

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İMAM HATİP ORTAOKULUNDAN MEZUN OLAN
ÖĞRENCİLERİN İMAM HATİP LİSELERİNİ
TERCİH ETMEME NEDENLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI

HAZIRLAYAN

Muhammet AKDENİZ

MALATYA – 2022

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

İMAM HATİP ORTAOKULUNDAN MEZUN OLAN
ÖĞRENCİLERİN İMAM HATİP LİSELERİNİ
TERCİH ETMEME NEDENLERİ

Hazırlayan
Muhammet AKDENİZ

Danışman
Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI

Yüksek Lisans Tezi

MALATYA, 2022

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. İbrahim AŞLAMACI'nın danışmanlığında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım **İmam Hatip Ortaokulundan Mezun Olan Öğrencilerin İmam Hatip Liselerini Tercih Etmeme Nedenleri** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını, bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtirim ve bunu onurumla doğrularım.

Muhammet AKDENİZ

TEŐEKKÖR

Arařtırma sűrecinde daima desteęini ve tecrűbesini hissettięim, yűksek lisans eęitimime bařladıęım gűnden itibaren beni akademik çalıřmalara teřvik eden kıymetli danıřman hocam Doç. Dr. İbrahim Ařlamacı bařta olmak űzere hocalarım Doç. Dr. Recep Uçar'a ve Doç. Dr. Tuncay Karateke'ye, sevgili eřime, bugűnlere gelmem için her tűrlű fedakârlıęı gűsteren anneme, Rahmeti Rahmana tevdi ettięimiz babama sonsuz teřekkűr ve minnettarlıęımı bildiririm.



ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İmam Hatip Ortaokulundan mezun olup farklı lise türlerinde öğretimlerine devam eden öğrencilerin İmam Hatip Liselerini tercih etmeme nedenlerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda araştırılmasıdır. Araştırmamızda derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Malatya ilinin merkez ilçeleri olan Yeşilyurt ve Battalgazi'deki dört ayrı lisede okuyan İmam Hatip Ortaokulu mezunu 32 öğrencidir. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz yöntemiyle çözümlenen veriler ışığında araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir: Katılımcıların lise tercihlerinde etkili olan temel faktörler ortaöğretime geçişte uygulanan sistemden kaynaklı olarak LGS puanı ile ortaokul başarı puanıdır. Bu iki faktör dışında daha iyi bir genel eğitim alma, ilgi alanı, yeni açılan okul, eve yakınlık, meslek öğrenme ve mezuniyetten sonra iş bulma kaygısı gibi etkenler katılımcıların lise tercihlerinde etkili olan diğer faktörlerdir. İmam Hatip Liselerinin tercih edilmemesinde başlıca nedenler ise, lisede mesleki alanla ilgili derslerin zor olacağı düşüncesi ile ders sayısının fazla olmasıdır. Bunlara ek olarak karma eğitimin olmaması, LGS puanı ile öğrenci kabul eden AİHL dışındaki İmam Hatip Liselerinin akademik açıdan başarılı görülmemesi, meslek derslerinin diğer derslere çalışmaya engel olabileceği düşüncesi, farklı ilgi alanları ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi gibi diğer lise mezunlarının istihdam açısından daha avantajlı olduğu düşüncesidir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, İmam Hatip Lisesi, okul tercihi, okul tercih nedenleri, İmam Hatip Lisesi Tercih Nedenleri, Tercih Etmeme Nedenleri

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the reasons why students who graduated from Imam Hatip Secondary School do not prefer Imam Hatip High School in line with students' opinions. In this study, qualitative research method was preferred in order to obtain in-depth information. The study group of the research consists of 32 students graduated from different four Imam Hatip High School in Yeşilyurt and Battalgazi, the central districts of Malatya. In the study process, Interview technique method was used as a data collection method. A semi-structured interview form developed by the surveyor was used to collect data in the study. Data were collected through face-to-face interviewed with students. The collected data were subjected to descriptive analysis. In the light of the data analyzed by the descriptive analysis method, some of the results obtained in the study are as follows: The main factors that affect the high school preferences of the participants are the LGS score and the secondary school success score due to the system applied in the transition to high school education. Apart from these two factors, factors such as getting a better general education, area of interest, newly opened school, being close to home, learning a profession and finding a job after graduation are other factors that affect high school preferences. The most effective reasons why Imam Hatip High Schools are not preferred is the high number of lessons, with the thought that vocational lessons will be difficult. In addition to these, the lack of coeducation, the fact that Imam Hatip High Schools other than the AIHL, which accept students with LGS score, are not considered academically successful, the thought that vocational courses may prevent them from studying for other courses, and the thought that Vocational and Technical Anatolian High School graduates with different interests are more advantageous in terms of employment.

Keywords: Religious Education, Imam Hatip High School, school choice, reasons for choosing school, Reasons for Preferring Imam Hatip High School, Reasons for not preferring Imam Hatip High School

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ	12
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi.....	12
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	15
1.3. Araştırmanın Sayıtları.....	15
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	16
1.5. İlgili Araştırmalar.....	16
BÖLÜM II: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	20
2.1 Eğitim Evrenselleşmesi ve Artan Eğitim Talebi.....	20
2.2. Eğitimde Kademeler Arası Geçiş Sistemi.....	21
2.3. Türkiye’de Ortaöğretime Geçiş.....	23
2.4. Öğrenci Başarısını ve Ortaöğretime Geçiş Etkileyen Etmenler.....	29
2.4. İmam Hatip Okullarının Tarihsel Süreci.....	31
2.4.1. İmam ve Hatip Mektepleri (1924-1930).....	31
2.4.2. İmam Hatip Kursları (1949-1951).....	33
2.4.3 İmam Hatip Okulları (1951-1972).....	34
2.4.4. İmam Hatip Liseleri (1973-1997).....	36
2.4.5. 28 Şubat Sürecinde İmam Hatip Liseleri (1997-2002).....	38
2.4.6. AK Parti İktidarı Dönemi İmam Hatip Okulları (2003-).....	40
2.4.7. İmam Hatip Okulları Müfredatı.....	42
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırma Modeli	50
3.2. Çalışma Grubu ve Demografik Özellikler	50
3.3. Veri Toplama Aracı.....	52
3.4. Veri Toplama Süreci ve Analizi.....	53
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	54

4.1. İmam Hatip Ortaokullarının Tercih Edilme Nedenleri	54
4.2. İmam Hatip Ortaokulu Mezunu Öğrencilerin Bu Okullardan Memnun Oldukları Unsurlar.....	58
4.3. Öğrencilerin İmam Hatip Ortaokulundan Memnun Olmadığı Unsurlar	62
4.4. Lise Tercihini Etkileyen/Belirleyen Unsurlar	66
4.5. İmam Hatip Liselerinin Tercih Edilmeme Nedenleri.....	72
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
KAYNAKÇA.....	96
EK 1: Nitel Araştırmada Kullanılan Görüşme Formu	107
EK 2: Görüşme İçin Alınan İzin Belgesi	108
EK 3: Bilimsel Araştırma Etik Kurul Kararı	109

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2. 1: İHO Haftalık Ders Saati Çizelgesi	43
Tablo 2. 2: AİHL Haftalık Ders Saati Çizelgesi	45
Tablo 2. 3: A Grubu AİHL Seçmeli Dersler Çizelgesi	46
Tablo 2. 4: B Grubu AİHL Seçmeli Dersler Çizelgesi	47
Tablo 3. 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	51
Tablo 4. 1: İmam Hatip Ortaokullarının Tercih Edilme Nedenleri	54
Tablo 4. 2: İmam Hatip Mezunu Öğrencilerin Bu Okullardan Memnun Olduğu Unsurlar	58
Tablo 4. 3: Öğrencilerin İmam Hatip Ortaokulundan Memnun Olmadığı Unsurlar	62
Tablo 4.4: İmam Hatip Ortaokulu Mezunu Öğrencilerin Lise Tercihini Etkileyen Unsurlar	68
Tablo 4. 5: İmam Hatip Liselerinin Tercih Edilmeme Nedenleri.....	73

KISALTMALAR

AK Parti	: Adalet ve Kalkınma Partisi
Bkz.	: Bakınız
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DP	: Demokrat Parti
Anasol D	: Anavatan Partisi, Demokratik Sol Parti ve Demokrat Türkiye Partisi koalisyonu
Hız.	: Hazreti
AIHL	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MGK	: Milli Güvenlik Kurulu
MSP	: Milli Selamet Partisi
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
OBP	: Ortaokul Başarı Puanı
LGS	: Liselere Giriş Puan
OKS	: Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sınavı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
OGES	: Ortaöğretime Geçiş Sistemi
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
MTAL	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sisteminde önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu kanunla; tüm ilmi müesseselerin Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmasına, Şer'iyeye ve Evkaf Vekaleti'nden mektep ve medreselere ayrılan bütçenin Milli Eğitim Bakanlığı bütçesine aktarılmasına, bir İlahiyat fakültesi ile din hizmetlerini yürütecek memurların yetiştirileceği okulların açılmasına karar verilmiştir (Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1924). Ancak kanunun yürürlüğe girmesinden çok kısa bir süre sonra kanunda yer almamasına rağmen medreseler kapatılmıştır. Bu kanunda imam-hatip yetiştirmek üzere bazı okulların açılması yönünde alınan karara istinaden İmam ve Hatip Mektebi Okulları açılmıştır. Ancak açılışının üzerinden henüz birkaç yıl geçmeden kapatılmaya başlanmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanununda açılması ile ilgili karar alınarak açılan ve böylece ülkemizin en köklü eğitim ve öğretim kurumlarından olan İmam-Hatip okulları kuruluşundan günümüze kadar üzerinde çok tartışılan, birçok kez kapatılan ve çok kere de kapatılma teşebbüsleri ile karşılaşan eğitim kurumlarıdır. 3 Mart 1924'te ilk açıldığında ilkokula dayalı bir orta mektep olarak açılan İmam Hatip Okulları; açılışının daha birinci yılında 5 tanesi, ikinci yılın sonunda 8 tanesi, üçüncü yılın sonunda ise İstanbul ve Kütahya'da bulunanların dışında hepsi kapatılmıştır. Bu iki okul ise 1929-1930 eğitim-öğretim yılında kapatılmış ve son mezunlarını 1932'de vermiştir (Dinçer, 1998, s. 57). Tek Partili yıllarda tamamen kapatılan bu okullar 1951'de Demokrat Parti iktidarı ile yeniden açılmıştır. 1990'lı yıllara kadar önemli kazanımlar elde eden bu okullar halk arasında 28 Şubat süreci olarak anılan dönemde elde ettiği kazanımları kaybederek kapanma sürecine girmiştir. 1997'den AK Parti'nin iktidara geldiği döneme kadar sancılı bir süreç geçirmiş, üniversite sınavında katsayı farkı uygulanmaya başlanmış, orta kısımları kapatılmış ve bu şekilde öğrenci sayılarında ciddi düşüşler yaşatılarak tamamen kapatılmaya yüz tutulmuştur. AK Parti iktidarıyla İmam Hatip okulları hem niteliksel hem de niceliksel olarak gelişmiş, orta kısmı yeniden açılmış, üniversiteye girişte uygulanan katsayı farkı kaldırılmış, mezunlarına sağlanan istihdam olanakları geliştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının 2020-2021 eğitim-öğretim yılı

istatistiklerine göre ortaokul ve lise kademelerinde toplam 5.100 imam-hatip okulu (müstakil İHO 2.758, İHL bünyesinde 669 İHO, 1672 İHL ve 1 açık öğretim İHL) ve bu okullarda okuyan 1,381,260 öğrenci (714.297 İHO öğrencisi, 91.642'si açık öğretim İHL olmak üzere 666.963 İHL öğrencisi) vardır (MEB, 2021a). İmam hatip ortaokuluna devam eden öğrencilerin, ortaokul öğrencileri içerisindeki oranı 2012'de %1,69 iken 2020-2021 öğretim yılına gelindiğinde %13,70'e ulaşmıştır. Ancak bu artışın 2018'den beridir durakladığı %13 bandında seyrettiği görülmektedir. İmam hatip lisesine devam eden öğrencilerin, lise öğrencileri içerisindeki oranı 2012'de %7,62 iken 2020-2021 öğretim yılına gelindiğinde %10,55'e ulaşmıştır. Her ne kadar 2012'den günümüze değin %2,93'lük bir artış görünüyor olsada 2015-2019'yılları arasında bir düşüş trendinin yaşandığı, son dönemlerde ise bir duraklama dönemine girdiği MEB istatistiklerinden anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalar ve MEB istatistiklerinden hareketle özellikle son dönemlerde imam hatiplere yönelimin azaldığı ortaya çıkmaktadır (Karateke, 2021). Bizim çalışmamızın temel amacı İmam Hatip Ortaokulundan mezun olup farklı lise türlerinde öğretimlerine devam eden öğrencilerin İmam Hatip Liselerini tercih etmeme nedenlerini araştırmaktır.

İmam Hatip Okulları, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda kendine yer bulması ve bu kanunun yürürlüğe girmesinden kısa bir süre sonra açılması itibariyle ülkemizin en köklü eğitim kurumlarından olmuştur. Osmanlı İmparatorluğunun dağılmasından sonra kurulan yeni rejimin eğitime bakışını yansıtan bu kanun ile açılan İmam Hatip Okulları tarihi süreçte önemli birçok eşikten geçmiştir. Açıldıktan kısa bir süre sonra kapatılmaya başlanan bu okullar yıllar içinde çeşitli engellemeler ve baskılar sonucunda öğrenci ve okul sayısı açısından büyük kayıplar yaşamıştır. Son tahlilde 2002 yılında başlayan AK Parti iktidarıyla önemli kazanımlar elde ederek hem okul hem de öğrenci sayısı açısından önemli gelişmeler yaşamıştır. 2010 yılında üniversiteye girişte uygulanan katsayı farkı kaldırılmış, 2012 yılında 4+4+4 12 yıllık zorunlu ve kademeli eğitim sisteminin getirilmesiyle birlikte bu okulların daha önce kapatılan orta kısımları yeniden açılmış, program çeşitliliği ve zenginliğine kavuşmuştur.

Toplumda büyük bir ilgi gören İmam Hatip Ortaokulları ile İmam Hatip Liselerinde, Milli Eğitim Bakanlığının 2020-2021 eğitim-öğretim yılı için yayınladığı istatistiklere göre örgün eğitimde toplam 1,289,318 öğrenci devam etmektedir. Bunlara ek olarak Açık öğretim İmam Hatip Lisesinde 91,942 öğrenci ve yabancı uyruklular için

açılan Anadolu İmam Hatip Liselerinde ise 1,167 öğrenci kayıtlıdır. Okul sayısı olarak, 1673 İHL varken, ortaokulda müstakil İmam Hatip Ortaokulu sayısı 2.758, İmam Hatip Lisesi bünyesinde kurulan İHO sayısı ise 669 'dır (MEB, 2021a). Bu şekilde hem okul hem öğrenci hem de fiziki imkânlar açısından önemli kazanımlar elde etmesine rağmen, özellikle son yıllarda İmam Hatip Ortaokulunu tercih edip bu okuldan mezun olan öğrencilerden bir kısmı lise öğrenimlerine İmam Hatip Lisesi dışındaki okullarda devam etmektedir. Araştırma kapsamında ziyaret ettiğimiz genel Anadolu Liselerindeki çoğu sınıfta İmam Hatip Ortaokulundan gelen öğrencilerin olduğunu hatta bazı sınıflarda bu sayının 5-6'ya kadar çıktığı görülmüştür. Bu sayılar İmam Hatip Ortaokulunda okuyan öğrencilerin bazı sebeplerle lise öğrenimleri için İmam Hatip Liseleri dışındaki liselere yöneldiğini göstermektedir. Ancak bunun nedenlerinin incelendiği herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada İmam Hatip Ortaokulundan mezun olup farklı lise türlerinde öğretimlerine devam eden öğrencilerin İmam Hatip Liselerini tercih etmeme nedenlerinin öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi hedeflenmiştir. Bu noktada ortaokul seviyesindeki İHO öğrencilerinin bir üst öğrenim aşamasına yönlendirme ve rehberlik konusunda herhangi bir eksiklik yaşayıp yaşamadıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmanın problemi kendi görüşleri doğrultusunda İmam Hatip Ortaokulundan mezun olup farklı lise türlerinde öğretimlerine devam eden öğrencilerin İmam Hatip Liselerini tercih etmeme nedenleri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Çalışmada bu problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlkokuldan sonra öğrencileri İHO'ya yönlendireren etkenler nelerdir?

İmam hatip ortaokulundan mezun olan öğrencilerin bu okullardan memnun kaldıkları ve kalmadıkları hususlar nelerdir?

İmam hatip ortaokulu mezunlarının bu okullardan beklentileri karşılanmadığı için mi başka türdeki liselere yönelmişlerdir?

İmam hatip ortaokulu mezunlarını diğer lise türlerine yönelten sebepler, İHO'daki tecrübeleri mi yoksa diğer etkenler midir? Hangisi daha fazla etkilidir?

İmam hatip ortaokulu mezunlarının lise tercih süreçleri nasıl gerçekleşmekte ve kimler/neler etkili olmaktadır?

İmam hatip ortaokulundayken öğrencilere yapılan rehberlik ve yönlendirme faaliyetleri yeterli midir?

İmam hatip ortaokulu mezunları neden İmam Hatip Lisesini tercih etmemiştir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı; İmam Hatip Ortaokulundan mezun olup farklı lise türlerinde öğretimlerine devam eden öğrencilerin İmam Hatip Liselerini tercih etmeme nedenlerini inceleyerek bu okullarda varsa yanlış giden uygulamaların, eksik yapılan rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin ve öğrencilerde bu okullara ve okuldaki derslere yönelik oluşan algıların tespit edilmesidir. Elde edilen verilerle bu okulların hem orta hem de lise kısımlarının öğrencilere doğru bir şekilde tanıtılması, ortaöğretime geçişte doğru ve etkin bir yönlendirmenin yapılabilmesi için yol göstermek hedeflenmiştir. İHO öğrencilerinin diğer ortaokul öğrencilerine göre İHL'lerde okutulan müfredata daha hazır olmaları hasebiyle İHL'nin başarısı İHO'dan mezun olup gelen, nispeten yetişmiş ve alt yapısı olan öğrencilerle doğrudan ilintilidir. Bu açıdan İHO mezunlarının neden İHL tercih etmediğinin tespit edilmesi ve buradan hareketle doğru ve etkin bir rehberlikle ortaöğretime yönlendirmenin yapılması önem arz etmektedir. Bu amaçla araştırma kapsamında konunun doğrudan muhatapları olan ilgili öğrenci görüşleri doğrultusunda tercih etmeme nedenleri tespit edilmeye çalışılmıştır. İlgili literatürde İmam Hatip Okullarının tercih edilme nedenlerine ve bu okullardan beklentilere yönelik çok sayıda çalışma yapılmışken, tercih edilmeme nedenlerinin araştırıldığı hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlaması da ümit edilmektedir.

Tarafımızca yürütülen araştırmanın verilerine geçmeden önce literatürde İmam Hatip Okullarının tercih edilmesi ve bu okullardan beklentilerle ilgili yapılan bazı çalışmalardan elde edilen verilere değinilecektir. Söz konusu çalışmalarda öğrenci ve velilerin bu okulları tercih etmesinin nedenleri ile bu okullardan beklentilerin neler olduğu araştırılmıştır. Bu beklenti ve tercih nedenleri ile bizim çalışmamızın sonucunda ortaya çıkan veriler arasında ilişkiler kurulabilir ve analizlerde bulunulabilir.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın sayıtları şu şekildedir:

-Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine sorulan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

-Araştırma için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın konusu hakkında veri toplamak için yeterlidir.

-Araştırmaya katılan öğrenci sayısı doğru verilere ulaşma açısından yeterlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma bulguları 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde bulunan dört ayrı lisede öğrenim gören 32 öğrenci ile yapılan görüşmeler ile sınırlıdır. Bu nedenle nitel araştırmaların doğası gereği elde edilen bulguları genellemek mümkün değildir.

1.5. İlgili Araştırmalar

Literatürü tararken günümüze kadar yapılan çalışmalarda genel olarak İmam Hatip okullarının tercih edilme nedenleri ile öğrenci ve velilerin bu okullardan beklentileri üzerine çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmaya fikir vermesi için, konumuzla ilgili olabileceği düşünülen, İmam Hatip Okullarının tercih edilme nedenleri ve bu okullardan beklentiler üzerine yapılan çalışmalardan ulaşılabilenler incelenmiştir. Daha önce yapılan araştırmalarda konumuzla ilgili elde edilen verileri görmek bizim çalışmamızın verileri ile onları karşılaştırıp değerlendirme imkânı sağlayacaktır. İmam Hatip Okullarının tercih edilme nedenleri ile bu okullardan beklentiler üzerine yapılan çalışmalar ve ulaşılan sonuçlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Dündar (2008) tarafından 30 veli ile gerçekleştirilen nitel bir çalışmada bu okulların tercih edilme nedenlerine dair ulaşılan sonuçlar şu şekildedir;

-Kırsal bölgede yaşayan velilerin bir kısmı İHL'lerin fiziki ve sosyal koşullarını, özellikle pansiyon imkânını, kendi çocukları için yeterli görmekte, çevrenin de etkisi ve yönlendirmesiyle bu okullara öğrencilerini göndermektedir.

-Bazı ebeveynler kızlarını bu okullara başörtüsü serbest olduğu için göndermiş, kızı başını örtmese de arkadaşlarından etkilenip örteceğini düşünmüş ve bu okulların iyi bir anne ve eş olmaya yardımcı olacağı için tercih etmişlerdir.

-Öğrencisi akademik olarak başarılı olmayan kimi velilerin, çocuklarının yükseköğrenime gidemeyeceğini varsayarak en azından “iyi ve ahlaklı” kimseler olarak yetişebilmeleri için İHL’leri tercih etmişlerdir (Dündar, 2008, s. 66-70)

Karateke (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin bu okulları kendi isteğiyle din eğitimi almak için tercih ettiği, başarısızlıklarını programın yoğunluğuna bağladıkları, en çok zorlandıkları dersin Kuran’ı Kerim olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karateke, İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri (Batman İli Örneği), 2010, s. 89-93). Karateke (2021) MEB istatistiklerine dayalı olarak gerçekleştirdiği çalışmasında imam hatip okullarına son dönemlerde öğrenci yöneliminin azaldığını ifade etmektedir (Karateke, 2021). Henüz çok yeni olan bu çalışmadan elde edilen veriler bizim araştırma konumuzu destekler niteliktedir.

Karateke ve Özdemir’in (2017) İHO öğrencileri üzerine gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin %49’u lise için İHL tercih etmeyeceğini ifade etmiş ve bunun nedeni olarak derslerin zor ve fazla olması, daha iyi bir liseye gitmek isteği, lise ortamının iyi olmaması, puanın düşük olması, başka bir meslek lisesinde okuma isteği, hocaların iyi olmaması, hafızlık yapma isteği, fiziki şartların iyi olmaması gibi sebepler belirtilmiştir (Karateke & Özdemir, 2017).

Korkmaz’ın (2013) 380 İHL öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu okulu kendi istekleri ve çevrelerinin yönlendirmesiyle tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Korkmaz, 2013, s. 12-38). Ateş (2016) çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunlukla kendi tercihleriyle dini bilgileri daha iyi öğrenmek için bu okullara geldiği ve aileleri ile çevrelerinin de desteklerini aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Kendi tercihleriyle bu okulu gelen öğrencilerden özellikle kızlar İHL’lerin cinsiyetleri için daha uygun olduğunu düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun tercih sürecinde bu okullarla ilgili bir araştırma yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca söz konusu çalışmanın yapıldığı ildeki ulaşım zorluğu ile yatılı pansiyon yetersizliğinin öğrencileri evlerine yakın olan İHL’yi tercih etmek durumunda bırakmıştır (Ateş, 2016, s. 56-57).

Aşlamacı’nın (2017) yürüttüğü çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir; öğrencilerin İHL’de okuma tercihlerinde en fazla kendi istekleri ve aile istekleri etkili olmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin %55,2’si okuduğu İHL’den memnun ancak

öğrencilerin yarısına yakını okul idaresinden memnun değildir (Aşlamacı, 2017b, s. 127-156).

Çalışkanoğlu'nun (2018) çalışmasında İHL'ye gelen öğrencilerin yarından fazlasının genel ortaokul mezunu olduğu, öğrencilerin bu okuldan öğrenim görmekten memnun kaldığı ve memnuniyeti artıran nedenlerin ise din eğitimi almak ve arkadaş çevresinin iyi olması olduğu tespit edilmiştir. Bu okulda öğrenim görmekten memnun olmayanların memnuniyetsizliklerinin en önemli sebebi ise meslek derslerinin zor olmasıdır (Çalışkanoğlu, 2018, s. 82-85).

Özdemir ve Karateke tarafından 600 İHL öğrencisi üzerine yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir; İHL'leri tercih etmede ortaöğretime geçiş için yapılan TEOG sınav sonucu etkilidir. Öğrencilerin % 62,3'ü puanı açıklandıktan sonra bu okulları tercih etmeye karar vermiştir. Öğrencilerin yarısına yakını lise tercih sürecinde ailesiyle görüş ayrılığı içinde olduklarını belirtmişler ve öğrencilerin %56'sının ilk tercihleri olan farklı lise türüne yerleşemedikleri için İmam Hatip Lisesine yerleşmiştir. Bu araştırmada bizim de araştırma konumuzla ilgili önemli bir veri elde edilmiştir. Bu önemli veri ise İmam Hatip Ortaokulunda okumanın, İmam Hatip Lisesini tercihte etkili olmadığıdır. Öğrenciler bu okulu dinini daha iyi öğrenmek ve yaşamak için tercih etmiştir. Bu araştırmanın yürütüldüğü proje İHL'lerin tercih edilmesinde *öğretmen kalitesi, daha iyi bir eğitim alma ve iyi bir üniversite kazanmak* gibi faktörler etkiliyken düz İHL'lerde *dini daha iyi öğrenme ve yaşama* faktörlerinin etkili olduğu görülmüştür (Özdemir & Karateke, 2018, s. 28-31).

Zurnacı (2019) tarafından 40 veli üzerine yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir; bu araştırmaya katılan velilerin % 87 gibi büyük bir çoğunluğu çocuklarının iyi bir din eğitimi alması için bu okulları tercih etmiştir. Ancak araştırmada elde edilen verilere göre velilerin %30 gibi büyük bir çoğunluğu bu okullarla ilgili beklentilerinin karşılanmadığı belirtmiştir (Zurnacı, 2019, s. 71-73).

Ünaldı (2019) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir; Bu okullarda okuyan öğrencilerin %88,4'ü kendi istekleriyle bu okulları tercih etmiştir. Bu okulu tercih etmede dini bilgileri öğrenmek belirleyici bir rol oynamıştır. Ayrıca ahlaklı insanlar olarak yetişmek, Kuran'ı kurallarına uygun okumak, namazı devamlı kılmak ve hadisleri öğrenmek gibi sebepler de etkili olmuştur. Bu okullardan mezun olan

kişilerden duydukları olumlu şeyler etkili de olmuştur. Öğrencilerin bu okulları tercih etmesinde dini beklentinin eğitsel beklentiden önce geldiği görülmüştür (Ünaldı, 2019, s. 73-76).

Şatır (2019) tarafından yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir; öğrencilerin okul tercihlerindeki en önemli gerekçe %44,2 ile okulların din eğitimi ağırlıklı olmasıdır. Okula gelen öğrencilerin %64'ü kendi istekleri ile bu okulu tercih ettikleri, kendi istekleriyle gelmeyenlerin (%34,9) ise %20,7'si ailelerinin istekleri üzerine bu okulu tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca rağmen öğrencilerin %59,9'u ortaöğretime geçiş için yapılan sınavda daha yüksek puan almaları halinde bu okulları tercih etmeyeceklerini belirtmiştir (Şatır, 2019, s. 100-105).

Altundaş (2019) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir; Öğrencilerin çoğunluğunun ilköğretimden ortaöğretime geçiş amacıyla yapılan sınavda (TEOG) Fen ve Anadolu lisesini kazanmaya yetecek puan alamadığı için bu okulları tercih ettikleri düşünülmektedir. Ailelerin lise tercih sürecinde belirleyici bir rol üstlenmiş olmalarıyla birlikte öğrencilerden tercihi bu yönde olanların oranının oldukça yüksek olduğu görülmüştür (Altundaş, 2019, s. 56-59).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Eğitimin Evrenselleşmesi ve Artan Eğitim Talebi

Dünyada yaşanan değişim ve gelişmelerle birlikte eğitimin konusunda da değişimler yaşanmıştır. İnsanlığın nispeten ilk dönemlerinde eğitimin konusu kişinin hayatını sürdürmesi için sahip olması gereken bilgilerin aktarılması iken sonraki dönemlerde ise bireyin sosyal sisteme uygun hale gelmesini sağlamak olmuştur. Günümüz teknoloji çağında ise eğitimin konusu çok daha karmaşık bilgi ve becerilerin öğretildiği, sistemli ve kapsamlı bir hal almıştır (Aslan, 2004). Modern çağda eğitimin amacı, müfredatı, kullanılan yöntemler, çıktıları ve değerlendirilmesinde yaşanan farklılaşma ve gelişme aynı zamanda eğitilmesine ihtiyaç duyulan kitleyi de değiştirmiştir. Bilgi toplumuyla eğitimden beklenenler değişmiş, eğitim artık sadece toplumun ve devletin geleceği için değil, bireylerin de en üst düzeyde gelişmesi için gerekli ve zorunlu görülmeye başlanmıştır (Göksoy, 2013, s. 31). Bilgi çağında yeni iş alanları oluşmuş ve dolayısıyla bu iş alanlarında istihdam edilecek nitelikli iş gücüne ihtiyaç doğurmuştur (Karaman , 2010, s. 133-134). Modern hayatın içindeki insan eğitim almakla birlikte çalışmak ve üretime katkı sunmak mecburiyetinde kalmıştır. Üretime katkı sunamayan, diploma sahibi olmayan modern insanın yaşamını devam ettirmesi zorlaşmıştır (Çakıoğlu, 2019, s. 10). Eğitimden elde edilen ürün diğer birçok alana göre çok daha uzun süreçte elde edilebildiği için eğitim uzun süreli bir yatırım aracı olarak düşünülmektedir. Ancak eğitim ülkelerin hem ekonomik hem de sosyal olarak kalkınmasını sağlayacak olan insan gücünü yetiştirdiği için her geçen gün önemi artmakta ve temel yatırım alanı haline gelmektedir (Gediklioğlu, 2005, s. 69).

Modern çağda ülkelerin ihtiyaç duyduğu nitelikteki insanların ancak eğitimle yetiştirilebileceği görüşü önem kazanmış ve eğitime her dönemde olduğundan fazla talep artmıştır. Eğitim sistemi önceki dönemlerde olduğu gibi sadece soyluların aldığı bir hizmet olmaktan çıkmış toplumun büyük kesimlerince talep edilmeye başlanmıştır. Eğitime olan talebi toplumun tümüne yayan bu gelişmeler otoriteleri yeni müfredat programları yapmak ve eğitimin hedeflerini yeniden yapılandırmak zorunda bırakmıştır (Kellner, 2002'den aktaran Çakıoğlu, 2019, s.11). Bu şekilde eğitim planlı, programlı ve kademelere ayrılan bir hal kazanmıştır. Aynı zamanda toplumun tüm kesimlerince talep edilen bir hizmet kolu haline gelmiştir. Bu şekilde çok talep gören eğitimin bazı

kademelerinde başvurular arasında seçime dayalı bir sistem geliştirilme ihtiyacı doğmuş ve ihtiyaç seçime dayalı geçiş sistemlerini ortaya çıkarmıştır.

2.2. Eğitimde Kademeler Arası Geçiş Sistemi

Bireysel ve toplumsal ihtiyaçların farklılaşmasıyla eğitimin amaçları, müfredatı, yöntemi ve çıktıları da değişime uğramıştır. Bu açıdan eğitim sistemlerinin de dinamik bir yapıya sahip olması ve kendisini yenileyerek sürekli bir iyileşme ve değişim içinde olması gerekir. Günümüz dünyasında eğitim artık daha önce üretilmiş bilgilerin aktarılması veya öğretilmesi olmaktan çıkmış, bireylerin bilgiyi bulma, yenisini üretme, araştırma ve bilgiyi karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmek için kullanma arzu ve yeteneğine evrilmiştir (Koçel, 2003, s. 47). Günümüz insanı ve insanının oluşturduğu modern toplum diğer devirlere oranla çok daha hızlı değişmekte ve değişimle birlikte ihtiyaç duyulan eğitimin müfredatının, ürününün ve yönteminin de yenilenmek mecburiyetini doğurmuştur. Eğitim sisteminin öğrencisine öğretmek istediği duygu ve davranışların, onların gelişimlerine uygun ve belli bir mantık sırası takip edilerek sistemli bir şekilde kazandırılması çabası eğitimde kademeleşmeyi ortaya çıkarmıştır (Çakıoğlu, 2019, s. 13). Ergün'e (2014) göre eğitimin öğretmen, öğrenci, program ve okul formatları Antik Yunan uygarlığında meydana gelmiş ve okutulacak ders kitabı, mezunlara verilecek belge, sınıflar, yatılı-burslu sistemleri ise Ortaçağın medreselerinde ve üniversitelerinde oluşmuştu. Ancak bu dönemde henüz sınıf sistemi oluşmamış, ders veya kitap geçme şeklinde bir sıra izlenerek öğrencileri okuldan mezun edilecek bir sistem takip edilmiştir. Sonraki dönemlerde din adamı yetiştirmek üzere okullar açılmış ancak bunlar da bir sistem haline gelememiştir. Günümüzdeki gibi farklı okulların sıralanarak birbirine bağlanması ve aralarındaki geçişleri düzenleme 16-17. yüzyıllarında gerçekleşmiştir (Ergün, 2014, s. 2).

