazandırmak için, öğrencilerin topluma örnek davranışlar sergilemesi gerektiğini ve toplumda İmam Hatipler adına laf-söz getirecek bir davranış ve söylemde bulunmamaları gerektiğinin üzerinde duruyorum.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 17'si tarafından ise AİHL öğrencilerine İmam Hatip'li ruhu kazandırılmasına ilişkin ikinci olarak manevî bir bilinç ve bakış açısı ile milli bir kimlik kazandırmaya çalışıldığı vurgusunun yapıldığı tespit edilmiştir. Bu konuda ön plana çıkan öğretmen görüşleri aşağıda sunulduğu gibidir:

K3: Kur'an ve Sünnet'i iyi öğrenmeleri, toplumsal olaylara Kur'an ve Sünnet penceresinden bakmayı kavratmaya çalışıyoruz. Çevreye ve dünyadaki olaylara duyarlı olmaya çalışıyoruz...

K4: Kur'an ve Sünnet'e göre yaşamalarını öğretmeye çalışıyorum.

K8: ...Dinî ve millî değerleri aşılamaaya çalışıyoruz.

K10: ...Kur'an ve Sünnet'e ilgilerini sürdürme ve taze tutmalarını sağlamaya, öğrendiklerini yaşamaları konusunda yardımcı olmaya çalışıyorum.

K12: ...Marşlar dinletiyorum.

K15: *Kur'an'dan ayetler, Peygamber'den örnekler sunmaya çalışıyorum.*

K16: *Kur'an-ı Kerim ile tanıştırmaya, sevdirmeye, okutmaya, anlamaya yönelik çalışmalar kapsamında tefsir ve hadis sohbetleri yapıyoruz.*

K22: *...Müslüman ruhuna genel olarak derslerde mutlaka vurgu yaparım. Yönlendirmeye çalışırım...*

K36: *Bir İngilizce öğretmeni olarak öğrencilerime çok sayıda sunu hazırlatırım. Bu sunularda en çok “Bir yabancıya İslâm Dini nasıl anlatılır” konusunu işleriz...*

K43: *Değerler eğitimi kapsamında doğru, dürüst, çalışkan, azimli bireyler olması için çabalıyoruz.*

Yine araştırmaya katılan öğretmenlerden 10'u tarafından AİHL öğrencilerine İmam Hatip'li ruhu kazandırılmasına ilişkin üçüncü olarak yaşayarak örnek olma vurgusu yapılırken 5 öğretmen tarafından da dördüncü olarak çok yönlü okumalar yapmaları gerektiği bilincinin oluşturulmaya çalışıldığına dikkat çekilmiştir. Bu konuda ön plana çıkan öğretmen görüşleri ise aşağıda yer aldığı gibidir:

K1: *Okulu bitirinceye kadar en az bir Kur'an-ı Kerim meali ve bir de Kütüb-ü Sitte'den bir hadis mecmuasını okumak hedefleri olmasını kavratmaya çalışıyorum.*

K7: *Derslerde mesajımız bu ruhu uyandırmaya yöneliktir örnek olmaya çalışıyoruz(ne kadar başarabilirsek)...*

K10: *İmkanımız nispetinde örnek olmaya çalışıyoruz...*

K22: *Örnek olmaya çalışıyorum. Yaşantımla, duruşumla...*

K32: *Okumalarını sağlamaya çalışıyorum. Dini okumalarının, öğrenmelerinin önemini kavratmaya çalışıyorum.*

K33: *...Öncelikle kendim konuşmam, üslubum, davranışlarımla örnek olmaya çalışıyorum...*

K36: *Bir İngilizce öğretmeni olarak... Onun yanında yaşayan örnek bir kişi olmaya gayret ediyorum(İmam Hatip Lisesi mezunu değilim).*

K37: *Onlara iyi örnek olmak için çalışıyoruz. Beraberce kitap değerlendirmesi yapıyoruz.*

K38: *Okumaya ve öğrenmeye teşvik etmeye çalışıyorum.*

AIHL’de görev yapan öğretmenlerin, AIHL öğrencilerine “İmam Hatipli Ruh” kazandırılmasına ilişkin olarak ifade ettikleri görüşler ve “Millî ve manevî değerlere ilişkin müfredat dışı nasihatler, örnekler ve çeşitli programlar”, “Manevî bir bilinç ve bakış açısı ve millî bir kimlik kazandırmaya çalışma”, “Yaşayarak örnek olamaya çalışma” ve “Çok yönlü okumalar yapmaları gerektiği bilincini inşa etme” olarak kategorize edilen özellikler genel olarak değerlendirildiğinde; AIHL’de, öğrencilere örtük olarak kazandırılmaya çalışılan ve bu okul öğrencilerinde oluşması istenen “İmam Hatipli Ruh”nun, müfredat dışı yapılan millî ve manevî nasihatler ve yaşayarak örnek olma çabaları neticesinde manevî bir bilinç ve bakış açısı ile millî bir kimlik kazandırma üzerinde birleştiği görülmektedir.

Buna göre AIHL’de, öğrencilerde oluşması istenen İmam Hatipli Ruh’na ilişkin gerçekleştirilen bu örtük çabaların, AIHL öğrencilerinin, düşünce dünyalarını ve yaşam tarzlarını manevî bir bilinç ve bakış açısı ile millî bir kimlik üzerine inşa etmelerinde ve hayatı ve yaşadıklarını bu bilinç ve kimlik ile yorumlamalarında, kısaca, İmam Hatipli Ruh’na sahip olmalarında etkili olabileceği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde AİHL’de var olan örtük programa ilişkin daha önce belirlenen alt problemler bağlamında ulaşılan sonuçlar ortaya konulacak olup yine araştırmanın alt problemleri ışığında öneriler sunulacaktır.

A. Sonuç ve Tartışma

Kanunî zemini Tevhid-i Tedrisat’a dayanan İmam Hatip Okulları (Anadolu İmam Hatip Liseleri), Türk eğitim tarihinin Cumhuriyet safhasında din eğitiminin devlet eliyle gerçekleştirildiği temel okullar olmuş olup zaman zaman değişen iktidarların ideolojik bakış açısına bağlı olarak ya desteklenmiş ya da bu okul mezunlarına üniversiteye geçişin verilmemesi veya kısıtlanması gibi engeller çıkarılarak bu okullara öğrenci kaydının önü alınmaya çalışılmıştır. Bu okullara yönelik menfî yönde çeşitli engellemeler ve algı operasyonları yapılmış olsa da AİHL, Türk eğitim sistemi içerisinde, din eğitimindeki yerini ve önemini, özellikle de dinî, millî ve manevî değerlerin yeni nesillere aktarımındaki etkin rolünü korumuştur. Bu değerlerin yeni nesillere aktarımında ve bu okul öğrencilerine kazandırılmasında, en az açık/resmî öğretim programında yer alan müfredat konuları ile bunların hedef ve kazanımları kadar ders kitaplarında ve okul bina dekorasyonlarında yer alan örtük öge ve öğretiler ile öğrenci algıları ve öğretmen görüşleri temelli okul beklenti, teşvik ve yönlendirmelerinden oluşan örtük programın da büyük bir etkisinin olduğu araştırmanın konusu gereği tespit edilmeye çalışılmıştır.

AİHL’de örtük programın tespit edilmesi bağlamında AİHL meslek dersleri ders kitapları ve okul bina dekorasyonları örtük program açısından incelenmiş ve gözlemlenmiştir. Yine bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan anket ve görüşme formları, AİHL’de öğrenim gören öğrenciler ile bu okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanarak bu formların çözümlemeleri yapılmıştır. Ciddi bir emeğin mahsulü olan bu araştırma ile örtük programın, AİHL’de gerçekleştirilen din eğitimindeki rolü tespit edilerek örtük programın örgün eğitimin farklı kademelerinde farklı şekillerde

gerçekleştirilen din eğitimi alanında etkin kullanılabilmesine ilişkin bir katkı sunulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinde toplanılan verilerden elde edilen sonuçları araştırmanın alt problemleri bağlamında şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Araştırmanın “AİHL’de okutulan meslek dersleri ders kitaplarında yer alan örtük program unsurları nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Meslek dersleri ders kitapları arasından örneklem olarak seçilen Kelam, Hadis ve Hitabet ve Mesleki Uygulama dersleri ders kitapları araştırmacı tarafından incelenmiş olup bu kitaplarda yer alan örtük öge ve öğretilere ilişkin daha önce yapılmış ciddi bir çalışmaya ulaşamadığı için araştırmacının kitap incelemeleri neticesinde ulaştığı sonuçların sunulması ile yetinilmiştir. Buna göre AİHL meslek dersleri ders kitaplarında yer alan örtük öge ve öğretilere ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın bu bölümü için yapılan inceleme sonucu elde edilen verilere göre meslek dersleri ders kitaplarında bir bütünlük içinde değerlendirildiğinde, bu kitaplarda yer alan görseller, en fazla kullanılan örtük öğeler olarak dikkat çekmekte olup en fazla örtük öğreti de kitaplarda yer alan bu görseller aracılığıyla öğrenciye sunulmaktadır. Yine bu kitaplarda yer alan “Düşünelim”, “Not Edelim”, “Bilgi Kutusu”, “Yorumlayalım”, “Araştıralım”, “Tartışalım”, “Paylaşalım” ve “Drama Yapalım”, “Söyleşi Yapalım” gibi kutucuklar ile okuma parçaları da örtük öge ve öğretilerin öğrenciye sunulduğu diğer kısımlar olarak tespit edilmiştir.

AİHL meslek dersleri ders kitaplarında örtük olarak cami, cemaat, dua, Kur’an kıraatının kuvvetle vurgulandığı dikkat çekmekte olup geleneksel uygulamalar da göz önünde bulundurulduğunda, toplumsal yardımlaşma ve dayanışma adına cami ve cemaatin oluşturduğu etkinin öğrencilere kavratılması açısından bu vurgunun yapılmasının isabetli olduğu görülmektedir.

Kelam dersi ders kitabı incelendiğinde,

Kelam ilminde düşünmek ve düşünerek imanı tahkike erdirmek büyük öneme haiz olduğundan Kelam ders kitabında, örtük olarak ortaya çıkan en temel vurgunun aklını kullanma ve düşünme olduğu görülmektedir. Bunun kişinin yaratanını bulması,

yüceliğini kabul etmesi ve imanını kemâle erdirmesi açısından gerekli olduğu söylenebilir. Kitapta yer alan “Bilgi Kutusu” kısımlarında daha çok Ehl-i Sünnet âlimlerinin görüşlerine yer verilmesi ile örtük olarak Ehl-i Sünnet vurgusunun yapıldığı; “Düşünelim-Değerlendirelim” kısımlarında sadece ayet numaralarının verilmesi ile öğrencinin örtük olarak araştırmaya yönlendirildiği; “Dikkat Edelim” kısımlarında yer alan kimi açıklamalar ile dinin makul fakat aklî olmadığının yani dini olan mevzularda akli kullanmanın önemi vurgulanırken her şeyin özellikle de ibadât alanındaki her ibadet şeklinin akıl ile kavranamayacağının(taabbudî) örtük olarak işlendiği görülmektedir. Yine “Not Edelim” kısımlarında yer alan bilgilerle düşünme ve akli kullanmada bir Müslümanın Kur’an ve Sünnetten vareste kalamayacağının örtük olarak vurgulandığı; “Düşünelim” kutucuklarında yer alan kimi şiir vb. unsurlarla örtük olarak mezhepsel ayrılıkların aslında düşmanlık değil zenginlik sebebi olacağının aksi halde bu ayrışmaların İslâm düşmanlarının Müslümanlar aleyhine kullanacağı birer koza dönüşeceğinin vurgulandığı; çeşitli görseller ile de örtük olarak öğrenciye Ehl-i Sünnet düşüncesinin, sanatsal bir zevkin, cami, cemaat ve dua bilincinin, hoşgörünün, okuma, akletme ve düşünmenin öneminin benimsetilmeye ve kavratılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir.

Hadis dersi ders kitabı incelendiğinde,

İslâm dininde Sünnet’in Kur’an’dan sonra bağlayıcılığı en kuvvetli olan kaynak olduğunun ve Hadis uydurmanın cehennem gibi büyük bir cezayı gerektirdiğinin üzerinde önemle durulması, Hadis ders kitabı için öne çıkan temel örtük öğretilerdir. Hadis ders kitabında konu anlatımlarında kullanılan hadislerin, İslâm’ın insana kazandırmaya çalıştığı temel ahlâkî öğretileri içselleştirmeye yönelik vurgular taşınması, öğrencinin zihin ve gönül dünyasının imar edilmeye, cami ve cemaat görselleri ile öğrenciye cami ve cemaat bilinci kazandırılmaya ve hat, ebru ve çini gibi sanatsal görsellerle de öğrencide bir sanat zevki oluşturulmaya çalışılması, Hadis ders kitabının öğrenciye örtük olarak sunduğu öge ve öğretileri ortaya koymaktadır. Yine bu ders kitabında niyet, merhamet, af, yetimi kollama ve kibirden sakınma gibi hem insanın iç âlemini imar eden hem de toplumsal birliği ve barışı sağlayacak konuların özellikle seçilmesi, örtük program açısından büyük önem taşımakta olup tüm bunlara öğrencide dinî, milli ve manevi bir bilincin inşa edilmesi adına yer verildiği tespit edilmiştir.

