



T.C.

BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ

KUR'AN-I KERİM ARAŞTIRMALARI VE KIRAAT İLMİ ENSTİTÜSÜ

KIRAAT İLMİ ANA BİLİM DALI

**İMAM HATİP LİSELERİNDE KUR'AN-I KERİM EĞİTİMİ VE
KIRAAT İLMİ AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME SİİRT İLİ
ÖRNEĞİ**

Kasım ÇELEPKOLU

Yüksek Lisans Tezi

Dr. Öğr. Üyesi SERVET KILIÇ

Bingöl-2025

T.C.
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
KUR'AN-I KERİM ARAŞTIRMALARI VE KIRAAT İLMİ ENSTİTÜSÜ
KIRAAT İLMİ ANA BİLİM DALI

İMAM HATİP LİSELERİNDE KUR'AN-I KERİM EĞİTİMİ VE
KIRAAT İLMİ AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME SİİRT İLİ
ÖRNEĞİ

Kasım ÇELEPKOLU

Yüksek Lisans Tezi

Dr. Öğr. Üyesi SERVET KILIÇ

Bingöl-2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım *[İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Eğitimi ve Kıraat İlmi Açısından Bir Değerlendirme: Siirt İli Örneği]* adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

24 / 09 / 2025

Kasım ÇELEPKOLU

TEZ KABUL VE ONAY
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

..... Öğrenci Numaralı [Öğrencinin Adı Soyadı] tarafından hazırlanan [Tezin Adı] başlıklı bu çalışma, [Savunma Sınavı Tarihi] tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda [oybirliği/oy çokluğuyla] başarılı bulunarak jürimiz tarafından [Anabilim Dalının Adı] Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Başkan : İmza:

Danışman : İmza:

Üye : İmza:

ONAY

Bu Tez, Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../202.. tarih ve sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Nebi BUTASIM

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Kur’ân-ı Kerîm, Müslüman toplumların dinî, ahlâkî ve kültürel hayatının merkezinde yer alan en yüce kaynaktır. Onun doğru okunması, anlaşılması ve yaşanması, İslâmî kimliğin korunması açısından büyük bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda Kur’ân-ı Kerîm eğitimi ve kıraat ilmi, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde dinî bilincin şekillenmesinde temel rol üstlenmektedir. Türkiye’de bu görevi üstlenen en önemli kurumlardan biri de İmam Hatip Liseleridir.

Bu çalışmada, “İmam Hatip Liselerinde Kur’ân-ı Kerîm Eğitimi ve Kıraat İlmi Açısından Bir Değerlendirme: Siirt İli Örneği” başlığı altında, söz konusu kurumlarda Kur’ân eğitiminin mevcut durumu incelenmiştir. Tez çalışmam, giriş ve iki bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde konunun önemi, amacı, kapsamı ve yöntemi ele alınmıştır. İkinci bölümde ise öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket sorularından elde edilen bulgulara yer verilmiş ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında katkıları olan kıymetli hocalarıma teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Tez sürecimde engin bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Servet Kılıç’a en içten şükranlarımı arz ederim. Çalışmamın farklı yönlerden gelişmesine katkı sağlayan jüri üyem Dr. Öğr. Üyesi Bedri Kaysadu’ya teşekkür ederim. Savunmamda jüri başkanlığını üstlenen, yapıcı eleştirileri ve değerli katkılarıyla çalışmamı daha nitelikli hale getiren Doç. Dr. Zübeyr Karataş’a da ayrıca minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Tezimin hazırlanmasında bana destek olan aileme, dualarıyla yanımda olan dostlarıma ve emeği geçen herkese teşekkür ederim.

24/09/2025

Kasım ÇELEPKOLU

ÖZET

Kur'an-ı Kerim, İslam dininin temel kaynağı olup, Müslüman toplumlarında büyük önem taşımaktadır. Kur'an eğitimi, klasik kaynaklarda "müşâfehe" (yüz yüze eğitim) ve "fem-i Muhsin" (yetkin ağızdan eğitim) gibi yöntemle desteklenen uygulamalı bir öğretim yöntemine dayanır. Türkiye'de din eğitiminin kurumsal çerçevesini oluşturan İmam Hatip Liseleri, Kur'an-ı Kerim ve kıraat eğitimi sistemli biçimde sunan önemli kurumlardır. Ancak bu süreçte, özellikle mahreçlerin doğru çıkarılması, kıraat farklılıklarının kavratılması ve müfredatın yeterliliği gibi alanlarda çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu çalışmada, Siirt ili örneğinde İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim ve kıraat eğitimi çok yönlü olarak incelenmiş; öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda memnuniyet düzeyi, öğretim etkinliği ve karşılaşılan sorunlar değerlendirilmiştir. Betimsel tarama modeline dayalı araştırma kapsamında, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerden oluşan bir örneklem anket uygulanmış, veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin büyük bir kısmı (%71,1) Kur'an-ı Kerim dersinden memnun olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, ders saati yetersizliği (%35,0), kıraat ilminin müfredata sınırlı yansımaları (%47,4) ve özel tilavet sınıflarının eksikliği (%57,9 öğrenci, %74,1 öğretmen) önemli sorunlar arasında yer almıştır. Mahreçlerin doğru çıkarılmasının (%80,8) ve kıraat ilmine dair bilgilerin artırılmasının (%79,3) eğitimde temel ihtiyaçlar olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin %67,9'u ders programını yeterli bulurken, branşlaşmanın kaliteyi artıracak görüşü (%92,9) güçlü bir şekilde dile getirilmiştir. Sonuç olarak, Kur'an-ı Kerim öğretiminin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için müfredatın gözden geçirilmesi, uygulamalı öğretim ortamlarının artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve tilavet/kıraat derslerine ayrılan sürenin genişletilmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kur'an-ı Kerim eğitimi, kıraat ilmi, tecvid, İmam Hatip Liseleri, Siirt, din eğitimi, öğretmen-öğrenci görüşleri

ABSTRACT

The Holy Quran is the main source of the Islamic religion and is of great importance in Islamic societies. Quran education, in classical sources, is based on a practical teaching method supported by principles such as "mushafaha" (face-to-face teaching) and "femi muhsin" (education from a proficient mouth). Imam Hatip High Schools, which form the institutional framework of religious education in Turkey, are important institutions that systematically offer Quran and Qira'at education. However, various difficulties are encountered in this process, especially in areas such as the correct pronunciation of articulation points, the understanding of recitation differences, and the adequacy of the curriculum. In this study, Quran and Qira'at education in Imam Hatip High Schools in the province of Siirt was examined from a multifaceted perspective; the level of satisfaction, teaching effectiveness, and problems encountered were evaluated in line with student and teacher opinions. Within the scope of a descriptive survey model research, a questionnaire was administered to a sample consisting of teachers working and students studying in the 2024-2025 academic year, and the data were analyzed with the SPSS 22.0 program. According to the findings, a large portion of the students (71.1%) stated that they were satisfied with the Quran lesson. However, the inadequacy of class hours (35.0%), the limited reflection of the science of Qira'at in the curriculum (47.4%), and the lack of special recitation classes (57.9% of students, 74.1% of teachers) were among the significant problems. The correct pronunciation of articulation points (80.8%) and the increase in knowledge about the science of Qira'at (79.3%) were emphasized as fundamental needs in education. While 67.9% of the teachers found the course program sufficient, the opinion that specialization would improve quality (92.9%) was strongly expressed. In conclusion, it has been demonstrated that in order to effectively sustain Quran teaching, the curriculum needs to be revised, practical teaching environments should be increased, the professional development of teachers should be supported, and the time allocated to recitation/Qira'at lessons should be extended.

Keywords: Quran education, Qira'at science, Tajwid, Imam Hatip High Schools, Siirt, religious education, teacher-student opinions

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	I
ÖNSÖZ.....	III
ÖZET.....	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	IX
GÖRSELLER LİSTESİ	X
KISALTMALAR.....	XI
GİRİŞ.....	1
I. Problem Cümlesi.....	1
II. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	1
III. Denenceler (Hipotezler)	2
IV. Araştırmanın Sınırları	2
V. Araştırmanın Yöntemi.....	3

BİRİNCİ BÖLÜM

İMAM HATİP LİSELERİNDE KUR'AN-I KERİM EĞİTİMİNİN KURUMSAL VE TARİHSEL TEMELLERİ

1.1. İMAM HATİP LİSELERİ HAKKINDA GENEL BİLGİLER.....	4
1.1.1. İmam Hatip Liseleri ve Kur'an-ı Kerim Eğitimi.....	5
1.1.2. İmam Hatip Liselerinin Tarihçesi ve Amaçları.....	8
1.1.3.İmam Hatip Liselerinin Önemi	15
1.1.4. İmam-Hatip Liselerinin Müfredatı.....	20
1.2.KUR'AN-I KERİM EĞİTİM ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR...	28
1.3. SİİRT'TEKİ İMAM HATİP LİSELERİ HAKKINDA GENEL BİLGİ	32
1.3.1. Siirt İbrahim Hakkı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin Tarihçesi.....	32
1.2. Görsel Siirt İbrahim Hakkı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	34
1.3.2.İsmail Fakirullah Anadolu İmam Hatip Lisesi Tarihçesi	34
1.3.Görsel İsmail Fakirullah Anadolu İmam Hatip Lisesi	35
1.3.3.Milli İrade Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Tarihçesi	35
1.4.Görsel Milli İrade Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi.....	36
1.3.4.Abdülhakim AYTEN Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin Tarihçesi.....	36
1.5.Görsel Abdülhakim AYTEN Anadolu İmam Hatip Lisesi.....	37

İKİNCİ BÖLÜM

SIİRT İLİ İMAM HATİP LİSELERİNDE KUR'ÂN-I KERİM EĞİTİMİ:

BULGULAR, DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

2.1. SIİRT İLİ İMAM HATİP LİSELERİNDE KUR'ÂN-I KERİM EĞİTİMİ VE KIRÂAT İLMİNE DAİR BULGULAR	38
2.1.1. Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Verilerinin Betimsel Analizi	38
2.1.2. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim ve Kıraat Eğitiminden Genel Memnuniyet ve İlgi Düzeylerinin Betimsel Analizi.....	39
2.1.3. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğrenme ve Temel Beceri Durumlarının Betimsel Analizi	40
2.1.4. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğrenme ve Temel Beceri Müfredatını ve Öğretim Materyallerini Değerlendirme Durumlarının Betimsel Analizi	42
2.1.5. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğreniminde Tecvid ve Kıraat Eğitimini Değerlendirmelerinin Betimsel Analizi	44
2.1.6. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğreniminde Öğretmen Yeterliliği ve Öğretim Yöntemleri Değerlendirmelerinin Betimsel Analizi	47
2.1.7. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğreniminde Eğitim Ortamı ve Karşılaştırma Durumlarının Betimsel Analizi.....	49
2.1.8. Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Verilerinin Betimsel Analizi	51
2.1.9. Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Aldıkları Kurumlardaki Kur'an Eğitimi ve Altyapı Genel Memnuniyet Düzeylerinin Betimsel Analizi	53
2.1.10. Katılımcı Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Ders Programı, İçeriği ve Ölçme Değerlendirme Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi	54
2.1.11. Katılımcı Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi.....	55
2.1.12. Katılımcı Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Öğretiminde Kıraat Eğitimi ve Zorlukları Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi	57
2.1.13. Katılımcı Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Öğretiminde Hizmet İçi Eğitim ve Ek Kurslar Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi	58
2.1.14. Katılımcı Öğretmenlerin Kıraat Öğretiminin Geliştirilmesi İçin Önerilerinin Betimsel Analizi.....	59
_Toc209578716	
2.2.TARTIŞMA	62
2.3. SONUÇ ve ÖNERİLER	65
2.3.1.Kur'ân-ı Kerîm Dersini Okutan Öğretmenlerle İlgili Sonuçlar	65
2.3.2.Kur'ân-ı Kerîm Dersini Okuyan Öğrencilerle İlgili Sonuçlar	65
2.3.3.Kur'ân-ı Kerîm Öğretimi ile İlgili Sonuçlar	66
2.3.4.Okul İdareci ve Öğretmenlerine Öneriler.....	66

2.3.5.Kur’ân-ı Kerîm Ders Programı ile İlgili Öneriler	67
2.3.6.Öğrencilerin Öğrenme Süreci ve Destekleri ile İlgili Öneriler.....	67
2.3.7.Kur’ân-ı Kerîm Öğretiminin Kurumsal Yapısı ile İlgili Öneriler	68
2.3.8.Öğretmen ve Öğrencilerin Motivasyonu ve Sürekli Gelişimi İçin Öneriler.....	68
KAYNAKLAR	69
EKLER.....	75