Eğitim ve öğretim önceleri ayrı ayrı kurulan birbirinden bağımsız okullarda gerçekleşmekteydi. Zamanla bu bağımsız okullar birbirine bağlanmış ve yatay veya dikey sıralı bir sistem haline getirilmiştir. Bu çalışmalar esnasında okullar okuttukları programları düzenleyerek dersleri isim ve içeriklerine göre kademelere uygun olarak planlamışlardır. Böylece oluşan yeni sistemde üst üste sıralı okullar arasında dikey geçişler ve yan yana konulmuş okullar arasında yatay geçişler yapılmaya başlanmıştır. Bu yeni sistemde yan yana kurulan okullar arasındaki geçişlerde genel anlamda ön

şartlar yerine getirilerek, uyum programlarıyla geçiş sağlanmıştır. Ancak dikey geçişler bu kadar kolay olmamış geçmişte ve günümüzde hala üzerinde çokça tartışılan konulardan olmuştur. Bu anlamda kademeler arası geçişi düzenleyen mekanizmaların genel olarak eleme-seçme sınavları olduğu görülmektedir. Bazı durumlarda öğrencilerin buldukları okulun bitirme sınavlarından geçmeleri bir üst kademeye kaydolabilmeleri için yeterli görülürken, öğrenci sayısının çok fazla olduğu durumlarda ise mecburen başvurular arasından seçmeye yönelik sınavlar yapılagelmiştir. Üst kademeye geçişte uygulanan diğer sistemler, yönlendirme çalışmaları ve adayların öğretim sırasındaki performansları, notları, sosyal faaliyetleriyle sınavın karmasıdır (Ergün, 2014, s. 22).

Eğitimde kademeler arası geçiş sistemi ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, Almanya'da ortaöğretime kademesine geçiş genel anlamıyla ilkokuldaki değerlendirmelere göre yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler ise okul notları, öğretmen gözlem ve görüşleri ile veli görüşlerinden oluşmaktadır. Bu değerlendirmelere göre yönlendirmeler yapılmaktadır (Eurydice, 2018'den aktaran Çakıoğlu, 2019, s. 18-19). Almanya eğitim sisteminde zorunlu eğitim süresi 12 yıl olarak belirlenmiştir. Alman eğitim sisteminde zorunlu eğitime 6 ve 10 yaşları arasındaki öğrencileri kapsayan 4 yıl ilkokul (*grundschule*) süreci ile adım atılmaktadır. 10 yaşından sonra öğrenciler ISCED 2 (ortaokul) seviyesine geçerek burada *orientierungsstufe* ismiyle anılan 2 yıl süren yönlendirme aşamasından geçmektedir. Yönlendirme aşamasında öğrenciler ilkokuldaki aldıkları not puanları, öğretmen gözlem ve görüşleri doğrultusunda göre *gymnasium*, *realschule* veya *hauptschule* okullarından birisine yerleştirilmektedir. *Gymnasium*; ilkokuldan sonra üstün başarılı öğrencilerin yönlendirildiği 3-4 yıllık öğretim süresi olan okullardır. *Realschule*; bu okullar hem meslek hem de genel eğitimin yapıldığı orta düzeyde başarı gösteren öğrencilerin gittiği öğretim süresi 4 yıl olan okullardır. Bu okul türünde yani *Realschule*'de başarı gösteren öğrenciler isterlerse 11. sınıftan itibaren *Gymnasium*'a geçme hakkına sahiptirler. *Hauptschule* ise, düşük başarı gösteren öğrencilerin meslek eğitimine hazırlandığı 4 yıllık bir okuldur. ISCED 2 seviyesini tamamlayan öğrenciler liseye yani ISCED 3 seviyesine yönlendirilmektedir. Ortaokulda ayrıştırılan öğrenciler lise seviyesinde de mezun oldukları ortaokullara göre farklı okullara yönlendirilmektedir (Bal & Başar, 2014).

İngiltere’de zorunlu eğitim süresi 11 yıl olarak belirlenmiştir. İngiltere’de zorunlu eğitime başlama yaşı 5’tir. İlkokul 5 ve 11 yaşları arasındaki öğrencileri kapsayarak 2 yıl (key stage 1) ve 4 yıl (key stage 2) olmak üzere 6 yıl olarak belirlenmiştir. Bu seviyeden sonra alt ortaokul eğitimi diyebileceğimiz 11 ve 14 yaş aralığındaki öğrencilerin devam ettiği 3 yıllık bir öğrenim vardır. Key stage 4 seviyesi 2 yıl zorunlu ve 2 yıl yarı zamanlı zorunlu (iş yerinde eğitim) olarak belirlenmiştir. Ülkemiz için ortaöğretim olarak ifade edebileceğimiz key stage 4 seviyesine geçiş için uygulanmakta olan ulusal bir sınav bulunmamaktadır. Genel anlamda öğretmen görüşleri ön plandadır. Öğrenciler genel ve mesleki liseler olmak üzere iki farklı lise türüne yönlendirilmektedir (Çakıoğlu, 2019, s. 22).

Finlandiya eğitim sisteminde zorunlu eğitim süresi 10 yıl olarak belirlenmiştir. Finlandiya eğitim sisteminde 1 yıllık zorunlu okul öncesi eğitim bulunmaktadır. Zorunlu eğitime başlama yaşı 6 olarak belirlenmiştir. 6 yaşındaki zorunlu okul öncesi eğitimden önce isteğe bağlı 5 yıllık devlet sorumluluğunda okul öncesi eğitim bulunmaktadır. Tekli bir yapıdan oluşan 6 yıllık ilköğretim, 3 yıllık ortaokul seviyesinde bir eğitim sistemi yer almaktadır. Bu seviyeye giriş için herhangi bir ön koşul yer almamakta ve her tür lise eğitimi için yeterlilik sağlamaktadır. Bu seviyeden sonra mesleki ve genel lise türlerine geçiş yapılmaktadır. Lise seviyesine geçiş sisteminde öğrencilerin girdiği ülke genelinde yapılan bir sınav bulunmamaktadır. Öğrenciler okullara başvuru yapmakta ve okul kabullerinde temel eğitim sürecinde aldıkları notlar etkili olurken bazen liselere girişte sınav ve yetenek testleri kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin yaptığı hobi ve aktiviteler liseye girişte kendilerine ekstra puan getirebilmektedir (Bal & Başar, 2014).

2.3. Türkiye’de Ortaöğretime Geçiş

20. yüzyılda eğitim, tüm vatandaşların alması gereken bir hizmet kolunu ifade etmeye başladığı için zorunlu eğitimin kapılarını aralamıştır. Zorunlu eğitim, her ülkenin vatandaşlarına belirli süre ve yaş aralığında verdiği, çocuğun belirtilen yaşa girince eğitime başlamasını zorunlu kılan kavrama verilen isimdir. Eğitim hem ulusal kanunlarda, Anayasa ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, hem de uluslararası anlaşmalarla, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi, Kadınlara Karşı Her Türlü

Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Avrupa Sosyal Şartı'nda, temel bir insanî hak olarak ele alınmıştır (Kepenekçi, 2014). Günümüz dünyasında eğitim hem bireysel ve toplumsal hayat için hem de ekonomik kalkınma için ülkelerin önemle üzerinde durduğu ve eğitimi tüm vatandaşlarına ulaştırmakla kendilerini yükümlü gördükleri bir hizmet koludur. Bu anlayışla eğitim çok geniş kitlelere hitap etmeye başlamıştır. Dolayısıyla yoğun talep gören bazı eğitim kademelerinde kurumların başvuranlar arasında kapasiteleri kadar öğrenci seçmek zorunda kaldıkları görülmüş ve bu durum sınavla öğrencilerin seçildiği kademeler arası geçiş sistemlerini doğurmuştur.

Sınavla öğrenci seçimi dünyanın her yerinde olduğu gibi Türkiye'de de görülmektedir. Günümüz okul sisteminde okullar arası geçişin en sancılı olduğu yer ortaöğretime geçiş ile yükseköğretime geçişte yaşanmaktadır. Bu sorunlar tüm dünyada kendini göstermekte ancak ülkemizde daha sancılı bir süreç yaşanmaktadır. Türkiye'de ortaöğretim kurumlarına geçişte sınav yapılması ve bu sınavlardan elde edilen sonuçlara göre öğrenci kabul edilme tarihi Osmanlı'ya kadar dayanmaktadır. Osmanlı döneminde ortaöğretim kurumlarına yerleşmek isteyen öğrencilerin önünde medreselerin orta kısımları, Tanzimat okulları (idâdî ve sultânî) ve yabancı dilde eğitim veren okullar gibi alternatifler mevcuttu (Dönmez, 2005, s. 256-257).

Türkiye'de kademeler arası geçiş sistemi ve sınav sistemleri üzerine sürekli bir arayış vardır. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde liselere geçişte sınavsız bir uygulama yapılmış ve liselerin orta kısımlardan mezun olanlar bir üst kademeye herhangi bir sınava tabi tutulmadan yerleşmiştir. Bu dönem Rüştîyelerin üç yıllık ortaokul, İdadilerin ise üç yıllık liseler haline geldiği dönemdir. Maarif Kongresi'yle başlayan çağdaş bir eğitim sistemi kurma çabaları, Maarif Vekâletine bağlı bir birim olarak kurulan Heyet-i İlmiye Toplantıları ile bir üst seviyeye ulaşmıştır (MEB, 2017). 1923 tarihli ilk Heyet-i İlmiye toplantısında Sultanilerin isimleri lise olarak değiştirilme kararı alınmış ve ortaöğretim iki kademe şeklinde düzenlenmiştir. 1 Eylül 1924 yılından itibaren tek devreli liseler "orta mektep" ismini almıştır. Böylelikle ortaokul liseden ayrı bir eğitim kademesi olarak belirlenmiş ve liseler ortaokul kademesi üzerine eğitim yapan ve yükseköğrenime hazırlayan bir kademe haline getirilmiştir (Cicioğlu, 1982, s. 133-134). 1926 yılında çıkarılan 789 sayılı Maarif Kanunu ile ortaöğretim okullarının süresi 3 yıl

olarak belirlenmiş, 1952 yılında 4 yıla çıkarılmış, 1955 yılında ise tekrar 3 yıla indirilmiştir (Binbaşıoğlu, 2015).

Türkiye Cumhuriyeti eğitim tarihi açısından 1955 yılı ortaöğretimin gelişimi ve dönüşümü açısından oldukça önemli gelişmelerin yaşandığı bir yıldır. Bu yıllarda yabancı dilde eğitim yapan kolejler açılmıştır. 1955'te sınavla öğrenci seçmeye dayalı kademeler arası geçişin yapıldığı ilk devlet okulu Maarif Kolejleridir. Maarif Kolejlerinin ismi 1975 yılında Anadolu Lisesi olarak değiştirilerek günümüze kadar eğitim-öğretime devam etmiştir (Güven, 2010). Anadolu liselerine öğrenciler 1999 yılına kadar ilkokuldan sonra yapılan merkezi bir sınavla seçilmiştir. Bu okullarda ortaokula başlamadan önce bir yıllık hazırlık sınıfı uygulanmaktaydı. 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin 16.08.1997 tarihinde 4306 sayılı kanun ile yürürlüğe girmesiyle bu okulların orta kısımları kapatılmıştır. Orta bölümleri kapatılan bu okullar 1 yıl hazırlık artı 3 yıllık eğitim şeklinde düzenlenmiş ve öğrenciler 8. sınıfta bu okullara girebilmek için merkezi bir sınava girmişlerdir. Öğrencilerini sınavla alan kurumlar açısından ikinci önemli gelişme 1964 yılından itibaren Fen Liselerinin açılması olmuştur. Ayrıca bu okullar model alınarak ilk sosyal bilimler lisesi 2003 yılında açılmıştır. Bu okullara da sınavla öğrenci kabul edilmekteydi. Yine sınavla öğrenci kaydı alan okullardan birisi de Anadolu öğretmen liseleri ise 1990 yılında kurulmuştur (Gür, Çelik, & Çoşkun, 2013, s. 5). Fen liselerine 1964'ten sonra, Anadolu imam hatip liselerine 1985'ten sonra ve Anadolu öğretmen liselerine 1990'dan sonra öğrenci kabulleri merkezi sınavlarla yapılmaya başlanmıştır. Anadolu Liseleri 1976 yılında merkezi sınavla öğrenci alan, bazı derslerin yabancı dilde öğretimi yapılan devlet okulu olarak belirlenmiştir (Aykaç & Atar, 2014).

1997 yılında geçilen 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim ile birlikte 1999 yılında ilk kez 8. Sınıf öğrencilerine merkezi sınav yapılmıştır. 8. Sınıf öğrencileri fen liseleri, askeri liseler, Anadolu liseleri ve mesleki ve teknik lise türlerinin bazı bölümlerine merkezi sınavdan aldıkları puanlarla yerleşirken diğer liseler sınavsız öğrenci almışlardır. Bu dönemde genel liselerin bünyesinde süper lise sınıfları açılmıştır (Aykaç & Atar, 2014). 8. Sınıf öğrencilerinin girdiği liselere giriş sınavı (LGS) 2004 yılına kadar devam etmiş ve öğrenciler LGS puanlarıyla fen, sosyal bilimler, Anadolu teknik ve meslek, Anadolu öğretmen, Anadolu imam hatip, Anadolu sağlık meslek, adalet meslek, Anadolu tapu ve kadastro meslek, Anadolu tarım meslek ve tarım meslek

liselerine yerleşmiştir. 2005-2008 yıllarında Ortaöğretim kurumları seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) ile öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına seçilmesi sağlanmıştır. Sonraki yıllarda, 2009-2013 yılları arası, sınav sistemi değiştirilerek ortaokuldaki her sınıf düzeyinde girilecek seviye belirleme sınavı (SBS) getirilmiştir. Ancak sınav stresinin her sınıf düzeyinde yapılacak sınavlarla öğrenci üzerinde olumsuz etkisinin artacağı gerekçesiyle SBS'nin 6. ve 7. sınıflarda yapılmaması kararlaştırılmıştır. 2012'de ise 4+4+4 12 yıllık zorunlu kesintili eğitim sistemine geçilmesiyle SBS'den vazgeçilerek Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavıyla ortaöğretime geçişler sağlanmaya başlanmıştır (Zayımoğlu Öztürk & Aksoy, 2014, s. 219). Tüm öğrencilerin merkezi sınavla liseye yerleşmesinin olumsuz etkileri nedeniyle bu sistemden de vazgeçilerek 2018 yılından itibaren başlayan ve halen devam eden Liselere Geçiş Sistemi (LGS) uygulanmaya başlanmıştır.

Türkiye'de orta ortaöğretime geçiş için kullanılan merkezi sınav sistemlerinde pek çok uygulama denenerek değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklikler olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmekle birlikte eğitim sistemine yenilikler getirmiştir. Ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), 2004-2008 yılları arasında; ortaokul başarı puanının ortalamasının esas alındığı ve ortaokuldaki her sınıf düzeyinde yapılması planlanan bir sınav sistemi olan SBS, 2008-2013 yılları arasında; ortaokulların 8. Sınıflarında uygulanan temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemi 2013-2017 yılları arasında uygulanmıştır.

Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS); ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla 2004-2008 yılları arasında MEB tarafından yapılan, 8. sınıflara uygulanan merkezi bir sınavdır. Bu sınavda öğrencilerin ilköğretim okul başarı puanları da yerleşme puanlarına eklenmiş ve bu açıdan olumlu karşılanmıştır (Çakıoğlu, 2019, s. 26-27). Bu sınav öğrencilerin telafisi olmayan tek bir sınav ile karşı karşıya kalmaları, onları özel kurs ve derslere yönlendirerek aileye ek yük getirmesi açısından eleştirilmiş ve daha sonra kaldırılarak yerine ortaokul başarı puanının ortalamasının esas alındığı ve ortaokuldaki her sınıf düzeyinde yapılması planlanan bir sınav sistemi (SBS) getirilmiştir (Gür, Çelik, & Çoşkun, 2013, s. 10).

Ortaöğretime geçiş sistemi (OGES); 6, 7 ve 8'inci sınıflarda hesaplanan sınıf puanlarının, belirlenen oranlarından elde edilen ortaöğretime yerleştirme puanına (OYP)

göre merkezî yerleştirmenin yapılacağı yeni bir sistemdir. Bu yeni sistem seviye belirleme sınavı puanı (SBS), davranış puanı (DP) ve yılsonu başarı puanından (YBP) elde edilen sınıf puanları (SP) esas alınarak ortaöğretime yerleştirme yapılması planlanan bir sistemdir. Bu sistemin getirilme gerekçesi öğrencinin çok yönlü olarak ölçme ve değerlendirmesinin yapılmasıdır (MEB, 2009, s. 3). Sistem 2008 yılında 6. ve 7. sınıflara uygulanırken aynı yıl 8. sınıflara OKS uygulanmıştır. 2009-2010 yıllarında SBS ortaokuldaki tüm sınıf düzeylerine uygulanabilmiştir. Ancak 2011 yılına gelindiğinde beklenenin aksine öğrencilerde sınav odaklı bir hayata sebep olduğu, sınav stresini 3 yıla yaydığı, sınav hazırlık nedeniyle okullarda rehberlik etkinlikleri, sanatsal ve sportif çalışmalar ile kulüp çalışmaların etkinliğini kaybettiği gerekçesiyle ortaokul kademesinin her düzeyinde uygulanan SBS'nin kademeli olarak kaldırılacağı ifade edilmiştir (Çakıoğlu, 2019, s. 27; Soysal & Argon, 2012, s. 468-469; Pura, 2020, s. 121).

Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemi; Ortaokulların 8. sınıflarında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil dersleri için dönemsel olarak yapılan bir sınavdır. Bu sınav belirlenen bu altı dersten iki yazılı sınav olanların ilki, üç yazılı sınav olanlar içinse ikincisi olarak uygulanmıştır (MEB, 2013b, s. 4). Bu sistem öğrencilerin kendi okullarında sınav girmeleri, sınavın bir yazılı notu yerine geçmesi, sınav herhangi kabul edilebilir herhangi bir mazeretten dolayı giremeyenler için bir mazeret sınavı yapılması, birden fazla sınav yapılmasından kaynaklı sınav kaygısının azalması, özel ders almadan veya kurslara gitmeden de iyi puanlar alınabilmesi açısından olumlu görölmüştür (Pura, 2020, s. 83-86). Bu sistemde yanlış cevapların doğruları götürmemesinin şans faktörünü artırdığı, sınav sürelerinin ve dinlenme aralarının çok uzun olması, sistemin özel kurslara yönelimi azaltmadığı, tüm öğrencilerin merkezi sınavla liseye yerleşmesinin doğru olmadığı yönünden olumsuz karşılanmıştır. Bunlara ek olarak tüm okulların bu sınav sonucuna göre başarılarına göre sıralanması neticesinde, görece başarısız okula kayıt olan öğrencilerin ve okulların başarısız olarak etiketlenmesi ve bunun sonucunda hem öğrencilerin hem idarecilerin hem de öğretmenlerin motivasyon ve moral açısından olumsuz etkilenmesine neden olduğu ifade edilmiştir (Taşkın, 2016, s. 83; Pura, 2020, s. 123).

LGS 8. sınıf öğrencilerine, 8. sınıf Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil derslerinden soruların sorulduğu sınavdır. Sınav, aynı gün iki oturum halinde uygulanmakta, çoktan seçmeli 90 soru sorulmaktadır. Birinci oturum 50 soruluk sözel alandan oluşup sınav süresi 75 dakika; ikinci oturum 40 soruluk sayısal alandan oluşup 80 dakika şeklinde planlanmıştır (MEB, 2022b). 2018 yılında ilk uygulanmaya başlandığında sayısal alan 60 dakika şeklinde uygulanmıştır. Daha sonra sayısal alanla ilgili süre 20 dakika artırılmıştır (MEB, 2018b). Yeni ortaöğretime geçiş sistemine göre yerleştirme işlemleri yerel ve merkezi yerleştirme olarak yapılmaktadır. Merkezi yerleştirme, merkezî sınavla öğrenci alan fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları/proje okulları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına tercih doğrultusunda Merkezî Sınav Puanı üstünlüğüne göre yerleştirme yapılmasıdır. Yerel yerleştirme ise okulların türü, kontenjanı ve buldukları yere göre oluşturulan ortaöğretim kayıt alanı ile öğrencilerin ikamet adresleri ve okul başarı puanları gibi kıstaslar göz önünde bulundurularak yapılmasıdır (MEB, 2020, s. 4). Merkezi sınav puanları ilan edildikten sonra tercih işlemleri yapılmaya başlanmaktadır. Sınava giren veya girmeyen tüm öğrenciler yerel yerleştirme ile okul tercih etmek zorundadır. Öğrenciler tercih aşamasında öncelikle 5 tane yerel yerleştirme ile öğrenci alan okul tercih etmektedir. Tercih ettikleri okullardan en fazla üç tanesi aynı türden (AİHL, MTAL ve AL) olabilir. Bu beş okuldan üç tanesi kayıt alanı içerisinde olmak zorunda iken diğer ikisi ise de komşu kayıt alanı veya diğer kayıt alanlarından olabilmektedir. Yerel yerleştirme tercihinde bulunmayanların merkezi sınavla öğrenci alan okulları tercih etmesine sistemselsel olarak izin verilmemektedir. Yerel yerleştirme tercihinde bulunan ve merkezi sınav puanı olan öğrenciler on (10) tane merkezi sınav puanıyla öğrenci alan okul tercih edebilmektedir. İsterlerse 5 tane de pansiyonlu okul tercih edebilirler. Dolayısıyla toplam 20 okul tercihinde bulunmaktadırlar (MEB, 2021b).

LGS’de soruların 8. sınıf konularını kapsamaması öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Ancak sınavın ders yükünü artırdığı, öğretmenler açısından konuları yetiştirememeye kaygısına neden olduğu, öğrenciler açısından ise baskı-stres oluşturduğu (Kızılkapan & Oğuzhan Nacaroğlu, 2019). Öğrenciler açısından LGS’nin sınav kaygısını azaltmadığı, bu sınavın korku ve kaygıya sebep olduğu ilgili çalışmalarda ortaya

konulmuştur (Baş & Kıvılcım, 2019). LGS sorularının TEOG sınavında sorulan sorulardan farklı bir niteliğe sahip olduğu görülmüştür. TEOG sınavında sorulan soruların daha çok bilgi ile kavrama seviyesinde olduğu görülmüşken LGS’de daha üst düzey düşünme becerilere sahip olmayı gerektiren sorular sorulduğu anlaşılmaktadır.

Genel anlamda ortaöğretime geçiş sistemleri aileye ek yük getirdiği, çocukları sınav odaklı ve test çözmeye dayalı bir yaşam sürmeye yönelttiği için eleştirilmiş ve yenilerine geçilmiştir. Ancak geçilen yeni sistemde de aynı şikâyetler devam etmiş ve bu açıdan bakıldığında önemli bir mesafe kaydedilememiştir.

2.4. Öğrenci Başarısını ve Ortaöğretime Geçiş Etkileyen Etmenler

Öğrenci başarısını etkileyen pek çok faktör vardır. İlgili literatür incelendiğinde anne ve babanın mesleği ile eğitimi, ailenin ekonomik durumu ve kardeş sayısının öğrenci başarısını doğrudan etkilediği görülmüştür (Arslanargun, Bozkurt, & Sarıoğlu, 2016; Köse, 1990; Okuyucu Akdaş, 2014; Karaağaç, 2019). Gerek ülkemiz eğitim sistemi gerek ülke koşulları, yoğun öğrenci nüfusu, öğrencilerin henüz küçük yaşlardan itibaren akranları ile rekabete dayalı bir eğitim-öğretim sürecine girmelerine neden olmaktadır. Türkiye geneli yapılan merkezi sınav uygulamaları öğrencilerin hem okul hem de okul sonrası hayatlarını etkileyen ana unsurlar haline gelmiştir. 1970’li yıllara kadar ülkemizde ortaöğretime geçişte herhangi bir rekabet söz konusu değildi. Ancak üniversite eğitime olan talep artınca ortaöğretim kurumlarının bu okullara öğrenci yerleştirme başarıları dikkate alınmaya başlanmış, bu konuda daha başarılı olan ortaöğretim kurumlarına talep artmış ve buna bağlı olarak farklı isim ve uygulamalarla ortaöğretime giriş sınavları yapılmaya başlanmıştır. Bu durumun sonucunda bazı liseler öğrenciler tarafından yoğun talep görüp nitelikli okul olarak sınıflandırılırken diğerleri niteliksiz olarak görülmeye başlanmıştır. Dolayısıyla bu okullara yerleşme öğrenci ve veliler için hayati bir konu haline gelmiştir (Pura, 2020, s. 129).

Ailenin ekonomik, sosyal ve kültürel statüsünün öğrencilerin tercih ettiği okulları ve bu okuldaki başarılarını etkilediği yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Çocuğun geldiği sosyo-ekonomik seviyenin akademik başarısını, dolayısıyla ortaöğretime geçiş için yapılan merkezi sınav puanlarını etkilediği görülmektedir. Alt sosyo-ekonomik statüden gelenlerin üst sosyo-ekonomik statüden gelenlere oranla merkezi sınav puanlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Karaağaç, 2019, s. 135-136).

Ülkemizde öğrencilerin akademik başarılarının sosyo-ekonomik özelliklerinden etkilenme oranı Türkiye'yi OECD ülkeleri arasında başarı ile sosyo-ekonomik düzeyin arasında ilişkinin en net görüldüğü ülkeler arasına koymaktadır (Arslanargun, Bozkurt, & Sarıoğlu, 2016). Hatta sosyo-ekonomik ve kültürel durumun çocukların okuma olgunluklarını yani okuma ve yazmaya hazır oluşlarını dahi etkilediği yapılan çalışmalarda görülmüştür. Sosyo-ekonomik açıdan daha avantajlı ailelerden gelen çocukların okuma ve yazma becerilerinin diğerlerine oranla daha çok geliştiği, daha hazır olarak okula başladıkları anlaşılmıştır (Okuyucu Akdaş, 2014, s. 61-62).

Tarihi süreçte Türkiye'de birçok kademeler arası geçiş modeli uygulanmıştır. Bu modeller çeşitli kesimlerce eleştirilere maruz kalmış ve yenilerine geçilmiş ancak üzerinde uzun yıllarca mutabık kalınan, süreklilik arz eden bir geçiş sisteminde karar kılınamamıştır. Aynı zamanda mesleki ve teknik lise mezunlarına yeterince istihdam imkânı sağlanamadığı için bu okulların tercih edilme oranları azalmış, öğrencilerin akademik olarak iyi bir lise okuma gayesi gütmemesine sebep olarak akademik liselere olan talebi artırmıştır. Bu durum da öğrencilerin ortaokuldan liseye geçerken büyük bir yarış içine girmelerine neden olmuştur (Pura, 2020, s. 113). Ortaöğretimi geçişi etkileyen etmenleri ele alan alanyazın incelendiğinde genel olarak merkezi sınavların ve sınav uygulamalarının odağa alınarak çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Çakıoğlu (2019) çalışmasında ortaöğretime geçiş sistemini etkileyen etmenleri sayarken teknolojik altyapının geliştirilmesi ile destekleme ve yetiştirme kurslarının ortaöğretime geçişte olumlu etkiler yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada Fatih Projesi kapsamında okulların teknolojik altyapısının yenilenmesi ve akıllı tahtaların kurulması sayesinde daha fazla e-içerik üretilmiş ve bunların kullanılma oranı artmış, bu durumun ise öğrenci öğrenmesine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilere destekleme ve yetiştirme kurslarıyla destek sağlanması fırsat ve imkân eşitliğine olumlu katkı sunduğu belirtilmiştir. Söz konusu çalışmada sınav sisteminin olumlu yanları dışında olumsuz tarafları da şu şekildedir; sürekli değişen geçiş sistemlerine karşı oluşan olumsuz yaklaşım, ezberci, rekabet ve sınav odaklı sistem, nüfus yoğunluğu, zorunlu eğitim ve öğretmen eksikliği ve fiziki alt yapı problemleridir (Çakıoğlu, 2019, s. 43-57).

Ebeveyn eğitim seviyesi, ailedeki çocuk sayısı ve sırasının da okul tercihlerinde etkili olduğu yapılan çalışmalarda görülmüştür. Bu çalışmalar ebeveyn eğitim seviyesinin artmasıyla akademik/genel liselere devam etme oranının, çocuk sayısının

artmasıyla da meslek lisesi tercih etme oranının arttığını göstermektedir (Arslan, 2016, s. V). Eğitim düzeyi yüksek ailelerden gelen çocukların ortaöğretime geçiş için yapılan sınavlardaki başarıları eğitim düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklardan fazla olduğu görülmüştür (Metin, 2013, s. 79).

2.4. İmam Hatip Okullarının Tarihsel Süreci

İmam Hatip okullarının fikri temelleri ile uygulamaya yönelik boyutları Cumhuriyet öncesi dönemde şekillenmiştir. Bu okul modelinin fikri temelleri Osmanlı Devleti'nin başlatmış olduğu modernleşmeyle birlikte özellikle Tanzimat'tan itibaren yaşadığı entelektüel dönüşüm esnasında modern olan ile geleneksel olanın uyumlaştırılması çabasını içerir. Söz konusu modelin uygulamaya dönük tarafını ise geleneksel medreseler ile yeni açılan batı tarzı mektepler arasında yaşanan etkileşim ile yine medreselerin ıslah edilmesi için yapılan çalışmalar oluşturmuştur (Aşlamacı, 2014, s. 25).

Osmanlı'nın son döneminden itibaren başlayan modern ile geleneksel olanı barıştırma çabasının eğitim alanındaki ilk somut örneği aynı zamanda İmam Hatip okulları modelinin başlangıcı kabul edilebilecek okullar Türk Müteşebbisler tarafından 1880'lerden itibaren açılmaya başlanan özel mektepler olmuştur. Bu mekteplerin müfredat programında İslami ilimlerle modern ilimler birlikte yer almıştır. Bu açıdan ıslah çalışmaları kapsamında programları yeniden düzenlenecek olan medreseler için örnek teşkil etmiştir. Bu çalışmalar sonucu II. Meşrutiyet döneminde teşekkül eden Daru'l Hilafe Medreseleri; programları, örgütlenmesi ve eğitim tarzı itibarıyla batı tarzı mekteplere benzetilmiş ve Cumhuriyet döneminde açılan İmam Hatip okullarının öncüleri olmuştur (Zengin, 2002, s.94-95)

2.4.1. İmam ve Hatip Mektepleri (1924-1930)

Cumhuriyetin ilanına doğru giderken eğitimi yeniden ele almak, Osmanlı mirası ve farklı zihinleri temsil eden eğitim kurumlarını yapılandırma arayışlarına milli mücadele yıllarında başlanmıştır. Bu arayışlar içerisinde eğitim sisteminin yeniden inşa edilmesine yönelik yapılan çalışmaların içerisinde önemli bir yer tutan tartışma, öğretim birliğinin sağlanması olmuştur. Elbette ki bu birlikten kastedilen şey çeşitli kesimlerce farklı algılanmıştır. Kimi çevrelerce öğretimde birlik, programlarda birlik, bazılarınca

ise kurumların idari anlamda tek elden yönetilmesiyle elde edilecek birlik şeklinde anlaşılmıştır (Doğan, 1999, s. 231).

Tevhid-i Tedrisat Kanununun uygulanma aşamasında o sırada Maarif Vekili olan Vasıf Çınar, 11 Mart 1924 tarihli bir genelge ile sayıları 465'i bulan Medaris-i İlmiye Medreselerini kapatmıştır. Yine bu genelge ile Daru'l-Hilafe Medreselerinin ise İbtida-i Hariç ve İbtida-i Dahil kısımları din hizmetlerini yürütecek memurları yetiştirmek üzere İmam ve Hatip Mekteplerine dönüştürülmüştür. Söz konusu genelge ile Daru'l-Hilafe Medreseleri buldukları 29 merkezde kapatılmamış ve 4 yıllık öğretim süresi olan İmam ve Hatip mekteplerine dönüştürülmüştür. (Ayhan, 1999, s. 29; Parmaksızoğlu, 1996, s. 25). 29 Temmuz 1924 tarihinde "İmam Hatip Mektepleri Talimatnamesi" isminde bir yönetmelik yayınlanmıştır. Bu yönetmenliğe göre İmam Hatip Mekteplerine; beş yıllık ilkökul mezunu, 12 ila 15 yaş aralığındaki erkek öğrenciler sınavsız kaydedebilecektir. Diğer orta dereceli okullardan bu okullara kayıt yapmak isteyenler ilk sınıftan itibaren okutulan derslerden sınava girecek başarılarına göre uygun sınıfa alınacaklardır. Bu şekilde İmam Hatip Mektepleri ilkökula dayalı orta mektep hüviyetine sahip olmuştur (Zengin Z. S., 2002b, s. 90-91).