Hitabet ve Mesleki Uygulama dersi ders kitabı incelendiğinde,

Dinî iletişimde cami ve cemaate katılmanın önemi ile vaaz verme ve dinlemenin, dinî, millî ve manevî değerlerin toplumda yaşatılması ve yeni nesillere aktarılmasında etkin bir role sahip olduğunun vurgulanması, Hitabet ve Mesleki Uygulama ders kitabında öne çıkan temel örtük öğretilerdir. Muhatabın, hitabı kabul edebilirliğini artıracak için Ayet ve Hadislerle vaaz ya da hutbelere başlanılmasının vurgulanması ve dinî hitabet ve iletişimde üslûp güzelliğine örtük olarak dikkat çekilmesi, öğrencinin meslek hayatına atıldıktan sonra üslûbu ve hitap tarzı sebebiyle yaşayabileceği anlaşmazlıkların önüne geçilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Vaaz ve hutbe uygulamaları için seçilen konular ile öğrencilere verilen çalışma konularının kibir, dostluk, kardeşlik, birlik ve beraberlik olarak seçilmesi de dinî hitabet ve iletişimin toplumsal huzurun sağlanmasındaki yeri ve öneminin, örtük olarak öğrencinin bilinçaltına işlenmeye çalışıldığı tespit edilmiştir.

2. Araştırmanın “AİHL’nin okul binalarında yer alan örtük program unsurları nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Konya ilinden örneklem olarak seçilen beş Anadolu İmam Hatip Lisesinin okul binaları araştırmacı tarafından süreli olarak gözlemlenmiş olup çeşitli örtük öge ve öğretiler tespit edilmiştir. Araştırmanın geçerlilik oranının artırılması adına bu okul binalarında tespit edilen örtük öge ve öğretiler fotoğraflanarak araştırmaya arşivine dahil edilmiştir. AİHL binalarında tespit edilen örtük öge ve öğretilere ilişkin daha önce yapılmış ciddi bir çalışmaya ulaşılamadığı için araştırmacının bu gözlemler neticesinde ortaya koyduğu tespitlerin sunulması ile yetinilmiştir. Buna göre AİHL okul binalarında yer alan örtük öge ve öğretilere ilişkin şu tespitler yapılmıştır:

Araştırmanın, “AİHL Binalarının İç ve Dış Dekorasyonunun Örtük Program Açısından Değerlendirilmesi” bölümünde sunulan örneklerde de olduğu gibi AİHL’nin giriş kapıları ile duvar, kolon ve panolarında yer alan çeşitli ayet ve hadislerde, okumanın, ilim sahibi olmanın, düşünmenin ve bilimin önemine; bir Müslümanın yaşamında olması gereken hasetten uzak durma, insanlara ve insanlığa faydalı olma, güzel ahlâk sahibi olma, israftan kaçınma gibi konulara özellikle değinildiği

gözlemlenmiştir. Gözlemlenen bu örtük öge ve öğretiler, dinin, hayatın her kesitine etki ettiği okuma, düşünme ve güzel ahlâk temelli bir yaşam bilincinin öğrencilerin zihinlerinde oluşturulmaya çalışıldığı tezini de beraberinde getirmiştir.

AIHL'nin bina duvar, kolon ve panolarında yer alan, Necip Fazıl, Mehmet Akif, Nurettin Topçu, Sezai Karakoç, Halil İncelik, Erol Güngör, Cemil Meriç, İsmet Özel, Yunus, Mevlâna, Celalettin Ökten, Hacıveyiszâde Mustafa Kurucu, Ali Fuat Başgil, Ahmet Kabaklı gibi dinî, millî ve manevî değerleri önemseyen farklı yazar, şair, mütefekkir, mutasavvıf ve hareket adamlarının eserlerinden ya da görüşlerinden öğrencinin zihnî istifadesine sunulan kesitler ile bu kimselerin duvar, pano ya da sınıf kapıları aracılığıyla öğrenciye sunulan hayat hikâyeleri, bu okullarda var olan örtük programın okul binalarında yer alan örtük unsurları olarak tespit edilmiştir. Bu örtük unsurlar, AIHL öğrencilerinin düşünce dünyasına dinî, millî ve manevî bir bakış açısı kazandıracak nitelikte olup bu örtük öge ve öğretilerle öğrencilerde dinî, millî ve manevî bir bakış açısı kazandırılmaya çalışıldığı tezini beraberinde getirmiştir.

Yine bu okulların duvarlarında yer alan konu merkezli içerik değişimi yapılan panolara bakıldığında ise İslâm Coğrafyası'nın Filistin, Arakan, Doğu Türkistan ve Halep gibi mazlum bölgelerinde yaşanan insanî dramların, fotoğraf, yazı ve gazete kesiği gibi materyallerle işlendiği görülmüş olup AIHL öğrencilerinin Müslüman-Türk milletinin gönül coğrafyasını oluşturan bu bölgelerde yaşanan dramlara kayıtsız kalmaması gerektiğinin öğrencilerin zihinlerine örtük olarak işlendiği yapılan tespitler arasındadır.

AIHL'ne ya da bu okullardaki dersliklere sahabe, islâmî hareket önderleri, mutasavvıf, milli ve manevî duygulara hitap eden şair ya da yazar ve bu okulların inşasında ve devamında öncü olan kanaat önderlerinin isimlerinin verilmesi; okul duvar ve kolonlarında yer alan, okumanın önemini bildiren ayet, hadis ve görsel öğeler ile bilimi ve düşünmeyi teşvik eden konu içerikli pano düzenlemeleri de yine tespit edilen örtük öge ve öğretilerdir.

Yine bu okulların çoğunun bahçe sınırları içinde bulunan ve beş vakit halka açık olan tatbikat camileri ile bahçesinde camisi olamayan okulların binalarında

bulunan büyük mescitler de öğrencilerinde ibadet bilincinin oluşması adına bu okullarda yer alan örtük öge ve öğretiler arasındadır.

Ayrıca AİHL’de örtük olarak işlenen konulara ait ayet, hadis ya da güzel sözlerin yazımında hat ve kaligrafi gibi sanatsal yazı usullerinin, bu yazı usullerinin kimisinin zemininde ise ebrû sanatının kullanılması da öğrencide oluşturulmaya çalışılan sanatsal zevke yönelik tespit edilen örtük öge ve öğretilerdir.

Son olarak;

Bu okulların bina dekorasyonlarında yer alan ve örtük programın birer unsuru olan bu örtük öge ve öğretilerde, daha çok dinî, milli ve manevi bir bilinç ve kimlik inşa edecek okuma, düşünme, vatanperverlik, birlik ve beraberlik, hoşgörü, dinî yaşantı ve sanatsal zevk edinimi gibi konuların işlenmesi de örtük program açısından dikkat çekici bir tespittir.

3. Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen itikâdî yönelime ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

AİHL’de yer alan örtük öge ve öğretilerin araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine ilişkin sonuçlarda sunulması sebebiyle araştırmanın bu ve bundan sonraki alt problemlerine ilişkin sunulacak olan sonuçlarda, bu örtük öge ve öğretilere kısmen değinilecek olup daha çok AİHL öğrencilerine uygulanan anket verileri ile AİHL’de görev yapan öğretmenlere uygulanan görüşme formları verilerinden elde edilen sonuçlar üzerinde durulacaktır.

Bu bağlamda;

Meslek dersleri ders kitaplarında yer alan görseller, insan zihnini düşünmeye sevk eden sorgulayıcı daha önce zikredilen kimi kutucuk içerikleri, okul binalarında yer alan Allah’ın birliğinin işlendiği hat ve ebrû tabloları, bu okul öğrencilerinde oluşması istenen itikâdî yönelime ilişkin örtük öge ve öğretilerdir.

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AİHL’de, öğrencilerden beklenen itikâdî yönelimin Tevhid İnancı ile Ehl-i Sünnet İtikâdı üzerinde birleştiği tespit

edilirken öğretmenlere uygulanan görüşme formu verilerine göre ise AİHL öğrencilerinin itikâdî özelliklerine ilişkin öğretmenlerin Tevhid İnancı ile Ehl-i Sünnet İtikadı üzerinde özellikle durdukları tespit edilmiştir.

Konuya örtük öge ve öğretiler ile öğretmen görüşme ve öğrenci anket formları kapsamında bir bütün olarak bakıldığında, AİHL’de öğrencilerin itikâdî yönelimine ilişkin Ehl-i Sünnet İtikâdî temelli bir Tevhid İnancı beklentisinin var olduğu saptanmıştır.

Uçar’ın (2017) araştırmasında, AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencilerin inanç yapısına ilişkin olarak sağlam bir tevhit inancına vurgu yapmakta oldukları ve Kur’an ve sahih sünnet dışında başka kaynakların inanç esaslarını belirleyici bir rol oynamaması gerektiğini belirttikleri ifade edilmiştir. Bu bağlamda Uçar’ın araştırmasında ortaya konan tespit ile öğrencilerde oluşması istenen itikâdî yönelime ilişkin yapılan bu araştırmanın tespiti yüksek oranda birbirini desteklemektedir. Yine AİHL öğrencilerinin Allah inancına ilişkin olarak Özudoğlu’nun (2003) araştırmasında öğrencilerin %98,7’inin ve Taluk’un (2014) araştırmasında öğrencilerin %93,4’ünün Allah’a inanıyor olduğunu belirtilmesi, Tevhid İnancı beklentisinin etkileri açısından ele alındığında bu tespiti destekler niteliktedir.

4. Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen ahlâkî bilincin AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Meslek dersleri ders kitaplarında yer alan görseller, güzel ahlâkî öğütleyen okuma parçaları ve güzel ahlâka ilişkin kimi kutucuk içerikleri ile okul binalarında yer alan ve güzel ahlâkın çeşitli unsurlarına değinen ayet, hadis ve görseller, bu okul öğrencilerinde oluşması istenen ahlâkî bilince ilişkin örtük öge ve öğretilerdir.

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AİHL’de, öğrencilerden sahip olmaları beklenen ahlâkî bilincin, söylem-eylem tutarlılığı, dürüstlük, büyüklere saygı, merhamet ve üslûp güzelliği gibi güzel ahlâkî oluşturan unsurlar üzerinde birleştiği tespit edilirken öğretmenlere uygulanan görüşme formu verilerine göre ise AİHL

öğrencilerinin ahlâkî özelliklerine ilişkin öğretmenlerin saygı, merhamet, dürüstlük, güvenilirlik, yalan söylememe, cömertlik, yardımseverlik, çalışkanlık, nezaket, adalet, edep ve iffet gibi ahlâkî özellikleri kapsayan Kur'an ve Sünnet eksenli bir İslâm Ahlâkı üzerinde özellikle durdukları tespit edilmiştir.

Konuya örtük öge ve öğretiler ile öğretmen görüşme ve öğrenci anket formları kapsamında bir bütün olarak bakıldığında, AİHL'de, öğrencilerin sahip olmaları gereken ahlâkî bilince ilişkin Kur'an ve Sünnet eksenli evrensel ahlâkî değerleri kapsayan bir İslâm Ahlâkı beklentisinin var olduğu saptanmıştır.

Yine araştırmanın bu alt problemi kapsamında öğrencilere yöneltilen maddelere ilişkin yapılan cinsiyet merkezli ki-kare testi sonucunda bazı maddelerde ortaya çıkan farklılaşmanın anlamlı bir şekilde kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

AİHL öğrencilerinin sahip oldukları ahlâkî bilince ya değer eğilimlerine ilişkin Doğan (2006), “iyi, ahlâklı, dürüst, iffetli ve hürmetkâr” gibi güzel ahlâkî hasletlerle AİHL öğrencisi tanımlaması yaparken Göldağ (2015), değer eğilimleri puanlarının diğer okul öğrencilerine nazaran AİHL öğrencilerinde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yine Uçar (2017), AİHL'de görev yapan öğretmenler tarafından, bu okul öğrencilerinin dürüst, tutarlı ve saygılı bireyler olmaları gerektiğinin vurgulandığını belirtmiştir. Doğan, Göldağ ve Uçar'ın ulaştığı bu sonuçlar, Kur'an ve Sünnet eksenli evrensel ahlâkî değerleri kapsayan bir İslâm Ahlâkı beklentisi ve bu beklentinin etkileri açısından ele alındığında, araştırmada yapılan bu saptamayı desteklemektedir. Aşlamacı (2017a) ise AİHL öğrencilerine yöneltilen “Okulumuz öğrencilerinde ahlâk dışı davranışlar azdır.” ifadesine öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Aşlamacı'nın bulgusu, İslâm Ahlâkı beklentisi ve bu beklentinin etkileri açısından ele alındığında, araştırmada tespit edilen ve AİHL öğrencilerinden örtük olarak sahip olması beklenen İslâm Ahlâkı'nın etkileri bağlamında düşündürücüdür.

5. Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen kulluk vazifelerinin ifâsı bilinci ile haram-helal bilincinin AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Meslek dersleri ders kitaplarında yer alan cami, cemaat, namaz kılma, Kur’an okuma, tespih ve dua görselleri, aile görselleri hariç kadın ile erkeğin aynı ortamı paylaşmadığı ve genellikle kadınların ayrı erkeklerin ayrı yer aldığı görseller; başörtülü ve tesettürlü bayan görselleri, ünite sonlarında yer alan okuma parçaları, kulluk vazifelerinin önemine değinen ayet ve hadisler ile okul binalarında yer alan haram ve helal olgularına değinen ayet ya da hadisler, kulluk vazifelerini hatırlatan görseller ve yapılar ve AİHL’nin belli bir kısmında kız-erkek binalarının ayrı olması, bu okul öğrencilerinde oluşması istenen kulluk vazifelerinin ifâsı bilinci ile haram-helal bilincine ilişkin örtük öge ve öğretilerdir.

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AİHL’de, öğrencilerden beklenen kulluk vazifelerinin ifâsına ve haram-helal hassasiyetine ilişkin bilincin, dinî pratiklerin düzenli olarak yerine getirilmesi ile kılık-kıyafet duyarlılığını ve kız-erkek ilişkilerini de kapsayan haram-helal hassasiyeti üzerinde birleştiği tespit edilmiştir. Yine öğretmenlere uygulanan görüşme formu verilerine göre ise AİHL’de görev yapan öğretmenlerin bir kısmının, öğrencilerin kulluk vazifelerini düzenli olarak yerine getirmesini iman-amel bütünlüğü içinde değerlendirdiği ve kulluk vazifelerinin ifâ edilmesinin, iman bütünlüğünün bir parçası olduğu üzerinde durdukları tespit edilmiştir.

Konuya örtük öge ve öğretiler ile öğretmen görüşme ve öğrenci anket formları kapsamında bir bütün olarak bakıldığında, AİHL’de, öğrencilerden İman-amel bütünlüğü içerisinde kulluk vazifelerini ya da dinî ritüelleri düzenli olarak yerine getirmeleri ve haram-helal bilincine sahip olmaları beklentisinin var olduğu saptanmıştır.

Yine araştırmanın bu alt problemi kapsamında öğrencilere yöneltilen maddelere ilişkin yapılan cinsiyet merkezli ki-kare testi sonucunda bazı maddelerde erkek öğrenciler lehine bazı maddelerde ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Uçar (2017), AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin, öğrencilerin dinî pratikler ya da ibadetler konusunda emredildiği şekilde düzenli ve ciddiyet içerisinde bu dinî pratikleri yapmaları gerektiğine vurguladıklarını belirtmiştir. Aşlamacı (2017a) ise AİHL öğrencilerine yöneltilen “Okulumuzda cemaatle namaz kılmak özendirilir.” ifadesine öğrencilerin çoğunun katıldığını ve bu okullarda cemaatle namaz kılmanın özendirildiğini ifade etmiştir. Uçar’ın dinî pratiklerin ya da kulluk vazifelerinin yerine getirilmesine ilişkin ulaştığı sonuç ve Aşlamacı’nın AİHL’de cemaatle namaz kılmanın özendirilmesine ilişkin bulgusu, bu araştırmada yapılan dinî pratiklerin düzenli olarak yerine getirilmesi beklentisine ilişkin yapılan tespiti kuvvetlendirmektedir. Yine Özüdoğru (2003), AİHL öğrencilerinin dinî pratiklere(namaz ve oruç gibi) ilişkin tutum ve düşüncelerinin yüksek oranda olumlu olduğunu ve alkollü içki ile uyuşturucu kullanmama oranının AİHL öğrencilerinde oldukça yüksek olduğunu belirtirken Çelik (2016), AİHL öğrencilerinin dinî pratiklere ilişkin tutumunun düzenli olmasa da yüksek oranda olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda Hem Özüdoğru’nun hem de Çelik’in tespitleri, araştırmada ulaşılan konuya ilişkin beklenti ve bu beklentinin etkileri açısından değerlendirildiğinde araştırmada yapılan tespiti destekler niteliktedir. Yine Aşlamacı (2017a), AİHL öğrencilerine yöneltilen “sizce sınıflar kız ve erkek öğrenciler için ayrılmalı mıdır?” sorusuna öğrencilerin çoğunluğunun ayrılmalıdır cevabını verdiğini belirtmiştir. Bu da kız-erkek ilişkilerine dair bu araştırmada tespit edilen ve AİHL’de var olan beklentinin etkileri açısından araştırmanın geçerliğini artırmaktadır. Kanburoğlu (2011) ise kız-erkek ilişkilerini flört açısından ele almış ve AİHL öğrencileri tarafından flörtün, dinî açıdan uygun olup olmadığının arkadaş ortamında yoğun olarak tartışıldığını, çoğunun uygun olmadığı kanaatinde olduğunu fakat uygulamada bunun geçerli olmadığı sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Buna göre AİHL öğrencilerinin, AİHL’de var olan bu örtük beklentiye düşünsel olarak olumlu cevap verdiği fakat uygulamada bunun tersinin gerçekleştiği de görülmektedir.

6. Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen toplumsal ilişkilerde duruş ve toplumsal konum bilincinin AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Meslek dersleri ders kitaplarında yer alan toplumsal birlik ve beraberlik görselleri ile ünite sonlarında yer alan okuma parçaları ile okul binalarında yer alan İslâmî hareket liderlerinin ve kanaat önderlerinin biyografileri ile görselleri, bu okul öğrencilerinde oluşması istenen toplumsal ilişkilerde duruş ve toplumsal konum bilincine ilişkin örtük öge ve öğretilerdir.

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AİHL öğrencilerinden beklenen toplumsal ilişkilerde duruş ve toplumsal konum bilincine ilişkin topluma örneklik ve gerektiğinde topluma liderlik üzerinde birleştiği tespit edilmiştir. Yine öğretmenlere uygulanan görüşme formu verilerine göre ise AİHL öğrencilerinin toplumsal konumlarına ilişkin olarak öğretmenler tarafından örnek şahsiyet, toplum değerleriyle barışık, kanaat önderi, münevver, davetçi, topluma faydalı ve toplumu yönlendiren lider vurgularının yapıldığı tespit edilmiştir.

Konuya örtük öge ve öğretiler ile öğretmen görüşme ve öğrenci anket formları kapsamında bir bütün olarak bakıldığında, AİHL’de, öğrencilerden topluma çok yönlü bir örneklik teşkil etmeleri ile kanaat önderliği, rehberlik ve liderlik yapabilme bilincine sahip olmaları beklentisinin var olduğu saptanmıştır.

Uçar (2017), meslek dersleri öğretmenleri tarafından, AİHL öğrencilerinin lider, önder, rol model, rehber ve örnek olmaları gerektiğinin vurgulandığını belirtmiştir. AİHL öğrencilerinin toplumsal ilişkilerdeki duruşu ve toplumsal konumuna ilişkin Uçar’ın araştırmasında ulaşılan sonuç ile bu çalışmada yapılan tespit birbirini desteklemektedir.

7. Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen düşünce yapısının, gönül coğrafyası ülküsün ve dünya görüşünün AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Meslek dersleri ders kitaplarında yer alan, ülkemiz sınırları dışında bulunan İslâm Peygamberi Hz. Muhammed’in(S.a.s) ve ülkemiz insanın dinî düşüncesinin oluşumuna öncülük eden İslâm âlimlerinin türbe görselleri, Hadis yolculuklarının (Rihle) güzergâhlarını gösteren haritalar, Kur’an ve Sahih Sünnet vurgusu, ünite sonlarında yer alan hadisler ve okuma parçaları ile okul binalarında yer alan panolarda işlenen konuların İslâm Coğrafyası’nın Doğu Türkistan, Arakan, Halep gibi mazlum bölgelerine ilişkin seçilmesi ve okul binalarında bilinç inşasına ilişkin yer alan çeşitli ayet, hadis ve görseller, bu okul öğrencilerinde oluşması istenen düşünce yapısı, gönül coğrafyası ülküsü ve dünya görüşüne ilişkin örtük öge ve öğretilerdir.

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AİHL’de, öğrencilerden sahip olmaları beklenen düşünce yapısı, gönül coğrafyası ülküsü ve dünya görüşünün, millî ve manevî bir bakış açısı ile dünyayı yorumlama ve Müslümanların yaşadığı, İslâm kardeşliğinin hâkim olduğu tüm İslâm Coğrafyasını ülkü edinme üzerinde birleştiği tespit edilmiştir. Yine öğretmenlere uygulanan görüşme formu verilerine göre ise AİHL öğrencilerinin düşünce yapısı, gönül coğrafyası ülküsü ve dünya görüşüne ilişkin öğretmenlerin, Millî ve manevî değerleri yaşama-yaşatma, gönül coğrafyasına sahip çıkma ülküsüne sahip olma gibi hususlar üzerinde özellikle durdukları tespit edilmiştir.

Konuya örtük öge ve öğretiler ile öğretmen görüşme ve öğrenci anket formları kapsamında bir bütün olarak bakıldığında, AİHL’de, öğrencilerin sahip olmaları düşünce yapısına ilişkin İslâm Coğrafyası’nın ülkü edinecek, millî ve manevî bir bakış açısıyla dünyayı yorumlayacak bir nesil yetişmesi beklentisinin var olduğu saptanmıştır.

AİHL öğrencilerinden beklenen düşünce yapısına ilişkin Uçar (2017), meslek dersleri öğretmenleri tarafından, İslâm kardeşliği, dünya Müslümanları ve ümmet gibi kavramların vurgulandığını belirtmiştir. Aşlamacı(2017a) ise yaptığı araştırmada araştırmaya katılan AİHL öğretmenlerinin yarısını, bu okul öğrencilerinin dini değerlere sahip bireyler olarak yetiştiğini vurguladığını ortaya koymuştur. Hem Uçar’ın hem de

Aşlamacı'nın ulaştığı bu sonuçlar, Araştırmacı tarafından yapılan tespiti desteklemektedir.

8. Araştırmanın “AİHL’de, inanç ve düşünce farklılıklarına karşı öğrencilerde oluşması istenen tutum ve davranışların AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ve bunların gelişimine ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Meslek dersleri ders kitaplarında yer alan çeşitli görseller konuya ilişkin örtük öge ve öğretilerdir.

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AİHL’de, inanç ve düşünce farklılıklarına karşı öğrencilerde oluşması istenen tutum ve davranışlara ilişkin var olan beklentinin, insana insan olduğu için değer verme, farklı din mensuplarına hoşgörülü ve saygılı davranma, mezhepsel farklılıkları zenginlik olarak benimseme üzerinde birleştiği tespit edilmiştir. Yine öğretmenlere uygulanan görüşme formu verilerine göre ise AİHL öğrencileri tarafından başkalarının inanç, fikir ve görüşlerine saygılı olunmasının önemi üzerinde durulduğu tespit edilmiştir.

Konuya örtük öge ve öğretiler ile öğretmen görüşme ve öğrenci anket formları kapsamında bir bütün olarak bakıldığında, AİHL’de, düşünce farklılıklarına karşı öğrencilerde oluşması istenen tutum ve davranışlara ilişkin öğrencilerin “yaratılanı severim yaratandan ötürü” düsturuyla dinsel farklılıkları hoşgörü ve saygı ile mezhepsel farklılıkları ise zenginlik düşüncesi ile yorumlaması beklentisinin var olduğu saptanmıştır.

AİHL öğrencilerinden beklenen farklı din, mezhep ya da fikirlere yaklaşıma ilişkin Uçar (2017), meslek dersleri öğretmenleri tarafından, başkalarının görüşlerine saygılı olunmasının vurgulandığını belirtmiştir. Uçar’ın ulaştığı sonuç, araştırmacı tarafından ortaya konan bu tespiti kuvvetlendirmektedir.

9. Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen millî ve manevî kültür özellikleri ile vatandaşlık özelliklerinin AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Meslek dersleri ders kitaplarında yer alan birlik ve beraberliğe ve askerliğe, okumanın önemine ve millî ve manevî değerlere ilişkin görseller, vatan sevgisine ve şehitliğe, okuyup öğrenmeye ilişkin hadisler, not edelim gibi kutucuklarda yer alan bilgiler ile okul binalarında yer alan askerliğin teşvik edildiği ve şehitliğin öneminin anlatıldığı duvar resimleri ve pano düzenlemeleri, okumanın önemine, milli ve manevi değerlere, adâb-ı muaşerât’a ilişkin duvar resimleri, pano düzenlemeleri, ayet ve hadis tabelaları kültürel özellikler ile vatandaşlık özelliklerine ilişkin örtük öge ve öğretilerdir.

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AİHL’de, öğrencide oluşması istenen millî ve manevî kültür özellikleri ile vatandaşlık özelliklerine ilişkin var olan beklentinin, vatan ve millete karşı sorumluluk alma, cihat ve şehadet temelli vatan sevgisi, saygı, merhamet, adalet gibi kavramlar ile topluma örneklik üzerinde birleşirken öğretmenlere uygulanan görüşme formu verilerine göre ise öğretmenler tarafından, AİHL öğrencilerinde din temelli millî ve manevî kültür bilincinin oluşması, vatan ve milletine faydalı olma, okuma ve öğrenme kültürü ve saygı gibi değerlerin oluşması üzerinde durulmuştur.