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi	22
Tablo 1.2 Anadolu İmam Hatip Lisesi Ve Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu İmam Hatip Lisesi Seçmeli Dersler (A Grubu)	25
Tablo 2.1. Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Verilerinin Betimsel Analizi	38
Tablo 2.2. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim ve Kıraat Eğitiminden Genel Memnuniyet ve İlgi Düzeylerinin Betimsel Analizi	39
Tablo 2.3. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğrenme ve Temel Beceri Durumlarının Betimsel Analizi	40
Tablo 2.4. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğrenme ve Temel Beceri Müfredatını ve Öğretim Materyallerini Değerlendirme Durumlarının Betimsel Analizi	42
Tablo 2.5. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğreniminde Tecvid ve Kıraat Eğitimini Değerlendirmelerinin Betimsel Analizi	45
Tablo 2.6. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğreniminde Öğretmen Yeterliliği ve Öğretim Yöntemleri Değerlendirmelerinin Betimsel Analizi	47
Tablo 2.7. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğreniminde Eğitim Ortamı ve Karşılaştırma Durumlarının Betimsel Analizi	49
Tablo 2.8. Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Verilerinin Betimsel Analizi	51
Tablo 2.9. Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Aldıkları Kurumlardaki Kur'an Eğitimi ve Altyapı Genel Memnuniyet Düzeylerinin Betimsel Analizi	53
Tablo 2.10. Katılımcı Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Ders Programı, İçeriği ve Ölçme Değerlendirme Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi	54
Tablo 2.11. Katılımcı Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi	56
Tablo 2.12. Katılımcı Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Öğretiminde Kıraat Eğitimi ve Zorlukları Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi	57
Tablo 2.13. Katılımcı Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Öğretiminde Hizmet İçi Eğitim ve Ek Kurslar Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi	58
Tablo 2.14. Katılımcı Öğretmenlerin Kıraat Öğretiminin Geliştirilmesi İçin Önerilerinin Betimsel Analizi	60

GÖRSELLER LİSTESİ

1.1. Görsel Öğrenci yetersizliği gerekçesiyle kapatılan Kütahya İmam-Hatip Okulu	34
1.2 Görsel Siirt İbrahim Hakkı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	34
1.3.Görsel İsmail Fakirullah Anadolu İmam Hatip Lisesi	35
1.4.Görsel Milli İrade Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi.....	36
1.5.Görsel Abdülhakim AYTEN Anadolu İmam Hatip Lisesi	37

KISALTMALAR

K.K.	: Kur'ân-ı kerim
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
YİBO	: Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
N	: Katılımcı Sayısı
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
SS.	: Standart Sapma
f	: Frekans (Sıklık)

GİRİŞ

I. Problem Cümlesi

Kur'an-ı Kerim, İslam dininin temel kaynağı olup bireylerin dini bilinç düzeylerinin şekillenmesinde belirleyici bir role sahiptir. Bu nedenle, Kur'an'ın doğru okunması ve anlaşılması, din eğitiminin etkinliği açısından son derece önemlidir. Türkiye'de İmam Hatip Liseleri, sistematik anlamda Kur'an-ı Kerim eğitimi veren temel kurumlardır. Ancak bu eğitim sürecinde mahreçlerin doğru çıkarılması, tecvid kurallarının uygulanması, kıraat farklılıklarının öğretilmesi gibi alanlarda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çeşitli zorluklarla karşılaştıkları gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, Siirt ilindeki İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim ve kıraat eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi, mevcut durumun çok yönlü olarak değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Araştırmanın temel problemi, İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim ve kıraat eğitimi kapsamında karşılaşılan zorlukların neler olduğudur.

II. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim ve kıraat eğitimi sürecinde karşılaşılan güçlükleri tespit etmek; mahreç hataları, tecvid uygulamaları, kıraat farklılıkları ve öğretim yöntemleri açısından mevcut durumu değerlendirmektir. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında müfredatın yeterliliği, öğretim materyallerinin niteliği ve öğretici niteliği gibi unsurlar analiz edilerek eğitim sürecine yönelik somut öneriler geliştirmek hedeflenmektedir.

Araştırmanın Önemi: Kur'an-ı Kerim eğitimi, İmam Hatip Liselerinde temel derslerden biri olup öğrencilerin dini bilgi, bilinç ve becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu araştırma ile öğretim sürecinde yaşanan sorunların ortaya konulması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin verimliliğini artıracaktır. Böylece, din eğitiminin kalitesi yükseltilerek Kur'an-ı Kerim'in doğru anlaşılması ve uygulanmasına katkı sağlanmış olacaktır.

III. Denenceler (Hipotezler)

1. İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim ve kıraat eğitimi sürecinde öğretmen ve öğrenciler mahreçlerin doğru çıkarılmasında güçlük yaşamaktadır.
2. Öğrenciler, mevcut müfredatın ve materyallerin Kur'an-ı Kerim'i öğrenme açısından yetersiz olduğunu düşünmektedir.
3. Tecvid kurallarının öğretiminde öğretmenlerin kullandığı yöntemler yeterince etkili değildir.
4. Kur'an-ı Kerim dersine ilişkin öğretmen ve öğrenci memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.
5. Öğretmen ve öğrenciler, eğitim kalitesini artırmaya yönelik çeşitli öneriler sunmaktadır.

IV. Araştırmanın Sınırları

- Araştırma, 2024-2025 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Çalışma, yalnızca Siirt ilindeki İmam Hatip Liselerinde görev yapan Kur'an-ı Kerim öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- Veriler, yalnızca anket formları yoluyla toplanmıştır.
- Araştırmada veriler SPSS 22.0 yazılımı kullanılarak temel istatistiksel analizlerle (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) değerlendirilmiştir.

Varsayımlar:

- Katılımcıların anket sorularına dürüst ve samimi şekilde yanıt verdikleri kabul edilmiştir.
- Toplanan verilerin araştırma problemini açıklamak için yeterli olduğu varsayılmıştır.
- SPSS programı ile yapılan analizlerin doğru sonuçlar verdiği kabul edilmiştir.

V. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma Modeli: Bu araştırma, betimsel tarama modeline dayanmaktadır. Betimsel tarama modeli, mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymayı ve bireylerin görüşlerini sistematik olarak analiz etmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini, 2024-2025 öğretim yılında Türkiye’deki İmam Hatip Liselerinde görev yapan Kur’an-ı Kerim öğretmenleri ile bu okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise Siirt ilindeki İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören öğrenciler arasından **rastgele** seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları: Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve hem öğretmenlere hem de öğrencilere ayrı ayrı uygulanan anket formları yoluyla toplanmıştır. Anketler hem kapalı uçlu (sayısal veri) hem de açık uçlu (nitel görüş) sorular içermektedir.

Veri Toplama Süreci: Veri toplama süreci, 2024-2025 öğretim yılı içerisinde, belirlenen İmam Hatip Liselerinde yüz yüze görüşmeler ve çevrim içi anket uygulamaları ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi: Toplanan veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel yöntemler uygulanmış; gruplar arası farkların belirlenmesinde ise $p<0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Ancak ileri düzey analizler (ANOVA, regresyon vb.) çalışmaya dâhil edilmemiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

İMAM HATİP LİSELERİNDE KUR'AN-I KERİM EĞİTİMİNİN KURUMSAL VE TARİHSEL TEMELLERİ

1.1. İMAM HATİP LİSELERİ HAKKINDA GENEL BİLGİLER

İmam-Hatip Liseleri, Türkiye'de din eğitimi sağlayan ve tarih boyunca çeşitli toplumsal, siyasi ve ideolojik tartışmaların merkezinde yer alan eğitim kurumlarından biridir. Başlangıçta din görevlisi hazırlamak için meslek okulu olarak kurulmuş olan bu okullar, zamanla daha geniş bir öğrenci kitlesine hitap eden alternatif eğitim kurumlarına dönüşmüştür. Bu değişim, İmam-Hatip Liseleri'nin yalnızca dini eğitim veren kurumlar olmanın ötesine geçip, genel lise eğitimi sunan ve üniversiteye hazırlayan yapılar haline gelmesine yol açmıştır.

Cumhuriyet'in erken dönemlerinde az sayıda açılan bu okullar, 1924-1930 yılları arasında sayıca düşmüş ve 1930-31 öğretim yılı sonunda kapatılmıştır. Kapatılmalarının sebebi olarak, yetersiz öğrenci sayısı belirtilmiştir. Ancak, 1949 yılında İmam-Hatip kursları adıyla yeniden faaliyete geçmiş ve zamanla bu kurslar liseye dönüştürülmüştür. Özellikle 1950'li yıllardan itibaren bu okulların ve öğrencilerin sayısının hızla artması, Türkiye eğitim sistemi içindeki önemini de artırmıştır.

1960 yılına kadar sadece erkek öğrencilere eğitim veren İmam-Hatip Liseleri, bu tarihten sonra sınırlı şekilde kız öğrenci kabul etmeye başlamıştır. Ancak istatistiklerde, kız öğrencilerin sayılarının eksik ya da belirsiz kaydedildiği görülmektedir. Bu okullara ait istatistiksel veriler, genellikle Devlet İstatistik Enstitüsü ve Millî Eğitim Bakanlığı yıllıkları gibi resmi kaynaklardan elde edilmektedir. Ayrıca, 1980 sonrasında İmam-Hatip okullarının sayısının şubeleşme yoluyla artırıldığı fakat resmi istatistiklerde bunun yeterince yansıtılmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, gerçek okul ve öğrenci sayılarına ulaşmak bazen zorlaşmaktadır.

Tarihsel süreç içerisinde İmam-Hatip Liseleri, askeri müdahalelerden direkt etkilenmiştir. 12 Mart 1971 Muhtırası sonrasında bu okulların orta kısımlarında dini derslerin kaldırılması, biyolojik yapılarının zayıflamasına ve öğrenci sayısında bir

düşüşe yol açmıştır. Ancak, kısa süre içinde dini derslerin programa geri alınmasıyla birlikte öğrenci sayısındaki artış tekrar meydana gelmiştir.

Sonraki dönemlerde, 12 Eylül 1980 askeri darbesinin ardından, bu okulların sayısında büyük bir artış olmamasına rağmen, din eğitimine dolaylı bir destek sağlandığı görülmektedir. Bu destek, zorunlu din derslerinin müfredata girmesi, Türk-İslam sentezinin ön plana çıkarılması ve eğitimde özgür düşüncenin kısıtlanması gibi uygulamalar aracılığıyla ortaya çıkmıştır (Belge, 1992). Bu zaman diliminde, İmam-Hatip Liselerinin sayısının resmi olarak sabit tutulduğu, fakat eğitim sisteminde dini unsurların güçlendirilmesine yönelik yapı değişikliklerinin teşvik edildiği anlaşılmaktadır.

Özetlemek gerekirse, İmam-Hatip Liseleri, Türkiye’de yalnızca bir eğitim kurumu olmanın yanı sıra, toplumsal ve siyasi olaylardan doğrudan etkilenen ve şekillenen kurumlardır. Bu okullar, dini eğitimin yanı sıra siyasi ideolojilerin eğitim sistemi üzerindeki etkilerinin de gözlemlenebileceği bir alan olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde hala eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan İmam-Hatip Liseleri, geçmişteki gelişmelerin bir sonucu olarak varlıklarını sürdürmeye devam etmektedir.

1.1.1. İmam Hatip Liseleri ve Kur’an-ı Kerim Eğitimi

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, Kur’ân eğitimi veren kurumların etkinliğinin değerlendirilmesi, yapılacak kapsamlı araştırmalarla netleştirilebilecek bir konu olarak öne çıkmaktadır. Ancak Cumhuriyet’in ilanından sonra, uzun yıllar boyunca Kur’ân eğitiminin yasaklanması ve buna yönelik uygulanan baskılar, toplumun Kur’ân’ı doğru bir şekilde okuma yeteneğini olumsuz etkilemiştir. Bu dönemde, Kur’ân öğreticilerinin tüm zorluklara rağmen, gizlice ve büyük bir özveriyle, hatta en ilkel koşullarda bile Kur’ân öğrettikleri görülmektedir. Bu gayret, toplumun dini bilgiye erişimini sağlamak adına büyük bir fedakârlık örneği teşkil etmektedir. Özellikle yasakların olduğu yıllarda, Kur’ân’ın tamamen unutulmasının önlenmesi ve imamlık yapabilecek bireylerin yetiştirilmesi gibi temel hedeflerle devam eden bu gayri resmi eğitim faaliyetleri, resmî eğitim olanaklarının yokluğunda oldukça önemli bir rol oynamıştır. Bu baskılar altında gerçekleştirilen bu eğitim,

1950'lere kadar varlığını sürdürmüş ve toplumun dini hayatını koruma amacına hizmet etmiştir.¹

Bu zorlu koşullarda, yeterince eğitim almış din görevlilerinin eksikliği nedeniyle, dini bilgiye sahip olmak isteyen toplumlara, eğitimlerini tamamlayamamış bireyler tarafından Kur'ân öğretimi yapılmaya çalışılmıştır. Görülen o ki İmam Hatip Okulları açıldıktan sonra, yeterli düzeyde Kur'ân bilgisi olmayan pek çok hoca, bu kurumlarda Kur'ân'ı öğretme sorumluluğunu üstlenmek durumunda kalmışlardır. Bu durum, dini eğitimin kalitesini olumsuz etkilediğini ve pek çok din görevlisinin bu eksiklikleri gidermek için daha fazla çaba sarf ettiğini gösteriyor. Bu eğitim kurumlarından mezun olan öğrenciler, imam, müezzin, Kur'ân öğretmeni gibi görevlerde yer almışlardır. Ancak, ilâhiyat fakültelerinin kurulmasından sonra da ihtiyaç duyulan sayıda uzman hoca bulunamaması gibi sebeplerle, istenilen seviyede Kur'ân eğitimi sağlanamamıştır. İmam Hatip Okulları, İmam Hatip Liseleri, Kur'ân kursları ve ilâhiyat fakülteleri her yıl, Kur'ân öğretimi konusunda eksik bilgiye sahip birçok mezun vermektedir. Bu mezunlar arasında, doğru bilgi ve eğitimle kendilerini geliştiren veya alanında uzman bir hocadan özel ders alarak eksikliklerini tamamlayanlar ise oldukça sınırlıdır. Bu durum, din eğitimi veren kurumlar arasında süregelen bir döngüye işaret etmektedir ve bu döngü, hâlâ devam etmektedir. 1950'li yıllardan sonra, din eğitimine yönelik müdahaleler Kur'ân eğitimini olumsuz etkilemiştir. Özellikle sekiz yıllık kesintisiz eğitim sisteminin uygulanmaya başlanması, Kur'ân öğretimini doğrudan etkilemiş ve bu etkinin etkileri hala tam anlamıyla ortadan kalkmamıştır. 28 Şubat dönemi uygulamalarının ardından, bu olumsuzluklar hala giderilebilmiş değildir ve Kur'ân eğitimi, zamanla daha da zorluklarla karşı karşıya kalmıştır.