Ancak ilk açıldıkları 1924 yılında sayıları 29 olan İmam Hatip Mektepleri açılışının üzerinden henüz bir yıl geçmeden kapatılmaya başlanmış ve birkaç yıl içinde de tamamen kapatılmıştır. 1924 yılında 29 yerde açılan bu okulların 5 tanesi açılışının ilk senesinin sonunda kapatılmış ve iki yeni yerde yenileri açılmıştır. İkinci senenin sonunda 8 tanesi kapatılmış ve 2 farklı yerde yenileri açılmıştır. Üçün senenin sonunda ise İstanbul ve Kütahya illerindekiler hariç diğerleri kapatılmıştır. 1926-1927 öğretim yılında İmam Hatip Mektebi sayısı 2'ye düşmüştür. Bu ikisi de 1929-1930 eğitim-öğretim yılında kapatılarak son mezunlarını 1932 yılında vermiş ve İmam Hatip okulları bu şekilde açılışının üzerinden henüz çok kısa bir süre geçmişken tamamen kapatılmıştır (Dinçer, 1998, s. 57). İmam Hatip okullarının kapatılmasının nedenleri çeşitli şekilde gerekçelendirilmiştir. Bu gerekçelerden resmi olarak dile getirilen, söz konusu okulların açılma amaçlarını gerçekleştirilmeyerek devlet bütçesine yük olduklarıdır (Zengin, 2002b, s. 95). Ayrıca dönemin Milli Eğitim Bakanı Banguoğlu bu mekteplerin kapanmasının nedeninin rağbet görmemek olduğunu belirtmiştir (Dinçer, 1998). Ancak yapılan çeşitli araştırmalara göre bu mekteplerin kapanmasında etkili olan öğrenci ilgisizliği veya açılış amacının yerine getirilememişinden ziyade dönemin yönetici

iradesinin bu okullara hayat hakkı tanımaması ve kapatılması için çeşitli uygulamalara başvurmasıdır. Özellikle öğrenci sayısının azaltılması için bu okulların dört yıllık orta mektep seviyesinde tutularak lise kısımlarının açılmaması, mezunlarının İlahiyat Fakültesine devam edememesi ve bu okulu bitirenlere istihdam sağlanmaması gibi uygulamalar örnek verilebilir (Aşlamacı, 2017c, s. 45).

2.4.2. İmam Hatip Kursları (1949-1951)

Din eğitiminde kesintili yıllar olarak ifade edilen 1931-1949'lu yıllardan sonra hem ülke içinde hem de dünyada yaşanan çeşitli gelişmelerin etkisiyle ülkemizde dine ve din eğitime karşı takınan katı, baskıcı tavırda nispeten bir yumuşama görülmüştür. Demokrat Parti'nin din eğitimi ve din özgürlüğünü savunması ve halkın desteğini alması, iktidardaki CHP'yi etkilemiş halk desteğini almak, oy kaybetmenin önüne geçmek ve ülke dışında yaşanan gelişmelere bir nevi ayak uydurmak için en baştan beri uyguladığı katı laiklik anlayışında bir nevi yumuşama olarak yorumlanabilecek din eğitiminin serbest olması için bazı adımlar atmıştır. Ancak din eğitiminde politika değişikliğinin tek nedeni buna indirgenemez. Bunlara ek olarak, toplumdaki din hizmetine olan ihtiyacın son raddeye gelmesi, komünizm tehdidine karşı dinin bir panzehir olarak kullanılmak istenmesi, din eğitiminin devlet tarafından yasaklanması ve devlet eliyle yapılmaması sonucunda halk içinde kontrolsüz, güçlü ve kuralsız mekanizmaların din eğitimi yapmaya başlaması iktidarı daha denetlenebilir ve devlet eliyle bir din eğitimi yapmaya yöneltmiştir (Karpat, 1996, s. 229). Yaşanan tüm bu gelişmeler ışığında 16 Ocak 1947 yılında toplanan CHP kurultayında partinin laiklik anlayışı ile din ve devlet ilişkisi yeniden ele alınarak görüşülmüş ve toplumsal bir talep olan din hizmetleri ihtiyacının dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Din eğitimi alanında çalışma yapılması kararı alınarak ilgili bir komisyon kurulmuştur. Bu komisyon toplumda din eğitime olan ihtiyacın dikkate alınması gerektiğini belirtmiş, din hizmetini görecekle elemanları yetiştirmek için okullar açılmasını talep etmiştir. Ayrıca din eğitiminin devlet eliyle yapılmasını ve laiklik ilkesinin de gözetilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Komisyon raporunda hükümete İslam İlahiyat Fakültesi ile İmam Hatip okullarının tekrar açılması ve okullara din dersinin yeniden konulması yönünde teklifler sunulmuştur (Dinçer, 1998, s. 89).

İmam Hatip okullarının yeniden açılması ile ilgili yapılan teklif Hasan Saka hükümeti tarafından değerlendirilmiştir. Ancak Başbakan Hasan Saka'nın teklifi üzerine

yeniden değerlendirilerek İmam Hatip Okulu yerine 20 Mayıs 1948'de 10 aylık İmam-Hatip kurslarının açılması kararı alınmıştır (Ayhan, 1999a, s. 158). CHP yöneticilerinin laiklik ilkesini teminat altına alarak yürürlüğe koydukları din eğitimi uygulamaları dini özgürlük anlamında daha kapsamlı haklar ve özgürlüklerle ilgili beklentisi olanları hayal kırıklığına uğratmıştır (Gökçatı, 2005, s. 178-179).

2.4.3 İmam Hatip Okulları (1951-1972)

Demokrat Parti iktidarı ile toplumsal talepler daha fazla dikkate alınarak Türkiye'de pek çok alanda değişim yaşanmaya başlanmıştır. Tüm dünyada etkisi görülen komünizm tehdidine yönelik kaygılar ile Türkiye'nin 1952 yılında NATO'ya üye olması ile ABD ile artan ilişkiler DP'nin politikalarının şekillenmesinde etkili olmuştur. Liberal dünya görüşü, ABD ile ilişkiler, komünizm tehdidi, toplumda artış gösteren din hizmeti talepleri yeni iktidar partisinin din ve din eğitimi politikasını kendinden önceki Tek Parti Rejiminden farklılaştırmıştır (Karpat, 1996, s. 229).

Toplumun din hizmeti ihtiyacını gidermek üzere açılan İmam-Hatip kurslarından istenilen verimin elde edilemediği görülmüştür. Bu kursların din hizmeti yapacak kişileri yetiştirmede yetersiz olduğunu bizzat tecrübe eden İstanbul İmam-Hatip Kursu Müdürü Celalettin Ökten (Celal Hoca), dönemin Milli Eğitim Bakanı, aynı zamanda öğrencisi olan Tevfik İleri ve diğer birçok kişi ile görüşerek kursların yerine bir okul açılması için girişimlerde bulunmuştur (Karaman, 2009, cilt I, s. 90). Devam ettirilen bu çalışmalar neticesini vermiş ve 13 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı Müdürler Komisyonu kararı ile Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na dayanılarak din hizmetlerinin ifasını sağlayacak kişileri yetiştirmek üzere ilkokula dayalı birinci kademesi 4, ikinci kademesi ise 3 yıllık olan İmam-Hatip okullarının kurulmasına karar verilmiştir. Karar alındıktan kısa bir süre sonra Adana, Ankara, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya ve Kahramanmaraş illerinde olmak üzere 7 adet İmam Hatip Okulu açılmıştır (Dinçer, 1998, s. 97; Öcal, 1994, s. 52).

Halkın yoğun talebi ve destekleri sonucu 1951 yılında tekrar öğretime başlayan bu okullar statüleri açısından 1950'li yılların sonlarında ciddi bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Bu okulları eleştiren laik kesimlerce laikliğe tehdit olarak algılanmış ve eğitim sisteminde ikiliğe yol açtığı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin ilk önemli ve resmi olarak ifade edilmiş hali Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türk milli

eğitiminin güncel durumunu belirlemek için kurulun “Türk Eğitim Milli Komisyonu” tarafından hazırlanan rapordur. Bu raporda bu okulların toplumdaki bir ihtiyacı karşılamaya matuf olarak açılmış meslek okulları olmasına rağmen sayılarındaki hızlı artışla bir genel okul olarak işlev gördükleri, mezunlarının din adamı olarak görev almadıkları, meslek dersi hocaların medrese kökenli oldukları eleştirilerek bu okulların statüsünün ortaokula dayalı bir meslek okulu olarak yapılandırılması gerektiği önerilmiştir (Türkiye Eğitim Komisyonu Milli Raporu, 1960, s. 108-113). Özellikle o dönemde ülke genelindeki tüm ortaokulların tek tip program uygulayan okullara dönüştürülmesi konusu tartışılıyordu. Bu şekilde İmam Hatip okulları da dahil olmak üzere tüm mesleki ve teknik okulların orta kısımlarının kapatılarak genel ortaokula dönüştürülmesi eğitim alanında tartışılan önemli gündem maddeleri arasındadır. Bu tartışmalara paralel olarak İmam Hatip Okullarının ilkokula dayalı olması çeşitli platformlarda tartışılmış ve orta kısımlarının kapatılmasına yönelik girişler bu dönemde yoğunlaşmıştır (Aşlamacı, 2017c, s. 48-49).

İmam Hatip okulları için diğer önemli bir tarih 12 Mart 1971’dir. Bu tarihte askeri muhtıra verilmiş ve hükümette olan Süleyman Demirel istifa ettirilerek yerine Nihat Erim hükümeti kurdurulmuştur. Bu hükümetin sunduğu programda Atatürk’ün tedrisatta tevhid ilkesine bağlı kalınacağı vurgulanarak bu ilkeye aykırı olan uygulamalara son verileceği ve İmam Hatip Okullarının ortaöğretime uyacak şekilde yeniden yapılandırılacağı belirtilmiştir (Kaplan, 2005, s. 237). Hükümet programında yer alan bu plana uygun olarak 4 Ağustos 1971 tarih ve 225 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararıyla İmam Hatip okulları ortaokul üzerinde eğitim veren 4 yıl süreli mesleki eğitim ve öğretim kurumu haline getirilmiştir. Böylece orta kısımları kapatılmış ve 3 yıl olan ikinci devresi ise 4 yıla çıkarılmıştır (Ayhan, 1999a, s. 192). Bu karara paralel olarak genel ortaokul programı yeniden yapılandırılarak süresi 3 yıla indirilmiş ve bu şekliyle İmam Hatip okulları bünyesinde devam etmiştir. Ancak programındaki meslek dersleri çıkarılarak genel öğretim yapan ortaokullara dönüştürülmüş fiilen kapatılmamış olsa da uygulamada İmam Hatip Okullarının ilk kademesi kapatılmıştır (Ünsür, 2005, s. 184).Yapılan bu uygulamalardan önce imam hatip ortaokulu sayısı 72 iken, 1973-1974 eğitim ve öğretim yılında 58’e düşmüştür. Sayısal olarak yaşanan bu düşüş İmam Hatip Ortaokullarının fiili olarak kapatılmaya çalışıldığını göstermektedir (Aşlamacı, 2017c, s. 52). İmam Hatip Okullarıyla ilgili alınan bu kararlar sonrasında 22

Mayıs 1972 tarihli resmi gazetede İmam-Hatip Okulu İdare Yönetmeliği yürürlüğe konulmuştur (Resmi Gazete, 1972/14193). Böylelikle 1951 yılında tekrar açılan İmam Hatip Okulları, 1971 yılındaki muhtıra sonrası alınan orta kısımlarının kapatılması ve kızların kayıtlarının durdurulması ile yaşadıkları kısa süreli olumsuz gelişmelere rağmen bu dönemde önemli kazanımlar elde edilmiştir. Bu yıllarda İmam Hatip Okulları açısından sayısal olarak büyük bir ilerleme kaydedilmiştir. İmam Hatip modelinin lise statüsü kazanması 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanunu ile başlamıştır (Aşlamacı, 2014, s. 116).

2.4.4. İmam Hatip Liseleri (1973-1997)

1973 yılında Naim Talu Hükümeti döneminde *Milli Eğitim Temel Kanunu* yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun 32. maddesinde İmam Hatip Liseleri şu şekilde tanımlanmıştır: “*İmam-Hatip Liseleri, İmamlık, hatiplik ve Kur’an Kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığınca açılan ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe, hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.*” (Resmi Gazete, 24.06.1973/14574). İHL mezunları bu kanunun yürürlüğe girmesiyle üniversitelerin sözel/sosyal puanla öğrenci alan bölümlerine girme hakkı kazanmış oldular. Ancak bu kanun yürürlüğe girdiğinde İmam Hatip Lisesine devam eden öğrencilerin bu haklardan faydalanmasının önüne bir genelge ile geçilmiştir. 1973’te İmam Hatip Lisesine kayıt yaptıranlar mezun olduğunda, 1976-1977 öğretim yılında, “Lise ve İmam-Hatip Lisesi diploması” aldıktan sonra üniversitenin farklı bölümlerine girmeye hak kazanmış oldular (Öcal, 2018, s. 242-243).

1973 ile 1977 yıllarında yapılan seçimlerde hiçbir partinin tek başına iktidar olamaması üzerine 12 Eylül 1980 ihtilali dönemine kadar beş koalisyon hükümeti kuruldu. 26 Ocak 1974 yılında kurulan CHP ve MSP koalisyon hükümeti döneminde, İmam Hatip Liseleri için olumlu gelişmeler yaşanmıştır. I. Ecevit Hükümeti programında, meslek okullarının orta kısımlarının açılacağı, mezunlarına yükseköğrenime gidebilmek için sınavlara girme hakkı tanınacağı, halkın yaptırdığı okulların amaçlarına uygun olarak açılacağı ifade edilmiştir. Bu koalisyon hükümeti döneminde Talim ve Terbiye Kurulu’nun 26 Ağustos 1974 tarihli ve 394 sayılı kararıyla İmam Hatip Liseleri bünyesinde yer alan ortaokullarda seçmeli dersler yerine Kur’an’ı Kerim, Arapça ve Din derslerinin eklenmesi kararlaştırılmıştır. Alınan bu kararla, 1972

yılında İmam Hatip Okullarının ortaokula dayalı bir okul olduğu yönünde çıkarılan yönetmenlikle kapatılan İmam Hatip Ortaokulları kısmen de olsa açılmıştır (Aşlamacı, 2014, s. 118).

12 Eylül 1980 askeri darbesi döneminde bir süre yeni İmam Hatip Lisesi açılmasına izin verilmemiş ve hali hazırda açık olanlar da kapatılmamıştır. Bu dönemde yeni okul açılmasına izin verilmemesine rağmen bu okulların statülerinde değişikliğe gidilmemiştir. 1982 yılında hazırlanan yeni anayasa çerçevesinde yeniden 16.06.1983 tarihinde düzenlenen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda 32. madde aynen korunmuştur. Bu kanunun 31. maddesinde “yetiştirildikleri yönde” ibaresi çıkarılarak, “*Lise veya dengi okulları bitirenler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanır.*” şeklinde değiştirilmiştir. Böylece İmam Hatip Lisesi mezunları yükseköğretimde diledikleri fakülte ve bölümü tercih etme hakkına sahip olmuşlardır. 1980 ile 1984 yılları arasında yeni İmam Hatip Lisesi açılmamış ancak mevcut okulların pek çoğunda şubeler açarak bu okulların ülke genelinde yaygınlaşmasına gayret edilmiştir (Öcal, 2011, s. 275-276).

İmam Hatipliler açısından yaşanan olumlu gelişmelerden rahatsız olan çevrelerden olan TÜSİAD, Zekai Baloğlu'na 1990 yılında bir eğitim raporu hazırlatmıştır. Söz konusu raporda İHL'lerin niteliksel dönüşümüne dikkat çekilerek kuruluşlarındaki amaçlarından farklı olarak bu okulların genel eğitim sistemine dönüştürüldüğü ve bunun ikinci bir genel eğitim kanalının oluşmasına yol açtığı ifade edilmiştir. Bunu önlemek için Baloğlu, bu okulların açılış amacına uygun olarak temel eğitime dayalı ve ayrı meslek okulları olarak düzenlenmesi ve öğrenci sayılarının da istihdam kapasitesi ile sınırlandırılmasını tavsiye etmiştir (Baloğlu, 1990, s. 131-137). Bu rapora benzer raporlar, 1990 yılında İstanbul Ticaret Odası ve 1991 yılında Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu tarafından hazırlanmıştır. Bunlara ek olarak gerek basın ve yayında gerekse resmi kurumlar tarafından hazırlanan metinlerde İHL'liler, kurulu rejime bir tehdit olarak sunulmuştur. 1996 tarihinde toplanan 15. Milli Eğitim Şurasında illerden ve bölgelerden gelen tekliflerin çoğunda zorunlu eğitimin kesintili veya belli sınıflarda yönlendirilmeye dayalı olması yönünde olduğu halde şûrada oluşturulan “*İlköğretim ve Yönlendirme Komisyonu*” temel eğitimin 8 yıla çıkartılması meselesinde il ve bölgelerden gelen raporları yok saymıştır. Zorunlu eğitimle ilgili genel kanaatin, kesintili veya yönlendirmeli olması yönünde olduğu halde komisyon,

raporlar üzerinde hiç tartışmamış hatta konuşma dahi yapmayarak konuyu yeni baştan ele almıştır. Sonuçta 15 Mayıs 1996 Çarşamba günü genel kurula il ve bölge raporlarının aksine “8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim” teklifi sevk edilmiştir. Genel kurulda buna rağmen 5+3=8 yıllık kesintili zorunlu eğitimin kabul edilme ihtimali yüksek görüldüğü için bakanlık yetkililerince şura salonuna üye olmayan kişiler alınarak oy kullanılmış ve 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim teklifi kabul edilmiştir (Öcal, 2011, s. 287). Bu kararlara ek olarak yine bu şurada meslek lisesi mezunlarının kendi alanlarındaki bölümlere gitmesinin sağlanması yönünde tavsiye kararı alınmıştır (MEB, 15. Milli Eğitim Şurası, 1996). İmam Hatip Okullarına ve mezunlarına yönelik bu amaçlar, orta kısımlarının kapatılması, öğrenci sayısının düşürülmesi ve mezunlarının sadece kendi alanlarına yönelik yükseköğretim kurumlarına gidebilmesi 28 Şubat Süreci’nde hayata geçirilmiştir.

2.4.5. 28 Şubat Sürecinde İmam Hatip Liseleri (1997-2002)

28 Şubat 1997 tarihinde yapılan Milli Güvenlik Kurulu toplantısında alınan bazı kararlar ve bu kararların uygulanma aşamasında yaşanan gelişmeler ve değişimlere “28 Şubat süreci” denilmiştir. Bu dönemde dindarlaşma ile dinin sosyal ve kültürel alanda görünürlüğü için yapılan çalışmalar ve dindarlığın evin dışında görülmesi irtica olarak değerlendirilmiştir (Karaman, 2009, cilt 2, s. 304). Bu şekilde sistem din konusunu toplumsal hayattan uzakta bireysel ve vicdani bir mesele olarak anlamaya geri dönmüştür. 28 Şubat sürecinin hem siyasi hem de askeri bir arka planı vardır. Bu süreçte birçok alanda önemli değişim ve dönüşümler yaşanmış ise de bunlar içinde en köklü değişim ve dönüşüm eğitim alanında yaşanmıştır. Görünürde doğrudan askeri bir darbe olmamış ancak bu süreci başlatan irade müdahalenin hem halk üzerinde hem de sistem üzerinde etkili olabilmesi için etkili bir silah olarak gördükleri eğitim alanını tercih etmişlerdir. Bu alanda yapacakları değişim ve dönüşümün halkın ve sistemin üzerinde daha etkili olacaklarını düşünmüşlerdi (Bahçekapılı, 2012, s. 33). Doğrudan askeri bir müdahalenin olmadığı bu darbenin temel gerekçesi “İrtica Tehdidi” olarak yansıtılmış, din eğitim ve öğretim kurumları hedef haline getirilerek din eğitiminin en aza indirilmesine gayret edilmiştir. Bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik olarak MGK toplantısında alınan kararların çoğu bu amaca hizmet etmiştir. Bu süre zarfında din eğitimi alanında çok partili sisteme geçişten beridir elde edilen kazanımlar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır (Aşlamacı, 2014, s. 135-136).

İmam Hatiplerin niteliksel dönüşümü neticesinde bu okul mezunları toplumda, siyasi ve iş hayatının çeşitli alanlarında kendini göstermeye başlamıştır. 28 Şubat iradesi toplumdaki dindarlaşmayı ve muhafazakârlaşmayı durdurmak için bu okulları hedef haline getirmiştir. MGK toplantısında alınan kararlarda doğrudan İHL'ler geçmese de alınan kararlar bu okulların statülerinde önemli değişikliklere yol açıyordu. Özellikle *“kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitim”* ile *“din adamı yetiştiren Milli Eğitim kurumlarının Tevhid’i Tedrisat Kanunu’nun özüne uygun ihtiyaç düzeyinde tutulması”* ifadeleri İHL'lere yönelik yapılmak istenenleri ortaya koymuştur. MGK toplantısında alınan bu kararlar 5-6 ay sonra koalisyon hükümeti tarafından çıkarılan kanunlarla uygulamaya konulmuştur.

Anasol-D hükümeti döneminde 16 Ağustos 1997 tarihinde çıkarılan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yasası ile İmam Hatiplerin orta kısımları kapatılmıştır (Resmi Gazete, 1997/23084). Yasadan üç gün sonra ise 174 sayılı MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararı ile İHL'ler bir yılı hazırlık üç yılı normal eğitim olmak üzere dört yıllık liseler haline dönüştürülmüştür. Ayrıca Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) 30 Temmuz 1998 tarihli toplantısında aldığı kararla üniversiteye girişte meslek lisesi mezunlarına katsayı farkı uygulanmaya başlanmıştır. Bu kararla İHL mezunlarının İlahiyat dışındaki fakülte ve bölümlere girişleri neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Buna ek olarak İlahiyat Fakültesi kontenjanları da azaltılmış, ilahiyatın ikinci öğretimi ile İlahiyat Meslek Yüksekokullarına öğrenci alımı durdurulmuştur. Tüm bu uygulamalarla İHL mezunlarının üniversiteye girmesi büyük ölçüde engellenmiş ve öğrenci sayısında çok büyük düşüslere neden olmuştur. 1996-1997 yıllarında İmam Hatip Okullarının orta ve lise kademelerinde toplam 511, 502 öğrenci varken, bu sayı 2002-2003 öğretim yılında yaklaşık 8 kat azalarak 64,534 'e kadar gerilemiştir (Aşlamacı, 2014, s. 136-138). Bu sancılı sürecin öğrenci profiline de etkisi büyük olmuştur. Genel olarak üniversite hayali olmayan veya sadece İlahiyat fakültesine girme amacı olan, akademik anlamda daha az başarılı ve kız öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir öğrenci grubu İmam Hatip Liselerine kayıt yaptırıyordu (Cebeci, 2005, s. 200).

28 Şubat süreci çok partili hayata geçtikten sonra din eğitimi adına elde edilen kazanımların kaybedildiği ve bu alanın sınırlandırıldığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde manevi baskı ve yıkımlar, başörtüsü sorunu, katsayı problemi, başta İHL'ler olmak üzere din eğitimi yapan kurumların belli bir çerçeveye hapsedilmesi gibi

görünenin dışında derin tahribatlara yol açmıştır. Resmi olarak yapılan din eğitimi kurumlarının kapatılması ve bazılarının sınırlandırılması, çocuğuna din eğitimi vermek isteyen kimseleri farklı yollar aramaya sevk etmiştir. Resmi olmayan yollarla yürütülen özel din eğitimi dersleri ve kursları bu ihtiyacı karşılamamanın yolu olarak tercih edilmiştir. Ayrıca bu dönemde kimi gönüllü vakıf ve dernekler İmam Hatip Okullarını yaşatmak için gayret etmiş, bu okullardan mezun olan başarılı öğrencileri yurt dışındaki üniversitelere, özellikle Avusturya Viyana Üniversitesi, göndererek onlara yurt dışında okuma imkânı sunmuşlardır (Aşlamacı, 2014, s. 142).

2.4.6. AK Parti İktidarı Dönemi İmam Hatip Okulları (2003-)

AK parti 2002 yılında yapılan genel seçimlerde iktidara gelmiş ve İHL'ler canlanmaya başlamıştır. AK Parti genel başkanı ile birçok parti kurucusu ve milletvekilinin bu okul mezunu olması İmam Hatip okulları ile ilgili yaşanan olumsuzlukların giderilebileceğine dair ümitleri yeşertmiştir (Çakır, Bozan, & Talu, 2004, s. 140). AK Parti Hükümet programında katsayı probleminin çözüleceği, eğitimin her kademesinde imkân ve fırsat eşitliği sağlanacağı, kademeler arası yatay ve dikey geçiş imkânlarının sağlanacağı ifade edilmiştir. Yaşanan bu gelişmeler sonrasında İmam Hatip Liselerine rağbet artarak devam etmiş ve kısa süre içerisinde öğrenci sayısında kayda değer artışlar görülmüştür (Ünsür, 2005, s. 69-70). Örneğin, 2003-2004 öğretim yılında İHL'lerde 84,898 öğrenci kayıtlıyken 2011-2012 öğretim yılında bu sayı 268,245'e yükselmiştir. Ak Parti'nin iktidarda olduğu 2002-2012 yılları arasında okul sayısında çok büyük değişim olmadığı halde öğrenci sayısında 3 kat artış göstermiştir (Meb İstatistikleri, 2003-2012). 2005-2006 öğretim yılında, liselerin hazırlık sınıfları kaldırılarak 4 yıl öğrenim yapan okullar haline getirilmiştir. Bu şekilde İHL'lerde hazırlık sınıfları kaldırılmış oldu ve 4 yıllık lise haline getirildi.

Ak Parti iktidarları, tüm meslek liseleriyle beraber İmam Hatip Liselerini de ilgilendiren katsayı farkı uygulamasını kaldırmak için pek çok denemede bulundular. Bunlar;

-İlk girişim, 2003 yılında meslek liseleriyle ilgili meclise bir kanun tasarısı sunuldu. Bu tasarı kamuoyundan gelen tepkiler üzerine gündemden düşürüldü.

-Mayıs 2004'te Ak Parti iktidarı yeni YÖK kanun tasarısı çıkarmak suretiyle üniversiteye girişteki katsayı adaletsizliği çözmek istemiş ancak Genel Kurmay

Başkanlığı, bazı sivil toplum kuruluşları, üniversite rektörleri tarafından yine tepkiyle karşılanmıştır. Bütün bu tepki ve engellemelere rağmen tasarı 28 Mayıs 2004 tarihinde meclisten geçmiş ancak Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer tarafından İHL'lerle ilgili maddeler nedeniyle veto edilmiştir.

-Diğer bir girişim ise Milli Eğitim Bakanlığı, çıkardığı bir yönetmenlikle İmam Hatip ve meslek lisesi mezunlarının fark dersleri vermek koşuluyla açık öğretim lisesi diploması vermek istemiştir. Bu çaba da YÖK'ün yürütmeyi durdurmak için Danıştay'a yaptığı başvuru neticesinde 7 Şubat 2006'da ilgili maddelerin yürütülmesi durdurulmuştur.

-YÖK başkanının 2007'de değişmesi sonucu tavırda değişikliğe gidilmiş ve YÖK'ün kendisi katsayı adaletsizliğini kaldırmak için başvurularda bulunmuştur. Bu girişimler de İstanbul Barosunun Danıştay'a yaptığı başvurulardan dolayı İHL'ler ile meslek liseleri aleyhine neticelenmiştir.

-YÖK ile Danıştay arasında yaşananlar devam ederken Milli Eğitim Bakanlığı 20.07.2010 tarihli ve 76 sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararı ile ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının ders çizelgelerini düzenlemiş ve ortaöğretimde uygulanan "Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Türkçe-Matematik ve Yabancı Dil" alanlarını kaldırmıştır. Ders grupları ortak ve seçmeli dersler şeklinde ayrılmıştır. Bu gelişmeler üzerine YÖK, 1 Aralık 2011 tarihinde yaptığı toplantıda üniversiteye girişteki ortaöğretim başarı puanı hesaplanmasında kullanılan katsayıyı her öğrenci için 0,12 olarak belirlemiştir (Aşlamacı, 2014, s. 147-148).

Yine Ak Parti iktidarı döneminde İHL'ler için önemli bir gelişme olan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü AİHL'lerin açılması olmuştur. İlki Kayseri'de Mustafa Germirli İHL'dir. Bu okul 2006-2007 eğitim-öğretim yılında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü bir okul haline getirilmiştir. Daha sonra İstanbul ve Konya'da da AİHL'ler açılmıştır. Ak Parti hükümetinin eğitim sistemini yeniden yapılandırmak için yaptığı çok önemli bir çalışma İHL'leri de yakından ilgilendiriyordu. Eğitim sistemi için bu köklü değişim 11 Nisan 2012 tarihli 28261 sayılı resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Yürürlüğe giren bu "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile uygulanmakta olan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim getirilerek 12 yıllık

bu zorunlu eğitim süresi üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak yapılandırılmıştır. 1739 sayılı kanunda da değişikliği gidilerek İmam Hatip Ortaokullarının açılmasına zemin hazırlanmıştır (Aşlamacı, 2014, s. 148-149). Bu şekilde 3 Kasım 2002’de başlayan ve halen devam eden Ak Parti hükümeti iktidarı, din eğitimi ve öğretimi ile dini hayatın sosyal hayatta görünürlüğünün artırılması ve isteyenin dinini özgürce yaşayabilmesi adına büyük kazanımların elde edildiği yıllar olmuştur.

2.4.7. İmam Hatip Okulları Müfredatı

Türk Milli Eğitim Sisteminin bir parçası olan İmam Hatip Okulları müfredat programları, haftalık ders saati ve çizelgeleri Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerince merkezi olarak hazırlanmaktadır. Bu okuldaki mesleki alanla ilgili derslerin öğretim programları ise Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce hazırlanarak bakanlığın Talim Terbiye Kurulunun onayına sunulmaktadır. Bu okullarla birlikte diğer aynı kademedeki okullarda okutulan genel kültür dersleri ise ilgili bakanlığın komisyonlarınca hazırlanarak Talim Terbiye Kurulunun onayından geçerek okutulma kararı alınmaktadır. Böylece bu okul müfredatları merkezi olarak hazırlanmakta tüm ülke genelinde ortak olarak okutulmakta ve milli eğitim bakanlığının tasarrufu dışında herhangi bir kurum veya kuruluşun etkisi bulunmamaktadır.

İmam Hatip Okullarının öğretim programları yetiştirilmek istenen öğrenci profiline uygun olarak genel kültür dersleri ile mesleki alanla ilgili dersler birlikte okutulmaktadır. Tarihsel süreçte bu okullar için hazırlanan müfredat programlarında genel olarak %40 mesleki alan, %60 ise genel kültür derslerine ayrılmıştır. Bu oranın süreç içerisinde korunduğu yapılan programlarda görülmektedir.

İHO Müfredatı

Ak Parti hükümetinin eğitim sistemini yeniden yapılandırma çalışmaları kapsamında 2012 yılında yaptığı değişiklikle İHO’lar tekrar açılmıştır. Bu okullarda okutulacak haftalık ders saati çizelgeleri süreç içerisinde değişikliğe uğramıştır. En son değişiklik 23.12.2021 tarih ve 50 sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararı ile 2022-2023 öğretim yılında okutulmak üzere yapılmıştır. Kabul edilen çizelge tablo 2.1’deki gibidir.

Tablo 2. 1: İHO Haftalık Ders Saati Çizelgesi

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İMAM HATİP ORTAOKULLARI HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ						
DERSLER		SINIFLAR				
		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	6	6	5	5	
	Matematik	5	5	5	5	
	Fen Bilimleri	4	4	4	4	
	Sosyal Bilgiler	3	3	3	-	
	T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	2	
	Yabancı Dil	3	3	4	4	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	2	2	2	
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	
	Müzik	1	1	1	1	
	Beden Eğitimi ve Spor	2	1	1	1	
	Teknoloji ve Tasarım	-	-	2	2	
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	2	2	-	-	
	Rehberlik ve Kariyer Planlama	-	-	-	1	
	Kur'an-ı Kerim	2	2	2	2	
	Arapça	2	2	2	2	
	Peygamberimizin Hayatı	2	2	2	2	
Temel Dinî Bilgiler	-	1	1	-		
ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI		35	35	35	34	
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)	1	1	1	(1) / (2)
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)	1	1	-	(1) / (2)
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)	1	1	1	(1) / (2)
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)	1	1	1	(1) / (2)
		İletişim ve Sunum Becerileri (1)	-	-	1	(1) / (2)
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (<i>Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller</i>) (4)	1	1	1	(1) / (2)
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (4)	1	1	1	(1) / (2)
		Matematik Uygulamaları (4)	1	1	1	(1) / (2)
		Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği (1)	-	1	1	(1) / (2)
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)	-	-	1	(1) / (2)
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (<i>Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.</i>) (2)	1	1	1	(1) / (2)
		Müzik (4)	1	1	1	(1) / (2)
		Spor ve Fiziki Etkinlikler (<i>Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır</i>) (4)	1	1	1	(1) / (2)
		Drama (2)	1	1	-	(1) / (2)
		Zekâ Oyunları (2)	1	1	1	(1) / (2)
		Satranç (1)	1	1	1	(1) / (2)
Sosyal Bilimler	Halk Kültürü (4)	1	1	1	(1) / (2)	
	"Şehrimiz..." (1)	1	1	1	(1) / (2)	
	Medya Okuryazarlığı (1)	-	-	1	(1) / (2)	
	Hukuk ve Adalet (1)	-	1	1	(1) / (2)	
	Düşünme Eğitimi (2)	-	-	1	(1) / (2)	
SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI		1	1	1	2	
TOPLAM DERS SAATİ		36	36	36	36	

Kaynak: Talim Terbiye Kurulu 23.12.2021 tarih ve 50 sayılı kararı

Çizelgede de görüldüğü üzere İHO’da dersler zorunlu ve seçmeli olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu okullar için belirlenen zorunlu 17 dersten 5’i din alanıyla ilgili iken 12’si sosyal ve fen alanlarına yönelik derslerden oluşmaktadır. İHO’da zorunlu olarak okutulan din alanına ait dersler genel ortaokullarda seçmeleli olarak okutulmaktadır. Kuran’ı Kerim, Arapça ve Peygamberimizin Hayatı dersleri ortaokuldaki her sınıf düzeyinde zorunlu ders iken Temel Dini Bilgiler dersi 6. ve 7. sınıf düzeylerinde zorunlu dersler arasında yer almaktadır.