Konuya örtük öge ve öğretiler ile öğretmen görüşme ve öğrenci anket formları kapsamında bir bütün olarak bakıldığında, AİHL öğrencilerinde oluşması istenen millî ve manevî kültür özellikleri ile vatandaşlık özelliklerine ilişkin öğrencilerde din temelli millî ve manevî bir kültür bilincinin, vatan ve milletine karşı sorumluluk alma ve faydalı olma, topluma örneklik, saygı, okuma ve öğrenme kültürüne sahip olma beklentilerinin var olduğu saptanmıştır.

Yine araştırmanın bu alt problemi kapsamında öğrencilere yöneltilen maddelere ilişkin yapılan cinsiyet merkezli ki-kare testi sonucunda vatan ve millete karşı daha fazla sorumluluk alma beklentisi erkek öğrenciler lehine anlam kazanırken milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairlerin okunmasının tavsiye ve teşvik edilmesi ise kız öğrenciler lehine anlam kazanmaktadır.

AIHL öğrencilerinden beklenen millî ve manevî kültür özellikleri ile vatandaşlık özelliklerine ilişkin Uçar (2017), öğretmenler tarafından dinin millî kültürü oluşturan unsurların başında geldiği bilincinin, dinine, vatanına, devletine ve milletine sahip çıkma bilincinin öğrenciye benimsetilmesi üzerinde durulduğunu belirtirken Altun (2015) İmam Hatip Lisesi öğrencilerinde diğer lise öğrencilerine nazaran geleneksellik(dinî, ahlâkî ve kültürel bağlamda) değerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özüdoğru'nun (2003) bu okul öğrencilerinin boş vakitlerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin yaptığı sıralamada, öğrencilerin kitap, gazete, dergi okuma oranı yüzdelik olarak ilk sırada yer almıştır. Hem Uçar ve Altun'un ulaştığı sonuçlar hem de Özüdoğru'nun araştırma sonucu yaptığı sıralama, araştırmacı tarafından ortaya konan din temelli millî ve manevî bir kültür bilincinin, vatan ve milletine karşı sorumluluk alma ve faydalı olma, topluma örneklik, saygı, okuma ve öğrenme kültürüne sahip olma beklentilerinin AIHL'deki varlığını ispat eder niteliktedir.

10. Araştırmanın “AIHL’de, öğrencilerde oluşması istenen dünyada yaşanan ictimâî olaylar ile gelişen teknolojiye karşı kayıtsız kalmama bilincinin AIHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?”

Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Meslek dersleri ders kitaplarında yer alan vaaz görsellerinde sinevizyon ya da tablet kullanılması ve örnek hutbe konularında ictimâî olaylara değinilmesi ile okul binalarında yer alan pano düzenlemelerinde dünyada özellikle de İslâm Coğrafyasında yaşanan ictimâî olayların işlenmesi ve teknolojik yeniliklere bu panolarda yer verilmesi dünyada yaşanan ictimâî olaylar ile gelişen teknolojiye karşı kayıtsız kalmama bilincinin öğrencide oluşmasına ilişkin örtük öge ve öğretilerdir.

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AIHL’de, öğrencide oluşması istenen dünyada yaşanan ictimâî olaylar ile gelişen teknolojiye karşı kayıtsız kalmama bilincinin, Müslümanların dertleriyle dertlenme, yeniliklere açık olma ve teknolojiyi takip etme üzerinde birleştiği tespit edilirken öğretmenlere uygulanan görüşme formu verilerine göre ise öğretmenlerin, AIHL öğrencilerinde yabancı dil öğrenme ve dünya

gündeminden haberdar olma, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etme ve yeniliklere açık olma bilincinin oluşması üzerinde özellikle durduğu saptanmıştır.

Konuya örtük öge ve öğretiler ile öğretmen görüşme ve öğrenci anket formları kapsamında bir bütün olarak bakıldığında, AİHL öğrencilerinde oluşması istenen dünyada yaşanan ictimâî olaylar ile gelişen teknolojiye karşı kayıtsız kalmama bilincine ilişkin öğrencilerde, dünyada yaşanan ictimâî olaylardan haberdar olma ve Müslümanların dertleriyle dertlenme bilinci ile yeniliklere açık olma, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etme bilincinin oluşması beklentisinin var olduğu saptanmıştır.

AİHL öğrencilerinde oluşması istenen dünyada yaşanan ictimâî olaylar ile gelişen teknolojiye karşı kayıtsız kalmama bilincine ilişkin Uçar (2017), öğretmenler tarafından AİHL öğrencilerinin İslam kardeşliği ve ümmet bilinci çerçevesinde dünya Müslümanlarının dertlerine duyarsız kalmamaları gerektiğinin ve öğrencilerin bilim ve teknolojiyi üreten ve en iyi şekilde kullanan bireyler olması gerektiğinin vurgulandığını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmacının ulaştığı sonuç ile Uçar'ın ulaştığı sonuç birbirini desteklemektedir. Yine Aşlamacı (2017a), AİHL öğrencilerinin teknolojik araç sahipliğinin ve internet erişim imkânlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aşlamacı'nın ulaştığı sonuç bağlamında araştırmacının tespit ettiği bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etme bilincinin oluşması beklentisi anlam kazanmaktadır.

11. Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen araştırma, öğrenme, düşünme, sorgulama ve üretme bilincinin AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Meslek dersleri ders kitaplarında yer alan düşünmeye ve sorgulamaya ilişkin çeşitli görseller, araştırıp öğrenmeyi teşvik eden kutucuk bilgileri, okuma ve öğrenmeye ilişkin yer alan ayet ve hadisler ile okul binalarında yer alan okumayı, araştırmayı, öğrenip sorgulamayı teşvik eden çeşitli duvar görselleri, kolonlarda yer alan ayet, hadis, veya güzel sözler ve pano düzenlemeleri, öğrencilerde oluşması istenen araştırma, öğrenme, düşünme, sorgulama ve üretme bilincine ilişkin örtük öge ve öğretilerdir.

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AİHL’de, öğrencide oluşması istenen araştırma, öğrenme, düşünme, sorgulama ve üretme bilincinin, öğrencilerin öğretmenlerine soru sormaları, öğrendiklerini sorgulamaları, hakikati araştırmaları, önyargıdan uzak ve yeniliklere açık olmaları üzerinde birleşmektedir. Yine öğretmenlere uygulanan görüşme formu verilerine göre ise öğretmenlerin, AİHL öğrencilerinde okuma, düşünme, sorgulama, akıl ve bilim ile dini bütünleştirme ve çözüm üretme bilincinin oluşması üzerinde özellikle durmuş oldukları saptanmıştır.

Konuya örtük öge ve öğretiler ile öğretmen görüşme ve öğrenci anket formları kapsamında bir bütün olarak bakıldığında, AİHL öğrencilerinde oluşması istenen araştırma, öğrenme, düşünme, sorgulama ve üretme bilincine ilişkin öğrencilerde, önyargıdan uzak bir okuma, düşünme, sorgulama, akıl ve bilim ile dini bütünleştirme ve çözüm üretme bilincinin oluşması beklentisinin var olduğu saptanmıştır.

AİHL öğrencilerinde oluşması istenen araştırma, öğrenme, düşünme, sorgulama ve üretme bilincine ilişkin Uçar (2017), öğretmenler tarafından AİHL öğrencilerinin bilginin kaynağını sorgulama, bilimsel düşünme, okuma, araştırma, düşünme ve önyargılı olmama bilincine sahip olmaları gerektiğinin vurgulandığı sonucuna varmıştır. Bu bağlamda Araştırmacının ulaştığı sonuç ile Uçar’ın ulaştığı sonuç birbirini desteklemektedir.

12. Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerde oluşması istenen tasavvuf ve tarikatlar bilincinin AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir? ” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Meslek dersleri ders kitaplarında yer alan tasavvuf kültürüne ait ney, mevlit ve ilahi okuma görselleri, tasavvuf büyüklerinin sözlerinden alıntılar ya da onlara ait şiirler ile okul binalarında yer alan tasavvuf büyüklerine veya mutasavvıf olduğu bilinen âlim ve şairlere ait söz, şiir, resim veya hayat hikâyeleri, yine tasavvuf kültüründe belli bir anlama gelen elif ve vav gibi harflerden oluşan hat ile lale ve karanfil gibi çiçek görsellerinden oluşan ebru tabloları, öğrencilerde oluşması istenen tasavvuf ve tarikatlar bilincine ilişkin örtük öge ve öğretilerdir.

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AİHL’de, öğrencide oluşması istenen tasavvuf ve tarikatlara ilişkin bilincin, tasavvufun bir hakikat yolculuğu olduğu ve tasavvuf ile bugünün tarikatları arasındaki ayırım farkındalığı üzerinde birleştiği tespit edilmiştir. Yine öğretmenlere uygulanan görüşme formu verilerine göre ise öğretmenlerin az bir kısmının -öğretmenlere tasavvuf ve tarikatlara ilişkin doğrudan bir soru yöneltilmediği için- öğrenci zihninde oluşması gereken tasavvuf kültürüne değinmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada öğretmenlerin konuya ilişkin herhangi bir görüş belirtmemiş olması menfi bir tutum sergiledikleri anlamına gelmemektedir.

Konuya örtük öge ve öğretiler ile öğretmen görüşme ve öğrenci anket formları kapsamında bir bütün olarak bakıldığında, AİHL öğrencilerinde oluşması istenen tasavvuf ve tarikatlar bilincine ilişkin öğrencilerde, tasavvufun bir hakikat yolculuğu olduğu ve tasavvuf ile bugünün tarikatları arasındaki ayırım farkındalığı bilincinin oluşması beklentisinin var olduğu saptanmıştır.

Yine araştırmanın bu alt problemi kapsamında öğrencilere yöneltilen maddelere ilişkin yapılan cinsiyet merkezli ki-kare testi sonucunda hat, ebrû ve minyatür gibi geleneksel Türk-İslâm sanatlarına ilişkin kursların düzenlenmesi algısı, kız öğrenciler lehine anlam kazanırken resim, karikatür, sinema ve tiyatro gibi çağdaş kuraların düzenlenmesine ilişkin öğrenci algısı erkek öğrenciler lehine anlam kazanmaktadır.

AİHL öğrencilerinde oluşması istenen tasavvuf ve tarikatlara bilincine ilişkin Uçar (2017), öğretmenlerin tasavvuf-tarikat konusunda kesin bir tutum sergilemediklerini yalnız bir AİHL öğrencisinin aşırı yüceltmelere prim vermemesi gerektiğini vurguladıklarını belirtmiştir. Aşlamacı (2017a) ise meslek dersleri öğretmenlerin çoğunun AİHL’de tasavvuf tarihi dersi verilmesine ilişkin olumlu görüş belirttiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Hem Uçar’ın hem de Aşlamacı’nın ulaştığı sonuçlar AİHL öğretmenlerinin tasavvuf-tarikatlara ilişkin menfi bir tutum içerisinde olmadıkları konusunda araştırmacının tezini kuvvetlendirmektedir.

13. Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilerin sanatsal gelişimine katkı sağlayacak olan örtük program unsurları nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Meslek dersleri ders kitaplarında yer alan hat, ebrû, çini, mimari ve ney gibi enstrüman görselleri ile okul binalarında yer alan hat, ebrû, çini görselleri, okul girişlerinde ya da bina dekorasyonunda kullanılan Türk-İslâm mimari özellikleri, öğrencilerin sanatsal gelişimine ilişkin örtük öge ve öğretilerdir.

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AİHL’de, öğrencilerin sanatsal gelişimine ilişkin hat, ebrû, minyatür gibi Türk-İslâm sanatları kursları ile resim, karikatür, tiyatro ya da sinema gibi sanatsal kurslar yoğun olmasa da düzenlenmektedir. Yine öğretmenlere uygulanan görüşme formu verilerine göre ise öğretmenlerin az bir kısmı -öğretmenlere öğrencilerin sanatsal gelişimine ilişkin doğrudan bir soru yöneltilmediği için- AİHL öğrencilerinin sanatsal gelişimi üzerinde görüş bildirmiştir.

Konuya örtük öge ve öğretiler ile öğretmen görüşme ve öğrenci anket formları kapsamında bir bütün olarak bakıldığında, AİHL öğrencilerinin sanatsal gelişimine ilişkin öğrencilere çeşitli hat, ebrû, resim, karikatür kurslarının, şiir ve edebiyat, tiyatro ve sinema atölyeleri gibi müfredat dışı kurs ve atölyelerin yoğun olmamakla birlikte düzenlendiği ve çeşitli öge ve öğretilerle öğrencilerin sanatsal gelişimine örtük olarak katkı sağlandığı saptanmıştır.

AİHL öğrencilerinde oluşması istenen araştırma, öğrenme, düşünme, sorgulama ve üretme bilincine ilişkin Uçar (2017), öğretmenlerin edebiyat yanında resim ve tiyatro gibi kursların düzenlenmesinin AİHL öğrencilerinin kendini ifade etme yeteneklerinin kuvvetlenmesi için elzem olduğu vurguladıklarını belirtmiştir. Yine Aşlamacı (2017a), sosyal ve kültürel faaliyetlerin bu okullarda yoğun olarak düzenlenmesine ilişkin öğrencilerin yarıya yakınının olumsuz kanaat belirttikleri bulgusuna ulaşmıştır.