Eğitim dünyasında uzmanlar, öğretmenin eğitim kalitesini doğrudan şekillendiren en kritik faktör olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim seviyesinin iyileştirilmesi sağlanmadıkça, İmam Hatip Ortaokulları ve Anadolu İmam Hatip Liselerinden istenilen verimi elde etmek pek olası değildir. Özellikle Anadolu İmam Hatip Liseleri, İmam Hatip Ortaokulları ve

¹ Öcal, M. (2004). "Türkiye'de Kur'an Eğitim ve Öğretiminde Görülen Gelişmeler ve Bir İcazetname Örneği", UÜİFD, Cilt: 13, sayı: 2, s. 81-140, Bursa 2004.

diğer ortaöğretim kurumlarında görev yapan Kur'ân öğreticilerinin, ek kurslarla desteklenmesi gerekmektedir. Bu destek, hem daha nitelikli din görevlilerinin ve ilahiyatçıların yetişmesine katkı sağlayacak hem de toplumsal düzeyde Kur'ân okumada bir ilerleme kaydedilmesine olanak tanıyacaktır. Yetiştirilen hocaların bilgi ve becerilerini artıracak bu uygulama, gelecekte daha donanımlı bir eğitim sisteminin temelini atmaya yardımcı olabilir.² Türkiye'de din eğitimi veren okullar arasında, en büyük öğrenci kitlesi İmam Hatip Ortaokulları ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde yer almaktadır. Bu nedenle, öncelikli olarak bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin Kur'ân eğitimi alanındaki eksikliklerinin giderilmesi, kısa bir süre içerisinde büyük bir öğrenci grubuna ulaşılmasına olanak sağlayacaktır. Bu adım, hem öğretmenlerin donanımını artıracak hem de öğrencilerin kaliteli bir din eğitimi almasına katkı sunacaktır. Böylece, eğitim sisteminin daha verimli hale gelmesi sağlanabilir.

İmam Hatip Liselerinde yürütülen eğitimle ilgili çeşitli araştırmalar yapan uzmanlar, bu okullarda görevli meslek dersleri öğretmenlerinden, birden fazla sınıfta ve on bir farklı derste eğitim vermelerinin beklendiğini vurgulamışlardır. Bu uzmanlar, öğretmenlerin tüm bu derslerde aynı derecede başarılı ve yetkin olmalarını beklemenin gerçekçi bir yaklaşım olmadığını ifade etmişlerdir. Eğitimde kaliteyi artırmak için, İmam Hatip Liselerinde görev yapan meslek dersleri öğretmenlerinin belirli branşlarda uzmanlaşmalarının büyük önem taşıdığına dikkat çekmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin daha verimli bir eğitim almasını sağlamıştır.³ Bu görüşü savunan araştırmacılar, hedeflenen amaca ulaşabilmek için, özellikle İlâhiyat fakültelerinde öğrencilerin belirli alanlarda derinlemesine eğitim almalarını mümkün kılacak düzenlemelerin yapılmasının elzem olduğunu ifade etmişlerdir. Bu tür bir yapılandırma, hem öğretim kadrosunun hem de öğrencilerin daha etkili ve verimli bir eğitim süreci geçirmelerini sağlayabilir.⁴ Bir anket sonucuna göre, İmam Hatip Liselerinde görevli pek çok müdür, bu okullarda daha yüksek başarı düzeylerine

² Öcal, M. (2004). "Türkiye'de Kur'an Eğitim ve Öğretiminde Görülen Gelişmeler ve Bir İcazetname Örneği", UÜİFD, Cilt: 13, sayı: 2, s. 81-140, Bursa 2004.

³ Karlık, H. (1991). "İmam-Hatip Liselerinde Mesleki Eğitimin Geliştirilmesi", Diyanet Dergisi, EkimKasım-Aralık, Ankara 1991, s. 229-237.

⁴ Öcal, M. (1988). "İlâhiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme", Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu, s. 171-194, Samsun.

ulaşılabilmesi için İlâhiyat fakültelerinde branşlaşmanın teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ankete katılan 188 İmam Hatip Lisesi müdüründen 135'i (%71,80) ise, İlâhiyat fakültesi mezunlarının Kur'ân-ı Kerîm'i doğru ve usulüne uygun şekilde okuyamadığını belirtmiştir. Bu durum, ğretim sürecinin iyileştirilmesi adına ek önlemler alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bazı araştırmacılar, İmam Hatip okullarında görev yapan meslek dersi ğretmenlerinin, Kur'ân ğretimi konusunda yeterli seviyeye ulaşamadıkları ve bu eksikliğin İlâhiyat fakültelerinin eğitim süreçlerindeki aksaklıklardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu durum, hem öğretmenlerin hem de fakültelerin daha güçlü bir eğitim yapısına ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.⁵ Araştırmacılar, İmam Hatip Ortaokulları ve Liseleri'nde eğitimin kalitesinin arttırılmasının, aynı zamanda İlâhiyat fakültelerindeki akademik düzeyin iyileştirilmesine de katkı sağlayacağına inanmışlardır. Bu çabaların, iki eğitim kurumunun da daha verimli ve etkili hale gelmesine yol açacağı öngörülmektedir. Araştırmacılar, bu durumu, İlâhiyat fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin büyük bir kısmının, yani yaklaşık %80-85'inin, İmam Hatip Liselerinden mezun olmasına bağlamışlardır. Bu bağlantı, her iki kurumun birbirine bağımlı bir şekilde gelişmesi gerektiği argümanını güçlendirmektedir.⁶

1.1.2. İmam Hatip Liselerinin Tarihçesi ve Amaçları

1931'den itibaren, ülkede din eğitimi ve öğretiminin yer almadığı bir dönem başlamıştır. Bu çerçevede, aynı yıl içinde ilköğretim kurumları ve diğer ortaöğretim seviyesindeki okulların ders programlarından din dersleri çıkarılmış; 1932-1933 eğitim-ğretim yılında ise, ğrenci sayısının yetersiz olduğu gerekçesiyle İlâhiyat Fakültesi kapatılmıştır. Bu süreçle birlikte yaklaşık on beş yıl boyunca halk, dini bilgilerini kendi imkânlarıyla öğrenmeye ve din görevlisi yetiştirmenin alternatif yollarını bulmaya çalışmıştır. Başlangıçta eski medrese mezunları müftülük, vaizlik ve imamlık gibi görevleri sürdürse de zamanla bu roller, herhangi bir dini eğitim almamış kişilere devredilmiştir. Bu boşluk, toplumun dini rehberlik konusunda

⁵ cal, M. (1988). "İlâhiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme", Yükseköğretimde Din Bilimleri ğretimi Sempozyumu, s. 171-194, Samsun.

⁶ cal, M. (1999). Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Yüksek ğretimde Din ğretimi (Din Bilgisi ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Tarihçesi). Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve ğretimi (Sempozyum). (İzmir 4-6 Aralık 1998). Ankara: Türk Yurdu Yayınları.

belirsizlik yaşamasına ve farklı bilgi kaynaklarına yönelmesine sebep olmuştur.⁷ " Taşrada pek çok kez cenaze defin işlemleri için bir din görevlisi bulunamaz hale gelmişti.⁸ Bu durum, dini ritüellerin eksik ya da gelişigüzel yapılmasına neden olmuş, halk arasında ciddi bir boşluk yaratmıştır. Konuyla ilgili olarak Yahya Kemal Kaya, sürecin toplum üzerindeki etkilerine dair şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

“Tek parti yönetimi döneminde, laiklik anlayışının dar bir çerçevede ele alınması, ülkede din görevlisi eksikliğine yol açmıştı. Öyle ki, geçmişte arabacılık yapan bir kişinin Süleymaniye Camii'nde imamlık yaptığı dahi anlatılmaktaydı. Kırsal kesimde ise, dini bilgiye sahip imam bulmak neredeyse imkânsız hale gelmişti. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'nın zorlu günlerinde bu açık daha da fark edilir olmuş ve CHP yetkilileri, imam yetiştirmek amacıyla kurslar düzenleme gerekliliğini hissetmişti. Toplum içinde dinî rehberliğe duyulan ihtiyaç her geçen gün daha fazla kendini belli ediyordu.”⁹

Türkiye'nin nüfusu hızla artarken, din eğitimi alanındaki çeyrek asırlık eksikliği gidermek kolay bir süreç olmayacaktı. Dahası, yalnızca dini eğitimin uzun süre kesintiye uğramasıyla kalınmamış, lise tarih kitaplarında doğa güçlerini Tanrı inancının yerine koyan ve Müslümanların peygamber anlayışını temelden sarsan ifadeler yer verilmişti. Bu tür yaklaşımlar, halk arasında dinin giderek yok olduğu düşüncesini pekiştirmiştir. Bu endişe, toplumun elinde kalan dini unsurlara sorgulamaksızın sarılmasına ve gerçeği hurafeden ayırt etme refleksini yitirmesine neden olmuştur. Sonuç olarak, dini bilgi eksikliği giderek daha büyük bir boşluk yaratmış, bu durum çeşitli sosyal ve kültürel kırılmalara yol açmıştır.¹⁰

Bu durumun bir sonucu olarak, dini yeniden ihya etme amacıyla çeşitli tarikatlar ve akımlar ortaya çıkmış ve hızla yayılmıştır. Artık Hz. Muhammed'in getirdiği ve Kur'an'ın tarif ettiği İslam'ın hangi biçimde yaşandığı net bir şekilde anlaşılamaz hale gelmişti. “Elbette vicdan hürriyeti Anayasa tarafından güvence

⁷ Bubikoğlu B. A., (1985). İmam Hatip Liseleri (Plan, Program, İstihdam), AÜ SBE Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

⁸Gofthard, J., (1972). Yeni Türkiye'de İslamlık, Çev. Hayrullah Ürs, Ankara. http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/06061145_dogmdersprogramirenkli.pdf (Erişim: 18.10.2015)

⁹ Kaya, Y. K.(1974). İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Ankara.

¹⁰ Bilgin, B. (1980). Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri, Ankara.

altına alınmıştır. Herkes inanmakta ve ibadet etmekte serbesttir. Ancak mesele şuydu: Hangi inanç biçimi ve hangi ibadet yöntemi?" Toplum içinde dini anlayışların çeşitlenmesi, hakikatin ve hurafenin iç içe geçmesine neden olmuş, bu da bireylerin dini yorumlama biçimlerini daha da karmaşık hale getirmiştir.¹¹

Çok partili hayata geçişle birlikte oluşan demokratik atmosferde, siyasetçiler halkın din görevlisi ihtiyacını karşılayacaklarını dile getirdiler.¹² 1948 yılında ilkokul müfredatına Din Dersi eklenmiş ve İmam Hatip Kursları faaliyete geçirilmiştir. Mevcut din görevlilerinin bilgisini artırmayı ve onları çağın gerekliliklerine uygun şekilde yetiştirmeyi amaçlayan on ay süreli İmam Hatip Kursları, 10 farklı ilde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılmıştı. Bu adımlar, uzun süre ihmal edilen din eğitiminin yeniden yapılandırılması sürecinde atılan önemli adımlardan biri olarak değerlendirildi.¹³

Kısa süreli bu kurslar ihtiyacı tam anlamıyla karşılayamayınca, 13 Ekim 1951 tarihli ve 601 sayılı Müdürler Komisyonu kararıyla 7 farklı ilde İmam Hatip Okulları açıldı.¹⁴ İlkokul temelinde şekillenen bu okulların ilk kademesi dört yıl, ikinci kademesi ise üç yıl olarak planlanmıştı. 1961 yılına gelindiğinde bu okulların sayısı 18'e ulaşırken, 1971'de toplam 72 İmam Hatip Okulu faaliyet göstermekteydi. Aynı yıl, bu okulların ortaöğretim kısmında 41.767 öğrenci, lise bölümünde ise 9.094 öğrenci eğitim görmekte idi. O zamana kadar, birinci kademededen toplam 22.457, ikinci kademededen ise 7.483 öğrenci mezun olmuştu. Artan talep, bu okulların eğitim sisteminde kalıcı bir yer edinmesine zemin hazırlamıştır.¹⁵ Buna rağmen aynı yıl Başbakanlık D.P.T.'nce hazırlanan Din Eğitimi Özel İhtisas Komisyonu raporunda 40.031 adet İmam Hatip Okulu mezunu din görevlisine ihtiyaç bulunduğu belirtilmiştir.¹⁶

¹¹ Bilgin, B. (1980). Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri, Ankara

¹² Kaya, Y. K.(1974). İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Ankara.