Seçmeli derslerler alanında öğrencilere; din, ahlak ve değerler, dil ve anlatım, yabancı dil, fen bilimleri ve matematik, sanat ve spor, sosyal bilimler olmak üzere 6 farklı alanda 21 farklı ders seçeneği sunularak geniş bir tercih imkanı sağlanmıştır. Bu derslerin yani seçmeli derslerin kaç kez alınabileceği dersin adının yanında parantez içinde, kaç saat alınabileceği ise tabloda rakamlarla ifade edilmiştir. Öğrenciler 5., 6. ve 7. sınıflarda 35 saat zorunlu 1 saat seçmeli, 8. sınıflarda 34 saat zorunlu 2 saat seçmeli olmak üzere toplamda haftalık 36 ders saati olmuş olmaktadır. Din, ahlak ve değerler alanına ait seçmeli dersler arasında sadece Kuran’ı Kerim dersi yer almakta ve 5., 6. ve 7. sınıflarda haftada birer saat, 8. sınıflarda ise haftada 1 veya 2 saat okutulabilmektedir.

İmam Hatip Liseleri Müfredatı

İHL’ye ilişkin ders çizelgeleri ve öğretim programları günün ihtiyaçları ve değişen şartlara paralel olarak farklı zamanlarda yenilenerek geliştirilmiştir. İmam Hatip Liselerinde okutulacak haftalık dersler ile saatleri en son değişiklikte, Talim Terbiye Kurulunun 01/11/2021 tarihli ve 45 sayılı kararıyla, hazırlık sınıfı bulunan anadolu imam hatip lisesi ve anadolu imam hatip lisesi haftalık ders çizelgesi şeklinde yayınlanmıştır. Haftalık ders çizelgelerinde “Ortak Dersler”, “Meslek Dersleri” ve “Seçmeli Dersler” bölümleri yer almaktadır. Ortak Dersler, tüm ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin zorunlu olarak alması gereken derslerdir. Seçmeli dersler ise A grubu ve B grubu seçmeli ders tabloları şeklinde yayınlanmıştır (MEB, 2022a). Kabul edilen çizelgeler tablo 2.2, 2.3 ve 2.4’deki gibidir.

Tablo 2. 2: AİHL Haftalık Ders Saati Çizelgesi

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI HAZIRLIK SINIFI BULUNAN ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ VE ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ						
DERSLER		HAZIRLIK SINIFI (*)	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF
ORTAK DERSLER	HAZIRLIK SINIFI TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	3	-	-	-	-
	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	-	5	5	5	5
	TARİH	-	2	2	2	-
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	-	-	2
	COĞRAFYA	-	2	2	-	-
	MATEMATİK	3	6	6	-	-
	FİZİK	-	2	2	-	-
	KİMYA	-	2	2	-	-
	BİYOLOJİ	-	2	2	-	-
	FELSEFE	-	-	2	2	-
	YABANCI DİL	20	5	2	2	2
	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR / GÖRSEL SANATLAR / MÜZİK	2	2	1	1	1
	SAĞLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	-	1	-	-	-
	ARAPÇA	-	4	3	-	-
	İKİNCİ YABANCI DİL (**)	7	-	-	-	-
ORTAK DERSLER TOPLAMI		35	33	29	12	10
MESLEK DERSLERİ	KUR'AN-I KERİM	4	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	-	-
MESLEK DERSLERİ TOPLAMI		4	6	11	12	12
SEÇMELİ DERSLER TOPLAMI		-	-	-	16	18
REHBERLİK VE YÖNLENDİRME		1	1	-	-	-
TOPLAM DERS SAATİ		40	40	40	40	40

Kaynak: Talim Terbiye Kurulunun 01/11/2021 tarih ve 45 sayılı kararı

Tablo 2. 3: A Grubu AİHL Seçmeli Dersler Çizelgesi

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

Kaynak: Talim Terbiye Kurulunun 01/11/2021 tarih ve 45 sayılı kararı

Tablo 2. 4: B Grubu AİHL Seçmeli Dersler Çizelgesi

HAZIRLIK SINIFI BULUNAN ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ VE ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ SEÇMELİ DERSLER (B GRUBU)						
DERSLER	HAZIRLIK SINIFI	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF	
SPOR PROGRAMI/PROJESİ DERSLERİ	ATLETİZM (2)	-	-	-	(2)	(2)
	ANTRENMAN BİLGİSİ	-	-	-	-	(2)
	ANTRENÖRLÜK EĞİTİMİ	-	-	-	-	(1)
	ARTİSTİK JİMNASTİK	-	-	-	-	(2)
	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TARİHİ	-	-	-	-	(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	-	-	-	-	(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)
	SPOR YÖNETİMİ VE ORGANİZASYONU	-	-	-	-	(2)
TAKIM SPORLARI (4)	-	(1) (2)	(2)	(2) (3)	(2) (3)	
TEMELE SPOR EĞİTİMİ	-	(1) (2)	-	-	-	
MUSİKİ PROGRAMI/PROJESİ DERSLERİ	BATI MÜZİĞİ TEORİ VE UYGULAMASI (2)	-	-	(1) (2)	(2)	(2)
	BİREYSEL SES EĞİTİMİ (1)	-	-	(1)	(1)	-
	BİLİŞİM DESTEKLİ MÜZİK	-	-	-	-	(2)
	ÇALGI EĞİTİMİ (3)	-	(1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	DİNİ MUSİKİ (3)	-	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	MÜZİK KÜLTÜRÜ	-	-	-	-	(1) (2)
	PIYANO	-	(1)	-	-	-
	TÜRK HALK MÜZİĞİ TEORİ VE UYGULAMASI (3)	-	(2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	TÜRK MUSİKİSİ, NAZARİYATI 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 PROGRAMI/PROJESİ DERSLERİ	DESEN (4)	-	(2)	(2) (3)	(2) (3)	(2) (3)
	DİJİTAL GRAFİK (1)	-	-	(1) (2)	(2)	(2)
	EBRU (4)	-	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	ESTETİK	-	-	-	(2)	-
	FOTOĞRAF (1)	-	-	(1) (2)	(2)	(2)
	GELENEKSEL TÜRK SANATLARI MİNYATÜR (3)	-	-	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	GRAFİK TASARIM	-	-	-	(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)	-
	İKİ BOYUTLU SANAT ATÖLYE (2)	-	-	(2) (3)	(2) (3)	(2) (3)
	İMGESEL RESİM (3)	-	-	(2)	(2)	(2)
	KALİGRAFİ	-	-	-	-	(1) (2)
	MÜZE EĞİTİMİ	-	-	-	-	(1) (2)
	PALEOGRAFYA (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	TEMELE SANAT EĞİTİMİ	-	(2)	-	-	-
	TEZHİP (4)	-	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	TÜRK İSLAM SANATI TARİHİ (1)	-	-	-	(1) (2)	(1) (2)
	ÜÇ BOYUTLU SANAT ATÖLYE (2)	-	-	(2) (3)	(2) (3)	(2) (3)
	İLÂHİYAT ODAKLI HAFIZLIK PROGRAMI/PROJESİ DERSLERİ	AHLAK VE TASAVVUF KÜLTÜRÜ (1)	-	-	-	(1)
ARAPÇA (SARE, NAHİV VE KLASİK METİNLER) (4)		-	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
DİNİ MUSİKİ (4)		-	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
FIKİH OKUMALARI (1)		-	-	-	(2)	(2)
HADİS METİNLERİ (1)		-	-	-	(2)	(2)
HÜSN-İ HAT (4)		-	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
İSLAM AHLAKI (1)		-	-	-	(1)	(1)
İSLAM BİLİM TARİHİ (1)		-	-	-	(1) (2)	(1) (2)
İSLAM FELSEFESİ (1)		-	-	-	(1) (2)	(1) (2)
İSLAM TARİHİ (1)		-	-	-	(1) (2)	(1) (2)
KUR'ANIN ANA KONULARI (4)		-	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
KUR'AN OKUMA TEKNİKLERİ (3)		-	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)	-
MESLEKİ UYGULAMA (2)		-	-	-	(1) (2)	(1) (2)
TEFSİR OKUMALARI (1)		-	-	-	(1) (2)	(1) (2)
FEN VE TEKNOLOJİ PROGRAMI/PROJESİ DERSLERİ		BİLGİSAYARLI TASARIM UYGULAMALARI (***)	(2)	-	-	-
	ROBOTİK VE KODLAMA (2) (***)	(2)	(2)	(2)	-	-
	NESNELERİN İNTERNETİ (***)	-	(2)	-	-	-
	MOBİL UYGULAMALAR (***)	-	(1) (2)	-	-	-
	WEB TABANLI UYGULAMA GELİŞTİRME (1) (***)	-	(2)	(2)	-	-
	SİBER GÜVENLİK TEMELLERİ (2) (***)	-	-	(2)	(2)	-
	NANO TEKNOLOJİ VE MALZEME BİLİMİ	-	-	-	(1) (2)	-
	AÇIK KAYNAK İŞLETİM SİSTEMİ (1) (***)	-	-	-	(2)	(2)
	AÇ PROJESİ (1) (***)	-	-	-	(2)	(2)
	BLOK ZİNCİR (1) (***)	-	-	-	(2)	(2)
	OYUN PROGRAMLAMA (1) (***)	-	-	-	(2)	(2)
	WEB TABANLI İÇERİK YÖNETİMİ (1) (***)	-	-	-	(2)	(2)
	DİJİTAL TASARIM (1)	-	-	-	(2)	(2)
	YAPAY ZEKÂ VE MAKİNE ÖĞRENMESİ (2) (***)	-	-	-	(2) (3)	(2) (3)
	HAVACILIK VE UZAY TEKNOLOJİLERİ	-	-	-	(2) (3)	(2) (3)
	SOSYAL MEDYA (***)	-	-	-	(2)	-
	ENERJİ TEKNOLOJİLERİ	-	-	-	-	(2) (3)
	PROJE HAZIRLAMA	-	-	-	-	(2) (3)

Kaynak: Talim Terbiye Kurulunun 01/11/2021 tarih ve 45 sayılı kararı

İHL'lerde ortak dersler diğer okul türlerinde de okutulan dersler oluşurken, meslek dersleri imam hatip liselerinde okutulan mesleki alanla ilgili zorunlu dersleri oluşturmaktadır. Bu derslerden ortak dersler 15, mesleki alanla ilgili dersler ise 13 olarak belirlenmiştir. Sınıf düzeyine göre görülen ortak ders saati ile mesleki ders saatleri farklılık arz etmektedir. İmam Hatip Liselerinde haftalık toplam 40 ders saati bulunmaktadır. 9. ve 10. sınıflarda 1'er saat rehberlik ve yönlendirme dersi yer almaktadır. Hazırlık sınıfında ortak ders saati 35 iken meslek ders saati 4, 9. sınıfta ortak ders saati 33, meslek ders saati 6, 10. sınıfta ortak ders saati 29, meslek ders saati 11, 11. sınıfta ortak ders saati 12, meslek ders saati 12, seçmeli ders saati ise 16'dır. 12. sınıfta ise ortak ders saati 10, meslek ders saati 12, seçmeli ders saati ise 18'dir. Burada sınıf düzeyi yükseldikçe ortak ders saatinin azaldığını yönlendirilen programa uygun olarak seçmeli ders saatlerinin ve meslek ders saatinin arttığı görülmektedir.

Seçmeli dersler için ayrı iki çizelge, A ve B grubu şeklinde verilmiştir. İki ayrı ders grubu şeklinde verilmesinin nedeni öğrencinin okuduğu imam hatip programına uygun olarak verilen ders paketinden seçim yapabilmesinin sağlanmasıdır. A grubu seçmeli ders çizelgesinde 9 alanda 58 ders yer alırken, B grubu seçmeli ders çizelgesinde ise 5 alanda 78 farklı ders yer almaktadır. Burada öğrencilere ilgi alanlarına ve okudukları imam hatip programının gereklerine uygun olarak tercih edebilecekleri geniş bir ders seçeneğinin sunulduğu görülmektedir. “İmam Hatip Programı”, “Fen ve Sosyal Bilimler Programı/Projesi” ve “Yabancı Dil Hazırlık Programı/Projesi” uygulayan Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrenciler sadece A grubundaki seçmeli derslerden ders seçimi yapabilmektedir. A grubu seçmeli ders çizelgesinde öğrencilerin yükseköğrenime gitme hedefleri göz önünde bulundurularak matematik, fen, sosyal ve edebiyat bilimleri gibi üniversite sınavında karşılaşılabilecek derslere yer verildiği görülmektedir. Ayrıca temel İslam ilimleri, Türk İslam sanatları, yabancı dil, spor ve sosyal etkinlikler, güzel sanatlar ve bilişim alanında derslere yer verilmiştir. “Fen ve Sosyal Bilimler Programı/Projesi” uygulayan Anadolu imam hatip liselerinde 9. sınıftan itibaren Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinde fen liseleri için hazırlanan öğretim programları ve ders kitapları okutulabilmektedir.

“İlahiyat Odaklı Hafızlık Programı/Projesi”, “Sanat ve Spor Programı/Projesi”, “Fen ve Teknoloji Programı/Projesi” uygulayan Anadolu imam hatip liselerinde

öğrenim gören öğrenciler ise A ve B grubundaki seçmeli derslerden ders seçimi yapabilir. B grubu seçmeli ders çizelgesinde; spor programı/projesi dersleri, musiki programı/projesi dersleri, geleneksel ve çağdaş görsel sanatlar programı/projesi dersleri, ilahiyat odaklı hafızlık programı/projesi dersleri, fen ve teknoloji programı/projesi dersleri yer almaktadır. Bu ders grubunda yer alan dersler öğrencinin okuduğu programa uygun olarak seçebileceği derslerden oluşmaktadır. Burada öğrencilere yine okudukları imam hatip programına uygun olarak geniş bir seçmeli ders seçeneği sunulmaktadır. Öğrenciler hem ilahiyat ve hafızlık odaklı hem de sanat, spor, musiki, görsel sanatlar gibi alanlardan seçmeli dersler tercih edebilmektedir. Seçmeli derslerin kaç kez alınabileceği dersin adının yanında parantez içinde, kaç saat alınabileceği ise tabloda rakamlarla ifade edilmiştir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmamız nitel araştırma metodolojisine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Bu araştırmamızda bir olguyu kendi gerçekliği içinde derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yönteminin daha uygun olduğu düşünülmüş ve araştırmada olgubilim deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim (fenomonoloji) deseni, farkında olunan ancak hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 37, 69).

3.2. Çalışma Grubu ve Demografik Özellikler

Araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerindeki 4 ayrı lisede okuyan 32 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın daha geniş kesimleri temsil etmesi için 2 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) ile 2 genel Anadolu Lisesi öğrencileriyle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler hem kent merkezinden hem de nispeten daha uzak mahallelerdeki ayrı okullardan seçilmiştir. Okulların belirlenmesi aşamasında İHO mezunu öğrencilerin daha fazla sayıda bulunduğu okullar tercih edilmiştir. Çalışmamıza katılacak öğrenciler belirlenirken nitel araştırmalarda yoğun olarak kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi zengin bilgi sahibi olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermekte, olgu ve olayların ortaya çıkarılmasında ve açıklanmasında yararlı olduğu düşünülmektedir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç çalışılan problemin tarafı olan kişilerin çeşitliliğini en yüksek seviyede yansıtmaktır. (Patton, 1987'den aktaran Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 118-119). Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğrencilerin özellikleri ve verilerin analizinde kendilerini temsil eden kodlara Tablo 3.1'de yer verilmiştir.

Tablo 3. 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Ortaokul Başarı Puanı	LGS Puanı	Sınıf	Baba Mesleği	Anne Mesleği
Y. E1	Erkek	94	386	9	Emekli	Ev Hanımı
Y. K1	Kız	95	393	9	Ayakkabıcı	Ev Hanımı
Y. K2	Kız	95	330	9	Memur	İşçi
Y. E2	Erkek	94	380	9	Kaynakçı	Ev Hanımı
Y. K3	Kız	94	350	9	İşçi	Ev Hanımı
Y. E3	Erkek	95	330	9	Öğretmen	Ev Hanımı
Y. E4	Erkek	96	368	9	Demirci	Ev Hanımı
Y. K4	Kız	94	365	9	İşçi	Ev Hanımı
Y. K5	Kız	96	354	9	Okul Müdürü	Ev Hanımı
Y. E5	Erkek	95	360	9	Kasap	Ev Hanımı
H. E1	Erkek	75	245	9	İşçi	Ev Hanımı
H. E2	Erkek	75	255	9	İşçi	Ev Hanımı
H. K1	Kız	78	280	9	Esnaf	Ev Hanımı
H. K2	Kız	73	296	9	Esnaf	Ev Hanımı
Ö. E1:	Erkek	95	270	9	İşçi	Ev Hanımı
Ö. E2:	Erkek	60	210	9	Boyacı	Ev Hanımı
Ö. E3:	Erkek	79	253	9	Elektrik Teknisyeni	Ev Hanımı
Ö. E4:	Erkek	68	297	9	Emekli	Ev Hanımı
Ö. E5:	Erkek	70	209	9	Ayrı(bilmiyor)	Ev Hanımı
Ö. E6:	Erkek	80	230	9	Esnaf	Ev Hanımı
Ö. E7:	Erkek	83	309	10	Öğretmen	Sağlık Memuru
Ö.E8:	Erkek	70	328	10	Vefat	Sağlık Memuru
S. E1:	Erkek	88	340	10	Emekli	Ev Hanımı
S. K1:	Kız	90	350	10	Esnaf	Ev Hanımı
S. E2:	Erkek	-	250	10	Esnaf	Ev Hanımı
S. K2:	Kız	-	222	10	Aşçı	Ev Hanımı
S. K3:	Kız	88	370	10	Memur	Ev Hanımı
S. K4:	Kız	89	380	10	Memur	Ev Hanımı

S. K5:	Kız	92	280	10	Mağaza Sorumlusu	İşçi
S. K6:	Kız	91	320	9	Belediye İşçisi	Ev Hanımı
S. K7:	Kız	82	314	10	Memur	Ev Hanımı
S. E3:	Erkek	84	250	10	Kasap	Ev Hanımı

Tablo 3.1'e göre görüşme yapılan 9. ve 10. sınıfa devam eden 32 öğrenciden 14' ü kız 18'si erkektir. Bu öğrencilerden 12'si Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisi iken 20'si Anadolu Lisesi (genel) öğrencisidir. Araştırmamıza katılan öğrencilerin kendi beyanlarına istinaden OBP (ortaokul başarı puanı) ortalaması 85,26' iken, Liselere Giriş Sınavı (LGS) puan ortalamaları 306,5625'tir. Araştırmaya katılan öğrencilerin LGS puanları sınavla öğrenci alan Anadolu ve Fen Liselerinden herhangi birine yerleşmek için yeterli değildir. Genel anlamda LGS puanlarının düşük olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun annesi ev hanımı; babası ise işçi, esnaf veya memurdur. Babası memur olanlar azınlıktadır. Annelerin eğitim düzeyleri babalara oranla düşüktür. Araştırma kapsamında ziyaret ettiğimiz okullarda İHO mezunu kız öğrencilerden Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini tercih edenlerin sayısının çok az olduğu görülmüştür. Bunun için örneklemimizde bu okullara devam eden İmam Hatip Ortaokulu mezunu kız öğrencilerin sayısı sınırlı kalmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler genel olarak alt ve orta sosyo-ekonomik sınıfa ait ailelerden gelmektedir. Bu veriler ilgili çalışmalarda elde edilen veriler ile benzer sonuçlar içermektedir (Aşlamacı, 2017, s. 127; Korkmaz, 2013, s. 13-14; Kuşçu, 2016, s. 38-39, Ateş, 2016, s. 33-35, Dünder, 2008, s. 26-29). Velilerle ilgili ulaşılan bu benzerlik İmam Hatip Okullarına öğrencilerini gönderen ebeveynlerin demografik özelliklerinin aradan yıllar geçmesine rağmen benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla olmuştur. Katılımcılara görüşmelerde 4 soru sorulmuştur. Bunlar; ilkokuldan sonra İmam Hatip Ortaokulunda okumaya nasıl karar verdiniz?, İmam Hatip Ortaokulundan memnun olduğunuz ve olmadığınız unsurlar ve sebepleri nelerdir?, Hangi liseye gideceğinize nasıl karar verdiniz? ve İmam Hatip Liselerine gitmeyi düşündünüz mü?' sorularıdır. Sorularda İmam Hatip Lisesini neden

tercih etmediniz? şeklinde bir soruya yer verilmemiştir. Bunun temel nedeni görüşülen öğrencilerin tercihlerini yargıyormuş veya onları yönlendiriyormuş gibi bir duruma düşmemek için tercih edilmemiştir. Bu hassasiyetin korunması gerektiği mülakatlar için gerekli izinlerin alınması sürecinde ilgililer tarafından da dile getirilmiş ve bu şekilde görüşme izni resmi olarak alınmıştır. Dolaylı yoldan sorularak katılımcıların İHL'leri tercih etmeme nedenleri tespit edilmek istenmiştir. İlgili soruları içeren görüşme formu çalışmanın ekinde sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılının Kasım ve Aralık aylarında, daha önce Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izne istinaden Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde ziyaret edilen 4 ayrı okulda toplam 32 öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilmiştir. Bu görüşmeler katılımcıların izni ile ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Toplanan verilerin işlenmesi aşamasında, veriler analize geçilmeden, ses kaydına alınan görüşmeler araştırmacı tarafından deşifre edilerek metne dönüştürülmüştür. Veriler yazıya geçirildikten sonra araştırmacı veri aşinalığı elde etmek için verileri tekrar tekrar okumuş ve üzerinde düşünmüştür. Araştırmacı bu verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. İncelenen verilerde öne çıkan ve önem taşıdığı değerlendirilen yönler belirlenerek önce kodlar sonra da kategoriler elde edilmiştir. Ardından araştırmacı tarafından ayrı ayrı üretilen kod ve kategoriler karşılaştırılarak kod ve kategoriler netleştirilmiş ve aynı zamanda veri analizi işinin geçerlik ve güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada bulgular raporlaştırılırken görüşülen öğrencilerin görüşlerini tam olarak yansıtmak amacıyla tırnak içine yerleştirilen doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Araştırmada elde edilen bulgular araştırma sorularına uygun olarak başlıklandırılarak aşağıda sunulmuştur.

4.1. İmam Hatip Ortaokullarının Tercih Edilme Nedenleri

Araştırma kapsamında öncelikle katılımcıların ilkokuldan sonra İHO'ya gitmeye nasıl karar verdiklerini öğrenmek için onlara bu sürecin nasıl gerçekleştiği sorulmuştur. Elde edilen veriler aşağıda verilen tablodaki şekliyle kategorileştirilmiştir;

Tablo 4. 1: İmam Hatip Ortaokullarının Tercih Edilme Nedenleri

Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Daha İyi Eğitim Almak	14	Y.E1, Y.K2, Y.E2, Y.E3, Y.K5, Ö.E1, Ö.E6, S.E1, S.K1, S.E2, S.K2, S.K5, S.K6, S.K7
Din Eğitimi Almak	15	Y.K3, Y.E3, Y.E5, H.E2, Ö.E1, Ö.E2, Ö.E3, E3, Ö.E4, Ö.E6, Ö.E7, S.K1, S.K2, S.K3, S.K4, S.E2
Kuran Eğitimi Almak	7	Y.E2, Y.K3, Y.E5, Ö.E1, Ö.E2, Ö.E3, S.K4
Kardeşlerin veya Akrabaların Okuduğu/Mezun Olduğu Okul	7	Y.K3, Ö.E1, Y.K4, Y.K5, Y.E5, H.E2, S.K2
Kendi Talebi	4	Y.K3, H.K1, Ö.E4, Ö.E7
İkamet Edilen Eve Yakınlık	5	Y.K1, Y.K2, H.E1, Ö.E2, Y.K4
Aile Yönlendirmesi	3	Y.E1, Y.K1, Y.E4
Arkadaşların Etkisi	3	Y.E2, Ö.E4, S.K6
Okulun Fiziki Yapısı	2	Y.E4, Y.K5
Arapça Öğrenme	2	Ö.E7, Ö.E8

Tablo 4.1'deki bulgularda görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden önemli bir kısmı ilkokuldan sonra İmam Hatip Ortaokulu daha iyi bir genel eğitim almak için tercih etmiştir. Bu veri bize tercihlerde dini beklenti yanında eğitsel beklentinin de önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Görüşülen öğrencilerden önemli bir kısmı kayıt yaptırmak istedikleri İmam Hatip Ortaokuluna kayıt için yoğun talep olduğunu ve bu okulların sınırlı öğrenci alma kapasitelerinden dolayı sınav yaparak öğrenci aldıkları belirtilmişlerdir. Bu veri bize il içinde bazı İHO'ların iyi eğitim veren okul olarak tanındığını ve velilerin bu okulları bu yüzden tercih ettiklerini göstermektedir. Konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y.E1: Ablam önermişti. Ablam öğretmen. İyi bir okul dedi. Denemeye girdik (okula kayıt yaptırmak için). Çünkü okula girmek isteyen çok öğrenci vardı. Ben de sınavı kazanınca okula kayıt olabildim.

Y.K2: Pilot okuldu. Eğitiminin iyi olduğunu duyuyorduk. Annem de o okula gitmemi istiyordu.

Y.E2: Biraz dini bir okul hem de Kuran eğitimi vardı. Arkadaşlarım da oradaydı. O zamanlar eğitimi biraz daha iyi gibi düşünülüyordu. Evimize yakın iki ortaokul vardı. Biz TOKİ İmam Hatip Ortaokulunun eğitiminin biraz daha iyi olduğunu düşündük. Bundan dolayı da orayı tercih ettik.

Y.E3: Ben ortaokulda iki okul değiştirdim. İkisi de İmam Hatip Ortaokuluydu... Ailemle birlikte karar verdik. Ben de gitmek istiyordum, onlar da hangisine gideceğimi seçtiler. Bu okulları tercih etme sebebimiz daha iyi bir eğitim vermeleriydi. Ailem öyle söyledi. Bu okullara girerken sınava girdim. Aynı zamanda din eğitimi verildiği için de bunları seçtik.

Y.K5: ...Okulu gezdiğimde beğenmiştim. Okula kayıt için çok fazla başvuru oluyordu. Bundan dolayı okula kayıt için sınav yapılıyordu. Ben de sınava girdim ve okulu kazandım. Ailem evimize yakın olduğu için bizim mahalledeki okula gitmemi istedi. Ama sınavı kazanınca oraya gönderdiler.

Ö.E6: Ailem şey dedi. Okul özel okul kapasitesinde olduğu için seçtiler. Bir de dinini daha yakından ve daha iyi öğrensin diye gönderdiler. Yani eğitimi çok iyi özel okul gibi dediler. Ailem de bu sebepten İmam Hatip Ortaokulunda okumamı istedi.

Ö.E1: Okul başarısı yüksek diye gittim. Yani iyi olduğu için. Gittiğim okul not ortalamasına göre öğrenci kabul etmişti.

S.K1: Okulu çok övüyorlardı. İyi bir okul olduğunu çok söylemişlerdi. Bir de dini sebeplerden. Kendim istedim, ailemle alakalı değil. Dini bilgi öğrenmek için gittim.

S.K2: ... Babam da beni ablamın yanına göndermek isteyince oraya gittim. O okul güzeldi. Yani eğitimi ve binası güzeldi.

S.E2: İlkokulu bitirdikten sonra orayı tavsiye etmişlerdi. İyi bir okul olduğu için gittim. Ayrıca dini bilgileri için.

S.K5: Aslında bulabildiğimiz en düzgün okul. Düzenli, disiplinli bir okuldur. Duyduğumuz güzel şeylerden sonra, düzenli eğitiminde sıkıntı olmadığını öğrendik.

S.K6: Güzel bir okul demişlerdi, eğitimi iyi diye tavsiye etmişlerdi. Orada okuyan bir arkadaşım vardı.

Tablo 4.1'deki bulgularda görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin önemli bir kısmı ilkokulu bitirdikten sonra İmam Hatip Ortaokulunu din eğitimi almak ve Kuran öğrenmek için tercih etmiştir. İHO'nun tercih edilmesinde ebeveynlerin çocuklarına din eğitimi aldırma isteği ön plana çıkmaktadır. Ayrıca tercih ettikleri okulların hem din eğitimi verdiği hem de genel eğitim açısından iyi olduğu yönündeki tavsiyeler bu okulların tercih edilme oranını artırmıştır. Konu ile ilgili bazı görüşler şöyledir:

Y.K3: Ben istedim açıkçası, akrabalarım da oradaydı. Kuran'ı kerim ağırlıklı diye istedim...direk İmam Hatibe geçtim. Zor yapamazsın dediler Arapçadan dolayı ama çok da zorlamadılar.

Y.E3: ...Aynı zamanda din eğitimi verildiği için de bunları seçtik.

Y.E5: Benim kuzenlerim, ablam oradaydı. Zaten annem de Kuran ve din öğrenmemi istiyordu.

H.E2: Ablam orda okuyordu. Annem müdürü tanyordu. Beni oraya yolladı. Ben de dinimi öğrenmek için oraya gitmek istedim.

Ö.E1: Orda hocalar iyiydi. Dini yönden şey yapmak için, dini biraz daha iyi öğrenmek için, Kuran öğrenmek için, bir de amcaoğullarım oraya gidiyordu. Önerdiler. Bizim köyde başka bir ortaokul vardı ama ben İmam Hatip Ortaokuluna gitmek istedim.

Ö.E2: Ev yakındı, bir de dini bir şeyler öğrenmek için İmam Hatip Ortaokuluna gittim. Kuran okumayı öğrenmek ve namaz kılmak için gittim. Hala namaz kılıyorum da.

Ö.E4: Kendi isteğimle gittim. İlkokul arkadaşlarımdan çoğu oraya gitmişti. Bir de dinle ilgili bir şeyler öğrenmek için gittim. Bu dönemde ailemde dini şeyler öğrenmemi istiyordu.

Ö. E6: Ailem beni İmama Hatip Ortaokuluna dinini daha yakından ve daha iyi öğrenesin diye gönderdiler.

Ö.E7: Normal ortaokuldan farkı var imam hatibin. En azından dini eğitimleri ve Arapça öğrenirim diye hem de ahlak açısından daha iyi olur diye o okulu seçtim.

S.K1: ... Bir de dini sebeplerden gitmiştim. Kendim istedim, ailemle alakalı değil. Dini bilgi öğrenmek için gittim.

S.E2: İlkokulu bitirdikten sonra orayı tavsiye etmişlerdi. ... Ayrıca dini bilgileri öğrenmek için gittim.

S.K3: Ailem gönderdi... Ayrıca dini açıdan eğitim için gönderdiler.

S.K4: ... Kuran öğreneyim diye. Bir de dua öğretmeye daha ağırlık veriyorlar o yüzden.

Tablo 4.1'deki bulgularda görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerinden bir kısmı İmam Hatip Ortaokulunu kardeşlerinin veya akrabalarının devam ettiği okul olduğu ve tavsiye edildiği için tercih etmiştir. Ancak bunun tek başına bu okulları tercih etmede etkili olduğunu söylemek güç gözükmektedir. Bu etmenin yanında bu okulların din eğitimi veriyor olması ile genel eğitim açısından iyi olduğu düşüncesi tercih edilmesinde etkili olmuştur. Nitekim akrabaların veya kardeşlerin neden bu okulu tercih etmiş olabileceğine dair elde edilen veriler incelendiğinde, bu okullarda din eğitimi veriliyor olmasının ve bu okulların genel eğitim açısından daha başarılı olmaları ön plana çıkmıştır. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y.K3: Ben istedim açıkçası, akrabalarım da oradaydı. Kuran'ı Kerim ağırlıklı diye istedim...

Y.K4: Abim orada okuyordu...

Y.K5: Ben karar vermedim. Abim oradaydı ilk... O yüzden heveslenmişim. Bir de okulu gezdiğimde beğenmişim. Sonra sınava girdim. Annemgil bizim mahalledeki okula gitmemi istedi. Sınavı kazanınca oraya gönderdiler.

Y.E5: Benim kuzenlerim, ablam oradaydı. Zaten annem de Kuran ve Kuran, din öğrenmemi istiyordu.

H.E2: Ablam orda okuyordu. Annem müdürü tanyordu. Beni oraya yolladı. Ben de dinimi öğrenmek için oraya gitmek istedim.

Ö.E1: ...bir de amcaoğullarım oraya gidiyordu. Önerdiler. Bizim köyde de genel ortaokul vardı ama ben İmam Hatip Ortaokuluna gitmek istedim.

S.K2: Ablam da oradaydı. Babam da beni ablamın yanına göndermek isteyince oraya gittim. O okul güzeldi. Yani eğitimi ve binası güzeldi.

Tablo 4.1'deki bulgularda görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı ilkokulu bitirdikten sonra İmam Hatip Ortaokulunu oturdukları eve yakın olduğu için tercih etmiştir. Görüşmelerde elde ettiğimiz verilere göre öğrencinin oturduğu eve yakın iki ortaokulunun olduğu durumlarda katılımcıların İHO'yu tercih ettiğini görüyoruz. Bu tercihte ebeveynlerin çocuklarının din eğitimi almasını istemelerini ön plana çıkarmaktadır. Buna ek olarak çocuklarının İHO'da genel ortaokullara göre akademik açıdan daha başarılı olacaklarını düşünmeleri etkili olmuştur. Konu ile ilgili bazı görüşler şöyledir:

Y.K1: ... Okul evimize yakındı. Evimize yakın olduğu için gidip gelişlerim daha kolay olacaktı.

Y.K2: Okul evimize yakındı, tam karşısındaydı, pilot okuldu.

H.E1: İmam Hatip Ortaokulu daha yakın olduğu için gittim.

Ö.E2: Ev yakındı, bir de dini bir şeyler öğrenmek için: Kuran, namaz gibi. Halen namaz kılmaya devam ediyorum.

Y.K4: Ağabeyim orada okuyordu. Annem de oraya git diyordu... Evimizin orda iki ortaokul vardı. Biz İmam Hatip Ortaokulunu seçtik.