14. Araştırmanın “AİHL’de, öğrencilere yansıyan otorite ve saygı anlayışına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AİHL’de, öğrencilere yansıyan otorite ve saygı anlayışı, AİHL’de, okul idaresinin idâri otoriteyi, sabah ders girişleri ile teneffüslerde koridorlarda öğrencilere hissettirdiği ve öğrencilerin okul idaresinden ya da öğretmenlerinden birini gördüklerinde kılık-kıyafetlerine çeki-düzen verildiği ve bunlar sınıfa girdiğinde de bir saygı göstergesi olarak ayağa kalkıldığı üzerinde birleşmektedir.

Dolayısıyla konuya öğrencilerin otorite ve saygı algıları kapsamında bakıldığında, AİHL’de öğrencileri disipline edecek idâri bir otoritenin var olduğu ve öğrencilerin zihinlerinde okul idaresine ve öğretmenlere duyulan saygının somut olarak gösterilmesi gerektiği düşüncesinin hâkim olduğu saptanmıştır

Yine araştırmanın bu alt problemi kapsamında öğrencilere yöneltilen maddelere ilişkin yapılan cinsiyet merkezli ki-kare testi sonucunda hat, ebrû ve minyatür gibi geleneksel Türk-İslâm sanatlarına ilişkin kursların düzenlenmesi algısı, kız öğrenciler lehine anlam kazanırken resim, karikatür, sinema ve tiyatro gibi çağdaş kuraların düzenlenmesine ilişkin öğrenci algısı ise erkek öğrenciler lehine anlam kazanmaktadır.

15. Araştırmanın “AİHL öğrencileri, üniversite tercihlerine ilişkin nasıl yönlendirilmektedirler?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AİHL’de, öğrencilerin üniversite tercihlerine ilişkin yönlendirmenin İlahiyat-İslâmî İlimler, Tıp, Hukuk, Mühendislik ve Öğretmenlik fakülteleri üzerinde yoğunlaştığı, bunlar arasında da öğrencilerin kendilerine yöneltilen üç öncelikte de verdiği cevaba göre öncelikli olarak İlâhiyat ve İslâmî İlimler fakülteleri gibi AİHL’nin kendi okul türünün devamı olan fakültelere yönlendirildikleri tespit edilmiştir. Yalnız burada dikkat çekilmesi gereken asıl mevzu ise AİHL’de öğrencilerin üniversite tercihlerine ilişkin var olan genel yönlendirmenin İlahiyat-İslâmî İlimler fakülteleri dışındaki fakülte ve bölümlere olduğudur.

Yine araştırmanın bu alt problemi kapsamında öğrencilere yöneltilen 3 öncelikli soruya ilişkin yapılan cinsiyet merkezli ki-kare testi sonucunda Tıp, Hukuk ve Öğretmenlik bölümlerine genel yönlendirme kız öğrenciler lehine anlam kazanırken İlahiyat-İslâmî İlimler ve Mühendislik bölümlerine genel yönlendirme ise erkek öğrenciler lehine anlam kazanmaktadır.

Daha önce konuya ilişkin yapılan çalışmalarda; Özüdoğru (2003), öğrencilerin üniversite yönelimine ilişkin ortaya koyduğu bulgulara öğrencilerin gitmek istedikleri fakülteleri öncelik sıralamalarına göre şu şekilde vermiştir: İlahiyat(%32,2), Eğitim(%20,9), Tıp(%17,2), Mühendislik(%9,4), Hukuk(%9,0). Buna göre Özüdoğru'nun bulguları, araştırmada ortaya konan İlahiyat-İslâmî İlimler öncelikli bulguların geçerliğini kuvvetlendirmektedir. Yine Karateke (2010), AİHL öğrencilerine katsayı engeli olmasaydı hangi bölümlere gitmek istediklerini sormuş ve şu cevapları almıştır: Tıp(%14,4), Edebiyat(%10,8), Hukuk(%8,7). Karateke'nin ortaya koyduğu bulgulara göre Mühendislik ve Eğitim fakülteleri oranı çok düşüktür. Çelik'in (2016) ulaştığı bulgulara göre AİHL öğrencilerinin %23,9'u Tıp fakültelerini, %19,8'i İlahiyat-İslâmî İlimler vb. fakülteleri, %14,3'ü Eğitim fakültelerini, %8,1'i Hukuk fakültelerini ve %5,7'si ise Mühendislik fakültelerine gitmeyi istemektedir. Çalışkanoğlu'nun (2018) ulaştığı bulgulara göre ise AİHL öğrencilerinin yaklaşık olarak %15'i İlahiyat fakültelerine gitmek isterken %65,1'i İlahiyat dışındaki fakültelerde okumak istemektedir. Araştırmacının ulaştığı bulgular ve konuya ilişkin yapılan diğer araştırmalarda ortaya çıkan bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde AİHL'de okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğu İlahiyat ya da İslâmî İlimler gibi AİHL'nin kendi okul türünün devamı olan fakülteler dışındaki fakültele gitmek istedikleri tespit edilmiştir. Yine tüm bu bulgular ve yapılan tespitler neticesinde ulaşılan bir diğer sonuç da AİHL öğrencilerinin, kendi okullarını bir meslek okulu olarak değil, din eğitiminin de kapsamlı olarak verildiği üniversiteye hazırlayıcı ortaöğretim okulları olarak gördükleri gerçeğidir.

Konuya ilişkin Konya merkez ilçelerinde eğitim öğretime devam eden AİHL öğrencilerinden 2019 YKS yerleştirme sonuçlarına göre bir bölüme yerleşen öğrencilerin İlahiyat veya İslâmî İlimler fakültelerine yerleşme oranlarına bakıldığında;

2019 YKS yerleştirme sonuçlarına göre AİHL öğrencilerinden bir bölüme yerleşen öğrencilerin yaklaşık %18'i İlahiyat veya İslâmî İlimler fakültelerine yerleşirken(http://selcukluanadoluihl.meb.k12.tr/icerikler/2019-yks-universite-yerlestirme-basarimiz_7639722.html 15.08.2019) başka bir AİHL öğrencilerinden bir bölüme yerleşen öğrencilerin %26,4'ü İlahiyat veya İslâmî İlimler fakültelerine yerleşmişlerdir(http://konyaihl.meb.k12.tr/icerikler/2019-osym-yerlestirme-sonuclarina-gore-universiteye-yerlesen-ogrencilerimiz_7642610.html 15.08.2019).

Buna göre 2019 YKS yerleştirme sonuçlarına göre bu örnek verilen iki AİHL'nin öğrencilerinden bir bölüme yerleşen öğrencilerin büyük çoğunluğunun İlahiyat ve İslâmî İlimler dışındaki fakültelere yerleşmiş olması, AİHL'de var olan bu örtük yönlendirmenin etkileri açısından ele alındığında araştırmada ortaya konan bulgu ve tespitleri yüksek oranda desteklemektedir.

16. Araştırmanın “AİHL’de, “İmam Hatipli Ruh” olarak bilinen dinî, millî ve manevî ruhun AİHL öğrencilerine kazandırılmasına ilişkin uygulanan örtük program unsurları nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Meslek dersleri ders kitaplarında “İmam Hatipli Ruh” olarak bilinen dinî, millî ve manevî ruhun oluşumuna ilişkin yer alan dinî, millî ve manevî değerleri ele alan görseller, ayet ve hadisler ile okul binalarında yer alan dinî, millî ve manevî değerlerin ele alındığı duvar ve kolon görselleri ile pano düzenlemeleri, okul kütüphanelerinde ağırlıklı olarak yer alan milli ve manevi duygulara hitap eden şair ve yazarların eserleri, tasavvuf büyüklerinin söz ve görselleri, İslâmî hareket liderlerinin görsel ve biyografileri, İslâm Coğrafyası'nın farklı bölgelerinin konu edinildiği pano düzenlemeleri “İmam Hatipli Ruh” olarak bilinen dinî, millî ve manevî ruhun öğrencilerde oluşumuna ilişkin bu okullarda var olan örtük öge ve öğretilerdir.

Öğrencilere uygulanan anket verilerine göre AİHL’de, “İmam Hatipli Ruh” olarak bilinen dinî, millî ve manevî ruhun oluşmasına ilişkin, Ehl-i Sünnet temelli bir Tevhid İnancı, Kur'an Sünnet Merkezli bir İslâm Ahlâkı, İbadet ve haram-helal bilinci, dinî, millî ve manevî bir duyarlık, vatan ve milletine karşı sorumluluk duygusu, millî ve manevî duygulara hitap eden yazar ve şairleri okuma kültürü vb. merkezinde

oluşturulmuş/oluşturulacak bir okul kültürü üzerinde durulduğu ve öğrencilerin bu okul kültürünü içselleştireceği bir düşünce yöneliminin beklendiği tespit edilmiştir.

Yine öğretmenlere uygulanan görüşme formu verilerine göre ise AİHL’de “İmam Hatipli Ruh” olarak bilinen dinî, millî ve manevî ruhun oluşmasına ilişkin öğretmenlerin, milli ve manevi değerler üzerine müfredat dışı nasihatler ve örnekler verdiği, çeşitli sosyal ve kültürel programların gerçekleştirildiği, yine öğretmenler tarafından manevî bir bilinç ve bakış açısı ile milli bir kimlik kazandırmaya çalışıldığı, öğretmenler tarafından yaşayarak örnek olamaya çalışıldığı ve çok yönlü okumalar yapmaları gerektiği bilincinin inşa edilmeye çalışıldığı saptanmıştır.

Konuya örtük öge ve öğretiler ile öğretmen görüşme ve öğrenci anket formları kapsamında bir bütün olarak bakıldığında, AİHL öğrencilerinde “İmam Hatipli Ruh” olarak bilinen dinî, millî ve manevî ruhun oluşmasına ilişkin bu okullarda, temelde dinî, millî ve manevî bir kimlik inşası ile bakış açısının nasihatler, örnek şahsiyetler, düzenlenen sosyal ve kültürel faaliyetler aracılığıyla örtük olarak oluşturulmaya çalışıldığı ve AİHL öğrencilerinin bu kimlik ile bakış açısına sahip olmaları beklentisinin hem meslek dersleri öğretmenleri hem de kültür dersleri öğretmenleri nezdinde var olduğu saptanmıştır.

AİHL öğrencilerinde oluşması istenen “İmam Hatipli Ruh” olarak da bilinen dinî, millî ve manevî ruha ilişkin Uçar (2017), öğretmenler tarafından araştırma boyunca ele alınan AİHL öğrencilerinde olması gereken özelliklere ve özellikle herkeste olması beklenen ahlâkî özelliklere “İmam Hatipli Ruh” çerçevesinde değinildiğini belirtmiştir. Doğan (2006), öğrencilerin İmam Hatipli olmak ile ilgili öğrencilere yönelttiği anket maddesine ilişkin öğrencilerin, “iyi, ahlâklı, dürüst, iffetli ve hürmetkâr; devlete hizmet eden, faydalı insan, vatanperver; dindar, dinine bağlı, İslâmî ahlâklı” özellikleri ile İmam Hatipli tanımlaması yaptıklarını belirtmiştir. Hem Uçar’ın hem de Doğan’ın bulguları, “İmam Hatipli Ruh” denilen dinî, millî ve manevî ruha ve bu ruhun AİHL öğrencilere kazandırılmasına ilişkin araştırmacı tarafından ortaya konan bulgu ve sonuçların geçerliğini kuvvetlendirmekte ve bu bulgu ve sonuçları anlamlı kılmaktadır.

Burada üzerinde durulması gereken önemli bir mevzu da meslek dersleri ve kültür dersleri öğretmenleri ayrımıdır. Araştırmanın öğretmen görüşleri kısmına ilişkin ortaya konan bulgular ve sonuçlar, örneklem olarak seçilen AİHL’de görev yapan ve kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin genelinin görüşlerini yansıtmaktadır. Bu bağlamda araştırmada meslek dersleri ve kültür dersleri öğretmenleri ayrımına gidilmemiştir. Hatta örneklem olarak seçilen AİHL’de görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerde kültür dersleri hocalarının çoğunun meslek dersleri hocaları kadar bu okul öğrencilerini dert edindiği ve bu okul öğrencilerinin sahip olmaları gereken özellikler ile İmam Hatipli Ruhu’nun öğrencilere kazandırılması gayretini taşıdıkları gözlemlenmiştir.