¹³ Dinçer, N., (1974). 1913'ten Bugüne İmam Hatip Okulları Meselesi, İstanbul.

¹⁴ (MEB, 1983).

¹⁵ MEGSB, (1988). Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler, Ankara s.100-103.

¹⁶ Cebeci, S. (1989). Orta Öğretimde Mesleki Din Eğitiminden Mezun Olanların Yönelişleri ve Sebepleri, AÜ SBE, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, s.21.

1972-73 eğitim-öğretim yılından itibaren İmam Hatip Okulları yeni bir yapıya kavuşturularak ilk kademeleri kapatılmış ve ortaokul temelli dört yıllık meslek okulları haline getirilmiştir.¹⁷ Bu okullardan mezun olan öğrenciler, üniversitelere doğrudan devam etme hakkına sahip değildi; yalnızca Yüksek İslam Enstitülerine kayıt yaptırabiliyorlardı. Bu durum, mezunların eğitim ve kariyer olanaklarını sınırlarken, ilerleyen yıllarda çeşitli tartışmalara da zemin hazırlamıştır.

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 32. maddesinde, "İmam Hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve Kur'an Kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerde görev alacak personeli yetiştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan, ortaöğretim sistemi içinde hem meslek eğitimi hem de yükseköğrenime hazırlık sağlayan kurumlar" olarak tanımlandı. Bu düzenleme ile birlikte, bu okulların adı resmen İmam Hatip Lisesi olarak değiştirildi. Bu yeni statü, İmam Hatip Liselerinin eğitimdeki yerini daha net bir çerçeveye oturtturarak, mezunlarına farklı alanlarda akademik ve mesleki fırsatlar sunmayı hedefliyordu.

1974 yılından itibaren İmam Hatip Liselerinin orta bölümleri tekrar açıldı ve bu tarihten itibaren 1997 yılına kadar, 3 yıllık bir ortaokul ve 4 yıllık lise eğitimi olmak üzere toplam 7 yıl süren bir öğretim programı uygulandı. Bu düzenleme, okulların daha geniş bir eğitim süreciyle öğrencilerine dini ve genel eğitim fırsatlarını aynı anda sunmayı amaçlıyordu. Bu model, öğrencilere sadece dini bilgileri değil, aynı zamanda diğer alanlarda da yeterlilik kazandırarak onları daha kapsamlı bir şekilde yetiştirmeyi hedefledi.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı çerçevesinde, Almanca dil ağırlıklı eğitim veren Anadolu İmam Hatip Liselerinin ilk örneği, 1985-1986 öğretim yılında İstanbul'da faaliyete geçmiştir. Bu okulda, 1989-1990 öğretim yılında bir de İngilizce bölümü açılmıştır. 1951-1952 öğretim yılında 7 ilde açılan İmam Hatip Liselerinin sayısı 1970 yılına kadar 101'e, 1980 yılına gelindiğinde ise 374'e yükselmiştir. 1994 yılında ise toplamda 391 İmam Hatip Lisesi ile 55 Anadolu İmam Hatip Lisesi olmak üzere, 446.429 öğrenci bu okullarda eğitim alıyordu. Bu büyüme, ülke çapında dini eğitimin yayılmasında önemli bir dönüm noktası oluşturmuştur¹⁸

¹⁷ MEGSB, (1988). Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler, Ankara s.100-103.

¹⁸ MEB, 1994.

28 Şubat 1997 tarihinde gerçekleştirilen Milli Güvenlik Kurulu toplantısında, irtica ile ilgili yapılan değerlendirmeler sonucunda, 28 Şubat Süreci olarak bilinen dönemin başlangıcı kabul edilmiştir. Bu sürecin bir parçası olarak, 16 Ağustos 1997 tarihinde dönemin başbakanı Mesut Yılmaz'ın öncülüğünde çıkarılan 4306 sayılı yasa ile sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasına geçilmiştir. Bu yasa ile ilköğretim ve ortaokul birleştirilerek okulların adı ilköğretim okulları olarak değiştirilmiş ve eğitim süresi 8 yıl olarak zorunlu hale getirilmiştir. Bununla birlikte, İmam Hatip Liselerinin orta bölümleri kapatılmıştır. Bu gelişme, eğitim sisteminde önemli bir dönüşüme yol açarak, farklı eğitim kurumlarının birbirinden ayrılmasına neden olmuştur. Bu yasa ile birlikte, İmam Hatip Liseleri 1 yıl hazırlık eğitimi eklenerek 4 yıllık liselere dönüştürülmüştür. Ayrıca, İmam Hatip Lisesi mezunlarının üniversiteye girişini kısıtlamak amacıyla, üniversite sınavlarında katsayı uygulaması getirilmiş ve meslek lisesi mezunlarının kendi alanları dışında yükseköğrenim kurumlarına başvurması zorlaştırılmıştır. Bu düzenleme, eğitimdeki eşitlik anlayışını tartışmaya açarak, farklı eğitim türlerinden mezun olan öğrencilerin akademik fırsatlarına yönelik büyük değişikliklere yol açmıştır.¹⁹ Katsayı uygulaması öncesinde, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin yaklaşık %75'i 4 yıllık üniversitelere yerleşebiliyordu. Ancak, katsayı düzenlemesi sonrasında bu oran %25'e gerilemiştir. Bu değişiklik, İmam Hatip Lisesi mezunlarının üniversiteye girişte yaşadığı zorlukları artırarak, eğitimdeki fırsat eşitsizliğini derinleştirmiştir.

2009 yılında katsayı uygulamasının kaldırılması kararı alındı, ancak bu düzenleme Danıştay tarafından iptal edildi. Katsayı farkını azaltmayı amaçlayan bir adımın atılmasıyla, 2011 yılından itibaren İmam Hatip Lisesi mezunlarının, kendi alanlarının dışında üniversite bölümlerine başvurmaları yeniden mümkün hale geldi. Bu değişiklikte birlikte, İmam Hatip mezunlarının üniversite sınavlarındaki başarı oranı yeniden artış gösterdi. 1 Aralık 2011 tarihinden itibaren ise puan sistemi tamamen kaldırılarak, üniversiteye girişteki engeller daha da azaltıldı. Bu gelişmeler,

¹⁹ YÖK ve ÖSYM (1998), tarafından üniversite sınavı puanları hesaplaması ile ilgili olarak alınan karar, meslek lisesi mezunlarının ortaöğrenim başarı puanlarının hesaplaması sırasında mezunların puanlarının 0.5 yerine 0.2 katsayısı ile çarpılması yönündeydi ve bu uygulama, diğer teknik lise ve meslek lisesi mezunları ile birlikte İmam Hatip Lisesi mezunlarının da üniversitede kendi alanları dışındaki bölümlere girmesini engellemiştir.

eğitimdeki fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmayı amaçlayan önemli adımlar olarak kabul edildi.

30 Mart 2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun çerçevesinde, ilköğretim okulu kavramı kaldırılmış ve 4+4+4 eğitim sistemi kabul edilmiştir. Bu sistemle birlikte, ilkokul, ortaokul ve liseler 4 yıl olarak belirlenmiş ve zorunlu eğitim süresi 12 yıl olarak düzenlenmiştir. Bu değişiklikte, 2012-2013 eğitim öğretim yılında İmam Hatip Liseleri'nin ortaokul bölümleri yeniden açılmış ve 5. sınıf öğrencileri bu okullara kaydolmaya başlamıştır. Böylece, eğitim sistemindeki dönüşüm İmam Hatip Liseleri için önemli bir adım olmuş ve öğrencilere yeni fırsatlar sunulmuştur.²⁰

İmam Hatip Ortaokullarında sunulan eğitim, genel olarak şu şekilde özetlenebilir:

- Ortaokullarda genel olarak haftada 35 saat ders yapılırken, İmam Hatip Ortaokullarında bu süre 36 saate çıkarılmaktadır.
- Ortaokullarda haftada iki ders saati olan Beden Eğitimi ve Din Kültürü dersleri, İmam Hatip Ortaokullarında haftada birer ders saati olarak işlenmektedir.
- Ortaokullarda seçmeli olan Kuran-ı Kerim, Arapça, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dersleri, İmam Hatip Ortaokullarında zorunlu dersler arasındadır.
- Ortaokullarda haftada 6 saat olan seçmeli dersler, İmam Hatip Ortaokullarında haftada yalnızca 2 saat olarak verilmiştir.
- Ortaokullarda haftada 2 saat olan seçmeli dersler, İmam Hatip Ortaokullarında ya 2 saat ya da 1 saat olarak seçilebilir.
- 2014-2015 öğretim yılı itibariyle, okul ve öğrenci sayıları şu şekildedir:²¹

²⁰09.05.2012

tarihli

<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>
18.10.2015).

Genelge.
(Erişim:

²¹<http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153> (Erişim: 18.10.2015)

2014-2015 öğretim yılı İmam Hatip Orta Okulu

Okul sayısı	1 597
Toplam öğrenci	385 830
Erkek öğrenci	187 636
Kız öğrenci	198 194
Toplam Öğretmen	17 325
Erkek öğretmen	8 618
Kadın öğretmen	8 707
Derslik	10 385

2014-2015 öğretim yılı İmam Hatip Lisesi

Okul sayısı	1 017
Toplam öğrenci	668 381
Erkek öğrenci	299 120
Kız öğrenci	369 261
Toplam Öğretmen	35 844
Erkek öğretmen	19 609
Kadın öğretmen	16 236
Derslik	20 708

2014-2015 öğretim yılı Açık İmam Hatip Lisesi

Toplam öğrenci	121 938
Erkek öğrenci	40 723
Kız öğrenci	81 215

İmam Hatip Liselerinin Amaçları

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan ve ortaöğretim seviyesinde hem meslekî hem de üniversiteye hazırlık eğitim programları sunan İmam Hatip Liselerinin temel hedefleri, dini hizmetler alanında görev alacak, İmamlık, Hatiplik ve Kur'an Kursu Öğreticiliği gibi alanlarda çalışacak, en az lise seviyesinde genel ve mesleki eğitim almış nitelikli bireyler yetiştirmektir. 2010 yılında belirlenen İmam Hatip Liseleri Mesleki Din Öğretiminin vizyonu ise şu şekilde belirlenmiştir:

- Toplumu din konusunda bilgilendirip, onların dini bilgi ihtiyaçlarını etkin bir şekilde karşılayabilen,

- İslam dininin kültürel mirasını değerlendirip, yaşamla olan bağlarını anlayabilen,
- İslam'ın inanç, ibadet ve ahlak esaslarına hâkim olan,
- İslam'ın Temel Kaynakları hakkında bilgi sahibi olan,
- Kur'an'ı orijinal metniyle doğru okuyup, metnin anlamını çözümleyebilen,
- İbadetleri doğru uygulama becerisine sahip olan,
- Dini terimleri ve kavramları doğru şekilde kullanabilen,
- Dinin sabit esaslarını (nassları) ve bu esasların farklı yorumlarını birbirinden ayırabilen,
- Peygamberlik kurumunun ve Hz. Muhammed'in din içindeki konumunu doğru anlayabilen,
- İslam tarihinin ve medeniyetinin önemli dönemleri hakkında bilgi sahibi olan,
- İslam dininin sanat, bilim ve dünya görüşüne etkisini kavrayabilen,
- Dini yorumları akıl ve bilim çerçevesinde değerlendirebilen,
- Araştırmacı, sorgulayan ve elde ettiği bilgilerle akıl yürütüp çözüm üretebilen,
- İslam dininin kültürümüz ve medeniyetimiz üzerindeki etkilerini fark edebilen,
- Farklı dini yorumlara hoşgörüyle yaklaşarak, diğer dinleri tanıyan bireyler yetiştirmektir.²²

1.1.3.İmam Hatip Liselerinin Önemi

İmam-Hatip okullarının resmileşerek ve kurumsallaşarak eğitim sistemine dahil olması, din-devlet ilişkilerinde bir yumuşamayı beraberinde getirmiştir. Aynı zamanda, vatandaşın hem devletle hem de onun kurumlarıyla arasındaki mesafenin kapanmasına katkı sağlamış, ülkenin sosyo-kültürel anlamda daha dengeli bir yapıya kavuşmasına zemin hazırlamıştır. Bu okulların açıldığı dönemde Türkiye adeta iki farklı dünya gibi görünüyordu. Bir kesim, modernleşme ve batılılaşma arayışındayken, diğer kesim değişime karşı mesafeli durarak kendi geleneksel değerleri içinde varlığını sürdürüyordu. Yönetim anlayışı, ekonomik yapı ve kimlik