Tablo 4.1'deki bulgularda görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerinden bir kısmı İmam Hatip Ortaokulunu gezmiş, beğenmiş, din eğitimi almak ve ahlaklı yetişmek istemiş ve ailesinin onayıyla tercih etmiştir. Bulgular öğrencilerden bir kısmının bu okulları dinlerini daha iyi öğrenmek için kendi talepleriyle tercih ettiğini göstermektedir. Hatta ailenin çocuğuna İmam Hatip Ortaokulunda zorlanabileceği yönündeki uyarısına rağmen öğrencilerin bu okula gitmek istedikleri görülmüştür. Öğrenciler evlerinin yakınında genel ortaokul olmasına rağmen İHO'yu bilerek isteyerek tercih etmiştir. Bu okulların tercih edilme nedenlerinden biri de arkadaş etkisidir. Arkadaş etkisi ile din eğitimi yapan okul olma özellikleri bir araya gelince söz konusu okulların tercih edilmesini kuvvetlendirmiştir. Konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y.K5: ...Bir de okulu gezdiğimde beğenmiştim.

Y.E2: ...Arkadaşlarım da oradaydı.

Y.E4: Babamın orda olması bir etkendi. Babam orda olmasaydı da büyük ihtimal oraya giderdim. Okulu beğenmişim...

H.K1: Ben istedim ailem de onayladı.

Ö.E4: Kendi isteğimle gittim. İlkokul arkadaşlarımdan çoğu oraya gitmişti. Bir de dinle ilgili bir şeyler öğrenmek için gittim.

Ö.E7: ...En azından dini eğitimleri ve Arapça öğrenirim diye hem de ahlak açısından daha iyi olur diye o okulu seçtim.

S.K6: Orada okuyan bir arkadaşım vardı.

Tablo 4.1'deki bulgularda görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden bir kısmı İmam Hatip Ortaokulunu yeni bir dil, Arapça, öğrenmek için tercih etmişlerdir. Arapça öğrenmek için bu okulu tercih edenlerinin oranı diğer etkenlere göre oldukça azdır. Yine burada dil öğrenmenin bu okulların tercih edilmesinde tek başına bir etken olmadığı, örneğin ahlaklı bireyler olarak yetişmek gibi sebeplerle bir araya geldiği görülmüştür. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Ö.E7: ... Arapça öğrenirim diye hem de ahlak açısından daha iyi olur diye o okulu seçtim.

Ö.E8: Öncelikle Arapçayı fazla bir dil olarak öğrenmek istemişim. Ekstra olarak yeni bir dil öğrenirim demişim.

4.2. İmam Hatip Ortaokulu Mezunu Öğrencilerin Bu Okullardan Memnun Oldukları Unsurlar

Katılımcılara İmam Hatip Ortaokulundan memnun kaldıkları unsurların neler olduğu sorulmuştur. Alınan yanıtlar analiz edilerek aşağıda verilen tabloda belirtildiği şekilde kategoriler oluşmuştur.

Tablo 4. 2: İmam Hatip Mezunu Öğrencilerin Bu Okullardan Memnun Olduğu Unsurlar

Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Öğretmenler	20	Y.E1, Y.K1, Y. K2, Y. E4, Y. K5, Y. E5, H. E1, H. E2, H. K1, H. K2, Ö.E3, Ö. E4, Ö. E5, Ö. E8, S.E1, S.K1, S.K2, S. K4, S.K5, S. K7
Okul Ortamı	9	Y.K2, Y.E2, Ö. E2, Ö. E8, S.E2, S.K2, S. K3, S. K4, S.K5
Arkadaşlar	9	H. K2, H. K1, Y. K2, Ö. E2, Ö. E4, S.E1, S.K1, S.K2, S.E3
Din Eğitimi	6	Ö. E1, Ö. E3, Ö. E6, S.K1, Y. K5, Y.E4

İdare	6	Y.E1, H. E1, H. K1, H. K2, Ö. E4, S. K7
Okulun Fiziki Yapısı	4	Y. K5, S.E1, S.K1, S. K3
Topluca Namaz/Cuma Namazı Kılma	4	Ö. E1, Ö. E3, Ö. E4, Ö. E7
Sosyal Etkinlikler	2	S.K1, S. K7
Disiplin	2	S.E3, S.K5
Genel Eğitim	2	S.K6, Y. E4
Arapça Öğretimi	1	Ö. E7

Tablo 4.2’deki bulgulara görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden büyük çoğunluğu İmam Hatip Ortaokulunda öğretmenlerinden memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerin kendilerine karşı samimi, şefkatli, merhametli ve sorumluluk sahibi davranışlarda bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca onların eğitim ve öğretim açısından kendilerine en iyiyi sundukları belirtmişlerdir. Genel anlamda öğrencilerin çoğu İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinden memnun kalmışlardır. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y. E1: Öğretmenlerle, idareyle aram iyiydi. Hepsi çok iyi davranıyordu...

Y.E4: Memnun olduğum şey gerçekten öğrenmem gereken şeyleri bana öğrettiler din olarak... Hocaların hepsi gençti. Çok iyi öğretmenlerdi. Hiç birinden gram şeyim yoktu. Çok kötü anlattı bu dersi dediğim hiçbir hoca yoktu. Kendi dersine gelemese bile kurslar veriyorlardı, yardımı vardı. İyisiyle kötüsüyle bazı Suriyeliler de vardı. Onlarla da anlaşmamızı sağlıyorlardı. Toplum bilinci kazandırmıştı o okulda.

Y.K5: Hocalar iyi davranıyordu, arkadaş gibi davranıyorlardı. Bu davranışları beni motive ediyordu. Sıkıntı çıkaran hocalar yoktu.

Y.E5: ...Öğretmenleri de iyiydi. Çok fazla deneme yaptılar bu iyiydi. Hatalarımızı bulmamız için.

H.E2: Çok memnundum. Hocalarım çok iyiydi, sinirli değillerdi. Haklarını helal etsinler.

Ö.E3: Din hocalarım çok iyiydi.

Ö.E5: Hocaların davranışları çok iyiydi. Birazcık sorunluydum. Ben dört-beş kere rahat kolumu kırdım okulda. Her seferinde hocalar beni hastaneye götürdü kendi arabalarıyla. Sorumlulardı yani.

Ö.E8: Memnun olduğum yönler ise hocalar çok sıcak davranıyordu. Herkese samimi bir şekilde konuşuyordu. Ortam falan çok iyiydi, kimse kimseye karışmıyordu, hiçbir bela yoktu.

S.E1: Öğretmenler ve arkadaşlarım genel olarak iyiydi. Çoğuyla hala görüşüyorum zaten.

S.K1: Okul çevrem çok iyiydi. Öğretmenler arkadaşlar ve idare. Arapça biraz zordu. Ancak öğretmenler yardımcı oluyordu.

S.K5: Disiplinden memnundum. Öğretmenlerimden çok memnundum. Bizlere çok iyi davranıyorlar, dersler konusunda yardımcı oluyorlardı.

S.K7: *Hocalarımız çok anlayışlıydı. Okul müdürümüz çok ilgiliydi. Çok fazla etkinlik düzenliyorlardı. Dersler açısından çok fazla baskı altında değildik. Bizlere çok yakın, samimi davranıyorlardı. Bizleri sevdiklerini hissedebiliyorduk.*

Tablo 4.2'deki bulgularda görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden önemli bir kısmı okul ortamından memnun kalmışlardır. Okul ortamının eğitim ve öğretimi desteklediği, fiziki ve sosyal olarak güvenli görüldüğü elde edilen bulgulardandır. Öğrenciler okul ortamında kendilerine herhangi bir zorbalığın yapılmadığını ve arkadaşlıklarının iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y.K2: *...Okul ortamını sevmiştim. Beni rahatsız edecek bir durum olmamıştı.*

Y.E2: *Arkadaşlarım da oraya gelmişti... Ortam kötü olmuyor...*

Ö.E2: *Güzeldi, her şeyinden memnundum. Başka da bir şey yok. Arkadaşlar ve ortam da iyiydi.*

Ö.E8: *... Ortam falan çok iyiydi, kimse kimseye karışmıyordu, hiçbir bela yoktu.*

S.K3: *Öğrencileri sanırım, zorbalık yoktu. Temizdi herkes. Okulun içi güzeldi, duvarlardaki resimler falan...*

S.K4: *İmam Hatip Ortaokulundaki dört yılım eğlenceli geçti, ortamı güzeldi.*

S.K5: *Disiplinden memnundum. Okul ortamı güzeldi...*

Tablo 4.2'deki bulgularda görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden önemli bir kısmı İmam Hatip Ortaokulunda kurdukları arkadaşlıklardan memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu veriler İmam Hatip Ortaokullarında öğrencilerin birbirleriyle iyi anlaştıklarını ve bu arkadaşlıklarını ileriki yıllarda da devam ettirdiklerini göstermektedir. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y.K2: *İmam Hatip Ortaokulunda memnun olduğum şeylerden birisi de arkadaşlarım ve çevrem iyiydi. Onlarla iyi anlaşıyorduk. Güzel vakit geçiyorduk.*

H.K1: *Memnundum. Arkadaşlar ve öğretmenlerle iyiydim. Herhangi bir sıkıntı yaşamadım.*

H.K2: *Okuldan memnundum... Öğretmenlerle, idare ve arkadaşlarla herhangi bir sıkıntım olmadı.*

Ö.E2: *Güzeldi. Her şeyinden memnundum. Başka da bir şey yok. Arkadaşlar ve ortam da iyiydi. Zaten dini şeyler öğrenmek için gitmiştim. Baya öğrendim de. Kuran okuyorum. Aynı zamanda namazlarımı da kılmaya devam ediyorum.*

Ö.E4: *Arkadaş ortamı ve öğretmenler iyiydi. İlkokul arkadaşlarımla beraber oraya gitmiştik.*

S.E1: *Okul İmam hatip olduğu için daha derli topluydu. Öğretmenler ve arkadaşlarım genel olarak iyiydi. Çoğuyla hala görüşüyorum zaten. İmam Hatip Ortaokulunu okul başarısı yüksekti diye tercih etmiştim. Okul ilkokul not ortalamasına göre öğrenci almıştı.*

S.K1: *Bana dini yönden çok güzel şeyler kattığını düşünüyorum. Okulumuz çok yeni ve güzeldi. Bir sürü yapabilecek şey vardı. Özellikle kütüphanelerimiz vardı. Okulumuz çok büyüktü yemekhanemiz vardı. Okul çevrem çok iyiydi. Öğretmenler arkadaşlar ve idare. Arapça biraz zordu. Ancak öğretmenler yardımcı oluyordu. Bunun dışında memnun olmadığım bir şey yoktu.*

S.K2: *Hocalar ve arkadaşlar iyiydi. Ortam iyiydi. Memnun olmadığım hiçbir konu yok. Ablam orda okuyordu, okul bina ve fiziki şartlar olarak iyiydi.*

S.E3: *Aslında ben ortaokula başka bir okulda (genel ortaokul) başlamıştım. Oradaki arkadaşlarımla anlaşamıyordum. Çok kavgacıydım. Annem de beni oradan alıp Şehit Zekeriya Bitmez İmam Hatip Ortaokuluna gönderdi. Okul iyiydi. Arkadaşlarım çok iyiydi. Düzenli ve disiplinliydi. Memnun olmadığım hiçbir konu yoktu.*

Tablo 4.2'deki bulgularda görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden çoğu İmam Hatip Ortaokulundan memnun oldukları unsurlarla ilgili soruya din eğitimi almak cevabını vermişlerdir. Bu öğrencilerin çoğunun İmam Hatip Ortaokullarını din eğitimi almak için tercih ettikleri göz önünde bulundurulduğunda bu okulların beklentileri önemli ölçüde karşıladığı sonuca ulaşmak mümkündür. Ayrıca bu öğrencilerden bir kısmının da okulda birlikte namaz kılmaktan ve Cuma namazlarına gitmekten memnun kaldıkları görülmüştür. Bunlarla ilgili bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö.E1: *Memnun olmadığım bir şey yoktu. Normal okullarda Kuran'ı fazla öğretmiyorlar ama orda (İHO) öğretiyorlar. Böyle olması çok güzel bir şeydi. Bizi alıp namaza götürüyorlardı bu çok iyiydi. Cumaya gidiyorduk.*

Ö.E3: *Memnun olduğum şeyler Din hocalarım çok iyiydi. Dini şeyler öğreniyorduk. Büyük namaz kılma yeri vardı. Kuran okuyorduk birlikte, ilahiler okuyorduk.*

Ö.E4: *Memnun olduğum, toplu Cuma namazı kılınıyordu...*

Ö.E6: *Memnun olduğum yönler, normal ortaokullara göre din dersleri daha yoğun olduğu için dinimiz daha açık görebildik, o faydalı oldu. Sevmediğim bir yanı Arapça biraz sıkıntılıydı. Zor bir dersti yani. Çünkü ilk defa yeni bir dil görüyorsunuz. O zor oluyor biraz o yüzden... Arkadaşlarımla iyi anlaşıyor ve öğretmenlerle aram iyiydi.*

Ö.E7: *İmam Hatipten memnun olduğum konu yabancı dilden (İngilizce) farklı bir dil öğreniyorsun. Arapça dili de yaygın olduğu için işimize yarabiliyor. Öğretmenlerimiz iyiydi. İbadet ve sure ezberleme açısından olumlu etkiledi. O okulda olduğumuz için ibadetlerimizi yerine getirebiliyorduk. Topluca farz namazlarımızı kılıyorduk. Dil olarak da. Aynı zamanda imam hatipte okuduğunda insan biraz kendini diğer normal okullardan farklı hissedebiliyor. Farklı olma özelliği kazandırabiliyor.*

S.K1: *Bana dini yönden çok güzel şeyler kattığını düşünüyorum. Din hakkında çok ayrıntılı şeyler öğrenmemi sağladı. Okulumuz çok yeni ve güzeldi. Bir sürü yapabilecek şey vardı. Özellikle kütüphanelerimiz vardı. Okulumuz çok büyüktü yemekhanemiz vardı. Okul çevrem çok iyiydi. Öğretmenler arkadaşlar ve idare.*

Y.K5: *Normalde Kuran okumuyordum. Ama bu okula devam ettiğim için, ders olduğu için her hafta çalışıyordum, düzenli bir şekilde Kuran okuyabiliyordum. Şimdi daha güzel okuyorum, o güzeldi. İmam Hatip ortaokulu mezunu olduğum için sınıftakilerden daha fazla dini bilgi biliyorum, günlük hayatta konusu geçince ben onlardan daha fazla biliyor oluyorum. Bu da işime yarıyor bazen... Hocalar iyi davranıyordu, arkadaş gibi davranıyorlardı. Bu davranışları beni motive ediyordu. Sıkıntı çıkarıcı hocalar yoktu.*

Y.E4: Memnun olduğum şey gerçekten öğrenmem gereken şeyleri bana öğrettiler din olarak. Dini konularda yeterince şey öğrendim.

Tablo 4.2'deki bulgularda görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden bazıları İmam Hatip Okullarındaki sosyal etkinliklerden memnun kalmışlardır. Okullarında yapabilecekleri birçok aktivitenin olduğunu ve bunları yapmaktan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

S.K1: Okulumuz çok yeni ve güzeldi. Bir sürü yapabilecek şey vardı. Özellikle kütüphanelerimiz vardı. Okulumuz çok büyüktü yemekhanemiz vardı. Okul çevrem çok iyiydi. Öğretmenler, arkadaşlar ve idare.

S.K7: ...Çok fazla etkinlik düzenliyorlardı. Dersler açısından çok fazla baskı altında değildik.

Tablo 4.2'deki bulgularda görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden bazıları İmam Hatip Ortaokulunun genel eğitiminden memnun kaldıklarını ve akademik anlamda eksik oldukları konuların öğretmenler tarafından ek kurslar vasıtasıyla giderildiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

S.K6: Eğitimi iyiydi... genel olarak derslerin işlenmesinde, anlatılmasında iyilerdi.

Y.E4: Hocaların hepsi gençti. Çok iyi öğretmenlerdi. Hiç birinden gram şeyim yoktu. Çok kötü anlattı bu dersi dediğim hiçbir hoca yoktu. Kendi dersine gelemese bile kurslar veriyorlardı, yardımları vardı.

4.3. Öğrencilerin İmam Hatip Ortaokulundan Memnun Olmadığı Unsurlar

Araştırmaya katılan öğrencilere “İmam Hatip Ortaokulundan Memnun Olmadığınız Unsurlar Nelerdir/Neden?” sorusu sorulmuştur. Gelen cevaplar bize katılımcıların bu okullardan başka liselere gitmesine neden olacak sebepler hakkında veri sunmaktadır. Bulgular Tablo 4.3'de kategoriler halinde sunulmuştur.

Tablo 4. 3: Öğrencilerin İmam Hatip Ortaokulundan Memnun Olmadığı Unsurlar

Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Arapça Dersinin Zor Olması	12	Y.E1, Y.E2, Y.K1, Y.K2, Y.K4, H.E1, Ö.E3, Ö.E4, Ö.E5, Ö.E6, S.E1, S.K1
Memnun Olmadığım Herhangi Bir Şey Yok	11	Y.K3, Y.K5, H.E2, H.K1, H.K2, Ö.E1, Ö.E2, S.E1, S.K1, S.K2, S.E3
Karma Eğitimin Olmaması	5	Y.E4, S.K3, S.K4, S.K6, S.K7
Öğrenciler	3	Y.K4, Ö.E7, S.K5
Ders Sayısının Fazla Olması	3	Y.E1, Y.K1, Y.E3
Kur'an'ı Kerim Dersinin Zor Olması	2	Y.K1, Ö.E4

Tablo 4.3'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin önemli bir kısmı memnun olmadıkları hususların başında, Arapça dersinin zor olmasını saymışlardır. Katılımcılardan bazıları bu dersin zor olmasını doğal karşılamış, dil derslerinin tabiatının böyle olduğunu belirtmiş ve bu dersi ilk defa bu okullarda gördükleri için zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan bu konu hakkında bilinçli olan öğrencilerin bulunduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin çoğunluğu için böyle bir bilincin olduğunu söylemek doğru olmaz. Ayrıca katılımcıların ifadelerinden Arapça dersi öğretmenlerinin davranışları ile dersi işlerken kullandıkları yöntem ve tekniklerin, kullandıkları araç ve gereçlerin öğrencilerin derse olan bakışlarını ve ders başarılarını ciddi anlamda etkilediği sonucuna varılmıştır. Aynı öğrencinin Arapça dersine yönelik fikrinin öğretmenin değişmesiyle farklılaştığı görülmüştür. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y. E1: *Çok zor oluyordu. Arapça falan. Ekstra dersler zorluyordu ama bir yandan da iyi oluyordu. Kuran dersi şiyer dersi. Dua ezberlenme açısından iyiydi. Kuran dersi zor değildi. Arapça dersi zordu. Açıkçası pek de bir şey öğrenemedim. Şu an aklımda bir şey yok.*

Y. E2: *İlk hoca kadın bir hocaydı, iyi bir hocaydı. Yazılılarım 100 oluyordu. Ama son gelen bir hoca vardı. Okulda çoğu kimse sevmiyordu onu. Zaten hoca da çok iyi ders anlatamıyordu, herkes 70-80 alıyordu. 80 iyiydi. Tabi herkes aynı alıyordu... Belki bilgili bir hocaydı ama derste olmuyordu. Okuldaki her sınıf için böyleydi.*

Y.K2: *Öğretmenler de müdür de iyiydi, arkadaşlarım ve çevrem de iyiydi. Okul ortamını sevmiştim. Beni rahatsız edecek bir durum olmamıştı. Sadece Arapça zordu. Onu yapmakta zorlanıyordum.*

Y.K4: *Arapça dersinden bir şey anlamıyordum. Bana zor geliyordu.*

H.E1: *Okuldan memnundum. Öğretmenlerden, idarecilerden memnundum. Arapça dersi zorladı. Bu derse çalışmadım. LGS'ye çalıştım.*

Ö.E3: *...Arapça hocası sinirliydi. Bir iki kişi konuştu diye sınıfın hepsine düşük verdi. Ders işlemedi herkes düşük aldı.*

Ö.E4: *... Ama Arapçada çok zorlanıyordum. Kuran'ı Kerim'den de birazcık zorlanıyordum o kadar değil. Ama Arapça da okuyamadığım için ceza filan veriyordu. Ondan memnun değildim...*

Ö.E5: *...Arapça ve din dersinden zorlanıyordum. Arapça dersleri biraz ağırdı o yüzden.*

Ö.E6: *... Sevmediğim bir yanı Arapça biraz sıkıntılıydı. Zor bir dersti aynı. Çünkü ilk defa yeni bir dil görüyorsunuz. O zor oluyor biraz o yüzden. Bir tek Arapça kötüydü. Arkadaşlarımla iyi anlaşıyor ve öğretmenlerle aram iyiydi.*

S.E1: *...Sadece Arapça dersi biraz zordu onun dışında memnun olmadığım bir şey yoktu.*

S.K1: *... Arapça biraz zordu. Ancak öğretmenler yardımcı oluyordu. Yani memnun olmadığım bir şey yoktu.*

Tablo 4.3'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin nispeten az bir oranı Kur'an'ı Kerim dersinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Veriler analiz edildiğinde öğretmenin ders işleyiş yönteminin, kullandığı ceza veya pekiştiricilerin öğrencilerin derse bakışlarını etkilediği, dersten zorlanmalarına ve akademik başarısızlıklarına neden olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Bu dersten zorlandığını ifade eden öğrencilerin bunun nedenini ders öğretmenleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Y. K1: *Okulun öğretmenleri güzeldi. Ama müdürü sertti, disiplini sağlamak içindi büyük ihtimal, onu sevemedim. Dersler çok ağır. Ekstra dersler ağır... Arapça ve Kuran...*

Ö.E4: *Olmadığım da Arapça ve Kuran'ı kerim hocam aynıydı. Hocam çok kızırıyordu okuyamadığım için. Kuran'ı Kerimi okuyordum. Ama Arapçada çok zorlanıyordum. Kuran'ı Kerim de birazcık zorlanıyordum o kadar değil. Ama Arapça da okuyamadığım için ceza filan veriyordu. Ondan memnun değildim.*

Tablo 4.3'teki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden önemli bir kısmı memnun olmadıkları bir durumun olmadığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y. K3: *Yani dediğim gibi kız erkek ayrımı çok güzel bir şeydi. Koridor hep kızdı. Hep ayrıydı çok güzeldi. Ben Arapçayı seviyordum. O yüzden iyiydi. Öğretmenimiz de iyiydi. Diğer öğretmenlerimiz de iyiydi. Çok sorun yaşamadım ben. Memnun olmadığım bir konu yoktu yani.*

Y. K5: *Normalde Kur'an okumuyordum. Ama bu okula devam ettiğim için, ders olduğu için her hafta çalışıyordum, düzenli bir şekilde Kur'an okuyabiliyordum. Şimdi daha güzel okuyorum, o güzeldi. İmam Hatip Ortaokulu mezunu olduğum için sınıftakilerden daha fazla dini bilgi biliyorum, günlük hayatta konusu geçince ben onlardan daha fazla biliyor oluyorum. Bu da işime yarıyor bazen. Ayrıca okulumuzun donanımı iyiydi. Memnun olmadığım bir konu yoktu.*

Ö. E1: *Memnun olmadığım bir şey yoktu. Normal okullarda Kur'an'ı fazla öğretmiyorlar ama orda (İHO) öğretiyorlar. Böyle olması çok güzel bir şeydi. Bizi alıp namaza götürüyorlardı bu çok iyiydi. Cumaya gidiyorduk.*

Ö.E2: *Güzeldi. Her şeyinden memnundum. Başka da bir şey yok. Arkadaşlar ve ortam da iyiydi.*

S.E1: *Okul İmam hatip olduğu için daha derli topluydu. Öğretmenler ve arkadaşlarım genel olarak iyiydi. Çoğuyla hala görüşüyorum zaten. Okul binası yeniydi. Sadece Arapça dersi biraz zordu onun dışında memnun olmadığım bir şey yoktu.*

S.K1: *Bana dini yönden çok güzel şeyler kattığını düşünüyorum. Din hakkında çok ayrıntılı şeyler öğrenmemi sağladı. Okulumuz çok yeni ve güzeldi. Bir sürü yapabilecek şey vardı. Özellikle kütüphanelerimiz vardı. Okulumuz çok büyüktü yemekhanemiz vardı. Okul çevrem çok iyiydi. Öğretmenler arkadaşlar ve idare. Arapça biraz zordu. Ancak öğretmenler yardımcı oluyordu. Yani memnun olmadığım bir şey yoktu.*

S.E3: *Okul iyiydi. Arkadaşlarım çok iyiydi. Düzenli ve disiplinliydi. Memnun olmadığım hiçbir konu yoktu.*

Tablo 4.3'deki bulgularda görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı İmam Hatip Ortaokulunda karma eğitimin olmamasından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak kızlarla erkeklerin ayrı sınıflarda eğitim görmesini destekleyen ve bu şekilde kendisini daha rahat hisseden ve bunu destekleyen öğrencilerin de bulunduğunu belirtmek gerekmektedir. Karma eğitimin olmamasından rahatsızlıkları belirten öğrenciler aynı zamanda okullarını ve hocalarını sevdiklerini de dile getirmişlerdir. Bu öğrencilerden bazıları hem okul ortamlarının eğlenceli olduğunu belirtmiş hem de kızlarla erkeklerin ayrı sınıfta olmalarını kabullenememiş görünüyorlar. Karma eğitimin olmamasından rahatsız olan bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Y.E4: *Memnun olduğum şey gerçekten öğrenmem gereken şeyleri bana öğrettiler din olarak. Dini konularda yeterince şey öğrendim. Hocaların hepsi gençti. Çok iyi öğretmenlerdi. Hiç birinden gram şeyim yoktu. Çok kötü anlattı bu dersi dediğim hiçbir hoca yoktu. Kendi dersine gelemese bile kurslar veriyorlardı, yardımları vardı. Tek memnun olmadığım şey bizim okulda kız erkek ayırdı. Bu durumun beni zor duruma soktuğunu düşünüyorum. Karma olsaydı böyle olmayacaktı şimdi.*

S.K4: *Çok ayrı tutuyorlardı kızlarla erkekleri. Sınıflarımız ayırdı. Eğlenceli geçti, ortamı güzeldi. Hocalarımı falan seviyordum.*

S.K6: *Ekstra bir şey görmedim. Normal bir ortaokuldu. Kız erkek ayrımcılığı vardı. Eğitimi iyiydi. Hocaların bazıları iyiydi. Ama genel olarak derslerin işlenmesinde, anlatılmasında iyilerdi.*

S.K7: *Hocalarımız çok anlayışlıydı. Okul müdürümüz çok ilgiliydi. Çok fazla etkinlik düzenliyorlardı. Dersler açısından çok fazla baskı altında değildik. Bizlere çok yakın, samimi davranıyorlardı. Bizleri sevdiklerini hissedebiliyorduk. Memnun olmadığım taraf kız-erkek ayrımı çok fazlaydı. Ayrı koridorlar ayrı kantin sıraları, asla bir diyalog geçemez aramızda bu çok sinir bozucuydu aslında.*

Tablo 4.3'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden bazıları okul idarelerinden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden bazıları idarenin tutumundan ziyade sık sık değişmesinden şikâyet etmektedir. Bu konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir;

Ö.E8: *Memnun olmadığım müdür sürekli değişiyordu, o yüzden kurallar sürekli değişip duruyordu. Onu biraz yargılıyordum. Bundan pek memnun değildim.*

S.E2: *İdareden hiç memnun değildim. Bizim sınıf, G sınıfının adı çıkmıştı. Bundan dolayı bilgi, önem vermiyorlardı bize.*

Tablo 4.3'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden bazıları okullarında bulunan bazı öğrencilerin davranışlarından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden bazılarının disiplinsiz davranışları bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir;

Y.K4: *Ayrıca bazı öğrencilerin kötü alışkanlıkları vardı. Bundan memnun değildim. Dışarıda sigara kullananları görüyordum.*

Ö.E7: *...Olumsuz yönleri de her okulda olduğu gibi, kötü öğrenciler olabiliyor. Yani dersin akışını bozan, yaramazlık yapan veya işini tam yapmayan idareler olabiliyor bazen.*

S.K5: *Disiplinden memnundum. Okul ortamı güzeldi. Öğretmenlerimden çok memnundum. Bizlere çok iyi davranıyorlar, dersler konusunda yardımcı oluyorlardı. Yani öğrencilerin kötü davranışları vardı... Yani okul düzenini bozacak kötü davranışlarda bulunuyorlardı.*

Tablo 4.3'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden bazıları İmam Hatip Ortaokulunda din, ahlak ve değerler eğitimi alanına ait ek derslerin fazlalığından ve zorluğundan şikayet etmişlerdir. Artan ders sayısının kendilerini zorladığını ifade etmiş ancak bu derslerin LGS'ye hazırlanmada olumsuz bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Y. E1: *Çok zor oluyordu. Arapça falan. Ekstra dersler zorluyordu ama bir yandan da iyi oluyordu. Kuran dersi şiyer dersi. Dua ezberlenme açısından iyiydi. Kuran dersi zor değildi. Arapça dersi zordu. Açıkçası pek de bir şey öğrenemedim. Şu an aklımda bir şey yok. İmam hatipte olmam LGS'ye çalışmak konusunda bana olumsuz etkisi olmadı.*

Y. K1: *... Dersler çok ağır. Ekstra dersler ağır; Arapça ve Kuran. İmam Hatipteki bu derslerin LGS'ye hazırlanmamda olumsuz bir etkisi olmadı.*

Y.E3: *Çok fazla din dersi vardı...*

4.4. Lise Tercihini Etkileyen/Belirleyen Unsurlar

Öğrencilerin okul tercihlerini ve akademik başarılarını etkileyen unsurlar üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ekonomik, sosyal ve kültürel statünün temel belirleyiciler olduğu görülmektedir. Bu temel belirleyicilerin öğrencilerin okul başarılarını etkilediği, mezun olacakları kademeyi belirlediği hatta okuma olgunlukları üzerinde de önemli etkileri olduğu görülmüştür (Okuyucu Akdaş, 2014). Nitekim Türkiye'de merkezi sınav sistemlerine dayalı bir ortaöğretime geçiş sistemi uygulandığı için okullar arasında başarı yönünde hiyerarşik bir sıralama oluşmaktadır. Bundan dolayı merkezi sınav puanı yüksek olan öğrenciler daha başarılı okullara yerleşirken daha az başarılı öğrenciler diğer okullara yerleşmektedir. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların diğerlerine oranla akademik açıdan daha az başarılı okullara yerleştikleri görülmektedir. Ülkemizde merkezi sınav puanlarının sosyoekonomik özelliklerden oldukça yüksek oranda etkilendiği yapılan çalışmalarda görülmektedir (Kiren Gürler, Turgutlu, Kırıcı, & Üçdoğruk, 2007). LGS'den önceki sistem olan TEOG ile ilgili Karaağaç'ın (2019) çalışmasında bu sonucu destekleyen bir veri elde edilmiştir. Buna göre alt sosyoekonomik statüden gelen öğrencilerin puanları ile üst

sosyoekonomik statüden gelen öğrenciler arasında ciddi anlamda puan farkı oluşmaktadır (Karaağaç, 2019, s. 135-136). Farklı sosyoekonomik ailelerden gelen çocukların okuma olgunlukları üzerine yapılan bir araştırmada yüksek sosyoekonomik gruptaki çocukların orta ve alt sosyoekonomik gruptaki çocuklara göre okuma olgunluğu düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Okuyucu Akdaş, 2014, s. 62). 1990 yılında yapılan diğer bir çalışmada ise aile sosyoekonomik imkânları nispeten iyi olan, özel kurs veya ders alan lise öğrencilerinin lisedeki başarıları sosyoekonomik anlamda imkânları daha kötü olan öğrencilerden daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Köse, 1990, s. 15-16). Metin'in (2013) öğrencilerin SBS sınavındaki başarılarını etkileyen unsurlar üzerine yaptığı çalışmasında anne ve babanın eğitim seviyesi ile aylık gelirlerinin SBS başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ebeveynlerin eğitim seviyesinin ve aylık gelirinin artması öğrencilerin SBS başarısını artırdığı tespit edilmiştir (Metin, 2013, s. 79-80). Görüldüğü üzere bireylerin aldıkları eğitim türü, düzeyi ve bu eğitim sürecindeki akademik başarıları ile kişilerin sosyoekonomik ve kültürel yapıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda bu değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu yönde yapılan çalışmalarda genel anlamda daha avantajlı bir altyapıdan gelen öğrencilerin okullarında daha başarılı oldukları, yoksul çocukların ise akademik açıdan başarısızlık riski ile daha fazla karşı karşıya oldukları ifade edilmiştir (Arslanargun, Bozkurt, & Sarıoğlu, 2016).

Türkiye akademik başarı ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkinin en bariz görüldüğü üç OECD ülkesinden birisidir (OECD, 2012'den aktaran Arslanargun, Bozkurt, & Sarıoğlu, 2016). Karaağaç (2019) çalışmasında yine bu yönde bir sonuca ulaşmış, öğrencilerin akademik başarılarının sosyoekonomik özelliklerinden etkilenme oranını %37 bularak, PISA 2015 sonuçlarının ülkemiz için gösterdiği %28 oranından da fazla olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacının ulaştığı bu bulgu eğitim sistemindeki fırsat ve imkân eşitsizliğinin uluslararası raporların işaret ettiğinden de fazla olduğunu göstermektedir (Karaağaç, 2019, s. VI). Tüm bu sonuçlar, ülkemizde fırsat ve imkan eşitliğinin daha adil bir şekilde sağlanacağı ve çocukların eşit koşullarda eğitim-öğretim görebileceği politikaların geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

İlgili çalışmalarda İHO mezunu öğrencilerin İHL tercih etmesinde aile, sosyal çevrenin yönlendirmesi, dini değer ve kuralların öğrenilmesi, okulun fiziki ve kültürel ortamı faktörlerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Genel ortaokul mezunlarının ise İHL

tercih etmesinde iki faktörün; dini değer ve kuralların öğrenilmesi ile okulun fiziki ve kültürel ortamının etkili olduğu görülmüştür. Ekonomik seviyesi farklı olan ailelerden gelen öğrenciler içinde aynı faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İmam Hatip Okullarını tercih etmeye yönelik tutumlarında aile, sosyal çevre ve okulun fiziki ve kültürel ortamı faktörlerinin etkili olduğu görülmektedir (Erikoğlu, 2019, s. 247-250; Kuşçu, 2016, s. 42-43; Ateş, 2016, s. 56; Zengin & Karaman, 2020, s. 425-428).