B. Öneriler

Anadolu İmam Hatip Liseleri ülkemizde din eğitiminin kapsamlı bir şekilde devlet eliyle gerçekleştiği liselerdir. Araştırma sonuçlarına göre AİHL’de, öğrencilere dinî bilgilerin öğretilmesi yanında öğretilen bu dinî bilgilerin öğrenciler tarafından içselleştirilerek tutum ve davranışa dönüştürülmesi ve öğrencide bir kimlik oluşturmaları hem bu okul öğretmenlerinin hem de öğrencilerinin İmam Hatipli tanımında yer alan bir beklenti olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine MEB öğretim programlarında yer alan “Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir.” ifadesinde yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerin öğrenci tarafından bir yaşam biçimine dönüştürülmesi aşamasında eğitim programı, mezkûr ifadede belirtilen amaca ulaşmak için örtük programdan ziyadesiyle yararlanmaktadır. Dolayısıyla dinin öngördüğü tutum ve davranışların öğrenciye kazandırılması ya da öğretilen bilginin öğrenci tarafından içselleştirilerek değer bilincinin oluşturulması ve yaşam biçimine dönüştürülmesi, bu okullarda var olan ve örtük öge ve öğretiler ile okul yönlendirme ve beklentilerinden oluşan örtük program ile gerçekleşmektedir. Bu bağlamda “AİHL’de Örtük Programın Tespiti” isimli bu araştırmada ortaya konan bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Örtük Programın Din Eğitimindeki etkisine ve millî ve manevî değerlerin aktarımındaki rolüne ilişkin olarak çeşitli bilimsel çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda genelde eğitim özelde ise din eğitimi üzerine çalışan akademisyenlerimizin konuya ilişkin Yüksek Lisans ve Doktora çalışmaları yaptırılması, gelecek nesillerin millî ve manevî değerlerimizi içselleştirerek yaşam biçimine dönüştürmeleri yolunda daha sağlam ve sağlıklı eğitim politikalarının belirlenmesine vesile olacaktır.

- Araştırmanın bulgular ve yorumlar kısmında örtük programın tespitine yönelik oluşturulan her başlık üzerinde derinlemesine çalışılmayı gerektiren konulardır. Bu bağlamda AİHL meslek dersleri ders kitapları, AİHL bina dekorasyonları ve AİHL’de var olan okul yönlendirme ve beklentileri, örtük program açısından Din

Eğitimi alanında uzmanlaşmayı düşünen azimli araştırmacılar tarafından akademik olarak çalışılmaya müsait ve mümbit konulardır.

- Örtük programın değerler eğitiminde daha bilinçli kullanılabilmesi için gerekli bilimsel araştırmalar yapılmalı ve öğretmenler, konunun önemi hususunda hizmetiçi eğitime alınarak bilinçlenmeleri sağlanmalıdır.

- Örtük program bağlamında öğrencide oluşması istenen kimi bilinç ve hassasiyetlerin(kulluk vazifelerinin îfâsı ve haram-helal bilinci, kız-erkek ilişkilerinde hassasiyet gibi) düşünsel olarak oluştuğu fakat eylemsel olarak gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda düşünsel ve eylemsel bütünlüğü sağlayacak farklı bir deyişle öğrencinin öğrendiklerini(bilişsel alan) içselleştirmesini(duyuşsal alan) sağlayacak çeşitli çalışmalar yapılmalıdır.

- Öğrencilerin kendilerine okunması tavsiye edilen kitaplara ilişkin yöneltilen sorunun üç önceliğinde de ilk sırada Necip Fazıl Kısakürek'in yer alması belli bir anlam ifade etmektedir. Yalnız küreselleşen dünyada bir AİHL öğrencisinin dünyayı ve içinde yaşanan olayları daha sağlıklı anlamlandırıp yorumlayabilmesi için çok yönlü okumalar yapması gerekmektedir. Dolayısıyla AİHL öğrencilerinde çok yönlü okuma bilincinin oluşmasında bu okullarda görev yapan öğretmenlere yaşayarak örnek olma bağlamında önemli görevler düşmektedir. Yine çok yönlü okuma bilincinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin olarak AİHL'de çeşitli okuma atölyeleri kurularak okunan kitapların yazarlarıyla söyleşiler düzenlenebilir.

- AİHL'de örtük programın tespit edilmesi aşamasında ortaya çıkan örtük öge ve öğretiler ile okul yönlendirme ve beklentilerinden oluşan örtük program unsurları, yetkililer tarafından ele alınmalı ve öğrencilerin bilgiyi içselleştirmeleri sürecine ilişkin olarak daha sistematik bir biçimde, oturmuş bir okul kültürü kapsamında öğrenciye sunulmalıdır.

- Okul idarecileri ve öğretmenleri tarafından AİHL’de örtük programın bir parçası olan sosyal ve kültürel etkinliklerin öğrencideki etkisinin önemi üzerinde durulmalı ve okul idarecileri ile öğretmenleri bu etkinliklere okullarında daha fazla yer vermelidir.

- AİHL’de öğrencilerin sanatsal yönlerini geliştirecek gerek hat, ebrû ya da minyatür gibi geleneksel Türk-İslâm sanatlarına gerekse resim, karikatür, tiyatro ve sinema gibi güncel sanatlara ilişkin yeterli oranda düzenlenmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin sanatsal yönlerinin eksik kalacağı göz önünde bulundurulmalı ve bu okullarda öğrencilerin sanatsal zevk edinimini sağlayacak bu kursların yeterli oranda düzenlenmesine olanak ve imkân sağlanmalıdır.

- Son olarak, örtük programın gerek din eğitimi, gerek ahlâk eğitimi gerekse toplumsal değerler eğitiminin gerçekleştirilmesindeki öneminin üzerinde yetkililerce durulmalı ve tüm eğitim kurumlarında örtük program temelli yüksek bir okul kültürünün oluşturulması sağlanmaya çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, M. C. (2014). İmam- Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dinî Sorumluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Bingöl Örneği. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 153-161.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Örtük Program Faaliyetlerinin Saptanması*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Altıntaş, E. (2016). *Öğrencilerde İmam-Hatip Lisesi Algısı (Batman Örneği)*. Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Altun, R. (2015). Fen Lisesi ve İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Değer Yönelimi(Samsun Örneği). *GOPÜİF Dergisi*, 3(2), 195-224.
- Apple, M. (2006). *Eğitim ve İktidar*. (E. Bulut, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Aşlamacı, İ. (2014). *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam Hatip Okulları*. İstanbul: DEM.
- Aşlamacı, İ. (2017a). *Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam Hatip Liseleri:Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet*. İstanbul: DEM.
- Aşlamacı, İ. (2017b). *Paydaşlarına Göre İmam-Hatip Ortaokullarına Göre Din Eğitimi*. İstanbul: DEM.
- 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*, 153-185.
- Aydeniz, N. (2017). *Ortaöğretim DKAB Dersinin Örtük Program Açısından İncelenmesi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: DEM.

- Baş, G. (2011). Eğitimde Görmezden Geline Önemli Bir Faktör: Örtük program. *Eleştirel Pedagoji*, 12-19.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Başar, M. (2011). *Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetiminde Örtük Program: Uşak İli Örneği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Batar, Y. (2017). “Dini” Manipülasyonlar Karşısında İmam Hatip Okullarının Misyonu. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 29-55.
- Boztaş, K. (2015). *Tutum ve Değerler Kapsamında Polis Meslek Yüksekokulu Örtük Programı*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Budak, Y. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cerrah, L. (2010). *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin 'Din-Toplum İlişkileri' Konusundaki Mülâhazaları (Erzurum Örneği)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Coşkun, M. K., & Şentürk, B. (2010). Gelenekçilikten ‘Muhafazakar Modernliğe’: İmam Hatip Okulları Örneği. *Mülkiye*, 34(268), 249-263.
- Çakan, İ. L., Küçük, R., Güler, Z., Şahyar, E., Kuzudişli, B., & Efendioğlu, M. (2017). *Anadolu İmam Hatip Lisesi HADİS*. Ankara: MEB.
- Çalışkanoğlu, Ş. (2018). *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri (Çorum Örneği)*. Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Çelik, Ö. F. (2016). *Katsayı Uygulamasının Kaldırılması Sonrasında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Davranış, Tutum ve Özellikleri (Gaziantep Örneği)*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).

- Çengel, M. (2013). *Sınıf İkliminin Oluşması Sürecinde Örtük Program: Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Çetin, İ. (2017). *Anadolu İmam Hatip Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Okula İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Çınar, F. (2013). 1924'ten 2000'e Kadar Uygulanmış Olan imam Hatip Lisesi Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, 180-207.
- Demir, M. (2018). *Sosyal Medya Üzerinden Gerçekleşen Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Örtük Program Açısından İncelenmesi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dirik, M. (2015). *Eğitim Programları ve Öğretim: Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, A. (2006). *1997 Yılından Sonraki Dönemde İmam Hatip liselerindeki Gelişmeler(Adana Örneği)*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Eğitim Bilişim Ağı*. (2018, Nisan). www.eba.gov.tr. adresinden alınmıştır
- Elitok Kesici, A. (2010). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişimde Kullandıkları Örtük Programın Özellikleri*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gatto, J. T. (2012). *Eğitim: Bir Kitle İmha Silahı*. (M. A. Özkan, Çev.) İstanbul: EDAM.
- Göcen, G., & Kaya, Z. (2014). İmam Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Okul iklim Algısı ve Bu Algıya Etki Eden Faktörler(İstanbul Örneği). *OMÜİF Dergisi*(36), 67-102.

- Göldağ, B. (2015). *Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Hatipoğlu, C. (2018). *Aksiyoloji ve Örtük Program: Ortaöğretim Kurumları Öğretmenlerinin Görüşleri*. Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Kanburoğlu, B. Ü. (2011). *Popüler Kültür-Din Eğitimi İlişkisi: İmam Hatip Liseleri Örneği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasubaşı, Ö. A. (2019). *Öğrenci ve Mezunlarının Perspektifinden İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi*. Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Karatay Konya Anadolu İmam Hatip Lisesi Web Sayfası. (2019, Ağustos 15). http://konyaihl.meb.k12.tr: http://konyaihl.meb.k12.tr/icerikler/2019-osym-yerlestirme-sonuclarina-gore-universiteye-yerlesen-ogrencilerimiz_7642610.html adresinden alınmıştır
- Karateke, T. (2010). *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri (Batman İli Örneği)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Kılavuz, M., Karataş, V., Morgül, N., & Yaşaroğlu, E. (2017). *Anadolu İmam Hatip Lisesi KELAM*. Ankara: MEB.
- Köylü, M. (2014). *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*. İstanbul: DEM.
- Köylü, M., & Altaş, N. (2014). *Din Eğitimi*. İstanbul: Ensar.
- Kpssevi Wordpress Web Sayfası. (2018, Ağustos 15). <https://kpssevi.wordpress.com: https://kpssevi.wordpress.com/tag/ortuk-gizil-ogrenme> adresinden alınmıştır
- M.E.B. (2018, Mayıs 15). *Öğretim Programları*. Mayıs 15, 2018 tarihinde MEB. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Web Sayfası: <http://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14> adresinden alındı

- Mertkan, Ş. (2015). *Karma Araştırma Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ocak, G. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öcal, M. (1999). Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*(6), 201-254.
- Öcal, M. (2014). İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi. M. Köylü, & N. Altaş (Ed.) içinde, *Din Eğitimi* (s. 224-267). İstanbul: Ensar.
- Özüdoğru, H. N. (2003). *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dini İnanç ve Tutumları ile Sosyo-Kültürel Beklenti ve Sorunları (Konya Örneği)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Resmî İstatistikler*. (2019, Eylül 11). sgb.meb.gov.tr:
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06141052_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf adresinden alınmıştır
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksekokul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Selçuklu Mahmut Sami Ramazanoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi Web Sayfası*. (2019, Ağustos 15). selcukluanadoluihl.meb.k12.tr:
http://selcukluanadoluihl.meb.k12.tr/icerikler/2019-yks-universite-yerlestirme-basarimiz_7639722.html adresinden alınmıştır
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal Becerilerin Kazanımı Sürecinde Örtük Programın İşlevi*. Elazığ: Fırat Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim Bilimin Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taluk, A. (2014). *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinde Allah Tasavvuru (Iğdır Örneği)*. Iğdır: Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Tan, Ş., Akınoğlu, O., Çermik, H., Erciyeş, G., Güven, B., Kılıç, A., . . . Yetim, H. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Tebliğler Dergisi. (1998/2492). İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi. *Eylül 1998 tarih ve 2492 sayılı Tebliğler Dergisi*. MEB.
- Tebliğler Dergisi. (2005/2579). İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi. *Aralık 2005 tarih 2579 sayılı Tebliğler Dergisi*. MEB.
- Tebliğler Dergisi. (2017/2722). Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesinin Uygulanması İle İlgili Açıklamalar. *Kasım 2017 tarih ve 2722 sayılı Tebliğler Dergisi*. MEB.
- Tebliğler Dergisi. (2018/2726). Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi. *Mart 2018 tarih ve 2726 sayılı Tebliğler Dergisi*. MEB.
- Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 0-0.
- Tosun, C. (2015). *DİN Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tuncel. (2008). *Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program*.
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal Özellikler Açısından Örtük program*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi).
- Türedi, H. (2008). *Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Uçar, R. (2017). İmam Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin "İmam Hatipli" Vizyonu. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 83-127.
- Ünal, S., & Ada, S. (2008). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Ege Basım.
- Yaşaroğlu, K. (2017). *Anadolu İmam Hatip Lisesi HİTABET ve MESLEKİ UYGULAMA*. Ankara: MEB.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, S. (2016). *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Akran İlişkilerinin, İnsani Değerler ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Y.Lisans Tezi).
- Yorulmaz, B. (2015). *Sinema ve Din Eğitimi*. İstanbul: DEM.
- Yüksel, S. (2002). Örtük Program. *Eğitim ve Bilim*, 31-37.
- Yüksel, S. (2002). Yüksek Öğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 361-370.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve Ahlâk Eğitiminde Örtük Program. *Kuyeb*, 307-338.
- Zavalsız, S. (2014). *Değerler Eğitimi*. İstanbul: Ensar.
- Zengin, Z. S. (2002b, Mayıs-Ağustos). Tevhid-i Tedrisat Kanunu' nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi. *Dini Araştırmalar*, 5(13), 81-106.