²² MEB, (2010). İmam Hatip Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri Öğretim Programları, Ankara s.11.

ekseninde belirgin ayrışmalar yaşayan bu iki farklı toplumsal yapı içinde, imam-hatip okulları tam da bu gerilimin ortasında bir köprü vazifesi üstlenmiştir. Ülkenin farklı bölgelerinde açılan yedi okul, geniş bir coğrafi kapsama sahip olup, dini eğitimin yanı sıra akademik dersleri de içeren bir müfredat sunuyordu. Kur'an-ı Kerim ve Arapça derslerinin yanı sıra ortaokul ve lise seviyesindeki temel dersler de bu okullarda verilmekteydi. Kırsal kesimde yaşayan halk, bu okulları kendilerine daha yakın ve samimi bularak benimsemiş, çocuklarını bu eğitim kurumlarına yönlendirmiştir. Böylece, devlet okullarına gitmek istemeyen veya gidemeyen çocuklar için yeni ve cazip bir eğitim alternatifi doğmuştur. Daha önce eğitim imkânından yoksun olan birçok çocuk, bu okullar sayesinde eğitim hayatına adım atmıştır. Kendilerini dışlanmış ve ötelenmiş hissedenden kesimler, milli ve manevi değerleriyle yeniden buluşma fırsatı yakalamışlardır. Genç öğrenciler, dini bilgilerle donanmış olarak toplum içinde daha aktif bir rol üstlenmiş, sohbetleri, vaazları ve duruşlarıyla halkla doğrudan temas kurmuşlardır. İmam-hatip okulları sayesinde birçok köyde eğitilmiş, bilinçli ve manevi değerlere sahip genç bireyler yetişmiş, toplumda huzur ve denge unsuru olarak önemli bir yer edinmiştir. Bu okullar, sadece birer eğitim kurumu olmanın ötesinde, sosyal yapının istikrar kazanmasına ve toplumun kendi içinde bütünleşmesine önemli katkılarda bulunmuştur.²³

Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihsel evriminde, "Kuruluş", "Devrimler" ve "Tek Parti" dönemlerinde yaşanan bazı zorlukların, dini alanın ihmal edilmesine yol açtığı görülmektedir. Bu dönemler, modernleşme çabaları ve evrensel standartlarla uyum sağlama çabalarıyla şekillenirken, İmam-Hatip okullarının tarihsel süreci de bu değişimle paralel olarak gelişmiştir. Cumhuriyet döneminde, dini eğitimle ilgili en yoğun tartışmalardan biri olan İmam-Hatip okulları, eğitimle inanç arasındaki dengeyi sürekli olarak gündeme taşımıştır. Bu okulların varlığı üzerine yapılan tartışmalar, genellikle dinin toplumsal hayattaki rolünü sorgulamakla eşdeğer kabul edilmiştir. Dolayısıyla, İmam-Hatip okulları yalnızca bir eğitim kurumu olmanın ötesine geçerek, toplumun dini anlayışını ve devletin bu anlayışa yönelik tutumunu ortaya koyan belirgin bir gösterge haline gelmiştir. Bu okullar, aynı zamanda

²³ Hamdi, M, (2014) Türkiye'nin Dönüşüm Sürecinde İmam-Hatip Liseleri. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

toplumun geçmişten gelen değerleriyle modern dünyanın ihtiyaçları arasında bir köprü işlevi görmüştür.²⁴

İmam-Hatip okulları, manevi değerler üzerine inşa edilmiş bir yapının; bilgiyle şekillenen, kara tahtaların ve beyaz tebeşirlerin eşlik ettiği eğitim yuvalarıdır. Bu okullar, yalnızca akademik bilgi değil, aynı zamanda toplumsal ve ahlaki bilinç kazandıran kurumlar olarak da ön plana çıkmaktadır.²⁵ 1932 yılında alınan kararlar ve çıkarılan düzenlemelerle dinî terminolojiye doğrudan müdahale edilmiş, bu durum 1950'ye kadar ezanların, salâların, kametlerin, salât u selamların ve tekbirlerin Türkçe okunmasına yol açmıştır. Bu dönem, sadece bir dil değişimi değil, aynı zamanda toplumun dini pratiklerine yönelik köklü bir dönüşüm sürecinin de yansıması olmuştur. Bu uygulamalar, halkın dini yaşayış biçimini etkileyerek uzun yıllar süren tartışmalara zemin hazırlamıştır.²⁶ Birdenbire gelen baharlar, geçmişte beklenen ve ertelenmiş umutların toprakla buluşarak filizlenmeye başlamasıdır. Bu mevsimler, zamanla kaybolan hayallerin yeniden yeşermesi, bekleyişlerin meyveye dönüşmesidir. Baharın getirdiği taze başlangıçlar, hem geçmişin özlemini hem de geleceğin vaat ettiği güzellikleri içinde taşır.

İmam-Hatip liselerinin temelleri, 1913 yılında kurulan "Medresetü'l-Vaizin ve Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba" okulu ile atılmıştır. Bu okul, dini eğitimle birlikte vaiz, imam ve hatip yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak, 1924 yılında çıkarılan "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile eğitim sisteminde yapılan köklü değişiklikler doğrultusunda, dönemin Maarif Vekili Vasıf Çınar tarafından kapatılmıştır. Bu gelişme, eğitimdeki dönüşüm sürecinin bir parçası olarak, dini eğitim kurumlarının devletin kontrolüne alınmasının ilk adımını oluşturmuştur. Mart 1924'te, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesi doğrultusunda, imam-hatip okulları yeniden faaliyete geçer ve kısa bir sürede sayıları 34'e ulaşır. Bu dönemde, dini eğitim veren bu okullar toplumun farklı kesimlerinden ilgi görmeye başlar. Ancak, bu olumlu gelişme fazla uzun sürmez; kısa bir süre içinde bu okulların sayısı 34'e kadar

²⁴ Hamdi, M. (2014) Türkiye'nin Dönüşüm Sürecinde İmam-Hatip Liseleri. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

²⁵ Ergin, O. (1977). Türk Maarif Tarihi. 5. Cilt. İstanbul: Eser Matbaası.

²⁶İnce, İ. (2023) "İmam-Hatip Okullarının tarihi gelişimi film".
<https://www.youtube.com/watch?v=qrS3FSTUUr0>.

yükselmişken, devletin yeni düzenlemeleriyle tek tek kapatılmaya başlanır. Bu süreç, eğitimdeki merkezîyetçi yaklaşımın güç kazanmasının ve dini eğitim kurumlarının yeniden şekillendirilmesinin bir yansıması olmuştur.²⁷ Bu okullardan biri, öğrenci yetersizliği bahanesiyle kapatılan Kütahya İmam-Hatip okuludur. Ancak, fotoğraftan da anlaşılacağı üzere, bu iddianın gerçeği yansıtmadığı ve okulun yeterli sayıda öğrenciye sahip olduğu açıkça görülmektedir. Gerçekten de, okulun kapanma kararı, yalnızca öğrenci sayısına dayanmayan, daha geniş bir toplumsal ve politik bağlamda alınmış bir karar gibi görünmektedir.



Görsel 1.1. Öğrenci yetersizliği gerekçesiyle kapatılan Kütahya İmam-Hatip Okulu.

Daru'l-Fünûn İlahiyat Fakültesi, 1933'te üç yıl aradan sonra benzer sebepler sonucu kapatılır. Bu adım, yalnızca bir okulun kapanmasıyla kalmamış, eğitim sisteminin çeşitli kademelerindeki okulların müfredatlarından dini içerikli derslerin tamamen çıkarılmasına da yol açmıştır. Bu karar, toplumun dini değerleri ile eğitim anlayışı arasındaki derin çatlağın bir göstergesi olarak, birçok kesimin tepkisini çekmiştir.²⁸ Aşırı baskılar öyle bir noktaya gelir ki, devlet memurlarının Cuma namazına katılmaları bile yasaklanır. Bu tür sert uygulamaların ilk yansıması, 1943 yılında Ahmet Hamdi Akseki'nin "Peygamberimiz Hatemu'l-Enbiya Hz. Muhammed ve Müslümanlık" adlı kitabının yayınlanmasıyla görülür. Kitap, hemen İçişleri Bakanlığı tarafından, Matbuat Umum Müdürlüğü'nden Vedat Nedim Tör'ün imzasıyla toplatılma kararı alır. Bu olay, yalnızca bir kitabın yasaklanması değil,

²⁷Wikipedi. "Vasıf Çınar". Erişim: 9 Mart 2022.
https://tr.wikipedia.org/wiki/Vas%C4%B1f_%C3%87%C4%B1.

²⁸ Akseki, A. H. (2022) https://tr.wikipedia.org/wiki/Ahmet_Hamdi_Akseki.

aynı zamanda düşünce özgürlüğüne karşı açılan yeni bir cephe olarak tarihe geçer.²⁹ Gerekçe olarak da aşağıdaki şekilde bir beyanla Ahmet Hamdi Akseki'nin mektubuna cevap verir:

"Değerli Efendim, mektubunuzu aldım. Biz, her şekilde ve şartta, ülkede dini yayınların yapılmasına ve gençler arasında dini bir düşünce yapısının oluşmasına karşıyız. Saygıdeğer ilminiz ve faziletiniz herkes tarafından kabul edilmiştir, buna karşı sonsuz hürmetimiz vardır. Ancak, mevcut koşullarda, böyle bir yayıncılığın toplumsal huzura zarar vereceğini ve buna tahammül edilemeyeceğini siz de takdir edersiniz."

1940'lar, Kur'an-ı Kerim'in öğrenilmesinin ve öğretilmesinin yasak olduğu, Anadolu'nun göğsünde ezanların Türkçe seslendirildiği yıllardır. Bu dönemde, ülkede komünizm ve dinsizlik tehdidinin arttığını fark eden bazı kesimler, 1946 yılında ilkokullarda din derslerinin eklenmesi önerisinde bulunurlar. Ancak, bu teklifin hayata geçirilmesi beklenen şekilde sonuçlanmaz. Başbakan Recep Peker, meclis kürsüsünden yaptığı konuşmada, bu öneriye karşı gerçek düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: "Komünizm tehlikesine karşı dini bir savunma aracı olarak görmek, bir zehiri başka bir zehirle tedavi etmeye çalışmak gibidir. Yani din de bir zehirdir." Bu yaklaşım, toplumun dini değerlerle ilgili farklı algılarını yansıtan keskin bir eleştiridir.

14 Mayıs 1950'deki genel seçimler sonucunda, Türkiye yeni bir siyasi perspektife adım atmış ve Demokrat Parti iktidara gelmiştir. Bu değişimle birlikte halkın dini yapısını ve durumunu yansıtan raporlar da hazır durumda bulunmaktadır. Dönemin Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki, Menderes hükümetine sunduğu "Din Eğitimi ve Dini Kurumlar Üzerine" raporunda, halkın dini eğitimine yönelik önemli tespitlerde bulunmuş ve şu ifadeleri kullanmıştır:

"Mihriba geçip namaz kıldırarak imam ve cenazelerimizi düzgün bir şekilde defnedecek görevli bile bulmakta zorlanır hale gelinmiştir. 26 yıl boyunca çocuklarımız, gerçek bir din ve ahlak eğitimi alamadan büyütülmüştür. Eğer bu gençler komünist düşüncelerle donanmadılarsa, bunu büyük ölçüde ailelerinden

²⁹ Aşlamacı, İ. (2014) "Türkiye'nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri", International Periodical For The Languages 9/5 9.

aldıkları güçlü dini terbiyeye borçludurlar. Bu durum, toplumun dini değerlerle yeniden tanışma gerekliliğini açıkça gözler önüne sermektedir.”³⁰

Bu rapor, mevcut durumun ne denli kritik olduğunu ve nitelikli personel eksikliğinin boyutlarının ne kadar büyük olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca, toplumun dini ve ahlaki temellerinin zayıflaması, bu eksikliğin sonuçlarından biridir ve acilen çözülmesi gereken bir mesele olduğunu göstermektedir.