Araştırmamıza katılan öğrencilerin İmam Hatip Ortaokuluyla ilgili tecrübeleri konuşulduktan sonra hangi liseye gideceklerine nasıl karar verdikleri sorulmuştur. Bu soruyla lise tercih süreci ve lise tercihini etkileyen sebepler tespit edilmek amaçlanmıştır. Elde edilen verilerden de görüleceği üzere lise tercihini etkileyen belirleyici etmenin ortaöğretim kurumlarına giriş için yapılan Liselere Giriş Sınavı (LGS) puanı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu veriler İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin öğrenim hayatlarına neden İmam Hatip Liselerinde devam etmediklerini ortaya koymaktadır. Görüşülen öğrencilerin çoğu lise tercihlerinde LGS puanı vurgusu yapmıştır. Ortaöğretime geçişte uygulanan sistemden kaynaklı olarak öğrencilerin hepsi LGS puanıyla ilişkili olarak okul tercihi yapmaktadır. LGS puanıyla herhangi bir okula yerleşemeyen öğrenciler adres alanlarına göre tercih ettikleri okullara OBP ile yerleşmektedir. Dolayısı ile lise tercihlerinde LGS puanı ile OBP tercihleri etkileyen temel etkenlerdendir. Bu iki temel etken dışındaki unsurlar bize daha araştırma konumuzla ilgili daha anlamlı veriler sunmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilere hangi liseye gideceklerine nasıl karar verdikleri sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 4.4'deki gibi kategorilere ayrılmıştır.

Tablo 4.4: İmam Hatip Ortaokulu Mezunu Öğrencilerin Lise Tercihini Etkileyen Unsurlar

Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
LGS Puanı	17	Y. E1, Y. K1, Y. K2, Y. K3, Y. E3, Y. E4, Y. K4, Y.E5, Y. K5, H. K1, H. K2, Ö. E1, Ö. E2, Ö. E7, S.E1, S.K1, S.K6
OBP	9	Y. E1, Y. K1, Y. K2, Y. K3, Y. E3, Y. E4, Y. K4, S.K4, S.K5
Daha İyi Eğitim Alma	4	S.K1, S.E2, S.K2, S.K6
İlgi Alanı	4	Y. E2, H. E2, Ö. E3, Ö. E8
Meslek Öğrenme	4	Ö. E1, Ö. E2, Ö. E4, Ö. E6
İş Bulma	3	Ö. E1, Ö. E6, Ö. E7

Eve Yakınlık	2	H. E1, S.K4
Yeni Açılan Okul	2	S.K1, S.K2

Tablo 4.4'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin büyük çoğunluğu hangi liseyi tercih edeceklerine karar verirken LGS ve ortaokul başarı puanlarının (OBP) belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'de ortaöğretime geçiş için merkezi olarak yapılan bir sınav ve bu sınav puanıyla öğrenci alan okullar olduğundan doğal olarak lise tercihlerini etkileyen temel etken yapılan bu sınav puanları olmaktadır. Araştırmamıza katılan öğrencilerin tamamına yakını nitelikli bir lise kazanamadığı için okul başarı puanına göre yerel yerleştirme ile okul tercihinde bulunmuştur. Sınav sonucunda oluşan LGS puanıyla hiçbir okula yerleşemeyen veya bu sınava girmeyen öğrenciler ortaöğretim kayıt alanı içerisinde ortaokul başarı puanlarıyla tercih ettikleri okullardan birine yerleşmektedir (MEB, 2018a). Milli Eğitim Bakanlığının uygulamakta olduğu bu sistemden dolayı lise tercihlerinde LGS puanı ve ortaokul başarı puanı belirleyici rol oynamaktadır. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y.E1: *LGS'de bir puan elde edemedim. Yani okul (merkezi sınavla öğrenci alan) gelmediğinden dolayı, okul puanımla (ortaokul başarı puanı) bir yere gitmeye karar verdim. Birkaç okul yazdım ikinci tercihim buraydı. Buraya gelmeye hak kazandım, geldim.*

Y.K1: *Öğretmenlerim yardımcı oldu. Ablam da yardımcı oldu. LGS puanıma göre yerleşmek istedim ama puanım yetmeyince buraya geldim. Bu okula okul puanımla tercih ettim.*

Y. K2: *Diploma notumla girdim. Zaten 330'la bir yer gelmiyordu Malatya'da. İlk önce Kernek Anadolu Lisesini yazdım sonra burayı yazdım. Yani LGS puanımla bir okula gidemeyince ortaokul puanımla (OBP) tercih yaptım. Burası tercihlerim arasındaydı ve buraya kaydoldum.*

Y. K3: *LGS puanıma göre çok bir seçenek yoktu. Okul ortalamama (OBP) göre yaptım. Şuan bulunduğum okul tercih ettiklerimin arasında en sondaydı zaten. Diğerlerinin kontenjanı dolunca ben buraya geldim. Sonra buranın da iyi olduğunu gördük.*

Y. E3: *Öğretmenlere sorduk. Ailemle birlikte karar verdik. Kendi rızamla da karar verdim. LGS puanımla iyi bir İHL'ye gitmek istedim ama puanım yetmediği için buraya geldim.*

Y. E4: *Ben aslında bu sınavla (LGS) alan en iyi dört liseye gittim gittim diyordum. Yani kafamda o dört lise vardı. O liselerden biri gelirse mükemmeldi. Gelmezse eğitim hayatım sanki bitecekmiş gibi kötü hissettim ben o kadar kafaya takmıştım. Onlardan biri gelmeyince babamla okulu geziyorduk gezerken siz bilirsiniz dedim. En iyi ortalamayla alanları (OBP) yazdılar. Özellikle bu geleyim demedim. Dört lise vardı: Beydağı A.L, Kernek A.L, Yusuf Kenan A.L.*

Y. K4: *Aslında ben puanla (LGS) bir liseye gitmeyi düşünüyordum. Niyazi Mısıri Sosyal Bilimler Lisesine gitmeyi düşünüyordum. Sonra Sosyal Bilimler Lisesi olduğu için ailem fazla istemedi. Sonra okul puanıyla buraya geldim.*

Y. K5: Hiç oturup konuşmadık şöyle şöyle olsun diye. Çünkü matematikte çok fazla eksikim vardı ve şey kapatamıyordum. Çalışsam bile, diğer sınıflarda, 5. sınıf falan eksikim olduğu için, temelim sağlam olmadığı için kapatamıyordum. O yüzden de ben konuşmuyordum pek hangi liseye gitmek istediğimi. Yani sadece yılsonuna kadar eksiklerimi kapatmaya çalışıp elimden geleni yaparım diye düşündüm. Sınav ekstra zor olunca yani benim için en azından zor olunca pek bir lise hedefim yoktu. Sadece kendi aklımda belki giderim diye kurmuştum. Onun dışında pek. Evimizin hemen aşağısında bir İmam Hatip Lisesi var, Avni Kığılı Kız İmam Hatip Lisesi. Ona gitmemi istiyordu babamgil. Ama benim arkadaşım vardı oraya gidiyordu. Çok zorlanıyordu orda. Çok fazla ders vardı, Arapça, kuran gibisinden. Ve hani Arapça onlarda gördüğüm benim gördüğümle hiç aynı değildi ve çok zordu. O yüzden gözüm korktu ve gitmedim. Baya direttim gitmemek için, gidebileceğim birkaç seçenek vardı zaten, ben de burayı seçtim.

H.K1: LGS puanım az diye buraya geldim. Yoksa başka bir Anadolu Lisesine gitmek istiyordum. Ayrıca ortaokulda İmam Hatibe gittiğim için lisede gitmek istemedim. Başka bir okula gitmek istiyordum.

H.K2: LGS puanım düşüktü.

Ö.E1: Biraz puan (LGS) etkiledi. Direk KPSS ile atanılan bölüm olduğu için. Meslek üzerinden. Raylı sistemlerin direk ataması olduğu için burayı önerdiler. Ayrıca meslek öğrenmek için de geldim. İmam Hatibe gitmek istemedim. Çünkü şimdi zaten medresede kalıyorum.

Ö.E2: Puan düşüktü buraya gelebildim. Aslında ortaokul başarı puanımla Muhammed İkbâl AİHL'yi tercih ettim ama gelmedi. Bunun dışında meslek lisesine geldim çünkü meslek lisesi daha avantajlı. Meslek öğreniyorsun bu okullarda. Burası da şuan iyidir.

Ö. E7: İlk başta fen lisesi istemiyordum, çok sayısal zekâm yoktu. Sosyal Bilimler veya diğer Anadolu Liseleri tercih etmek istiyordum. Sosyal bilimler lisesini biraz puanla kaybedince en iyi seçenek olarak, gelecekte iş imkânı daha fazla olan raylı sistemleri görünce burayı tercih ettik.

S.E1: LGS puanı düşük olduğu için. Bir de Anadolu Lisesi olduğu için. Anadolu liselerinin eğitiminin daha iyi olduğunu söylüyorlardı.

S.K1: LGS puanına bağlı olarak tercih yaptım. Anadolu Lisesi okumak istiyordum. Bu okul yeni açılmıştı. Eğitiminin iyi olacağını düşündüğümüz için bu okulu tercih ettik. Az sınıflar olacağını söylemişlerdi. Okulun en üst sınıfı bizdik.

S.K6: Yani LGS puanıyla bir yere yerleşemeyince ortalamayla okul tercihi yapacaktık. Yine bu okulu övüyorlardı. İyi bir okul demişlerdi.

Tablo 4.4'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı LGS puanıyla herhangi bir okula yerleşemeyince eğitiminin daha iyi olduğunu düşündükleri genel Anadolu Liselerini tercih etmişlerdir. Lise tercihlerinde tercih ettikleri okulun akademik açıdan başarılı olup olmadığını öğrenmek için yeterince araştırma yapmadıkları görülmüş, akraba ve arkadaş tavsiyesi ile yeni açılan ve binası yeni olan bir okulun eğitiminin daha iyi olduğu sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Bununla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

S.K1: Anadolu Lisesi okumak istiyordum. Bu okul yeni açılmıştı. Az sınıflar olacağını söylemişlerdi. Okulun en üst sınıfı bizdik.

S.E2: Ben Yeşilyurt İHL gelir diye düşündüm. Amcam burayı tavsiye etti. O da öğretmen. Bu lisenin yeni açıldığını eğitimin iyi olacağını söyledi.

S.K2: Ben aslında İmam Hatibe gidecektim. Bu okulu gördüm sonra. Yeni açıldığını duyunca, hoşuma gitti. Tercih ettim geldim. İmam Hatip Ortaokulunu okuduğum okulun lisesine (İ.H.L) devam edecektim. Bu okul yeni açıldığı için daha iyi olur diye buraya geldim.

S.K6: Yani LGS puanıyla bir yere yerleşemeyince ortalamayla okul tercihi yapacaktık. Yine bu okulu övüyorlardı. İyi bir okul demişlerdi.

Tablo 4.4'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı lise tercihlerini ilgi alanlarına göre yapmışlardır. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y. E2: Benim ilgi alanlarım var. Meraklı olduğum konular var. Bunları fark ettim, sınıf hocamın da yardımı oldu, fen hocası. İşte mesela ben fizik videolarını sevdiğimi anladım. Meraklıymışım işte. Öğretmenin de merakımın artmasını sağlıyordu. Yardım ediyordu bana. Onun sayesinde o konulara merak saldım. 7. sınıftaydım o zamanlar. Öğrenmek istiyordum. İnternette öğreniyordum olabildiğince. En son sınava girdikten sonra şey oldu. İlk başta girdim. Seçerken mesela sosyal bilimleri (lisesini) en başa yazmadık. İnkler gelmeyince (LGS puanına göre) sosyal bilimler geldi. O zamanlar sosyal bilimlerde sayısal olmadığını biliyorduk. Bir yıl orda hazırlık okuduk. Kötü de olmadı bence. Zaten karantinaya (pandemi) denk gelmişti. İşte bu yıl da nakil aldırarak buraya, burada sayısal vardı onun için. Sayısal ilgim olduğu için geldim.

H.E2: Ben bilgisayarla ilgiliydim. Bu ilgimi rehber öğretmenin de biliyordu. Dedi ki madem sen bu derse meraklısın anneme söyledim. Bunu bir bilgisayar lisesine yollayın dedi. Biz de bu okulda bilgisayarla ilgili bir bölüm okumak için tercih ettik.

Ö.E3: Ben LGS'ye girmeden önce de bu okula gelmeyi düşünüyordum. Babam da bu okulda okumuştum. Elektrik mühendisi olmak istiyordum. Elektrik bölümünde annemim kuzeni vardı. Raylı sisteme git, orda da elektrik bölümü var hem de daha gelişmiş var dedi. Ben de raylı sisteme gittim.

Ö.E8: Ben zaten ileride Bilgisayar Mühendisi olmayı istiyordum, baya istiyordum. Bu okulu ve hemen aşağıdaki okulu (Hacı Hüseyin Kökük Meslek Lisesi) bilgisayar var diye yazdım. İki Anadolu Lisesi daha yazdım. Eğer burada bilişim olmasaydı yine gidecektim başka okula. Bilişim bölümü geldi diye buraya geldim. Gelmeseydi giderdim.

Tablo 4.4'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı lise tercih ederken meslek öğrenebilecekleri ve okulu bitirince iş bulabilecekleri bölümleri tercih etmişlerdir. Bu görüşte olan öğrencilerin doğal olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine yöneldikleri görülmüştür. Özellikle son dönemlerde popüler olan ve iş imkânı nispeten yüksek olan bölümlerin tercih edildiğine dair bulgulara ulaşılmıştır. Bu veri İHL'lerin bazı veliler tarafından mezunlarının iş bulmaları açısından avantajlı görülmediği sonucuna ulaştırmaktadır. Ziyaret ettiğimiz mesleki ve teknik Anadolu liselerinde İmam Hatip Ortaokulu mezunu erkek öğrencilerin kızlara oranla çok daha yüksek oranda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi tercih ettiği görülmüştür. Meslek öğrenme ve iş bulma imkânının daha yüksek olmasından kaynaklı tercihlerle ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Ö.E1: *Direk KPSS ile atanılan bölüm olduğu için. Meslek üzerinden. Raylı sistemlerin direk ataması olduğu için burayı önerdiler. Ayrıca meslek öğrenmek için de geldim.*

Ö.E2: *Çünkü meslek lisesi daha avantajlı. Meslek öğreniyorsun bu okullarda. Burası da şuan iyi*

Ö.E4: *Hocam buraya bir meslek edinmek için geldim.*

Ö.E6: *Babam karar verdi biraz. Normal bir lise okuyup KPSS kapılarında sürüneceğine, meslek lisesinde oku dedi. Elinin altında mesleğin olur. Yapmasan bile o köşede durur. En azından bir mesleğin olur dedi yani.*

Ö.E7: *İlk başta Fen Lisesi istemiyordum, çok sayısal zekâm yoktu. Sosyal Bilimler veya diğer Anadolu Liseleri tercih etmek istiyordum. Sosyal bilimler lisesini biraz puanla kaybedince en iyi seçenek olarak, gelecekte iş imkânı daha fazla olan raylı sistemleri görünce burayı tercih ettik.*

Tablo 4.4'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bazıları evleri en yakın olan okulu tercih etmişlerdir. Bu öğrenciler LGS puanıyla öğrenci alan okullara yerleşemeyince evlerine yakın olan okulu tercih etmişlerdir. Ancak yine bu sebebin okul tercihlerinde tek başına etkili olmadığını diğer sebeplerle birlikte değerlendirildiği görülmektedir. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

H.E1: *Buraya yakın taşınacağımız için bu okulu tercih ettim. İmam Hatip Lisesini ise zor diye seçmedim. Orada özellikle Arapça dersinden zorlanıyordum.*

S.K4: *Sınav puanımla bir okul kazanamayınca eve yakın diye yazdık. Okul başarı puanımla geldim.*

Tablo 4.4'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bazıları yeni açılan, binası yeni olduğundan hareketle eğitiminin de iyi olacağı düşüncesinden hareketle lise tercihinde bulunmuşlardır. Bu öğrencilerden bazıları İHL tercih edecekken yeni açılan okul olduğu için diğer okulu tercih etmiştir. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

S.K1: *LGS puanına bağlı olarak tercih yaptım. Anadolu Lisesi okumak istiyordum. Bu okul yeni açılmıştı. Az sınıflar olacağını söylemişlerdi. Okulun en üst sınıfı bizdik.*

S.K2: *Ben aslında İmam Hatibe gidecektim. Bu okulu gördüm sonra. Yeni açıldığını duyunca hoşuma gitti. Tercih ettim geldim... Bu okul yeni açıldığı için daha iyi olur diye buraya geldim.*

4.5. İmam Hatip Liselerinin Tercih Edilmeme Nedenleri

Araştırmamıza katılan öğrencilerin lise tercih süreci hakkında veri elde edildikten sonra onlara *İmam Hatip Liselerine gitmeyi düşündünüz mü? Neden?* sorusu sorulmuştur. Daha önce ifade ettiğimiz gibi Neden İHL tercih etmediniz? gibi yanlış anlaşılmaya sebep olacak doğrudan bir soru sorulmamıştır Dolaylı bir şekilde sorulan soruyla öğrencilerin İmam Hatip Lisesini tercih etmeme nedenleri tespit edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcı görüşleri kategorilendirilerek Tablo 4.5'de verilmiştir:

Tablo 4. 5: İmam Hatip Liselerinin Tercih Edilmeme Nedenleri

Kategoriler	Katılımcı Sayısı	Katılımcılar
Lisede Mesleki Alanla İlgili Derslerin Zor Olacağı Düşüncesi	10	Y. K1, Y. K2, Y. K5, Y. E5, H. E1, Ö. E2, Ö. E4, Ö. E6, S.K1, S.E3
Karma Eğitimin Olmaması	5	Y. E4, S.K4, S.K5, S.K6, S.K7
LGS Puanıyla Öğrenci Alan AİHL Dışındaki AİHL'lerin Akademik Başarısının Düşük Olduğu Düşüncesi	5	Y. E3, Ö. E3, S.E1, S.K1, S.E2
AİHL'de Ders Sayısının Fazla Olması	4	Y. K5, Y. E5, Ö. E6, S.K1
Bildiğimiz AİHL'ye Devam Eden Öğrencilerin Akademik Başarısı Düşük	4	Ö. E7, Ö. E8, S. E1, S.E2
MTAL'lerin İstihdam Açısından Daha Avantajlı Olması	4	Ö.E1, Ö.E2, Ö.E6, Ö.E7
Meslek Derslerinin Diğer Derslere Çalışmaya Engel Olabileceği Düşüncesi	2	Y. K2, S.E1
Farklı Türden Bir Okul Tecrübe Etme İsteği	2	H. K1, H. K2
İlgi Alanı	3	Y. E2, H. E2, Ö.E3

Tablo 4.5'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin önemli bir kısmı mesleki alanla ilgili derslerin zor olacağı düşüncesiyle İmam Hatip Liselerini tercih etmemiştir. Elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin önemli bir kısmı İHO'da Arapça dersinden, yine kayda değer bir kısmı da Kuran'ı Kerim dersinden zorlandıkları ifade etmişlerdir. Ortaokuldayken zorlandıkları bu derslerin lisede daha da zor olacağını düşündükleri için İHL tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu şekilde düşünmelerine rağmen öğrencilerin çoğu merkezi sınav puanıyla öğrenci alan İmam Hatip Liselerini kazanabilmeleri halinde bu okullara gideceklerini ve lise tercihlerinde bu okullara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin merkezi sınav puanıyla öğrenci alan AİHL dışındaki AİHL'leri akademik açıdan başarısız görmelerinden tercih etmedikleri anlaşılmıştır. Yani nitelikli İHL'ler tercih edilirken diğerleri tercih edilmemiş ve bunun nedenleri ise farklı nedenlerle gerekçelendirilmiştir. Bu gerekçeler bazen ders sayısının fazla ve derslerin zor olmasıyla açıklanırken bazen de sınav puanıyla öğrenci alan İHL'lerin dışındakilerin akademik anlamda başarısız görülmesiyle açıklanmıştır. Mesleki alanla ilgili derslerin zor olacağı düşüncesiyle tercih etmeyen öğrencilerin bazı görüşleri şu şekildedir:

Y. K1: Annem istedi yine. Ama ben istemedim. Dersler ağır gelir diye istemedim. Arapça dersi ve Kuran dersi için. Ortaokuldayken de dersler ağır gelmişti. Ek dersler ağır.

Y. K2: İHL'ye gitmeyi hiç düşünmedim. Ortaokulda zordu lisede daha da zor olacağını düşünüyordum. Diğer derslere önem vermem gerekirdi. Çünkü hedefimde Arapça ve Kuran dersiyle alakalı bir meslek yoktu. Matematiğe daha fazla önem vermem gerekiyor. Arapça biraz etkiliyordu. Matematiğin gireceğim sınavlarda katsayısı en yüksek.

Y.K5: Evimizin hemen aşağısında bir İmam Hatip Lisesi var, Avni Kığılı Kız İmam Hatip Lisesi. Babamla annem o okula gitmemi istiyordu. Ama benim arkadaşım oraya gidiyordu. Çok zorlanıyordu orda. Çok fazla ders vardı, Arapça, Kur'an'ı Kerim gibisinden. Ve hani Arapça onlarda gördüğüm benim gördüğümle hiç aynı değildi ve çok zordu. O yüzden gözüm korktu ve gitmedim. Baya direttim gitmemek için, gidebileceğim birkaç seçenek vardı zaten, ben de burayı seçtim.

Y.E5: Ben gitmek istemedim. Çünkü ablam bir sene İmam Hatip Lisesi'nde okudu. Sonra başka bir Anadolu Lisesine geçti. İmam Hatip Lisesinde fıkıh, kelam gibi çok fazla ve zor ders olduğunu söyledi. Meslek derslerine vakit ayırdığından diğer ana derslere vakit ayıramıyordu.

Ö.E2: Çok zor. Ortaokulda zordu. Lisede daha zor olur diye düşündüm.

Ö.E4: Düşünmedim. Ortaokul arkadaşlarım da ısrar etti. Onlar oraya gitti. Ama ben istemedim. Hocam Arapça ve Kuran derslerinden düşük not almıştım. En düşük notlarım onlardaydı. O yüzden gitmek istemedim bir daha.

Ö.E6: Yok ben istemedim açıkça. Dört sene zor geçti. Derslerin üzerine kaç tane ders geldi; şiyer, Arapça, Kur'an'ı Kerim. Üç tane ders ekstra gelip, zorladığı için. Daha fazla katlanamam herhalde dedim...

S.K1: Selahattin Eyyübi AİHL (LGS puanıyla öğrenci alan okul) gelseydi giderdim... Aslında İHL'yi tercih etmemem bir nedeni de lise de daha fazla ders var. Arapçayı falan yetiştiremem diye düşündüğüm için gitmemiştim lisede. Ama dediğim gibi Selahattin Eyyübi gelseydi giderdim. Çünkü iyi okullar.

S.E3: İmam Hatip Lisesine gittim. Aslında ben buraya nakil aldırardım İHL'den. İmam Hatip Lisesine gitmek istemiyordum. Arapça dersleri vardı. Dersler zordu. Arapça dersi zor diye naklimi başka yere aldırardım.

Tablo 4.5'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bazıları İmam Hatip Liselerini karma eğitimin olmamasından dolayı tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak böyle düşünmelerine rağmen LGS puanıyla öğrenci alan İmam Hatip Lisesi kazanmaları durumunda bu okullara gideceklerini belirtmişlerdir. AİHL'yi bu sebeple tercih etmeyen katılımcıların bazıları tek nedenin bu olmadığı ders yükünün fazla olmasının da kendilerini diğer okulları tercih etmeye yönlendirdiğini ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili görüşler şu şekildedir:

Y. E4: Ben İHO'da karma olmadığı için lisede İmam Hatip Lisesine gitmeyi hiç düşünmedim. Selahattin Eyyübi İmam Hatip Lisesi gelseydi gidebilirdim...

S.K4: İmam Hatip Lisesine gitmeyi düşünmedim. Ortaokuldaki kız-erkek ayırımından dolayı istemedim. Lisede de aynısı olur diye istemedim.

S.K5: İmam Hatip Lisesine gitmeyi düşünmedim açıkçası. Yani oradaki bazı kurallar bana değişik geliyordu. Örnek veriyorum kız-erkek öğrencilerin ayrı tutulması. Kantinde olsun, sınıflarda olsun. Merdivenlerimiz de ayrıydı.

S.K6: Hayır. Çünkü erkek öğrencilerle kız öğrenciler ayrı sınıflarda eğitim görüyorlardı. Bence bu kızlarla erkekleri ayrı tutmak anlamına geliyor. Ayrıca tek neden bu da değil. Derslerin fazlalığından da istemedim.

S.K7: *Hayır. Babam bana tekrar sormuştu İmam Hatibe gitmek ister misin diye. Ben hayır dedim. Çünkü ortaokuldaki gibi kız-erkek ayrımını yaşamak istemiyordum.*

Tablo 4.5'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerden bazıları, LGS puanıyla öğrenci alan İmam Hatip Lisesi dışındaki İmam Hatip Liselerine devam eden öğrencilerin akademik açıdan başarısız olduğunu düşündükleri için bu okulları tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler merkezi sınav puanıyla öğrenci alan AİHL'lerden birini kazanmaları halinde gidecekleri belirtmişlerdir. Böyle düşünen katılımcıların ortaokuldayken il içindeki diğer okullara nispeten akademik olarak daha başarılı olduğunu düşündükleri İmam Hatip Ortaokullarını araştırıp tercih ettikleri görülmüştür. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y.E3: *İmam Hatip Lisesine gitmeyi düşündüm. İmam Hatip Lisesine gitmek istedim. Ama puanım(LGS) yetmedi. Bura daha iyi.*

Ö.E3: *Bizim orda İHL vardı. İyi bir okul değildi. Yaramaz kim varsa oraya gidiyordu. İyi bir Anadolu İmam Hatip Lisesi gelseydi giderdim. LGS tercihlerim arasında da vardı ama gelmeyince başka okula geldim. Malatya'da başka güzel bir İmam Hatip Lisesi yok. Başka yerlerde vardı, oralara gitmeye gücüm yetmezdi.*

S.E1: *İmam Hatip Liselerinde puanlar (kayıt yapan öğrencilerin ortaokul başarı puanları) çok düşük olduğu için düşünmedim. Ben Anadolu Lisesi okumak istediğim için İmam Hatibi seçmedim. Biraz daha üniversite derslerine ağırlık verdiklerini düşündüğüm için Anadolu Lisesi seçtim. Ders çalışmak için geldim... Din dersleri şey oluyor, çok.*

S.K1: *Selahattin Eyyübi AİHL. (LGS puanıyla öğrenci alan okul) gelseydi giderdim. Öbür okullara bakılırsa bu okulu tercih ettim. Çünkü puanım geldi açıkçası(OBP). Aslında İHL'yi tercih etmememin bir nedeni de lisede daha fazla ders var. Arapçayı falan yetiştiremem diye düşündüğüm için gitmemiştim lisede. Ama dediğim gibi Selahattin Eyyübi gelseydi giderdim. Çünkü iyi okullar.*

S.E2: *Selahattin Eyyübi Anadolu İmam Hatip Lisesi gelseydi giderdim... Diğerlerinde ortam kötü, yani benim bildiğim İHL'de kötüydü... Arkadaşlar söyledi. Meslek lisesi gibi dediler. Anadolu Lisesi daha iyi dediler. Bu okul yeni açılmış, eğitimi iyidir diye tercih ettik.*

Tablo 4.5'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bir kısmı İmam Hatip Lisesini ders sayısının fazla olmasından dolayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar ders sayısının fazla olmasının diğer derslere yeterince vakit ayıramamaya sebep olup üniversite sınavına yeterince çalışmaya engel olacağından endişelenmektedir. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y.K5: *Evimizin hemen aşağısında bir İmam Hatip Lisesi var, Avni Kığılı Kız İmam Hatip Lisesi. Ona gitmemi istiyordu babamgil. Ama benim arkadaşım vardı oraya gidiyordu. Çok zorlanıyordu orda. Çok fazla ders vardı, Arapça, Kur'an Kerim gibisinden...*

Y.E5: *Ben de gitmek istemedim. Çünkü ablam bir sene Avni Kığılı İmam Hatip Lisesi'nde okudu. Sonra Beydağı Anadolu Lisesine geçti. O fıkıh, kelam vb. çok fazla ders olduğunu söyledi... Meslek derslerine vakit ayırdığından diğer ana derslere vakit ayıramıyordu.*

Ö.E6: ...ben istemedim açıkça. Dört sene zor geçti. Derslerin üzerine kaç tane ders geldi. Siyer, Arapça, Kuran. Üç tane ders ekstra gelip, zorladığı için. Daha fazla katlanamam herhalde dedim.

S.K1: ...İmam Hatip Lisesi'ni tercih etmemem bir nedeni de lise de daha fazla ders var. Arapçayı falan yetiştiremem diye düşündüğüm için gitmemiştim lisede...

Tablo 4.5'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bazıları çevrelerindeki, hakkında bilgi sahibi oldukları, İHL'lere devam eden öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu duydukları için bu liseleri tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Yine bu öğrencilerin merkezi sınav puanıyla öğrenci kabul eden AİHL'leri tercih ettikleri görülmüştür. Ancak bu okullara yerleşemeyince iş imkânının daha yüksek olduğunu düşündükleri Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile eğitiminin daha iyi olduğunu düşündükleri genel Anadolu Liselerini tercih etmişlerdir. Bu konuda elde edilen veriler bize velilerle öğrencilerin en yakınlarında bulunan İmam Hatip Liselerine göre karar verdiklerini göstermekte ve il içi veya dışında gidebilecekleri başka İmam Hatip Lisesi olup olmadığını yeterince araştırmadıkları görülmüştür. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Ö. E7: ... Ashında İmam Hatip Lisesine nakil almayı düşündük ancak babam İmam Hatip Lisesi'nin çok iyi olmadığını söyledi. Sonra burada kalmaya karar verdik.

Ö.E8: Bizim orda... İ.H.L. vardı. Orada arkadaşımın abisi, bir de onların arkadaşları mezun olmuştu. O pek güzel bir İmam Hatip Lisesi değil dedi. Bir bildiğim İmam Hatip oydu yakında olan. Başka İmam Hatiplere hiç bakmadım. Etrafımdaki insanlardan bazıları orası kötü falan dedi, eski dedi orası.

S. E1: Puanlar (adrese dayalı yerleştirmelerde okula yerleşenlerin OBP) çok düşük olduğu için düşünmedim...

S.E2: Ortam kötü, yani benim bildiğim... İHL'de kötüydü... Arkadaşlar söyledi. Meslek Lisesi gibi dediler. A.L daha iyi dediler. Bu okul yeni açılmış, eğitimi iyidir diye tercih ettik.

Tablo 4.5'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bazıları İmam Hatip Lisesindeki meslek derslerinin diğer derslere çalışmaya engel olacağını düşündükleri için bu okulları tercih etmedikleri belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y.K2: ...Matematiğe daha fazla önem vermem gerekiyor. Arapça biraz etkiliyordu. Matematiğin gireceği sınavlara (üniversiteye giriş) katsayısı en yüksek.

S.E1: ...Ben Anadolu Lisesi okumak istediğim için İ.H.L.'yi seçmedim. Biraz daha üniversite derslerine ağırlık verdiklerini düşündüğüm için. Ders çalışmak için geldim... Din dersleri şey oluyor, çok. Çok olduğu için diğer derslere fazla çalışamıyorsun.