EKLER

EK 1: FOTOĞRAFLAR

(AİHL’de örtük programın tespitine ilişkin arşivlenen fotoğraflardan bazıları)

Fotoğraf 1

Müslümanlar için dünyadaki üçüncü mübarek mescit: Mescid-i Aksa (AİHL-4).



Fotoğraf 2

İslâm Coğrafyası’nın mazlum ve mahzun diyarı: Doğu Türkistan (AİHL-1).



Fotoğraf 3

İslâm Coğrafyası'nın kanayan varası: Suriye- Halep (AİHL-2)



Fotoğraf 4

Dualar eşliğinde Konya İHO temel atma töreni (1952)-Hacı Veyiszade Mustafa Hocaefendi (AİHL-2).



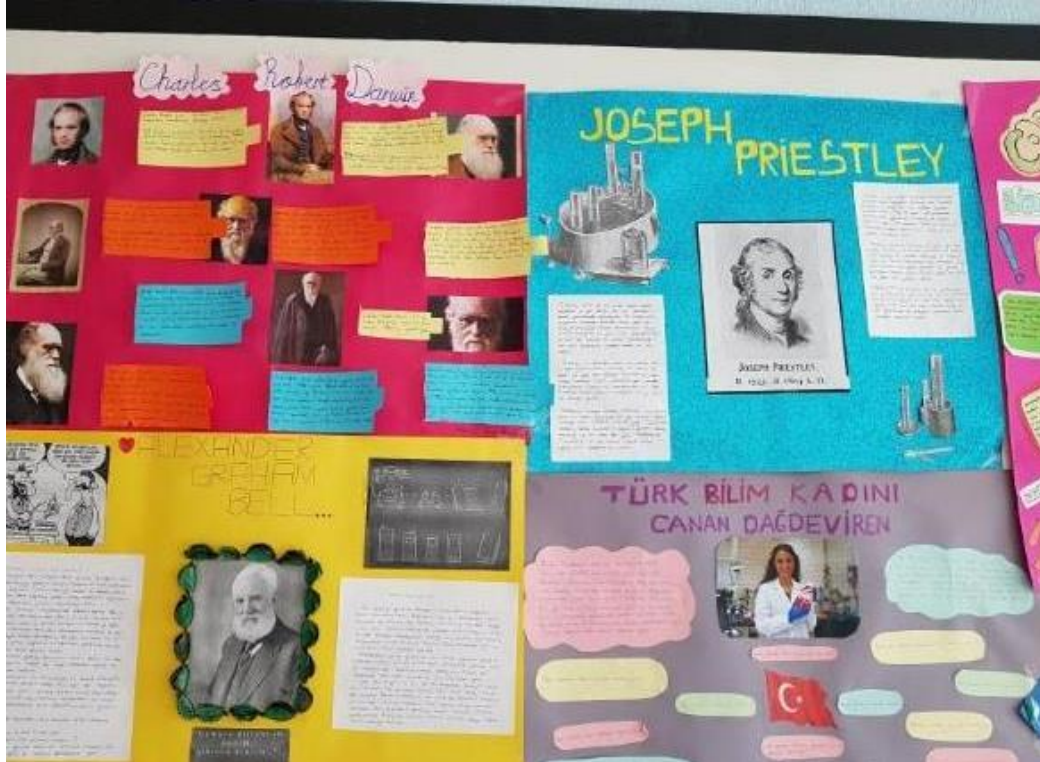
Fotoğraf 5

Okumanın önemi anlatan bir görsel (AİHL-5).



Fotoğraf 6

Bilim insanları pano çalışması (AİHL-3).



Din-Akıl ve Bilim (AİHL-5).



Bilmenin ve akli kullanmanın önemi, ayetlerin yazımında hat sanatı (AİHL-5).



Fotoğraf 9

Bahçe havuzu çift minareli cami maketi ve ay-yıldızlı mahyası (AİHL-2).



Fotoğraf 10

Bina giriş kapısı ve hemen üzerine iliştirilen Akif'e ait bir beyit (AİHL-2)



Fotoğraf 11

Başlanacak her işte Besmele'nin önemi ve hat (AIHL-5).



Fotoğraf 12

Merdiven tavanında Vatan müdafaası ve Türk Bayrağı kabartması (AIHL-4).



Fotoğraf 13

Giriş kapısının iç kısmı Zümer Suresi 9. Ayet (AİHL-2).



Fotoğraf 14

Millî ve manevî kültür inşasında öncü şahsiyetlerin biyografileri (AİHL-1).



Fotoğraf 15

Hat ile “Edep Ya Hu” yazısı ve zeminde Ebrû Sanatı
(AİHL-3).



Fotoğraf 16

Hat görselleri (AİHL-1).



Fotoğraf 17

Kolonlarda yer alan Ahlâk ve İbadât ayetleri (AİHL-4).



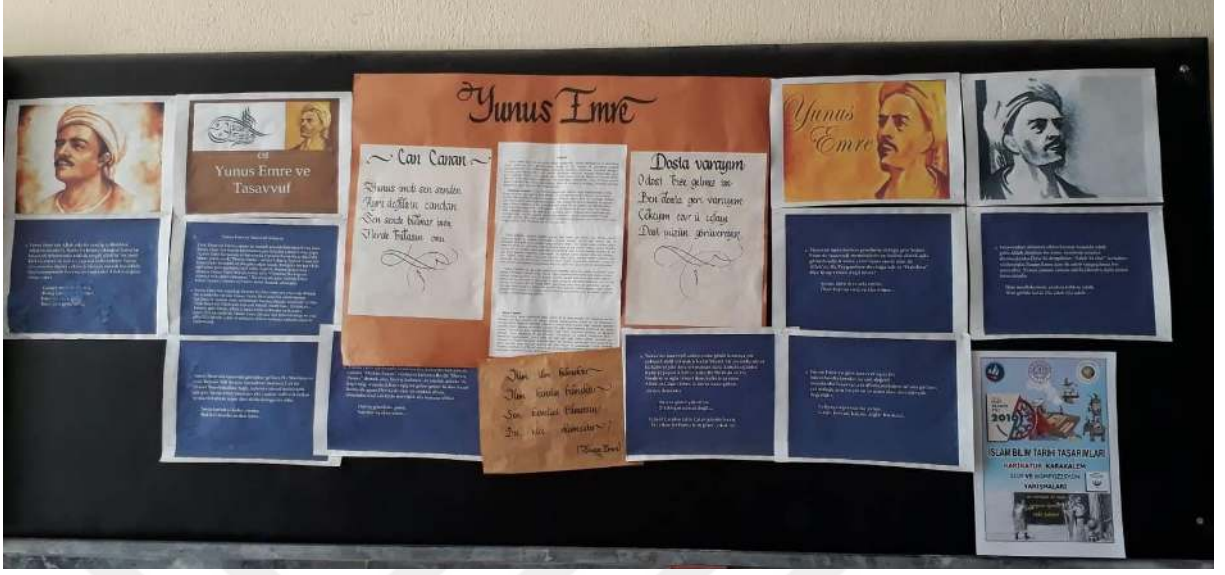
Fotoğraf 18

Kantinde yer alan israf ayeti (AİHL-4).



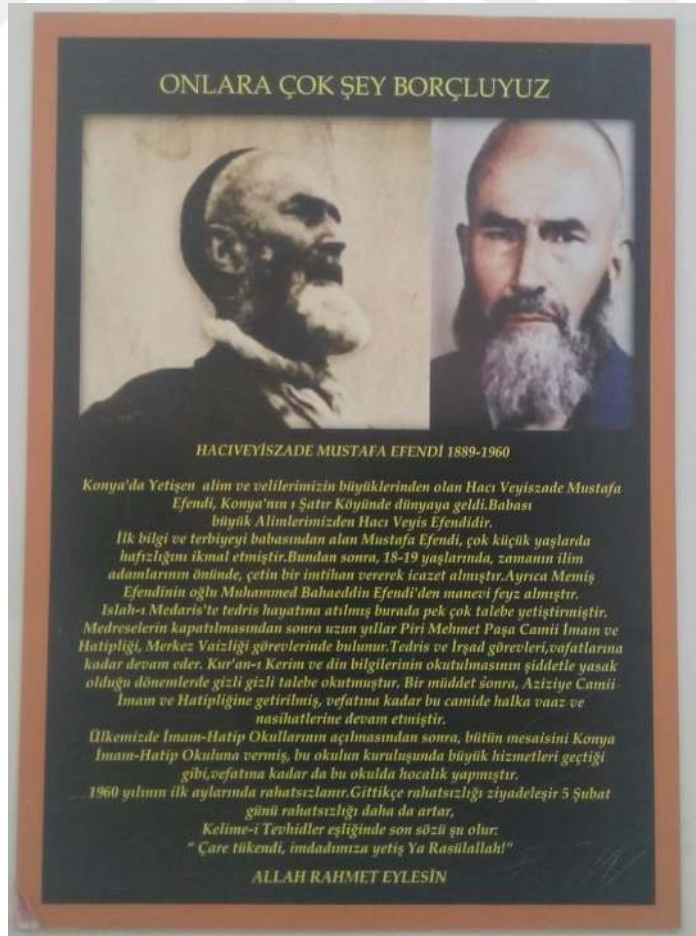
Fotoğraf 19

Tasavvuf büyükleri- Yunus Emre (AİHL-4).



Fotoğraf 20

Tasavvuf büyükleri ve Kanaat Önderleri Hacı Veyiszade Mustafa Hocaefendi (AİHL-4 - AİHL-5).



Fotoğraf 21

Tasavvuf büyükleri ve Kanaat Önderleri - Ali Ulvi Kurucu Hocaefendi (AİHL-4).



Fotoğraf 22

Millî ve manevî kültür inşasında öncü şahsiyetlerin biyografileri (AİHL-4).



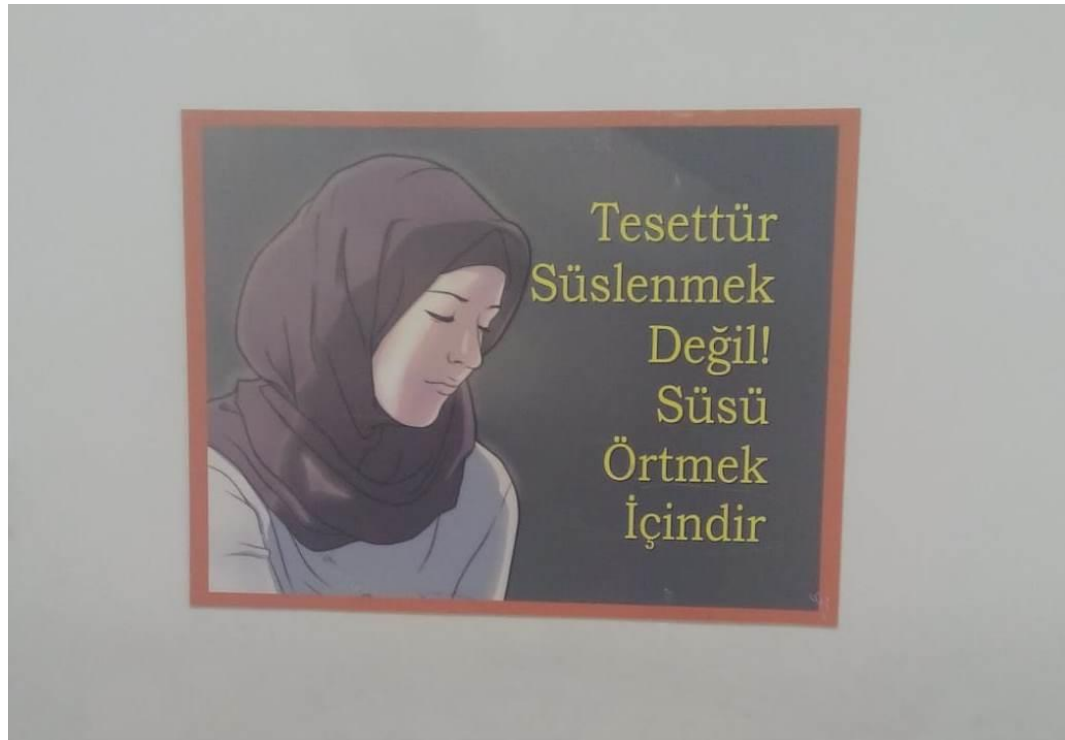
Fotoğraf 23

İmam Hatip Okulları'nın kurulmasına öncülük eden ilim adamları ve kanaat önderleri -
Celalettin Ökten Hocaefendi - Hacı Veyiszade Mustafa Hocaefendi (AİHL-4).



Fotoğraf 24

Tesettür Bilinci (AİHL-5)



Fotoğraf 25

Liderler Sokağı –Aliya İzzetbegoviç, Hasan el-Benna vb. hareket adamları (AİHL-3).



Fotoğraf 26

Sınıf kapısı giydirmesi - Aliya İzzetbegoviç (AİHL-3).