1.1.4. İmam-Hatip Liselerinin Müfredatı

1958 yılından itibaren imam-hatip liseleri mezun vermeye başlamış, bu mezunlar başta Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenini ya da imam-hatip meslek dersleri öğretmenini olarak görev almış; aynı zamanda Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kurslarında eğitici, camilerde ise imam ve müezzin gibi görevlerde bulunmuşlardır. 1965'te yürürlüğe giren 633 Sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, imam-hatip ortaokul ve lise mezunlarının bu alanlardaki istihdamını teşvik etmiştir.³¹ 2012 tarihli 6287 sayılı kanunla birlikte bu okulların sayısı yalnızca il merkezlerinde değil, ilçelerden belde ve mahallelere kadar yayılmıştır. Bu yayılma, toplumun dinî ihtiyaçlarını karşılamada etkili olmuştur.³²

II. Dünya Savaşı sonrasında çok partili siyasi yapıya geçilmesiyle birlikte din eğitimi konusunda yumuşamalar görülmüştür. 15 Ocak 1949'da yalnızca ortaokul mezunlarının katılabildiği ve 10 ay süren İmam-Hatip Kursları başlatılmış; aynı yıl Ankara İlahiyat Fakültesi açılmış ve isteğe bağlı din dersleri ilkokul 4. ve 5. sınıflarda müfredata dahil edilmiştir.³³ Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu. Ankara: Türk Yurdu Yayınları). 24 Aralık 1946'da TBMM'de yapılan oturumda Komünizm tehdidine karşı din eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Bazı milletvekilleri İslam'ın bu ideolojiye karşı en etkili panzehir olduğunu savunmuş, buna karşın dönemin başbakanı Recep Peker bu

³⁰İnce, İ. (2023) “İmam-Hatip Okullarının tarihi gelişimi film”.
<https://www.youtube.com/watch?v=qrS3FSTUUr0>.

³¹ Hamdi, M. (2014). *Türkiye'nin Dönüşüm Sürecinde İmam-Hatip Liseleri*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı).

³² (Hamdi, M. (2014). *Türkiye'nin Dönüşüm Sürecinde İmam-Hatip Liseleri*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı).

³³ (Öcal, M. (1999). *Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Din Öğretimi (Din Bilgisi ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Tarihçesi)*.

görüŖe mesafeli yaklaŖarak “bir zehiri baŖka bir zehirle tedavi etmek” metaforunu kullanmıŖtır.³⁴

Ancak 1946'daki bu tartiŖmalar din derslerinin okullarda yaygınlaŖmasına katkı saęlamamıŖtır. Üç yıl sonra bile din dersleri sadece isteğe bağlı statüde yer bulabilmiŖ, öğrencilerden dilekçe ile talepte bulunmaları istenmiŖ ve ders notlarının başarıya etkisi olmamıŖtır.³⁵ Bu uygulamalar, sistemli bir Ŗekilde din dersinin önünün kesilmeye çalıŖıldıęı izlenimini uyandırmıŖtır. Sonuç olarak sadece ilkokul 4. ve 5. sınıflarda bu dersin okutulmasına olanak tanınmıŖtır.³⁶ Diyanet İŖleri BaŖkanı Ahmet Hamdi Akseki de din derslerinin isteğe bağlı sunulmasını eleŖtirmiŖtir. Akseki, bu derslerin hem içerik hem de öğretmen tutumu bakımından etkisiz kaldığını, bazı öğretmenlerin “Biz laik öğretmeniz, bu dersleri istersek veririz” diyerek uygulamayı engellediklerini ifade etmiŖtir.³⁷ Bu durum, öğretmen eksikliğiyle birleŖince eğitimde bir belirsizlik doğurmuŖ ve çözüm arayıŖlarını hızlandırmıŖtır.³⁸ 1947'de Anadolu Ajansı tarafından yapılan bir açıklamada din derslerinin serbest bırakılacağı ve “Din Bilgileri Dershaneleri” açılacağı belirtilmiŖse de bu sözler uygulamaya geçememiŖtir.³⁹ İmam-Hatip Kursları yalnızca 50 mezun verebilmiŖ, iki yıllık sürece uzatılmasına rağmen etkili olamamıŖtır.⁴⁰ Bu süreci detaylı olarak inceleyen Mustafa Öcal, kursların organizasyonundaki eksikliklere dikkat çekmiŖtir.

21 Mayıs 1948'de Ulus Gazetesi'nde CHP Grup BaŖkanvekili tarafından yapılan açıklamada, imam ve hatip gibi din görevlilerini yetiŖtirmek üzere kurslar açılacağı belirtilmiŖtir.⁴¹ TBMM'de konuŖan Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu, bu kursların İstanbul, İzmir, Ankara, Seyhan (Adana), Erzurum ve Diyarbakır'da açılacağını duyurmuŖtur.⁴² 15 Ocak 1949'da İstanbul ve Ankara'da baŖlayan 10 aylık kurslar Celal Hoca, Kilisli Rıfat Bilge, Yusuf Ziya Yörükan ve Hasan Hüsnü Erdem

³⁴ (TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, İçtimai Senesi 2, (1946), 7: 445; Mert, H. (2014). *Türkiye'nin DönüŖüm Sürecinde İmam-Hatip Liseleri*, s. 126)

³⁵ (Öcal, M. (1999). *Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Din Öğretimi*).

³⁶ (Öcal, M. (1999). *Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Din Öğretimi*).

³⁷ (Mert, H. (2014). *Türkiye'nin DönüŖüm Sürecinde İmam-Hatip Liseleri*, s. 126).

³⁸ (Hamdi, M. (2014). *Türkiye'nin DönüŖüm Sürecinde İmam-Hatip Liseleri*).

³⁹ (Arvas, İ. (1964). *Tarihi Hakikatler*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası).

⁴⁰ (Öcal, M. (1999). *Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Din Öğretimi*).

⁴¹ (Hamdi, M. (2014). *Türkiye'nin DönüŖüm Sürecinde İmam-Hatip Liseleri*).

⁴² (Dinçer, N. (1974). *1913'ten Bugüne İmam Hatip Okulları Meselesi*, İstanbul).

tarafından yürütülmüştür. Sonrasında Afyonkarahisar, İzmir, Isparta, Kayseri, Kastamonu, Adana, Trabzon ve Urfa illerinde de kurslar açılmıştır. Bu gelişme, din eğitiminin yaygınlaştırılmasında önemli bir dönemeç olmuştur.⁴³ 1958 itibarıyla kurs sayısı 50'ye yaklaşmıştır ancak bu nicel artış, nitel gelişimi beraberinde getirememiştir.⁴⁴

Tablo 1.1. Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER	Hazırlık Sınıfı (*)	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
ORTAK DERSLER					
Hazırlık Sınıfı	3				
Türk Dili ve Edebiyatı		5	5	5	5
Tarih		2	2	2	
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük					2
Coğrafya		2	2		
Matematik	3	6	6		
Fizik		2	2		
Kimya		2	2		
Biyoloji		2	2		
Felsefe			2	2	
Yabancı Dil	20	5	2	2	2
Hafızlık Eğitimi (*)	20				
Beden Eğitimi / Görsel Sanatlar / Müzik	2	2	1	1	1
Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü		1			
Arapça		4	3		
İkinci Yabancı Dil (**)	7				
Ortak Dersler Toplamı	35	33	29	12	10
MESLEK DERSLERİ					
Kur'an-ı Kerim	4	5	4	4	3

⁴³ (Öcal, M. (1999). *Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Din Öğretimi*).

⁴⁴ (Kahveci, M. (1990). *TBMM*).

Mesleki Arapça			3	3
Temel Dinî Bilgiler	1			
Siyer		2		
Fıkıh		2		
Tefsir			2	
Dinler Tarihi				2
Hadis		2	-	-
Akaid			1	
Kelam			-	2
Hitabet ve Mesleki Uygulama			2	
İslam Kültür ve Medeniyeti				2
Osmanlı Türkçesi			1	
Meslek Dersleri	4	6	11	12
Toplamı				
SEÇMELİ DERSLER TOPLAMI			16	18
REHBERLİK VE YÖNLENDİRME	1	1		
TOPLAM DERS SAATİ	40	40	40	40

Kaynak: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi*

İmam Hatip liselerindeki eğitim programı, öğrencilerin hem akademik hem de dini bilgi ve yeteneklerle donatılması amacıyla çift yönlü bir tasarıma sahiptir. Bu bağlamda haftalık ders saati çizelgesi, bu iki hedefin eğitim planındaki yansımalarını ortaya koymaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı ⁴⁵Hazırlık sınıfı, özellikle yabancı dil ve hafızlık odaklı bir metot sunmaktadır. Toplamda haftalık 40 saatlik ders yükünün yarısı Yabancı Dile, diğer yarısı ise Hafızlık Eğitimi'ne ayrılmıştır. Bu, hafızlık çalışmalarına verilen zamanın, Kur'an-ı Kerim'in ezberlenmesi ve okunma açısından ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır (MEB, 2024). Hazırlık sınıfında doğrudan "Kur'an-ı Kerim" dersi bulunmasa da, hafızlık eğitimi söz konusu dersin kapsamını karşılamakta ve genişletmektedir.

Kur'an-ı Kerim dersi, 9. sınıftan itibaren bağımsız bir ders olarak haftada 4 saat verilmeye başlamaktadır. Bu dersin 10. sınıfta 5 saat olması, öğrencilerin kıraat

⁴⁵ [MEB], 2024.

becerileri ve tilavet yeteneklerinin düzenli olarak geliştirilmesine olanak tanımaktadır. 11. ve 12. sınıflarda ise ders sırasıyla 4 ve 3 saat olarak devam etmektedir. Bu aşamalı azalma, öğrencilerin önceki yıllarda edindiği bilgi ve becerilere dayanan bir öğrenme yaklaşımını göstermektedir (MEB, 2024).

Kur'an-ı Kerim eğitimi, yalnızca bu dersle sınırlı kalmayıp diğer meslek dersleriyle de pekiştirilmektedir. Örneğin, 11. sınıfa eklenen "Tefsir" dersi (2 saat), öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'i anlaması ve yorumlaması için önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu dersin kıraat ilmi ile ilişkisi, lafzî okumayla anlam düzeyinde okuma arasında bir bütünlük sağlaması açısından değerlidir.⁴⁶ 9.sınıfta bulunan "Dinler Tarihi", "İslam Kültür ve Medeniyeti" gibi dersler ile birlikte "Kelam" ve "Hitabet ve Mesleki Uygulama" dersleri, Kur'an-ı Kerim'in bireysel okumadan toplumsal ve kültürel bağlama geçişini öne çıkaran bir eğitim deneyimi sunmaktadır.⁴⁷ Meslek derslerinin toplam haftalık ders saati incelendiğinde, 9. sınıfta 6 saatten başlayan bu derslerin, 10. sınıfta 11, 11. sınıfta 12 ve 12. sınıfta tekrar 12 saat olacağı görülmektedir. Bu artış, mesleki kimliğin oluşumunda özellikle Kur'an-ı Kerim ve kıraat eğitime verilen önemin bir göstergesidir.⁴⁸

Diğer taraftan, 11. ve 12. sınıflar için belirlenen toplam ders saatlerinin 16 ve 18 saatlik bölümleri seçmeli derslere ayrılmıştır. Bu durum, okullar ve öğrenciler için Kur'an-ı Kerim, Arapça, tecvit ya da kıraat gibi konularda derinlemesine bilgi edinme fırsatı sunduğunu göstermektedir (MEB, 2024).

Sonuç olarak, Türkiye genelinde İmam Hatip liselerinde uygulanan bu ders dağılımı, Kur'an-ı Kerim eğitiminin hem sayısal hem de niteliksel açıdan sağlam bir temele oturtulduğunu ortaya koymaktadır. Bu genel çerçeve, Siirt ilinde yapılan uygulamaların da değerlendirilmesinde temel bir referans niteliği taşımaktadır.

Özellikle hafızlık programı, düzenli Kur'an dersleri ve destekleyici mesleki içerikler birlikte değerlendirildiğinde, kıraat ilminin eğitim sisteminde önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Bu yapı, öğrencilerin Kur'an'ı ezberlemeleri ve usulüne uygun bir şekilde okuyup anlamaları için gereken akademik ve dini altyapıyı sunmaktadır (MEB, 2024).

⁴⁶ MEB, 2024.

⁴⁷ MEB, 2024.

⁴⁸ MEB, 2024.