Tablo 4.5'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bazıları LGS puanı dışında bir neden belirtmeksizin, ortaokulda İmam Hatipte okuduğu için

lisede farklı bir liseye gitmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu katılımcılar LGS puanıyla herhangi bir okula yerleşememiş ve İHO dışında farklı bir okul türüne gitmek istemiştir. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

H.K1: *LGS puanım az diye buraya geldim. Yoksa başka bir Anadolu Lisesine gitmek istiyordum. Ayrıca ortaokulda İmam Hatip Lisesine gittiğim için lisede gitmek istemedim. Başka bir okula gitmek istiyordum.*

H.K2: *LGS puanım düşüktü. Ortaokulu orda okudum liseyi orda okumak istemedim.*

Tablo 4.5'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bazıları lise tercih ederken ilgi alanlarına yönelik tercihte bulduklarını bundan dolayı İmam Hatip Lisesi tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Y.E2: *... Benim ilgi alanlarım var. Meraklı olduğum konular var. Bunları fark ettim, sınıf hocamın da yardımı oldu fen hocası... İşte bu yıl da nakil aldırıldık buraya, burada sayısal vardı onun için. Sayısal ilgim olduğu için.*

H.E2: *Ben bilgisayarla ilgiliydim. Bu ilgimi rehber öğretmenin de biliyordu. Dedi ki madem sen bu derse meraklısın anneme söyledi. Bunu bir bilgisayar lisesine yollayın dedi. Biz de bu okulda bilgisayarla ilgili bir bölüm okumak için tercih ettik... Bilgisayarla ilgili olduğum için, bu bölümle ilgili bir liseyi tercih ettim.*

Ö.E3: *...Elektrik mühendisi olmak istiyordum. Elektrik bölümünde annemim kuzeni vardı. Raylı sisteme git, orda da elektrik bölümü var hem de daha gelişmiş var dedi...*

Tablo 4.5'deki bulgularda da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin bazıları Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunlarını istihdam açısından daha avantajlı gördükleri için bu okulları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

Ö.E1: *Direk KPSS atanılan bölüm olduğu için. Meslek üzerinden. Raylı sistemlerin direk ataması olduğu için burayı önerdiler. Ayrıca meslek öğrenmek için de geldim. İmam Hatip Lisesine gitmeyi düşündüm. Amcamın oğulları da ordaydı. Ama orada ezber çok oluyor, bir de bura biraz daha avantajlı oluyor.*

Ö.E2: *Çünkü Meslek Lisesi daha avantajlı. Meslek öğreniyorsun bu okullarda.*

Ö.E6: *...Normal bir lise okuyup KPSS kapılarında sürüneceğine, meslek lisesinde oku. Elinin altında mesleğin olur. Yapmasan bile o köşede durur. En azından bir mesleğin olur dedi yani. İmam Hatip Ortaokulu zor geçti...*

Ö.E7: *...Sosyal Bilimler Lisesini biraz puanla kaybedince en iyi seçenek olarak, gelecekte iş imkânı daha fazla olan raylı sistemleri görünce burayı tercih ettik. Aslın İmam Hatip Lisesine nakil aldirmek istedik. Ancak babam evimize yakın olan İmam Hatibin iyi olmadığını söyledi. Sonra burada kalmaya karar verdik.*

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye eğitim tarihi içerisinde okul ve öğrenci sayısı açısından inişli çıkışlı yıllar geçiren İmam Hatip okulları AK Parti iktidarının görevde olduğu yıllarda önemli kazanımlar elde etmiştir. İmam Hatip okullarının önündeki katsayı engelinin kaldırılması ve orta kısımlarının yeniden açılmasıyla bu okullara yeniden toplum tarafından büyük bir teveccüh gösterilmiştir. Ayrıca fen ve sosyal bilimler programları uygulayan, dil hazırlık sınıfı uygulayan, örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi programı uygulayan, güzel sanatlar, musiki ve spor programı uygulayan ve yabancı öğrencilerin okuduğu Uluslararası okulları ile İmam Hatip Okulları program çeşitliliği kazanarak öğrenci ve okul sayısı açısından artış sağlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığının 2020-2021 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre; İmam Hatip Okullarında örgün eğitimde toplam 1,289,318 öğrenci kayıtlıdır (MEB, 2021a).

Yaşanan bu olumlu gelişmeler ve elde edilen kazanımlar bu okulların sayısını ve öğrenci sayısını artırmaya devam etmektedir. Ancak yaşanan tüm bu olumlu gelişmelere rağmen İmam Hatip Ortaokulundan mezun olan öğrencilerden bir kısmı lisede İmam Hatip Liselerini tercih etmemektedir. İmam Hatip Ortaokulundan mezun olup farklı lise türlerinde öğretimlerine devam eden öğrencilerin İmam Hatip Liselerini tercih etmeme nedenlerini öğrenmeyi konu alan araştırmamız için okullara gittiğimizde genel eğitim yapan Anadolu Liselerinde genellikle her sınıfta İmam Hatip Ortaokulundan mezun olan öğrencilerin olduğu hatta bazı sınıflarda bu sayının 5-6'ya kadar çıktığı görülmüştür. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde bu sayının genel Anadolu Liselerine oranla daha az olduğu gözlemlenmiştir. Ancak yine de genel olarak sınıflarda İmam Hatip Ortaokulu mezunu öğrencinin olduğunu görülmüştür. Bu durum bize İmam Hatip Ortaokulundan mezun olan öğrencilerden kayda değer bir kısmının başka okullara yöneldiğini göstermektedir. Bu sonuç çalışmamızda birinci elden yani öğrencilerden alınacak verilerin çok önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmamızda ulaşılan verilerden hareketle öğrenci kayıplarını önlemek veya en aza indirmek için gerekli çalışmalara fikir vermek, varsa yanlış giden uygulamaları düzeltebilmek için yol göstermek amaçlanmıştır. Bu amaçla Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt'ta 4 ayrı okulda 32 öğrenci ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların alt ve orta sosyo-ekonomik ailelerden geldikleri, öğrencilerin LGS puanlarının düşük olduğu, sınav puanıyla öğrenci alan genel A.L ve Fen Liselerinden birini

kazanmadıkları, ailelerin eğitim düzeylerinde annelerin babalara göre düşük olduğu görülmüştür. Bu veriler ilgili araştırmalarda elde edilen verilerle karşılaştırıldığında büyük bir benzerlik görülmektedir (Kuşçu, 2016, s. 38-39; Ateş, 2016, s. 33; Dündar, 2008, s. 28; Karateke, 2010, s. 44-45; Çalışkanoğlu, 2018, s. 40-45; Zurnacı, 2019, s. 25-27; Ünalı, 2019, s. 47-48). Bu görüşmelerde elde edilen verileri şu şekilde özetlemek mümkündür:

Araştırma kapsamında katılımcılara ilkokuldan sonra ortaokulda İHO'ya gitmeye nasıl karar verdikleri sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar analiz edildiğinde, bu okulların tercih edilmesinde söz konusu okulların din ve Kur'an eğitimi veriyor olmasının etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yarıdan fazlasının bu okullara din eğitimi almak ve Kuran'ı Kerim okumayı öğrenmek için geldiği anlaşılmıştır. Bu sonuç, ilgili çalışmalarda da görüleceği üzere İmam Hatip Okullarının tercih edilmesinde genel olarak din eğitimi beklentisi ön plana çıkmaktadır. Ateş (2016) çalışmasına katılan öğrencilerin %70'inin İHL'yi dini bilgiler öğrenmek için tercih ettiğini belirtmiştir (Ateş, 2016, s. 38). Dündar (2008) çalışmasında ebeveynlerin çocuklarını İHL'ye gönderme gerekçelerini araştırmış ve neredeyse tamamının bu okulları din eğitimi için tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu veliler bu okulları din ilimleri ile fen ilimlerinin birlikte okutulmasından dolayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarının tefsir, hadis ve siyer gibi dersleri ancak bu okullarda okuyabileceğini belirtmişlerdir (Dündar, 2008, s. 33). Karateke (2010) İHL öğrencilerinin bu okullarla ilgili beklenti ve sorunlarını çalıştığı araştırmasında, dini derslerin daha iyi öğrenilmesi ile öğrencilerin öğrendiklerini uygulanabilme alanı bulabilmesinin bu okulların tercih edilme faktörlerinden olduğu sonucuna ulaşmıştır (Karateke, 2010, s. 81-82). Ünalı (2019) çalışmasına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu okulları tercih etmesinde dini beklentinin ön plana çıktığını ifade etmiştir. Dini beklentinin yanında ahlaklı bireyler olarak yetişmek istemenin de etkili olduğu ifade edilmiştir (Ünalı, 2019, s. 75). Zurnacı (2019) çocuğunu İHO'ya gönderen veliler üzerine yaptığı çalışmada, velilerin çocuklarını İHO'ya göndermesinde etkili olan temel sebebin bu okullarda iyi bir din eğitimi veriliyor olması sonucuna ulaşmıştır (Zurnacı, 2019, s.38). İmam Hatip Ortaokulunun tercih edilmesinde genel olarak öğrencilerin rızasının alındığı belli bir kısmının da kendisinin talep ettiği anlaşılmıştır. Katılımcıların bu yöndeki beklentilerinin önemli ölçüde karşılandığı verilerden anlaşılmıştır.

Beklentilerin karşılanmasına rağmen öğrencilerin lisede farklı türdeki okullara yönelmesi dikkat çekicidir. Bu durumda katılımcıların İHL tercih etmemesinin nedenlerini İHO ‘dan ziyade başka sebeplerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmamızın diğer sorularına verilen yanıtlarda ilgili veriler elde edilerek ileriki bölümlerde yer verilmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmının ilkokuldan sonra daha iyi bir genel eğitim almak için İHO’ları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar İHO’ların genel eğitiminin diğer ortaokullara nazaran daha iyi olduğunu düşündükleri için bu okulları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu tercihlerini araştırarak ve çevrelerindeki insanların tavsiyesi ile yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu yönde tercih yapan katılımcıların bazılarının okulları gezdiği ve beğendiği için tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin daha iyi bir genel eğitim için İmam Hatip Ortaokullarını tercih etmiş olmaları araştırmamızla ilgili incelediğimiz çalışmalarda rastladığımız bir veri değildir. Bu veri bize araştırmanın yürütüldüğü bölgede veliler ve öğrenciler tarafından genel eğitiminin iyi olduğu düşünülen bazı İmam Hatip Ortaokullarının olduğunu göstermektedir. Bu sonucu destekleyecek verilerden bir tanesi de katılımcıların kayıt yaptırmak için başvurdukları İmam Hatip Ortaokullarına kabul edilmek için okulun yaptığı bir sınava girdiklerini ifade etmeleridir. Bu söz konusu okullara çok başvuru olduğunu ve başvuranlar arasında okulun kabul edebileceği sayı kadar öğrencinin sınavla belirlendiğini ortaya çıkarmaktadır. Okulların hem akademik açıdan başarılı hem de din eğitimi veriyor olması toplumun bazı kesimlerinin bu okullara yoğun talebiyle neticelenmiştir. Bu noktada bazı ailelerin din eğitiminden ziyade bu okulları genel eğitiminin daha iyi olmasından dolayı tercih ettikleri görülmüştür. Nitekim böyle düşünen veli ve dolayısıyla öğrenciler lisede akademik açıdan başarılı gördükleri, LGS puanıyla öğrenci alan AİHL tercih etmiş ancak kazanamayınca puansız öğrenci alan AİHL’leri akademik açıdan başarısız gördükleri için tercih etmemiştir. İHO’lara gösterilen bu yoğun talebin ildeki tüm İHO’lar için olduğunu söylemek güçtür. Görüşmeler neticesinde il genelinde veli ve öğrenciler tarafından akademik açıdan başarılı görülen bazı İHO’ların ön plana çıktığı görülmektedir. Aynı durumun İmam Hatip Liseleri için geçerli olduğunu söylemek maalesef güç görünmektedir. İHO’ya akademik açıdan başarılı diyerek giden öğrencilerin sınavla gidilen İmam Hatip Liseleri dışındaki İmam Hatip Liselerine akademik açıdan başarısız diye gitmedikleri

anlaşılmaktadır. Bu durum öğrenci kaybını önlemek için İmam Hatip Liselerinin akademik başarılarının artırılması gerektiğini göstermektedir.

İmam Hatip Ortaokullarının tercih edilme nedenlerine ilişkin veriler analiz edildiğinde öğrencilerin bir kısmının bu okulları kardeşlerinin ve akrabalarının okuduğu okul olduğu için tercih ettikleri görülmüştür. Kardeşlerin veya akrabaların bu okulları neden tercih etmiş olabilecekleri dair veriler analiz edildiğinde yine din ve Kuran eğitiminin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmının bu okulları kendi talepleri ve ailelerin onayıyla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin bu okulları, evlerine uzak olmasına ve çevrelerindeki bazı insanların bu okulların zor olduğunu telkin etmelerine rağmen, tercihler öncesinde bu okulları gezdikten sonra kayıt oldukları anlaşılmıştır. Elde edilen diğer bir veri ise bazı katılımcıların İHO'ları evlerine en yakın ortaokul olması hasebiyle tercih etmiş olmalarıdır. Ancak evlerine yakın hem genel ortaokul ve hem de İHO olması durumunda öğrencilerin İHO'yu hem genel eğitiminin daha iyi olduğunu düşündükleri ve hem de din eğitimi almak istedikleri için tercih ettikleri görülmüştür.

Katılımcıların İmam Hatip Ortaokulunu tercih etme nedenleri değerlendirildiğinde öne çıkan diğer bir madde de öğrencilerin bu okullara gitmeyi kendilerinin talep etmesidir. Öğrencilerin bu okulları gezdiği, fiziki yapısını ve çevresini beğendiği ve din eğitimi almak için bu okulları tercih ettikleri görülmektedir. Kendi isteğiyle gitmesinin alt nedenlerine bakılınca din eğitimi alma ve Arapça öğrenme, okulun gezilip beğenilmesi, arkadaşların gittiği okul olması gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Buradan öğrencilerin bir kısmının okul tercihlerini yaparken bilinçli davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşülen katılımcıların İmam Hatip Ortaokulunu tercih etme nedenlerine ilişkin değerlendirmelerinde ortaya çıkan diğer bir görüş ise yeni bir dil, Arapça öğrenme isteği olmuştur. Bu görüşte olan katılımcılar bu okulların hem ahlaki gelişimlerine katkı sağlayacağını hem de yeni bir dil öğrenmeye fırsat tanıyacağını belirtmişlerdir. İlk soruya verilen cevaplar genel anlamda değerlendirildiğinde İmam Hatip Ortaokulunun tercih edilmesinde; daha iyi bir genel eğitim ve din eğitimi alma beklentileri ön plana çıkmıştır. Bu temel etkenler diğer etkenleri de desteklemekte ve onları daha anlamlı kılmaktadır. Örneğin, öğrenci ailesinin ve çevresinin yönlendirmesiyle bu okulu gezip

beğendiğini ve tercih ettiğini belirttiğinde, ailesinin veya çevresinin neden böyle bir yönlendirme yapmış olabileceğine dair sorulan soruya verilen yanıtlarda yine din eğitimi alma isteği ön plana çıkmaktadır. Bir diğer ifadeyle İmam Hatip Ortaokulları hem genel eğitimin daha iyi olduğu hem de din eğitimi verilen yerler olması hasebiyle tercih edilmektedir. Nitekim kendisiyle görüşülen İmam Hatip Ortaokulu mezunu öğrencilerin neredeyse tamamı sınavla öğrenci alan AİHL'leri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak merkezi sınav puanıyla öğrenci kabul eden bu okulları kazanamayan öğrencilerden bir kısmı diğer AİHL'leri akademik başarılarının düşük olduğu gerekçesiyle tercih etmemişlerdir. Nitekim Zurnacı'nın (2019) ve Ünalı'nın (2019) yüksek lisans tezlerinde bu okullara devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunun İmam Hatip Ortaokuluna daha din eğitimi için geldikleri sonucuna varılmıştır (Zurnacı, 2019, s. 71; Ünalı, 2019, s. 73). Bu veriye ek ve farklı olarak çocukların genel eğitim açısından da daha iyi eğitim alması için buraya yöneldikleri görülmüştür.

Araştırma kapsamında kendisiyle görüşülen İmam Hatip Ortaokulu mezunu öğrencilere bu okuldan memnun oldukları ve olmadıkları unsurlar sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar analiz edildiğinde öğrencilerin yarısından fazlası memnun oldukları unsurların başında öğretmenleri zikretmiştir. Öğretmenlerden memnun kalma nedenleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilere şefkatli ve merhametli davranmaları, anlayışla yaklaşmaları, akademik anlamda gerekli özeni ve fedakârlığı göstermeleri ön plana çıkmıştır. Bu noktada öğretmenlerin hem insani özellikleri hem de akademik özellikleri öğrenciler tarafından beğenilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenleri ve okulun akademik başarısını beğenmesine rağmen lise için farklı okul türlerine yönelmelerinin sebepleri İmam Hatip Ortaokulu tecrübesi dışında başka sebeplerin de etkili olduğunu göstermektedir. Çünkü kendisiyle görüşülen öğrencilerin önemli bir çoğunluğu okuldan tamamen memnun olduğunu belirtmesine rağmen başka liselere yönelmiştir. Bu bize İmam Hatip Ortaokulu tecrübesi dışında başka etmenlerin de öğrencilerin diğer liselere yönelmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Yine öğrencilerin bu okuldan memnun olduğu konuların başında okul ortamı ile kurdukları arkadaşlıkları gelmiştir. Görüşülen öğrencilerin üçte birine yakını okul ortamı ile arkadaşlarından memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç bize İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinin birbirleriyle iyi anlaştıklarını ve iyi bir okul ortamı

oluşturduğunu göstermektedir. Bunlar okul ortamının eğitim ve öğretimi desteklediği, öğrencilerin kendilerini okulda güvende hissettikleri sonucunu göstermektedir. Okul ortamını anlatırken öğrenciler okulda disiplinin sağlandığını, okul çevresinin beğenildiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan İmam Hatip Ortaokulu mezunu öğrencilerin İmam Hatip Ortaokulundan memnun olduğu konulardan bir diğeri okulda aldıkları din eğitimi olmuştur. Öğrenciler okulda aldıkları din eğitiminin sosyal hayatta işlerine yaradığını, kendilerinin genel ortaokul mezunlarına nispeten dini konularda daha fazla bilgi sahibi olduklarını ve bu durumun kendilerini memnun ettiğini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin din eğitimine dair beklentilerinin karşılandığını göstermektedir. Çünkü kendisiyle görüşülen öğrencilerin büyük çoğunluğu bu okulları din eğitimi almak için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerden gelen veriler incelendiğinde; okulda birlikte namaz kılma ve Cuma namazlarına gitme, okulda yapılan sosyal etkinlikler, disiplinin sağlanması, genel eğitimin iyi olması ve Arapça eğitimi öğrencilerin memnun kaldığı hususlardan diğerleridir. Bazı katılımcılar okullarının fiziki yapısını beğendiklerini, yemekhane, kütüphane vb. yerlerin olmasından memnun kaldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında kendisiyle görüşülen İmam Hatip Ortaokulu mezunu öğrencilerin İmam Hatip Ortaokulundan memnun olmadıkları hususlara ilişkin yanıtları incelendiğinde; üçte biri her şeyden memnun kaldıklarını, memnun olmadıkları herhangi bir hususun bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler okulun genel işleyişinden memnun olduklarını, arkadaşlarını ve öğretmenlerini sevdiklerini, Kur'an okumanın ve birlikte namaz kılmanın kendilerine iyi geldiğini, diğer okul öğrencilerine göre daha çok din eğitimi almış olmalarından memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Hatta katılımcılardan bazıları diğer öğrencilerin zorlandığı Arapça dersinden de memnun olduklarını, bu dersi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Arkadaşlık ilişkilerinin hâlâ devam ettiğini, okul ortamının ve çevrenin temiz olduğunu belirtmişlerdir. Okulundan memnun olan öğrencilerin bu memnuniyetlerine rağmen başka okullara yöneldiklerini görülmektedir. Bu durumun anlaşılması için görüşme esnasında sorduğumuz son soru olan İmam Hatip Lisesine gitmeyi düşündünüz mü? sorusuna verilen cevaplar ile memnun olmadığım hiçbir durum yok diyen öğrencilerin her iki soruya verdiği yanıtlar değerlendirilecektir. Örneğin Y.K3 kodlu katılımcı İmam Hatip Ortaokulunda her

şeyden memnun olduğunu, memnun olmadığı herhangi bir unsurun olmadığını belirtmiştir. Bu katılımcı lisede sayısal alanı tercih edeceği için İHL'ye gitmediğini çünkü İmam Hatip Lisesindeki meslek dersleri ile sayısal dersleri birlikte yürütmekte zorlanacağını düşündüğü için bu liseleri tercih etmediğini ifade etmiştir. Y.K5 kodlu katılımcı ise İHL'ye gitmeme nedenini, İHL'de okuyan arkadaşlarının kendisine lisedeki mesleki alanla ilgili derslerin, ortaokuldakilere nazaran çok daha zorlaştığını anlatmalarından dolayı tercih etmediklerini gerekçelendirmiştir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesini tercih eden bir öğrenci ise bilgisayara ilgisi olduğu için lisede bilgisayarla ilgili bir bölüm okumak istediğini ve bu yüzden İHL'ye gitmediğini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı ise başka bir neden belirtmeksizin ortaokulda İmam Hatip Okuluna gittiği için lisede farklı bir lise türüne gitmek istediği ifade etmiştir. Yine MTAL tercih eden bazı katılımcılar bu okul mezunlarının iş bulma imkânının diğer liselere oranla fazla olmasından dolayı buraları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Zurnacı'nın (2019) çalışmasında ailelerin çocuklarının sınavla öğrenci alan bir okul kazanamaması durumunda İHL'yi tercih edeceklerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Çünkü bu okul öğrencilerinin katsayı farkı gibi bir adaletsizlikle karşılaşmadıkları, meslek seçiminde diğer okullarla aynı imkâna sahip oldukları, DİB ile diğer kurumlarda geniş iş alanlarına sahip olması gibi durumlardan ötürü bu okulların tercih edildiği ifade edilmiştir (Zurnacı, 2019, s. 72). Söz konusu çalışmanın üzerinden çok zaman geçmediği ve büyük değişiklikler yaşanmadığı halde bizim çalışmamızda elde ettiğimiz veriler bazı veli ve öğrencilerce günümüzde İHL'ler meslek edinme ve mezuniyetten sonrası istihdam açısından pek avantajlı görülmediği anlaşılmıştır. İmam Hatip Ortaokulunda memnun olmadığım hiçbir şey yok diyen bazı katılımcılar ise, LGS puanıyla öğrenci kabul eden bir İmam Hatip Lisesi kazanmaları durumunda bu okullara gideceklerini ancak diğer İmam Hatip Liselerine giden öğrencilerin akademik başarısının düşük olduğu için bu okulları tercih etmediklerini belirtmişlerdir. İmam Hatip Ortaokulundan memnun kalan ancak lisede İmam Hatip Lisesini tercih etmeyen öğrencilerin bu yönelimlerinin nedenleri şu şekilde özetlenebilir; mesleki alanla ilgili derslerin lisede daha zor olacağını düşünmeleri, mesleki alanla ilgili derslerin diğer derslerle birlikte yürütülmesinin zor olacağı düşüncesi, farklı ilgi alanına yönelik lise tercihi, yeni türde bir lise tecrübe etme isteği, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden mezun olanların istihdam imkânlarının daha fazla olduğu ve LGS puanıyla öğrenci

kabul eden AİHL dışındaki İmam Hatip Liselerine akademik başarısı düşük öğrencilerin devam ettiği düşünceleridir.

Araştırma kapsamında kendisiyle görüşülen İmam Hatip Ortaokulu mezunu öğrencilerin İmam Hatip Ortaokulundan memnun olmadıkları hususlara ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde üçte biri Arapça dersinden zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Görüştüğümüz öğrencilerden önemli bir kısmı bu derste zorlandıklarını ifade ettikten sonra derse yeterince çalışmak istemediklerini ve şimdi Arapça diliyle ilgili akıllarında bir şey kalmadığını, öğrenemediklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin genel olarak dil öğrenmenin spesifik olarak ise Arapça öğrenmenin uzun süreli çalışma ve emek istediği, dil öğrenmede her şeyin bir anda öğrenilebilmesi mümkün olmadığını bilincinde olmadığı görülmüştür. Özellikle Arapça dili gibi zengin ve köklü bir dil için düşünüldüğünde ise bu durum uzun uğraş ve emek isteyen bir hal kazanmaktadır. Durum bunu gerektirmesine rağmen özellikle Arapça öğretiminde öğrencilerin aceleci davrandıkları, öğrenmek için çok fazla çaba göstermedikleri, bu dersin kendileri için bir anlam ifade etmemesi ve önyargı ile yaklaştıkları görülmektedir. Bundan dolayı da öğrenciler bu dersi öğrenilmesi zor görmekte göstermeleri gereken gayreti gösterememektedir (Koçak, 2019, s. 97-106). Uçar'ın (2015) çalışmasında, İlahiyat fakültesine gelen İHL mezunu öğrencilerin Arapça dersine karşı tutumlarının diğer lise mezunlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Bunun nedeni ise İHL mezunu öğrencilerin diğerlerine nispeten hazırbulunuşluluk açısından avantajlı olmaları ileri sürülmüştür (Uçar, 2015, s. 392). Bu açıdan İHO mezunu öğrencilerin İHL'deki mesleki alanla ilgili derslerle ilgili tutumlarının genel ortaokul mezunlarına göre daha yüksek düzeyde olması beklenebilir. Arapça dersiyle ilgili yapılan çalışmalarda; Arapça öğretiminin belli bir amacının olmaması, öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklanan sorunlar, ders saatinin ve hazır bulunuşluluk seviyesinin yetersiz olması, derse olan ilgisizlik, öğretmenden kaynaklanan sorunlar, araç gereçlerden kaynaklanan sorunlar gibi sorunlar tespit edilmiştir (Bayram, 2011, s. 55-63). Arapça öğrenirken zorlanma nedenlerini şu şekilde; Arapça dilinin öğrenilmesinin zor olduğuna dair algı veya ön yargı, nasıl ve niçin öğrenilmesi gerektiğinin bilinmemesi, öğrenilen dilde iletişim ve pratik yapılmaması, motivasyon eksikliği, öğrenmek için ısrar etmemek, eğitici eğitimindeki eksiklikler, dilin konuşulduğu yerlerde öğrenmemek vb. sıralanmıştır (Koçak, 2019, s. 44-65).

Arapça dersinden zorlanan öğrencilerin bazıları bu dersi ilk kez gördüklerini ve yeni bir dilin öğrenilmesinin zor olmasının kendileri için doğal olduğunu da ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu dersten zorlanmaları onların lise tercihlerini de etkilemiş, bu dersten zorlanan öğrenciler lise tercihlerinde başka okullara yönelmişlerdir. Bazı katılımcılar ortaokuldayken öğretmenlerinin Arapça derslerinde kendilerini zorlamadığını, onlara yardımcı olduklarını belirtmiş ancak yine de lisede bu derslerin daha da zor olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların bu dersten akademik anlamda zorlanmaları, dersi, ders öğretmenini ve okulunu sevmeme ile neticelenerek lise tercihlerini doğrudan etkilemiştir.

Daha önce yapılan bir araştırmada öğrenciler bu okullarla ilgili memnuniyetsizliklerini; öğretmenlerin ileri yaşta olmasına, meslek derslerinin zor ve ezberlerin fazla olmasına, sayısal ve fen derslerin programlarda yetersiz olmasına ve sosyal aktivitelerin yetersiz olmasına bağlamışlardır (Korkmaz, 2013, s. 12-34). Daha önce yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularla bizim elde ettiklerimiz karşılaştırıldığında, bu okulların orta kısımlarında meslek derslerinin zor olması dışındaki memnuniyetsizlik nedenlerinin ortak olmadığı görülmüştür. Hatta tam tersi durumların da olduğunu söylenebilir. Örneğin, öğrencilerin genel anlamda öğretmenlerden çok memnun olduğu, yeterince sosyal aktivitenin yapıldığı ve genel eğitimin beğenildiği görülmektedir. Bu veriler analiz edildiğinde İHO'larda genel olarak bir iyileşmenin olduğu görülmektedir.

Bazı katılımcılar İHO'da memnun olmadıkları konulardan birinin kızlarla erkeklerin ayrı sınıflarda eğitim görmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Ancak karma eğitim isteyenler olduğu gibi kızlarla erkeklerin ayrı sınıflarda okumasını, tek cinsiyetli eğitimi destekleyen ve kendilerini bu şekilde daha rahat hisseden öğrencilerin de bulunduğunu belirtmek gerekir. Kız-erkek ayrımından rahatsız olan öğrenciler aynı zamanda İmam Hatip Ortaokulunu ve öğretmenlerini sevmiş, onlardan memnun kalmış ve ortaokul yıllarının eğlenceli geçtiğini ifade etmişlerdir. Aşlamacı'nın (2017) araştırmasında da buna benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Araştırma çerçevesinde İHL öğrencilerine karma eğitimle ilgili görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %55,5'i karma eğitime karşı çıkarken %36,4'ü ise karma eğitimi destekler görüş ortaya koymuştur (Aşlamacı, 2017b, s. 39-40). Bu sonuçlar İHL öğrencilerinde olduğu gibi İHO öğrencilerinde de iki şekildeki eğitimi destekleyenlerin olduğunu

göstermektedir. Kanaatimizce, günümüz şartlarında sosyal hayatın her alanında; diğer okullarda, işyerinde, çarşıda, pazarda, televizyonda, sosyal medyada kadınla erkeğin aynı ortamda bulunması, aynı işlerde birlikte çalışması, çok rahat sosyal ilişki ve iletişimde bulunması gibi durumlar öğrencilerin İmam Hatip Okullarında kızlarla erkeklerin ayrı sınıfta eğitim görmelerini anlamlandırmalarını zorlaştırmaktadır. Her yerde görülen bu etkileşimin ve iletişimin görece okulda sınırlandırılması öğrenciler tarafından anlamsız ve baskıcı bir tutum olarak görülmekte ve değerlendirilmektedir. Bu öğrenciler kızlarla erkeklerin ayrı sınıflarda eğitim-öğretim görmelerini kendilerine uygulanmakta olan bir baskı unsuru olarak algılamakta ve bunu özgürlüklerine müdahale olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda bu öğrencilerin ergenlik döneminde olması ve karşı cinsi olan ilgisi nedeniyle bu durumu anlamsız bulması da söz konusu olabilir. Bu noktada söz konusu uygulamanın sebeplerinin öğrencilere yeterince açıklanmadığı ve yararlarının aktarılmadığı anlaşılmaktadır. Öncelikle böyle bir uygulamanın sebeplerinin bilimsel anlamda temellendirilmesi, yararlarının ortaya konulması ve bunun öğrencilere anlatılarak onlar tarafından anlaşılıp kabul edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde tek cinsiyetli eğitim ve öğretim çağdışı bir uygulama, bir baskı ve ayrımcılık olarak algılanmaya devam edilecektir. Cinsiyet farklılığından kaynaklanan öğrenme farklılıklarının olduğu, bunun sebebinin kız ve erkek beyinlerinin yapısal, işlevsel ve biyokimyasal farklılıklara dayandığını belirtmek gerekmektedir. Bu öğrenme farklılıklarının karma eğitimden tek cinsiyetli eğitime geçiş tartışmalarını başlattığı, çeşitli çalışmalarla yararlarının ortaya çıkarıldığı ve dünyanın çeşitli yerlerinde bunun uygulandığı görülmüştür (Ulaş & Kırkkılıç, 2012).

Araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerden bir kısmı okul idarelerinin sık sık değiştiğini, bu durumun okul kurallarının da sık sık değişmesine neden olduğunu belirterek bu durumdan memnun kalmadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir grup ise okuldaki bazı öğrencilerden memnun kalmadıklarını, bu öğrencilerin okuldaki düzen ve disiplini bozacak davranışlarda bulduklarını ifade etmiştir. Görüşülen öğrencilerden bir kısmı ise İmam Hatip Ortaokulunda diğer okullara göre daha fazla zorunlu dersin olmasını olumsuzluk olarak ifade etmişlerdir. Fazla ders olmasının kendilerine ekstra yük getirdiğini ve okulu zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Ancak bu yönde olumsuz görüşü olan aynı öğrencilerin çoğu Kuran'ı Kerim ve siyer derslerinin olmasını olumlu değerlendirmiştir. Buradan öğrencilerin İmam Hatip Ortaokulunda zorunlu olan din,

ahlak ve değerler alanına ait derslerden özellikle Arapça dersinin zor ve ağır olduğu dūşüncesine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında kendisiyle görüşülen İmam Hatip Ortaokulu mezunu öğrencilerine lise tercih süreçlerinin nasıl geliştiği, hangi liseye gideceklerine nasıl karar verdikleri sorulmuştur. Bu soruyla öğrencilerin lise tercihlerinde rol oynayan etkenleri, onları başka tür liselere yönelten sebepleri ve bu süreçte kimlerin etkili olduğuna dair veri elde etmek hedeflenmiştir. Bu noktada ortaöğretim kurumlarına yerleştirme sürecine kısaca değinmekte yarar olacaktır. Ortaokul mezunu öğrenciler genel anlamda merkezi ve yerel yerleştirme olarak iki Şekilde ortaöğretim kurumlarına yerleőtirmektedir. Birinci aŐamada ortaokuldan mezun olan öğrencilerden isteyenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi sınava (LGS) girmektedir. Buradan aldıkları puanlara göre; merkezi sınavla öğrenci alan fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları/proje okulları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına tercihleri doğrultusunda Merkezi sınav puanı üstünlüğüne göre yerleőtirmektedir. İkinci aŐamada ise merkezi yerleőtme ile herhangi bir okula yerleőtmemeyen öğrenciler ikamet adreslerinin olduğu alandaki okullara tercihleri doğrultusunda okul başarı puanları ile yerleőtirmektedir (MEB, 2018a). Ortaöğretime geçişte uygulanmakta olan sistemin doğal sonucu olarak lise tercihlerinde rol oynayan temel etken LGS puanı ve ondan sonra ise ortaokul başarı puanıdır. Ortaokuldan mezun olan öğrencilerin çok büyük çoğunluğu liselere giriş için yapılan merkezi sınava girmektedir. Dolayısı ile LGS puanı ve OBP lise tercihlerini etkileyen temel etkenlerdendir. Öngörülmesi çok zor olmayan bu iki temel etken dışındaki nedenler bize araştırma konumuz hakkında veri sunacaktır. Çalışmamıza katılan İmam Hatip Ortaokulundan mezun olan öğrencilerinden nispeten akademik açıdan başarılı olan ancak LGS puanı ile herhangi bir okula yerleőtmemeyen öğrencilerin çoğu il içindeki genel Anadolu Liselerine OBP ile yerleőtmişlerdir.