EK 2: ÖĞRENCİ ANKET FORMU

Cinsiyet: Erkek / Kız

Yas:

Sınıf:

Okul İsmi:

İl/İlçe:

Kıymetli gençler! Bu anket Anadolu İmam Hatip Liselerindeki örtük programın saptanması amacı ile uygulanmaktadır. Sorulara cevap konusunda, içinde 1'den 5'ye kadar rakamlar olan kutucukları size uygunluğu ölçüsünce hassasiyet ve ciddiyetle işaretlemeniz araştırmanın gerçekliği açısından önem arz etmektedir. Ayrıca 60. maddeden itibaren yer alan açık uçlu sorulara hassasiyetle vereceğiniz cevaplar da çalışmanın sıhhati açısından aynı öneme sahiptir. Sağladığınız katkıdan dolayı hepinize şimdiden teşekkür eder hayat boyu başarılar dilerim.

Mehmet KOYUNCU

Her sorunun karşısında bulunan

(1) Tamamen katılıyorum

(2) Çoğunlukla katılıyorum

(3) Katılıyorum

(4) Kısmen katılıyorum

(5) Katılmıyorum

anlamlarına gelmektedir.

1. Okulumda ¹ benden, sağlam bir tevhid inancına sahip olmam beklenir.	1	2	3	4	5
2. Okulumda benden, güzel ahlâk(selam verme, nezaket sahibi olma, muhtaç olana yardım etme gibi) sahibi olmam beklenir.	1	2	3	4	5
3. Okulumda benden, ibadetlerimi(namaz, oruç gibi) düzenli olarak yapmam beklenir.	1	2	3	4	5
4. Okulumda, ibadet yapmam konusunda herhangi bir yönlendirme yapılmaz.	1	2	3	4	5
5. Okulumda benden, haram-helal bilincine sahip olmam beklenir.	1	2	3	4	5
6. Okulumda benden, dinimi iç dünyamda(kimselere göstermeden) yaşamam beklenir.	1	2	3	4	5
7. Okulumda benden, vatanıma ve milletime karşı daha fazla sorumluluk almam beklenir.	1	2	3	4	5
8. Okulumda benden, insanlara her şeyden önce insan oldukları için değer vermem beklenir.	1	2	3	4	5
9. Okulumda benden, Ehl-i Sünnet itikadını benimsemem beklenir.	1	2	3	4	5
10. Okulumda, itikâdî konularda herhangi bir yönlendirme yapılmaz.	1	2	3	4	5
11. Okulumda benden, Sahih Hadis rivayetlerine şüpheyle bakmam beklenir.	1	2	3	4	5
12. Okulumda benden, mezhep mutaassıbı(bağnazı) olmam beklenir.	1	2	3	4	5
13. Okulumda benden, mezhepsel farklılıkları düşünsel zenginlik olarak kabul etmem beklenir.	1	2	3	4	5
14. Okulumda, diğer din mensuplarına karşı hoşgörülü ve saygılı olmam beklenir.	1	2	3	4	5
15. Okulumda benden, söylem ve eylem tutarlılığı beklenir.	1	2	3	4	5
16. Okulumda benden, toplumsal ilişkilerde dürüst olmam beklenir.	1	2	3	4	5
17. Okulumda, toplumsal ilişkilerde nasıl davranmam gerektiğine dair herhangi bir yönlendirme yapılmaz.	1	2	3	4	5
18. Okulumda benden, büyüklerime karşı saygılı olmam beklenir.	1	2	3	4	5

19. Okulumda benden, haksızlık ve zulüm karşısında hakkı cesurca söylemem beklenir.	1	2	3	4	5
20. Okulumda benden, aleyhime de olsa adaletli davranmam beklenir.	1	2	3	4	5
21. Okulumda benden, merhamet sahibi olmam beklenir.	1	2	3	4	5
22. Okulumda benden, küfürlü ya da argo <u>konusmamam</u> beklenir.	1	2	3	4	5
23. Okulumda benden, kılık-kıyafetimin (Başörtüsü, dış kıyafet ve geniş kıyafet gibi) İslâmî ölçülere uygun olması beklenir.	1	2	3	4	5
24. Okulumda, kılık-kıyafet konusunda (Başörtüsü, dış kıyafet ve geniş kıyafet gibi) herhangi bir yönlendirme yapılmaz.	1	2	3	4	5
25. Okulumda benden, kız-erkek ilişkilerinde lakayt(rahat) <u>davranmamam</u> beklenir.	1	2	3	4	5
26. Okulumda, kız-erkek ilişkilerinde nasıl davranmamız gerektiğine <u>karışılmaz.</u>	1	2	3	4	5
27. Okulumda benden, güncel meseleleri Kur'an ve Sahih Sünnet merkezli yorumlamam beklenir.	1	2	3	4	5
28. Okulumda benden, öğrendiklerimi sorgulamadan kabul etmem beklenir.	1	2	3	4	5
29. Okulumda benden, dünya Müslümanlarının dertleriyle dertlenmem beklenir.	1	2	3	4	5
30. Okulumda benden, öğrendiklerimin gerçekliğini sorgulamam beklenir.	1	2	3	4	5
31. Okulumda benden, okuduklarım ya da duyduklarım karşısında ön yargılı <u>olmamam</u> beklenir.	1	2	3	4	5
32. Okulumda benden, okuduklarım ve duyduklarıma hemen inanmayıp hakikati araştırmam beklenir.	1	2	3	4	5
33. Okulumda benden, yeniliklere açık olmam beklenir.	1	2	3	4	5
34. Okulumda benden, güzel ahlâk açısından topluma örnek olmam beklenir.	1	2	3	4	5
35. Okulumda benden, gerektiğinde topluma yön veren bir lider olmam beklenir.	1	2	3	4	5
36. Okulumda, toplum içerisindeki konumum ile ilgili herhangi bir yönlendirme yapılmaz.	1	2	3	4	5
37. Okulumda benden, bilişim teknolojilerini rahatça kullanabilmem beklenir.	1	2	3	4	5
38. Okulumda benden, sosyal medyayı ahlâki ölçülere uygun kullanmam beklenir.	1	2	3	4	5
39. Okulumda, öğretmenlerime soru sormam hususunda teşvik edilirim.	1	2	3	4	5
40. Okulumda, daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairleri okumam konusunda teşvik edilirim.	1	2	3	4	5
41. Okul kütüphanesinde ağırlıklı olarak milli ve manevi duygulara hitap eden yazar veya şairlerin kitapları bulunur.	1	2	3	4	5
42. Okulumda, daha çok milli ve manevi duygulara hitap eden ders dışı etkinlikler(konferans, sinema, tiyatro vb.) düzenlenir.	1	2	3	4	5
43. Okulumda, vatana bağlılık, vatan için fedakârlık gibi kavramlarla ilgili ders dışı etkinlikler(konferans, sinema, tiyatro vb.) düzenlenir.	1	2	3	4	5
44. Okulumda, cihat ve şehitlik kavramlarının önemine vurgu yapılır.	1	2	3	4	5
45. Okulumda, cihat ve şehitlik kavramlarıyla ilgili ders dışı etkinlikler(konferans, sinema, tiyatro vb.) düzenlenir.	1	2	3	4	5

46. Okulumda, tasavvufun bizi hakikate ulaştıracak bir yol olduğu vurgulanır.	1	2	3	4	5
47. Okulumda benden, tasavvuf ile bugünün tarikatları arasındaki ayrımın farkında olmam beklenir	1	2	3	4	5
48. Okul duvar, kolon ve panolarında tasavvuf büyüklerinin sözlerine yer verilir.	1	2	3	4	5
49. Okulumda benden, tasavvufa karşı mesafeli durmam (benimsememem) beklenir.	1	2	3	4	5
50. Okulumda benden, okul idarecilerini ya da öğretmenlerimizi gördüğümde ceketimin düğmesini iliklemem / kıyafetime çeki-düzen vermem beklenir.	1	2	3	4	5
51. Okulumda benden, okul idarecileri ya da öğretmenlerim sınıfa girdiğinde bir saygı göstergesi olarak ayağa kalkmam beklenir.	1	2	3	4	5
52. Okulumda benden, üniversite tercihimde ilahiyat ya da İslami ilimler tercih etmem beklenir.	1	2	3	4	5
53. Okulumda, üniversite tercihim konusunda herhangi bir yönlendirme yapılmaz.	1	2	3	4	5
54. Okulumda hat, ebru ya da minyatür gibi Türk-İslâm sanatlarıyla ilgili kurslar düzenlenir.	1	2	3	4	5
55. Okulumda resim, karikatür, tiyatro ya da sinema gibi sanat kursları düzenlenir.	1	2	3	4	5
56. Her sabah okul bahçesinde toplanıp sıra olduktan sonra sırayla içeriye alınırsınız.	1	2	3	4	5
57. Her sabah okul bahçesinde sıra olmak için toplandığımızda müdür ya da müdür yardımcılardan biri orada hazır bulunur.	1	2	3	4	5
58. Teneffüslerde müdür ya da müdür yardımcılarının koridorlardaki varlığı dikkatimi çeker.	1	2	3	4	5
59. Okul içerisinde istediğim her şeyi yapabilirim.	1	2	3	4	5
60. Okulunuzda, okumanız için size en çok tavsiye edilen yazar ve şairlerden 3 tanesini yazınız. 1-) 2-) 3-)					
61. Okulunuzda, üniversite tercihi ile ilgili olarak tercih etmeniz en çok tavsiye edilen bölümlerden 3 tanesini yazınız. 1-) 2-) 3-)					

Anket maddelerine sabır, itina ve ciddiyetle cevap verdiğiniz için teşekkür ederim. ☺ Mehmet KOYUNCU

¹ “Okulumda” ifadesiyle, okul idaresi ve öğretmenleriniz kastedilmektedir.

EK 3: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Kıymetli öğretmenim!

İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. “Anadolu İmam Hatip Liselerinde Örtük Programın Tespiti” isimli tez çalışmasını yürütmekteyim. Tezin amacı, resmi program dışında yer alan ve İmam Hatip Liselerinde İmam Hatip’li kimliğinin oluşmasındaki en önemli etken olan örtük programın belirlenmesidir. Bu bağlamda Tez’de Anadolu İmam Hatip Liselerindeki örtük program bilimsel düzlemde incelenecek olup daha da etkinleştirilmesi konusunda öneriler sunulacaktır. Bu sebeple örtük programın gerçekleşmesinde en önemli paydaş olan siz kıymetli öğretmenimin sorulan sorulara önem ve hassasiyetle yanıt olarak vereceğiniz cevaplar çalışmanın sıhhati açısından büyük önem taşımaktadır. Verdiğiniz bilgiler kesinlikle bu çalışmanın amacı dışında kullanılmayacak olup gerek bu görüşme formunda gerekse çalışmanın başka bir yerinde isminiz yer almayacaktır. Sorulara, sabır ve itina ile vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Mehmet KOYUNCU

GÖRÜŞME FORMU

Cinsiyetiniz: Kadın/Erkek

Kıdem yılınız: ()

Mezuniyet(Ünv./ Fakülte):

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Sorular

10. Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz?

11. Örtük Program’ın ne olduğu hakkında bilginiz var mı? Varsa örtük program nedir?

12. Anadolu İmam Hatip Liselerinde bir İmam Hatipli Ruhu olduğuna inanıyor musunuz?

a. Evet, inanıyorum.

b. Hayır, inanmıyorum.

13. Bir İmam Hatip Lisesi öğrencisi sizce hangi itikâdî özelliklere sahip olmalıdır?

14. Bir İmam Hatip Lisesi öğrencisi sizce hangi ahlâkî özelliklere sahip olmalıdır?

15. Bir İmam Hatip Lisesi öğrencisi sizce hangi bilişsel ve zihinsel özelliklere sahip olmalıdır?

16. Bir İmam Hatip Lisesi öğrencisi sizce hangi kültürel özelliklere sahip olmalıdır?

17. Sizce bir İmam Hatip Lisesi öğrencisi hangi ideolojik özelliklere sahip olmalıdır?

18. Bir İmam Hatip Lisesi öğrencisinin sizce toplumdaki konumu ne olmalıdır?

19. Okulunuz öğrencilerine İmam Hatipli Ruhu kazandırmak için neler yapıyorsunuz?

EK4: ANKET VEGÖRÜŞME FORMLARINI SAHADA UYGULAMA İZİNİ



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.01-E.7772001
Konu : Araştırma İzni

17.04.2019

Sayın Mehmet KOYUNCU
Lokman Hekim Mes. ve Tek. Anadolu Lisesi Bozkır Konya

İlgi : 12/04/2019 tarihli ve 7452774 sayılı dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz ekinde Müdürlüğümüze sunmuş olduğunuz "Anadolu İmam Hatip Liselerinde Örtük Programın Tespiti: Konya Örneği" konulu araştırmanızı uygulama talebiniz incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan Anadolu İmam Hatip Liselerinde görevli idareci, öğretmen ve eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumundaki çalışmalarınızın 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlaması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize sunulur.

Servet ALTUNTAŞ
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1-Görüşme Formu (2 Sayfa)
2-Anket Formu (2 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
19 Nisan 2019

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: isticatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci IŞIK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5557-5e5a-3140-ad19-27a7 kodu ile teyit edilebilir.