**Tablo 1.2 Anadolu İmam Hatip Lisesi Ve Hazırlık Sınıfı Bulunan
Anadolu İmam Hatip Lisesi Seçmeli Dersler (A Grubu)**

DERSLER	HAZIRLIK	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF
Arapça (Metin– Mükâleme) (2)				(1)(2)	(1)(2)
Fıkıh Okumaları (1)				(1)(2)	(1)(2)
Hadis Metinleri (1)				(1)(2)	(1)(2)
İslam Ahlakı (1)				(1)	(1)
İslam Bilim Tarihi (1)				(1)(2)	(1)(2)
İslam Felsefesi (1)				(1)(2)	(1)(2)
İslam Tarihi (1)				(1)(2)	(1)(2)
Kur'an Okuma Teknikleri (2)				(1)(2)	(1)(2)
Kur'an'ın Ana Konuları (2)				(1)(2)	(1)(2)
Mesleki Uygulama (1)				(1)(2)	(1)(2)
Tasavvuf Kültürü (1)				(1)	(1)
Tefsir Okumaları (1)				(1)(2)	(1)(2)
Klasik Ahlak Metinleri (2)				(1)(2)	(1)(2)
Dinî Musiki (1)				(1)(2)	(1)(2)
Ebru (1)				(1)(2)	(1)(2)
Hüsnühat				(1)(2)	(1)(2)

(1)		
Tezhip (1)	(1)(2)	(1)(2)

DERSLER	HAZIRLIK	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF
Seçmeli Matematik (2)			(3)(4)(5)(6)	(3)(4)(5)(6)	
Temel Matematik (2)			2	2	
Seçmeli Biyoloji (2)			(2)(3)(4)	(2)(3)(4)	
Seçmeli Fizik / Kimya (2)			(3)(4)	(3)(4)	
Türk Dili ve Edebiyatı (2)			(2)(3)(4)(5)	(2)(3)(4)(5)	
Seçmeli Tarih / Coğrafya (1-2)			- / (2)(4)	(2)(4)	
Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (1)			-	(2)(4)	
Psikoloji / Sosyoloji / Mantık			2 / 2 / 2	2 / 2 / 2	
Seçmeli 1. ve 2. Yabancı Dil			(2)(10)(12) / (2)(4)(6)	(2)(10)(12) / (2)(4)(6)	
Fen Bilimleri / Astronomi		1	(1)(2)(3)	(1)(2)(3)	
Bilişim Teknolojileri (3)		(1)(2)	(1)(2)(3)	(1)(2)(3)	
Proje Tasarımı (3)		1	(2)(3)(4)	(2)(3)(4)	
Düşünme Eğitimi / Demokrasi ve İnsan Hak.		1	1	1	
Sürdürülebilir Tarım, İklim, Hukuk		1	(1)(2)	(1)(2)	
Girişimcilik / Metin Tahlilleri			(1)(2)	(1)(2)	
Osmanlı Türkçesi / Türk Dünyası Coğ.		(1)(2)	2	2	
Ortak Türk		(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	

Edebiyatı / Tarihi / Düşünce			
Türk Kültür ve Medeniyeti, Aile, Adab		(1)(2)(4)	(1)(2)(4)
Spor / Sanat Eğitimi (3)	(1)(2)	(1)(2)(3)	(1)(2)(3)

Kaynak: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi (A Grubu)*. <https://ttkb.meb.gov.tr>

Anadolu İmam Hatip Liselerinde uygulanan haftalık ders programı hem dinî hem de pozitif bilimlere dair derslerin dengeli bir şekilde sunulduğu çok yönlü bir eğitim modeli oluşturmaktadır. Öğrencilerin akademik ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla seçmeli dersler arasında yer alan “A Grubu” dersleri bulunmaktadır.

Tabloda en belirgin nokta, dinî içerikli derslerin özellikle 11. ve 12. sınıflarda daha yoğun olarak yer almasıdır. Kur’an Okuma Teknikleri, Tefsir, Hadis Metinleri ve Fıkıh Okumaları gibi dersler, öğrencilerin mesleki yeterlilikleri ve İslami ilimlerdeki temel bilgi düzeylerini artırmayı amaçlamaktadır. Bu derslerin her biri, klasik İslamî bilgilerin güncel yorumlarıyla öğrencilere aktarılmasını sağlamayı hedeflemektedir.

Bunun yanında, çağdaş bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen sanat ve kültür derslerine de tabloda yer verilmiştir. Ebru, Hüsnühat, Tezhip ve Dinî Musiki gibi geleneksel sanat derslerine programda yer verilmesi, öğrencilerin estetik anlayışlarını ve kültürel kimliklerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Arapça (Metin–Mükâleme) dersi, dil eğitimini destekleyerek, öğrencilerin hem klasik hem de modern metinlere ulaşımını kolaylaştırmaktadır. Bu durum, mezunların ilahiyat fakültelerine geçişi için bir hazırlık görevi üstlenmektedir.

Tablonun diğer önemli bir yanı, bilişsel becerilere ve güncel meseleleri ele alan derslerin de seçmeli alanlara dahil edilmesidir. Düşünme Eğitimi, Demokrasi ve İnsan Hakları, Sürdürülebilir Tarım, İklim ve Hukuk gibi dersler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken, çevresel ve sosyal sorumluluk anlayışını kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Bilimsel temellere dayalı alan dersleri (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji) ile birlikte sunulan seçmeli uygulama, öğrencilerin sadece dinî alanlarda değil, aynı zamanda üniversiteye hazırlık döneminde de rekabetçi donanım kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak, A Grubu seçmeli ders programı, Anadolu İmam Hatip Liselerinin çok yönlü bir eğitim anlayışını benimsediğini göstermektedir. Bu yapı, bireylerin akademik, mesleki, kültürel ve ahlaki açıdan donanımlı bir şekilde yetiştirilmesine hizmet etmektedir.

1.2.KUR'AN-I KERİM EĞİTİM ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

İnsanın yaşamındaki rolü, değeri ve elde ettiği kazanımlar bakımından din, özellikle de Kur'an-ı Kerim, eğitim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Bu bağlamda, özellikle Elif-Ba ve harflerin öğretilmesi üzerine yapılan araştırmalar, konunun derinliğine inen incelemeler için büyük önem taşımaktadır. Aşağıda bu alanda yapılmış bazı akademik çalışmalar sunulmaktadır.

Fadime Sarı Korkmaz (2019) tarafından kaleme alınan "Ses Temelli ve Gruplama Sistemli Kur'an-ı Kerim Öğretimi" başlıklı çalışmada, Kur'an-ı Kerim öğretiminde kullanılabilecek yeni bir öğretim yöntemi geliştirmeyi amaçladığını belirtmiştir. Ayrıca, ses temelli gruplama sisteminin, modern teknik ve stratejilerle, daha etkili ve hızlı öğrenmeye olanak tanıyacağına vurgu yapmıştır. Araştırmacının temel tasarımı, eylem araştırması modeline dayanmaktadır. Türk alfabesinin öğretilmesinde kullanılan ses temelli yaklaşım, Elif-Ba öğretimi için özel olarak uyarlanmıştır. Sonuç olarak, araştırmacı, bu yöntemin başarılı olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışma, eğitimde yenilikçi yöntemlerin önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir.⁴⁹

İbrahim Tunç'un (2018) "Elifbâ (Kur'an) Öğretim Tekniklerinin Standardizasyonu ve Yeni Bir Elifbâ Önerisi" adlı çalışmasında, araştırmacı, 10 saat gibi kısa bir süre içerisinde öğretim sürecini kolaylaştırmak amacıyla, posterli Elif-Ba metodu ve yeni bir öğretim tekniği geliştirdiğini belirtmiştir. "Posterli Elif-Bâ" yöntemi, harfleri 28 harf 16 farklı grup içinde toplayarak gruplar halinde öğretmeyi

⁴⁹ Korkmaz, F. S. (2019). *Ses temelli ve gruplama sistemli Kur'an-ı Kerim öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.

amaçlamaktadır. Bu düzenin, öğrenme sürecini büyük ölçüde hızlandırıp, ezberlemeyi kolaylaştıracağına dair bir yaklaşım geliştirilmiştir. Öğrenilen harflerin zihinde daha kalıcı olabilmesi için, her harf, resimli alfabe tablosunda yer alan ilgili resimlerle ilişkilendirilmiş ve bu ilişki hem şekil hem de ses bakımından tutarlıdır. Araştırmacı, uygulamanın yapıldığı gruplardan çoğunun 10. ders sonunda Elif-Bâ'yı öğrenip, geriye kalan grupların ise birkaç ek dersle bu süreci tamamladıklarını ve çalışmanın olumlu sonuçlar verdiğini ifade etmiştir. Bu önerilen sistem, eğitimdeki verimliliği artırmada önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.⁵⁰

Selma Kavurmacıoğlu (2017), “Heterojen Sınıf Ortamlarında Kur'an Öğretiminde Yeni Bir Yöntem Uygulaması” başlıklı çalışmasında, çalışmanın amacını şu şekilde ifade etmiştir: “Çalışmamız, öncelikli olarak ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, yaz Kur'an kursları gibi eğitim türlerinin uygulandığı Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki Kur'an kurslarında ve aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim eğitim öğretim süreçlerinde mevcut başarı seviyesinin nasıl daha ileriye taşınabileceğine dair çözüm yolları aramak amacıyla yapılmıştır.” Bu çalışmada, geleneksel öğretim yöntemine kıyasla olumlu sonuçlar elde edildiği vurgulanmıştır. Araştırma, heterojen sınıf ortamlarında eğitimdeki zorlukları aşmak ve daha etkili öğretim yöntemleri geliştirmek açısından önemli bir katkı sunmaktadır.⁵¹

Ahmet Bayraktar ve arkadaşlarının (2017) “Yeni Kur'an Okuma Öğretim Yöntemi” başlıklı çalışmasında, araştırmacılar, geliştirdikleri yöntemin geleneksel yaklaşımlara alternatif olarak yeni bir bakış açısıyla şekillendirildiğini vurgulamaktadır. Bu yeni yöntem, mevcut sistemin zayıf noktalarını göz önünde bulundurarak, eski araçların modernize edilmesi yerine, eksikliklerinin giderilmesi amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmacılar, yöntemin tasarımında, hedef kitlenin pedagojik gereksinimlerine uygun teknik ve stratejilerle ilerlediklerini ifade etmektedir. Öğretim sürecinde, öğrencilerle harfler tanıştırılıp ödüllendirilmiş, her harf için 3-10 kelime okutulup tekrar ettirilerek ders işlenmiştir. Ayrıca, ses temelli

⁵⁰ Tunç, İ. (2018). *Elifbâ (Kur'an) öğretim tekniklerinin standardizasyonu ve yeni bir Elifbâ önerisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

⁵¹ Kavurmacıoğlu, S. (2017). *Heterojen sınıf ortamlarında Kur'an öğretiminde yeni bir yöntem uygulaması* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Elif-Ba öğretim yöntemi de bu süreçte kullanılmıştır. Çalışma, Kur'an-ı Kerim öğrenme sürecinin yalnızca bir hafta içinde tamamlanabileceğini ve bunun başarıyla sonuçlandığını belirten kapsamlı bir araştırma olarak dikkat çekmektedir. Bu yöntemin, öğrencilere etkili ve hızlı bir öğrenme süreci sunduğu gözlemlenmiştir.⁵²

Mustafa Başkonak (2022) tarafından yapılan "İşitme Engellilere Kur'an Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve İşitme Engellilere Özel Elif-Ba: Elfabe" başlıklı çalışmanın amacı, işitme engelli bireylerin Kur'an öğreniminde yaşadıkları zorlukları ortadan kaldırmak için ortak bir Elif-Ba öğretim yöntemi geliştirmektir. Bu çalışma, işaret dili ve Elif-Ba harflerinin Türkçeye uyarlanarak öğrencilere sunulmasıyla, 2014-2015 yıllarında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından eğitimcilere verilen hizmet içi eğitimlerle Türkiye genelinde yaygınlaştırmaya başlanmıştır. Araştırmacı, işitme engellilere yönelik farklı Elif-Ba öğretim yöntemlerinin önüne geçmeyi amaçlayarak, ses temelli Türkçe öğretim esaslarını Elif-Ba'ya adapte etmeyi hedeflemiştir. Bu yaklaşım, hem işitme engellilere uygun bir eğitim süreci sunmak hem de farklı yöntemlerin yaratacağı karışıklıkları önlemek amacıyla tasarlanmıştır. Böylece, metodun temel yapısı oluşturulmuş ve ülke çapında yaygınlaştırılması planlanmıştır.⁵³

Hatice Ayar'ın (2021) "Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yöntemi ile Kur'an Öğretiminin İmkânı: Ses Temelli Elifbâ Örneği" başlıklı çalışmasında, son yıllarda yaygınlaşan ve Türkçe öğretimine dayalı ses temelli Elif-Ba öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Bu araştırma, 40 derslik bir süre zarfında tamamlanmış olup, elde edilen bulgulara göre, ses temelli Elif-Ba yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha verimli ve işlevsel olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacı, ses temelli yaklaşımın öğrencilerin Kur'an öğrenme sürecini hızlandırmada ve etkili kılmada önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Ayrıca, bu yöntemin modern eğitim

⁵² Bayraktar, A. (2017). Yeni Kur'an okuma öğretim yöntemi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 54-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mamulebd/issue/33620/373166>

⁵³ Başkonak, M. (2016). İşitme engellilere Kur'an öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve işitme engellilere özel Elifba: Elfabe. *I. Uluslararası Engellilik ve Din Sempozyumu Engellilik Bağlamında Dini Yaklaşım, Dini Başaçıkma ve Din Eğitimi* (ss. 627-640). İstanbul. <https://scholar.google.com.tr/>

anlayışına uygun olarak daha fazla başarıya ulaşılmasını sağladığına dair güçlü veriler sunulmuştur.⁵⁴

Ayar'ın (2019) "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kur'an Öğretim Materyali Olarak Elifbâlar (1824-1928)" başlıklı araştırması, 1824 yılında başlayıp 1928'de Latin alfabesinin kabulüne kadar Elif-Ba'ların geçirdiği gelişim sürecini derinlemesine inceleyen kapsamlı ve bilgilendirici bir çalışmadır. Araştırmada, Elif-Ba öğretiminde kullanılan yöntemler, materyaller, kaynaklar ve etkinlikler detaylı bir şekilde ele alınmış ve bu unsurlar üzerine çeşitli analizler yapılmıştır. Ancak, bu çalışmanın amacının yeni bir yöntem ya da materyal geliştirmek değil, konunun tarihsel gelişimini ortaya koymak olduğu, bu doğrultuda yapılan tespitlerin tarihsel bir perspektif sunmayı amaçladığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın metot ve materyal tasarımı üzerine değil, geçmişten günümüze kadar olan uygulamaların kapsamlı bir incelemesine odaklandığı vurgulanmaktadır.