Katılımcıların tamamına yakını lise tercihlerinde LGS puanıyla öğrenci alan İmam Hatip Liselerine yer vermiştir. Ancak merkezi sınav puanıyla öğrenci alan İmam Hatip Liselerinden herhangi birine yerleőtmemeyen öğrenciler puansız girilebilen İmam Hatip Liselerini tercih etmemiştir. Bunun nedeni, öğrencilerin LGS puanıyla öğrenci alan AİHL dışındaki AİHL'leri akademik açıdan başarısız görmeleridir. Bu okulların başarısız olduğu kanaatine nasıl ulaőtıldıęına dair veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin

çevrelerindeki insanlardan, akraba ve arkadaşlardan duyduklarından ve yakınlarında bulunan İHL'den hareketle böyle bir yargıya vardıkları görülmüştür. Öğrencilerin lise tercihi yaparken çok önemli bir araştırma yapmadıkları akraba ve arkadaşlarının duyularına göre hareket ettikleri hatta yeni açılan ve binası yeni olan bir Anadolu Lisesinin eğitimin daha iyi olacağını düşündükleri için tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum aslında lise tercihlerin bilinçli bir tercihin söz konusu olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin lise tercih sürecinde nasıl karar aldıklarını, nelerin etkili olduğunu öğrenmek için sorduğumuz soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde öğrencilerin önemli bir oranının eğitiminin daha iyi olduğunu düşündükleri liseleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Ancak tercih edecekleri okulun eğitiminin daha iyi olduğu kanaatinin verilere dayalı, araştırma sonucu ulaşılan bilinçli bir tercih olmadığı anlaşılıyor. Daha önce de değindiğimiz gibi ortaöğretime geçiş sisteminin ikinci aşaması olan yerel yerleştirmelerde, OBP'ye göre yerleştirmeler gerçekleştirildiği için en çok tercih edilen okullar doğal olarak akademik açıdan daha başarılı öğrencileri kabul etmiş olmaktadır. Araştırmayı yürüttüğümüz ilde bu okulların, şehir merkezinin nispeten sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ailelerin oturduğu bölgelerde bulunduğu görülmüştür. LGS puanıyla herhangi bir okula yerleşemeyen öğrenciler yerel yerleştirmede akademik açıdan daha başarılı olan okulları daha yoğun bir şekilde tercih etmektedir. Verilerden anlaşıldığı kadarıyla LGS puanıyla öğrenci alan okulların dışında, rağbet edilen ve OBP yüksek öğrencilerin yerleştiği liseler arasında, herhangi bir İmam Hatip Lisesi bulunmamaktadır. Bu durumun bir araştırma konusu olması gerektiği fikrindeyiz. Çünkü LGS puanıyla herhangi bir okula yerleşemeyen nispeten akademik açıdan başarılı öğrencilerin, gitmek isteyeceği AİHL olması önem arz etmektedir. Böyle okulların olması öğrencilerin İmam Hatip Okullarına devam etmesini sağlayacaktır.

Araştırma kapsamında kendisiyle görüşülen İmam Hatip Ortaokulu mezunu öğrencilerin hangi liseye gideceklerine nasıl karar verdiklerine ilişkin soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde öğrencilerin %10'unu kadarının ilgi alanlarına yönelik tercih yaptıkları görülmüştür. İlgi alanlarına yönelik tercihte bulunan öğrencilerin çoğunluğu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi tercih etmiştir. Bu okulların Anadolu Teknik programlarına merkezi yerleştirme ile öğrenci alındığı ve mezunlarının istihdam alanlarının artmasından dolayı bu okulların tercih edilme oranları son yıllarda yükselmiş

ve akademik başarısı yüksek öğrencilerin de bu bölümleri tercih etmeye başladığı görülmüştür. İlgili alanlarına yönelik tercihte bulunan öğrencilerin genel olarak Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin bilişim teknolojileri, elektrik elektronik teknolojisi, raylı sistemler teknolojisi ve makine teknolojisi bölümlerini tercih ettikleri görülmüş ve İmam Hatip Ortaokulundan bu okullara gelen öğrencilerin çoğunlukla erkek olduğu görülmüştür. Çalışmamızda elde ettiğimiz bir diğer önemli veri ise, İmam Hatip Ortaokulu mezunu öğrencilerin liseyi bitirince istihdam alanları fazla, iş bulabilecekleri ve meslek öğrenebilecekleri alanların olduğunu düşündükleri Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki ilgili alanlara yöneldikleri görülmüştür. Genel liseden mezun olan öğrencilerin birçoğunun iş bulamadığını ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin bu açıdan daha avantajlı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu okulların merkezi yerleştirme ile öğrenci kabul eden Anadolu Teknik programları hariç diğer bölümlerine giden İ.H.O mezunu öğrencilerin önemli bir kısmı ders notlarının düşük olduğunu belirterek en azından bu okullarda meslek öğrenebileceklerini ve bu şekilde geçimlerini sağlayabilecekleri bir meslek icra edebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu şekilde düşünen öğrencilerin AIHL'den mezun olunca İmam-Hatiplik veya Kuran Kursu öğreticiliği gibi iş imkânlarından çok haberdar olmamakla beraber İmam Hatip Liselerinin akademik anlamda zor olacağını düşündüklerini ve dini alanla ilgili bir meslek düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin nispeten akademik açıdan daha az başarılı oldukları ve bundan dolayı da akademik beceri gerektirmeyecek iş alanlarına, mesleklere yöneldikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir veri ise öğrenciler LGS puanıyla bir liseye yerleşemeyince evlerine en yakın olan liseyi tercih etmişlerdir.

Araştırma kapsamında kendisiyle görüşülen İmam Hatip Ortaokulu mezunu öğrencilerine ortaokuldan sonra İmam Hatip Liselerine gitmeyi düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar analiz edildiğinde öğrencilerin üçte birine yakınının İmam Hatip Liselerini derslerin zor olacağını düşündükleri için tercih etmedikleri görülmüştür. İmam Hatip Lisesinin zor olacağı kanaatinin neden olduğu analiz edildiğinde, öğrencilerin İmam Hatip Ortaokulundaki tecrübelerinin ve İmam Hatip Lisesine devam eden arkadaş ve kardeşlerin söylediklerinin etkili olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler, ağabey veya ablalarının İmam Hatip Lisesine gittiğini ancak mesleki alanla ilgili derslerden zorlandıkları için okul değiştirdiklerini belirtmiştir. Söz konusu öğrenciler bu durumun kendilerini de etkilediğini ve bu

sebepten ötürü İmam Hatip Lisesine gitmediklerini ifade etmişlerdir. İmam Hatip Lisesinin zor olacağı düşüncesiyle tercih etmeyen öğrencilerden önemli bir kısmı Arapça dersinden, yine kayda değer bir kısmı ise hem Arapça hem Kuran'ı Kerim derslerinden zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler özellikle Arapça dersinden düşük not aldıklarını belirtmişlerdir. Geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda da bizim ulaştığımız sonuçlara benzer olarak İ.H.L öğrencilerinin önemli bir kısmı ders yoğunluğundan ve Kuran'ı Kerim derslerinden zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Karateke, 2010, s. 90-91). Diğer bir ifadeyle kendisiyle görüştüğümüz öğrencilerden bir kısmı, genel olarak İHO'yu spesifik olarak ise Arapça ve Kuran'ı Kerim dersi için “Ortaokulda zordu, lisede daha zor olur diye düşündüm.” anlayışına sahiptir. Karateke ve Özdemir'in (2017) birlikte yürüttüğü çalışmada İHO öğrencileri, derslerin fazla ve zor olmasından dolayı lisede İHL'leri tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir (Karateke & Özdemir, 2017). Yaman (2016)'ın Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça öz yeterliliklerine yönelik yaptığı çalışmasında; öğrencilerin Kuran dili olması hasebiyle Arapça öğrenmenin önemli olduğunu kabul ettikleri ifade edilmiştir. Ancak Arap alfabesinin Latin alfabesinden farklı olması, sağdan sola doğru yazılması, hareke kullanımının olması ve Arapça dersinin diğer dersler ile ilişkili olmamasından dolayı bu dersin öğrenciler tarafından Arapça öğrenimine engel olarak görüldüğü ifade edilmiştir (Yaman, 2016, s. 118).

İHO mezunu öğrencilerden bazıları, ortaokuldan sonra kaydını önce İmam Hatip Lisesine yaptığını ancak derslerin zor olmasından dolayı genel Anadolu Lisesine nakil aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ortaokulda akademik başarısı düşük olan bazı öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini istihdam açısından daha avantajlı görmekte ve yükseköğretime gitme gibi bir hedefi olmadığı için İHL tercih etmemektedir. Geçmiş dönemlerde yapılan bazı çalışmalarda, akademik başarısı düşük ve yükseköğretime gidemeyeceği düşünülen bazı öğrencilerin, velileri tarafından İHL'lere iyi ve ahlaklı kimseler olarak yetişmeleri için gönderildiği görülmüştür (Dündar, 2008, s. 68). Araştırmamızda ise akademik başarısı nispeten düşük, üniversiteye gitme kaygısı olmayan bazı İHO mezunu öğrencilerin, istihdam imkânlarının daha yüksek olduğu düşünülen MTAL'leri tercih ettiği anlaşılmıştır. Bu noktada akla şu soru gelmektedir: Ebeveynler, İmam Hatip okullarından beklenen iyi ve ahlaklı birey yetiştirme gayesinin, İmam Hatip Ortaokulu ile karşılandığını düşünüp

lisede ekonomik kaygılarla başka türdeki liselere mi öğrencilerini yönlendirmekteler? Araştırma kapsamında elde edilen verilere göre en azından bazı veliler için bu soruya evet cevabı vermenin doğru olduğu anlaşılıyor.

Araştırma kapsamında kendisiyle görüşülen öğrencilerden bazıları AİHL’lerde karma eğitimin olmamasından dolayı bu okullara gitmek istemediklerini belirtmişlerdir. Daha önceki bölümlerde de ifade ettiğimiz gibi günümüzde okulda, iş hayatında, sosyal medyada vb. diğer tüm alanlarda kadınla erkeği aynı ortamda gören sosyal ilişkilerindeki iletişim ve etkileşime şahit olan öğrenciler İmam Hatip Okullarında kızlarla erkeklerin ayrı sınıflarda, binalarda veya okullarda eğitim görmelerini abes karşılamakta bunun anlamsız olduğunu düşünmektedir. Bundan dolayı bunu bir baskı aracı olarak algılamakta ve yanlış bir uygulama olduğunu düşünmektedirler. Bu şekilde düşünen öğrencilerin daha çok kız öğrenciler olduğu, sosyo-ekonomik açıdan nispeten daha yüksek ailelerden geldikleri görülmüştür. Erkek öğrencilerden sadece biri eğitim karma olmamasının kendisini etkilediğini ve durumun hoşuna gitmediğini belirtirken kızlarda bu sayı daha fazladır.

Araştırma kapsamında kendisiyle görüşülen öğrencilerin bir kısmı LGS puanıyla öğrenci alan AİHL dışındaki AİHL’leri akademik başarısının düşük olduğunu düşündükleri için gitmek istemediklerini belirtmişlerdir. Veriler analiz edildiğinde genel anlamda bu kanaate, arkadaş ve akraba çevresinin görüş ve fikirlerinin neden olduğu görülmektedir. Böyle düşünen katılımcıların ilkokuldan sonra il içindeki diğer okullara nispeten akademik olarak daha başarılı olduğunu düşündükleri İmam Hatip Ortaokullarını evine yakın veya uzak olmasına bakmaksızın araştırıp tercih ettikleri görülmüştür. Zurnacı’nın (2019) çalışmasında görüştüğü velilerin %42.5’i çocuklarının akademik açıdan iyi bir okul kazanamaması durumunda onları İmam Hatip Lisesine gönderebileceklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak ise İHL’ler için katsayı adaletsizliğinin kalkması, meslek seçme açısından dezavantajının olmaması, DİB ve diğer bazı kurumlardan istihdam imkânlarının var olması belirtilmiştir (Zurnacı, 2019, s. 72). Bizim çalışmamızda ise merkezi sınav puanıyla öğrenci alan bir lise kazanamayan İHO mezunu öğrencilerin bir kısmının başka liselere akademik anlamda daha iyi veya istihdam açısından daha avantajlı diyerek yöneldikleri görülmektedir. Bu açıdan en azından bazı öğrenciler açısından İmam Hatip Liselerinin artık daha avantajlı görülmediği anlaşılmıştır. İlgili çalışmalarda bazı İHO öğrencileri daha iyi bir liseye

gitmek ve puanı düşük olduğu için İHL tercih etmeyeceklerini ifade etmişlerdir (Karateke & Özdemir, 2017). İlgili çalışmalarla bizim çalışmamızda elde edilen verilerden hareketle bazı öğrencilerin lisede akademik endişlerden dolayı İHL tercih etmediği anlaşılmaktadır.

Ayrıca bazı katılımcıların evlerine yakın olan, öğrenci profili hakkında bilgi sahibi oldukları Anadolu İmam Hatip Liselerinden hareketle genellemede yaparak bu liseleri tercih etmedikleri görülmüştür. Katılımcıların bir bölümü ikamet ettikleri evin yakınındaki İmam Hatip Lisesine devam eden öğrencilerin akademik başarılarını beğenmedikleri ve diğer İmam Hatip Liselerini de bu bakış açısıyla değerlendirerek başka okullara yöneldikleri görülmüştür. Bu düşünce diğer etmenlerle, ders sayısının fazla ve zor olduğu düşüncesi, birleşince İ.H.O mezunu öğrencilerini başka lise türlerine yönlendirmiştir. Bu şekilde düşünen öğrencilerin genel Anadolu Liselerini ve bunların içinde de akademik başarısının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu düşündükleri okulları tercih ettikleri görülmüştür. Bu noktada LGS puanı dışında öğrenci alan AİHL'lerin akademik başarılarını arttırmaları söz konusu öğrencilerin ortaöğretimde İmam Hatip Lisesi tercih etmesinde etkili olacaktır. Çünkü öğrenciler her ne kadar İmam Hatip Liselerindeki meslek derslerinden zorlandıklarını ve bu derslerin fazlalığından şikâyet ettiklerini belirtse de LGS puanıyla öğrenci alan ve dolayısıyla akademik başarıları yüksek olan AİHL'leri gitmeyi istedikleri görülmektedir. Dolayısıyla İmam Hatip Ortaokulu mezunu olduğu halde İHL'ye gitmeyen öğrencilerin önemli bir kısmı akademik kaygılarla bu okulları tercih etmemekte, hem okulun genel akademik başarısını düşük görmekte hem de üniversite sınavında sorulacak derslerle meslek derslerini birlikte yürütmekte zorlanacağını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin İmam Hatip Liselerine gitmeyi düşünüp düşünmediklerine ilişkin soruya verdikleri yanıtlar arasında bu okullardaki ders sayısının fazla olmasından dolayı bu okullara gitmediklerini ifade eden katılımcılar olmuştur. Bu katılımcılar, ders sayısının fazla olmasının kendilerine ekstra yük getireceğini ve bunun da diğer derslere çalışmak için yeterince vakit ayıramamaya neden olacağını ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında kendisiyle mülakat gerçekleştirdiğimiz öğrencilerden az bir oranı, LGS puanı dışında herhangi olumlu veya olumsuz bir neden belirtmeksizin

ortaokulu İmam Hatipte okuduğu için lisede farklı bir okul türüne gitmek istediğini belirtmiştir. Bir diğer öğrenci grubu ilgi alanlarına yönelik lise tercihlerinde bulduklarını bundan dolayı AİHL tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin önemli bir çoğunluğu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi tercih etmiştir. Bir öğrenci ise lisede sayısal alanı tercih edeceğini belirterek AİHL'leri din eğitimi ağırlıklı liseler olmasından tercih etmediğini belirtmiştir. Bu veri öğrencilerin AİHL hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir.

İmam Hatip Lisesinin tercih edilmeme nedenlerinden birisi de bazı öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin istihdam açısından daha avantajlı olduğunu düşünmeleridir. Mesleki ve Teknik Anadolu liselerini hem meslek öğrenme hem de iş bulma açısından daha avantajlı gördükleri için bu okulları tercih etmişlerdir. Bu şekilde düşünen öğrencilerin bir kısmının LGS'ye girmediği, akademik açıdan nispeten başarısız olduğu, yükseköğretime gitme kaygısının bulunmadığı görülmüştür. Bu sebeplerden ötürü MTAL'leri kendileri için daha avantajlı görmektedirler.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Araştırmada öğrencilerin İHO'da özellikle Arapça dersinden ve kısmen de Kur'an'ı Kerim dersinden zorlandıkları ve bu durumun İmam Hatip Lisesinin tercih edilmemesiyle sonuçlandığı görülmüştür. Bu durumda öncelikle öğrencilerin bu dersleri sevmelerini ve bu dersten yüksek notlar almalarını sağlayacak yeni eğitim ve öğretim tekniklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ders içinde kullanılacak materyallerin zenginleştirilmesi, e-içeriklere yer verilmesi, etkileşimli uygulamaların geliştirilmesi sürece katkı sağlayarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha eğlenceli ve faydalı geçirmelerini sağlayacaktır.

2. Bazı öğrenciler, İmam Hatip Okullarında kızlarla erkeklerin ayrı sınıflarda eğitim-öğretim görmelerini anlamsız bulmakta ve bunu bir baskı unsuru olarak algılamakta ve neticede lisede İmam Hatip Liselerini tercih etmemektedir. Bu uygulamanın bir baskı unsuru olarak algılanmasının önüne geçilmesi önem arz etmektedir. Bu konu politik/ideolojik düzlemde değil bilimsel veriler ve faydalar çerçevesinde tartışılmalı, dünyadaki örneklerine atıf yapılmalı ve öğrencilerin anlayacağı şekilde izah edilmelidir.

3. İmam Hatip Ortaokulundan mezun olan öğrencilerin neredeyse tamamı Merkezi sınav puanıyla (LGS) öğrenci alan AİHL'leri tercih etmekte ve bu okulları kazanmaları durumunda gideceklerini belirtmektedir. Ancak bu okul dışındaki AİHL'ler bazı öğrenciler tarafından başarısız görüldüğü için tercih edilmemektedir. Bu noktada yapılması gerekli olan öncelikli iş, sadece merkezi sınav puanıyla öğrenci alan AİHL'lerin değil tüm AİHL'lerin akademik açıdan daha başarılı olabilmesi için gerekli çalışmalar yapmaktır.

4. İHO'dan mezun olan bazı öğrenciler Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini istihdam imkânlarının daha geniş olmasından dolayı tercih etmektedir. Bu öğrencilerden bir kısmının AİHL mezunlarının istihdam edileceği meslek alanları ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadığı anlaşılmıştır. Burada İHO'dan mezun olacak öğrencilere İmam Hatip Liselerini bitirmeleri halinde istihdam edilecekleri alanlar hakkında bilgilendirme ve rehberlik yapılmalıdır. Böylece ortaokul kademesindeki öğrencilere yeterli ve sağlıklı bir rehberlik ve yönlendirme hizmeti sunulmasına dikkat edilmelidir.

5. Bazı katılımcılar lisede sayısal alan tercih edecekleri için İmam Hatip Lisesi tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Bu noktada İHO'dayken öğrencilere AİHL tanıtımı yapılmalı, sayısal, sözel ve eşit alan gibi bölümlerin genel Anadolu Liselerinde olduğu gibi bu okullarda da bulunduğu anlatılmalıdır. Bu okulların programları, eğitim ortamları, bu okulu bitirenlerin iş imkânları, üniversiteye yerleşme durumları gibi konularda İHO'dayken öğrencilere yeterince tanıtım, rehberlik ve yönlendirme faaliyetleri yapılmalıdır. Böylelikle öğrencilerin İmam Hatip Liseleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları sağlanarak tercihlerini bilinçli bir şekilde yapmaları sağlanmalıdır.

6. AİHL'lerdeki program çeşitliği hakkında İmam Hatip Ortaokulundayken öğrencilere yeterince bilgilendirme yapılmalı, çocukların ilgili oldukları alanlara yönelik İmam Hatip programlarında okuma imkânlarının bulunduğu anlatılmalı ve kendilerine uygun olan program türlerinin varlığından haberdar olmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altundaş, İ. (2019). Amasya Örneğinde İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti Ve Sorunları, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Amasya Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Amasya
- Arslan, Y. (2016). Determinants of the choice of high school track in Turkey / Türkiye'de lise tercihini belirleyen etkenler, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sabancı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Ana Bilim Dalı, İstanbul
- Arslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 2014-234. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/228040> adresinden alındı
- Aslan, K. (2004). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu. *Ege Eğitim Dergisi*, 1-5.
- Aşlamacı, İ. (2014). *Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam Hatip Okulları*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul
- Aşlamacı, İ. (2014). Türkiye'nin İslam Eğitim Modeli; İmam Hatip Okulları ve Temel Özellikleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 265-278.
- Aşlamacı, İ. (2017a). Din Eğitimi Politika ve Uygulamalarında Ak Parti'nin 15 Yılı. İ. Çağlar, & A. Aslan içinde, *Ak Parti'nin 15 Yılı: Toplum* (s. 181-209), Seta Kitap, İstanbul
- Aşlamacı, İ. (2017b). *Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri Profiller, Algular, Memnuniyet, Aidiyet*, Dem Yayınları, İstanbul
- Aşlamacı, İ. (2017c). *Paydaşlarına Göre İmam Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, Ankara
- Aşlamacı, İ. (2018). Türkiye'de Cami Merkezli Din Eğitimi Konusunda Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme, *Uluslararası Cami Sempozyumu (Sosyo-Kültürel Açından)*, II, s. 427-437, İnönü Üniversitesi Yayınevi, Malatya

- Ateş, P. (2016). İmam Hatip Lisesi'nde Okuyan Öğrencilerin İmam Hatip Lisesini Tercih Nedenleri ve Beklentileri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep
- Ayhan, H. (1999a). *Türkiye'de Din Eğitimi (1920-1998)*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, İstanbul
- Ayhan, H. (1999b). Tanzimat Sonrası Din Eğitimi ve Öğretimi . *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmî Toplantısı*, (s. 211-227). Ankara.
- Aykaç, N., & Atar, E. (2014). Geçmişten Günümüze İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş Sisteminin Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitim Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi* (s. 83-104), Atatürk Araştırmaları Merkezi yayınları, Antalya
- Bahçekapılı, M. (2012). *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü*, İlke Yayınları, İstanbul
- Bal, B., & Başar, E. (2014). Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi* (s. 567-602), Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara
- Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye'de Eğitim*. Türkiye Sanayici ve İş Adamları Derneği Yayınları.
- Baş, G., & Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye'de Öğrencilerin Merkezi Sistem Sınavları ile İlgili Algıları: Bir Metafor Anazlizi Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 639-667.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türkiye Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri, Ankara
- Baykul, Y. (1992). Eğitim Sisteminde Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 85-94.

- Bayram, S. (2011, Aralık). Öğrenci ve Öğretmen Perspektifinden Türkiye'de Arapça Öğretimi: Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9, 43-70.
- Bilgin, B. (1995). Zorunlu Temel Eğitim ve İmam Hatip Liseleri. *Kuruluşunun 43. yılında İmam Hatip Liseleri* (s. 93-98), Ensar Neşriyat, İstanbul
- Binbaşıoğlu, C. (2015). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Cebeci, S. (2005). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara
- Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim Tarihi Gelişimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Çakıoğlu, V. (2019, Mayıs). Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Çakır, R., Bozan, İ., & Talu, B. (2004). *İmam Hatip Liseleri; Efsaneler Gerçekler*, Tesev Yayınları, İstanbul
- Çalışkanoğlu, Ş. (2018). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri (Çorum Örneği), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum
- Çelikkaya, H. (1991). Eğitimin Anlamları ve Farklı Açılardan Görünüşü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(3), s. 73-85.
- Deniz, M. (2001). Milli Eğitim Şuralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta,
- Dinçer, N. (1998). *İmam Hatip Okulları Meselesi: 1913'ten Günümüze*, Şule Neşriyat, İstanbul

- Doğan, R. (1999). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar, *Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi* (s. 227-288), içinde, Türk Yurdu Yayınları, Ankara
- Dönmez, C. (2005). Atatürk ve Cumhuriyet döneminde ortaöğretim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 255-268.
- Dündar, F. G. (2008, Aralık). Çocuklarını İmam Hatip Lisesine Gönderen Anne Babaların İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri Ve Beklentileri (Yozgat İli Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Ergün, M. (2014). Eğitimde Kademelerin Oluşması ve Kademeler Arası Geçiş Düzenlemelerine Tarihi Bakış. A. Akdoğanbulut İnsan içinde, *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi* (s. 1-40). Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Erikoğlu, E. N. (2019). İmam Hatip Öğrencilerinin Okul Tercihlerine Etki Eden Faktörler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Sosyolojisi Bilim Dalı.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Gediklioğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66-80.
- Gökçatı, M. A. (2005). *Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Göksoy, S. (2013). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Zorunlu Eğitim Uygulamaları. *Asya Öğretim Dergisi*, 30-41.
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Çoşkun, İ. (2013, Ağustos). Türkiye'de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi? *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*(69), 1-26.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*, Naturel, Ankara

- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi* (4. Baskı b.), İletişim Yayınları, İstanbul
- Kara, H. (2017). Tek Parti Dönemi Din Politikaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 111-136.
- Kara, İ. (2008). *Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslam*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karaağaç, Z. (2019). Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statünün Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Üzerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaman, H. (2009). *Bir Varmış, Bir Yokmuş: Hatıralarım 1-3 Cilt* (Cilt I). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve Eğitim. *Journal of World of Turks*, 131-144.
- Karateke, T. (2010). İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri (Batman İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karateke, T. (2021). 2012 Sonrası MEB İstatistiklerinde İmam Hatip Ortaokulları/Liseleri Üzerine Bir Değerlendirme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3868-3883.
- Karateke, T., & Özdemir, Ş. (2017). İmam-Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Okullarından Memnuniyet Durumu ve Lise Tercihleri (Elazığ Örneği). *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları* (s. 583-598). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi.
- Karpat, K. (1996). *Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Ekonomik, Kültürel Temeller*. İstanbul: Ala Yayınları.
- Kepenekçi, Y. K. (2014). *Eğitimciler için İnsan Hakları ve Vatandaşlık*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Kiren Gürler, Ö., Turgutlu, T., Kırcı, N., & Üçdoğruk, Ş. (2007). Türkiye'de Eğitim Talebi Belirleyicileri. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(512), 59-101.

- Kızıkcapan, O., & Oğuzhan Nacaroğlu. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara (LGS) İlişkin Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 701-719.
- Koçak, A. (2019). Arapça Dil Öğretiminde Karşılaşılan Problemler "İmam-Hatipler ve İlahiyatlar Ölçeğinde". *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Iğdır: Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Arap Dili ve Belagatı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2013). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri. *Erices Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(16), 7-40.
- Köse, M. R. (1990). Aile sosyo-ekonomik durumu, lise özellikleri ve üniversite sınavlarına hazırlama kurslarının eğitimsel başarı üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 14(78), 9-17. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/issue/view/194> adresinden alındı
- Kuşçu, T. B. (2016, Aralık). Velilerin Çocuklarını İmam Hatip Lisesine Gönderme Nedenleri ve Beklentileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB. (1960). *Türkiye Eğitim Komisyonu Milli Raporu*. Ankara.
- MEB. (1973, 06 14). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. (M. E. Bakanlığı, Dü.) Nisan 20, 2022 tarihinde Mevzuat Bilgi Sistemi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı
- MEB. (1996). 15. Milli Eğitim Şurası. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2008). *2008 OKS Tercih ve Yerleştirme Klavuzu*. Memurlar Net: https://www.memurlar.net/common/news/documents/114127/2008_tercih.pdf adresinden alındı
- MEB. (2009). *2009 Seviye Belirleme Klavuzu e-Başvuru Kılavuzu*. Memurlar.net: <https://www.memurlar.net/common/news/documents/133080/2009-sbs-kilavuz.pdf> adresinden alındı

- MEB. (2010, Mayıs Cuma). *MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Resmi Gazete: [https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100521-4.htm#:~:text=MADDE%20%20%E2%80%93%20\(1\)%20Bu,ve%20%C3%B6zel%20kurum%20ve%20kurulu%C5%9Far%2C](https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100521-4.htm#:~:text=MADDE%20%20%E2%80%93%20(1)%20Bu,ve%20%C3%B6zel%20kurum%20ve%20kurulu%C5%9Far%2C) adresinden alındı
- MEB. (2013a, Eylül 7). *MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. MEB ortaöğretim Genel Müdürlüğü Sitesi: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf adresinden alındı
- MEB. (2013b). *Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları e-Klavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı: http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_OGES_Klvz.pdf adresinden alındı
- MEB. (2014, Temmuz 26). *MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Nisan 21, 2022 tarihinde T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi: <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5> adresinden alındı
- MEB. (2017, Eylül). *Cumhuriyetin İlk Dönemi Eğitim Kurumları*. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf adresinden alındı
- MEB. (2018a, Şubat 14). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. Şubat 7, 2022 tarihinde Resmi Gazete Sitesi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/02/20180214-8.htm> adresinden alındı
- MEB. (2018b). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru Ve Uygulama Kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Web Sitesi: https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZİ_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf adresinden alındı
- MEB. (2020). *Ortaöğretime Geçiş Tercih ve Yerleştirme Kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı web sitesi:

https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/16114210_Ortaoyretime_GeciY_Tercih_ve_YerleYirme_KYlavuzu_2020.pdf adresinden alındı

MEB. (2021a, Eylül 10). *Millî Eğitim Bakanlığı İstatistikleri*. Aralık Çarşamba, 2021 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424 adresinden alındı

MEB. (2021b). *Ortaöğretime Geçiş, Tercih ve Yerleştirme Kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Resmi Sitesi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_06/30132713_ortaogretimeGecisTercihveYerlestirmeKilavuzu2021.pdf adresinden alındı

MEB. (2022a, Nisan 1). *Haftalık Ders Çizelgeleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19094445_Ortaoyretim-hdc-2022-2023.pdf adresinden alındı

MEB. (2022b, Mart 29). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. Eğitim Bilişim Ağı: https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2022/03/Kilavuz/Sinavla_Ogrenci_Alacak_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav_Basvuru_Uygulama_Kilavuzu_2022.pdf adresinden alındı

Metin, M. (2013, Nisan). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1490645> adresinden alındı

Okuyucu Akdaş, E. (2014). Farklı Sosyoekonomik Düzeyde Bulunan Ailelerin Çocuklarının Okuma Olgunluklarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı.

Öcal, M. (1994). *İmam Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Öcal, M. (2011). *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Düşünce Kitapevi Yayınları.

- Öcal, M. (2018). İmam Hatip Liselerinde Din Eğitimi. M. Köylü, & Nurullah Altaş içinde, *Din Eğitimi* (s. 224-267). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Özdemir, Ş., & Karateke, T. (2018). İmam Hatip Liselerin Tercih Edilme Nedenleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5-33.
- Öztemiz, M. (1997). *Cumhuriyet Döneminde Devletin Din Politikaları*. İstanbul: Pencere Yayınları.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: MEB Basımevi.
- Pura, B. (2020). Ortaöğretime Geçiş Sistemi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Soysal, A., & Argon, T. (2012). Seviye belirleme sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 446-474.
- Şatır, F. (2019). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Tercihlerinde Rol Oynayan Faktörler (Isparta Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı.
- Şişman, M., & Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşkın, G. (2016, mayıs). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ve Öğrencilerin Görüşleri (Erzurum İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilimdalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu*. (1924, 03 03). 03 15, 2022 tarihinde T.C Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf> adresinden alındı
- Titmus, C., Buttedahl, P., & Irons, D. (1985). *Yetişkin Eğitimi Sözlüğü*. Ankara: Unesco Uluslararası Eğitim Bürosu.

- Uçar, R. (2015). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Karşı Tutumları (İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 15(2), 371-394.
- Ulaş, A. H., & Kırkılıç, A. (2012). *Karma Eğitim ve Tek Cinsiyetli Eğitim Üzerine Değerlendirmeler*. İstanbul: Önder Raporlar Serisi.
- Ünalı, S. (2019). İmam Hatip Ortaokulları'nda Okuyan Öğrencilerin Bu Okulları Tercih Nedenleri ve Beklentileri (Erzincan Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Ünsür, A. (2005). *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*, Ensar Neşriyat, İstanbul
- Yaman, G. Ş. (2016). Anadolu İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Arapça Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri: Isparta İli Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Isparta
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zayimoğlu Öztürk, F., & Aksoy, H. (2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi* (s. 439-454). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Zengin, M., & Karaman, D. (2020). Öğrencilerin Proje İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Meslek Eğilimleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 403-431.
- Zengin, Z. S. (2002a). Kurtuluş Savaşı Döneminde ve Cumhuriyet'in Başlarında Türkiye'de Medreseler ve Din Eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XLIII(2), 277-313.

Zengin, Z. S. (2002b, Mayıs-Ağustos). Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 81-106.

Zurnacı, İ. (2019). Çocuklarını İmam Hatip Ortaokuluna Gönderen Veliler Üzerine Betimsel Bir Araştırma (Çorum Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din bilimleri Ana Bilim Dalı.



EK 1: Nitel Araştırmada Kullanılan Görüşme Formu

VERİ TOPLAMA ARACI (YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU)

Merhaba, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalında Din Eğitimi Bilim Dalında “*İmam Hatip Ortaokulundan Mezun Olan Öğrencilerin İmam Hatip Lisesini Tercih Etmeme Nedenleri*” başlıklı yüksek lisans tez çalışması yürütmekteyim. İmam Hatip Ortaokulu sonrasında lise tercihinizi nasıl belirlediğinizi öğrenmek istiyorum. Demografik bilgileriniz ve görüşleriniz sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu bilgileri sadece araştırmacı görecektir ve araştırma sonuçları yazıya geçirilirken isim kullanılmayacak, kod verilecektir. Bu konudaki görüşlerinizi aşağıdaki sorular aracılığıyla paylaşmanızı rica ediyorum. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Muhammet AKDENİZ

İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi & DKAB Öğretmeni

Görüşme Soruları

Cinsiyet : () Kadın () Erkek

Yaş : _____

Sınıf: _____

Eğitim Düzeyi ve Meslek /Anne: _____

Baba: _____

1. İlkokuldan sonra İmam Hatip Ortaokulunda okumaya nasıl karar verdiniz?
2. İmam Hatip Ortaokulundan memnun olduğun ve olmadığın unsurlar nelerdir? Neden?
3. Hangi liseye gideceğine nasıl karar verdiniz?
4. İmam Hatip Liselerine gitmeyi düşündünüz mü? Neden?
5. Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK 2: Görüşme İçin Alınan İzin Belgesi



EK 3: Bilimsel Araştırma Etik Kurul Kararı