Nazif Yılmaz'ın (2021) "İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim Öğretiminde Yeni Yöntemler ve Materyal Kullanımı" başlıklı çalışması, 1924 yılından itibaren İmam Hatip Okullarında okutulan Kur'an-ı Kerim derslerinin öğretim yöntemleri ve tekniklerini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmada, öğretim sürecinde yer alan öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye ve İslam dünyasının önde gelen uzman ve âlimlerinin önerileri ışığında, mevcut yöntem ve materyallerin geliştirilmesi için yeni yaklaşımlar ortaya konmuş ve çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu çalışma, geçmişten günümüze kadar olan öğretim yaklaşımlarının evrimini gözler önüne sererken, daha verimli ve çağdaş yöntemlerin nasıl uygulanabileceğine dair önemli ipuçları sağlamaktadır⁵⁵

Tuğba Tamer'in (2019) "Kur'an Öğretiminde Materyal ve Yöntem Analizi (Elifba'lar Üzerine Bir İnceleme)" adlı çalışmasında, Elif-Ba'lar tarihsel gelişim süreci açısından derinlemesine incelenmiştir. Araştırma, hem teknik hem de içerik yönünden geleneksel ve modern yaklaşımları karşılaştırarak, bu yöntemlerin eğitimdeki etkilerini ele almıştır. Çalışma, ayrıca Elif-Ba öğretiminin daha verimli

⁵⁴ Ayar, H. (2021). *Ses esaslı okuma yazma öğretimi yöntemi ile Kur'an öğretiminin imkânı: Ses temelli elifbâ örneği*. Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, 25(2), 561-582. <https://cuid.cumhuriyet.edu.tr/>

⁵⁵ Yılmaz, N. (2021). *İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim öğretiminde yeni yöntemler ve materyal kullanımı* (Doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

hale gelmesi için önerilen yeni yöntemlerin potansiyelini keşfetmeye yöneliktir. Bu bağlamda, farklı eğitim modelleri ve materyallerin nasıl daha etkili kullanılabileceğine dair çıkarımlar yapılmıştır.⁵⁶

1.3. SİİRT'TEKİ İMAM HATİP LİSELERİ HAKKINDA GENEL BİLGİ

1.3.1. Siirt İbrahim Hakkı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin Tarihçesi

Siirt İbrahim Hakkı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün 04.08.2011 tarihli ve 640/1912 sayılı yazısı ile İl Millî Eğitim Komisyonu'nun 05.08.2011 tarihli ve 2011/11 sayılı kararı doğrultusunda, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında "Siirt İbrahim Hakkı Anadolu İmam Hatip Lisesi" adıyla kurulmuştur.⁵⁷ Eğitim faaliyetlerine, Siirt Lisesi'ne ait ek binada başlanmıştır.

Ancak, mevcut binanın fiziki kapasitesinin öğrenci talebini karşılamada yetersiz kalması nedeniyle, Bitlis Vakıflar Bölge Müdürlüğü ile İl Millî Eğitim Müdürlüğü arasında 07.05.2012 tarihinde imzalanan protokol kapsamında, Bitlis Vakıflar Bölge Müdürlüğü'ne ait bir yurt binası okul binası olarak tahsis edilmiştir.⁵⁸ 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bu yeni binada gerçekleştirilmiş, aynı yıl Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün 06.06.2012 tarihli ve 8401 sayılı yazısı ile okulun statüsü "Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi" olarak değiştirilmiş ve 64 öğrenci kapasiteli Devlet Parasız Yatılı Kız Pansiyonu açılmıştır.⁵⁹

Artan öğrenci sayısı ve eğitim ihtiyacı doğrultusunda mevcut bina da yetersiz kalınca, yeni ve modern bir okul kompleksine duyulan ihtiyaç gündeme gelmiştir. Bu ihtiyaç, Cumhurbaşkanı Sayın Recep Tayyip Erdoğan'ın kızı Sayın Sümeyye Erdoğan'ın okula gerçekleştirdiği ziyaret sırasında dile getirilmiş ve Cumhurbaşkanı'nın destekleriyle çözüm süreci hızlanmıştır.⁶⁰ Sürecin devamında, Limak Holding Yönetim Kurulu Başkanı hayırsever iş insanı Sayın Nihat Özdemir'in katkılarıyla, içerisinde 80 derslikli okul binası, 600 öğrenci kapasiteli yurt, 1000 kişilik konferans salonu ve kapalı spor salonu bulunan kapsamlı bir eğitim

⁵⁶ Tamer, T. (2019). *Kur'an öğretiminde materyal ve yöntem analizi (Elif-Ba'lar üzerine bir inceleme)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

⁵⁷ (MEB, 2011; Siirt İl MEM, 2011).

⁵⁸ (Bitlis Vakıflar & Siirt İl MEM, 2012).

⁵⁹ (MEB, 2012).

⁶⁰ (Siirt İbrahim Hakkı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ,Okul Arşivi, 2013).

kompleksi inşa edilmiştir. Bu büyük eğitim yatırımı, bir yıl gibi kısa bir sürede tamamlanarak Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir.

Yeni binanın inşa sürecinde okul, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı boyunca Siirt Anadolu İmam Hatip Lisesi bünyesinde faaliyetlerini sürdürmüştür; 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren ise hâlihazırda bulunduğu modern okul kampüsünde eğitim-öğretime devam etmektedir.⁶¹ Siirt Anadolu İmam Hatip Lisesi, eğitim-öğretim faaliyetlerine 1968 yılında, günümüzdeki Merkez Karakolu'nun bitişiğinde yer alan Gazi İlkokulu'nun eski ahşap binasında başlamıştır. 1971 yılında ise okul, 11 dönümlük bir arazi üzerine inşa edilen, üç katlı ve 19 derslikten oluşan mevcut binasına taşınarak eğitim öğretim faaliyetlerini burada sürdürmeye devam etmiştir.

Okul kampüsüne, 1992 yılında 300 kişi kapasiteli mesleki tatbikat camii ve 1994 yılında ise 200 öğrenci kapasiteli, 36 yataktan oluşan bir pansiyon eklenmiştir. 2004 yılında okul bünyesinde Anadolu programı açılarak eğitim öğretim yelpazesi genişletilmiştir.

Siirt Anadolu İmam Hatip Lisesi; Fizik, Kimya ve Biyoloji laboratuvarları, Z-Kütüphane ve halı saha gibi fiziksel imkânlarla sahip olup, öğrencilerine nitelikli bir eğitim ortamı sunmaktadır. 1968–2018 yılları arasında çeşitli dönemlerde karşılaştığı zorluklara rağmen, okul köklü geçmişi ve eğitimdeki kararlılığı ile hem ilde hem de bölgede en başarılı eğitim kurumları arasında yer almayı başarmıştır. Nitekim, okuldan mezun olan birçok öğrenci, ülke genelinde önemli görev ve mevkilere ulaşarak mezun oldukları kurumu gururla temsil etmektedir.

⁶¹ (Siirt İbrahim Hakkı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ,Okul Arşivi, 2013).



1.2. Görsel Siirt İbrahim Hakkı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

1.3.2.İsmail Fakirullah Anadolu İmam Hatip Lisesi Tarihçesi

İsmail Fakirullah Anadolu İmam Hatip Lisesi, adını Siirt ve çevresinde yetişmiş, bölgenin önemli din âlimlerinden biri olan İsmail Fakirullah Hazretleri'nden almaktadır. Okul, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında, Siirt Merkez Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'na (YİBO) ait binada eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır.

2016 yılı Temmuz ayında, daha önce Kimse Yok Mu Derneği'ne ait olan bina, devlet tarafından el konularak Milli Emlak Genel Müdürlüğü'ne devredilmiştir. Aynı yılın Ağustos ayında ise söz konusu bina, İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından İsmail Fakirullah Anadolu İmam Hatip Lisesi'ne tahsis edilmiştir. Böylece okul, eğitim faaliyetlerini hâlen kullanılmakta olan bu binada sürdürmeye başlamıştır.

İki katlı eğitim binasında toplam 12 derslik bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin barınma ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yatılı pansiyon hizmeti de sunulmaktadır. 2018–2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla okul, Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu statüsüne kavuşarak hem akademik hem de kurumsal gelişim açısından önemli bir aşama kaydetmiştir.



1.3.Görsel İsmail Fakirullah Anadolu İmam Hatip Lisesi

1.3.3.Milli İrade Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Tarihçesi

Milli İrade Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, 15 Temmuz 2016 tarihinde gerçekleşen hain darbe girişiminin ardından, kamuya devredilen bir yapı olarak devlet okuluna dönüştürülmüş ve eğitim-öğretim faaliyetlerine kazandırılmıştır. Okulun adı, söz konusu dönemde milletin iradesine sahip çıkması ve demokrasiye olan bağlılığını simgeleyen "Milli İrade" kavramından esinlenerek belirlenmiştir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerine 2017–2018 eğitim-öğretim yılında başlayan okul, kuruluşundan itibaren kız öğrencilere yönelik imam hatip eğitimi sunmayı hedeflemiştir. 2022–2023 eğitim-öğretim yılından itibaren ise, eğitim faaliyetlerini İbrahim Hakkı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi binasında sürdürmeye başlamıştır.

Milli İrade Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, kuruluş amacı doğrultusunda öğrencilerine akademik ve dini alanda nitelikli bir eğitim sunmayı hedeflemekte olup, kısa sürede kurumsal kimliğini oluşturarak Siirt'teki kız imam hatip okulları arasında yerini almıştır.



1.4.Görsel Milli İrade Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

1.3.4.Abdülhakim AYTEN Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin Tarihçesi

Abdülhakim AYTEN Anadolu İmam Hatip Lisesi, 2009 yılında kurulmuş olup, 2009–2010 eğitim-öğretim döneminde düz lise statüsünde eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Okula verilen isim, 2009 yılında Tunceli ilinde görevi esnasında şehit düşen Siirtli asker Abdülhakim AYTEN'in anısını yaşatma amacı taşımaktadır. Böylece eğitim kurumu, bir şehidimizin adıyla anılarak, milli ve manevi değerlerle bütünleşmiş bir kimlik kazanmıştır.

2013–2014 eğitim-öğretim yılına girerken, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan "Okul Dönüşüm Projesi" kapsamında okulun statüsü yeniden değerlendirilmiş ve kurum, "Abdülhakim AYTEN Anadolu İmam Hatip Lisesi" ismiyle faaliyet göstermeye başlamıştır. Bu dönüşümle birlikte, eğitim öğretim programı hem akademik hem de dini içerikleri kapsayacak şekilde genişletilmiş, öğrencilere çok yönlü bir eğitim sunulması hedeflenmiştir.

Kuruluşundan itibaren temel hedefi, akademik başarı ile manevi gelişimi bir arada yürütebilen bireyler yetiştirmek olan kurum, kısa sürede kurumsal yapısını oluşturarak Siirt ilindeki imam hatip liseleri arasında saygın bir konum edinmiştir. Eğitim kadrosu, fiziki olanakları ve öğrenci profiliyle gelişmeye açık bir yapı sergileyen okul, nitelikli eğitim vizyonunu sürdürmektedir.⁶²



1.5.Görsel Abdülhakim AYTEN Anadolu İmam Hatip Lisesi

⁶² "Tarihçe", Abdülhakim AYTEN Anadolu İmam Hatip Lisesi Resmî Web Sitesi, https://abdulhakimaytenlisesi.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/56/01/971980/icerikler/tarihce_867994.html,

İKİNCİ BÖLÜM

SİİRT İLİ İMAM HATİP LİSELERİNDE KUR'ÂN-I KERİM EĞİTİMİ: BULGULAR, DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

2.1. SİİRT İLİ İMAM HATİP LİSELERİNDE KUR'AN-I KERİM EĞİTİMİ VE KIRÂAT İLMİNE DAİR BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında İmam Hatip liselerinde Kur'an-ı Kerim ve kıraat eğitimi, mahreçler gibi temel alanlarda zorluklar ve müfredat yetersizlikleri durumlarına öğretmen ve öğrenci görüşlerinin memnuniyet durumları incelenmiştir. Kıraat öğretimindeki zorlukları (ör.mahreçler) belirlenmesi, müfredatın yeterliliğini ve tecvid öğretiminin etkinliğinin değerlendirilmesi, öğretmen ve öğrenci memnuniyetinin karşılaştırılması, eğitim kalitesini artırmak için öneriler incelenmiştir.

2.1.1. Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Verilerinin Betimsel Analizi

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgilerinin betimsel analizi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Verilerinin Betimsel Analizi

		f	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	83	38,1
	Erkek	135	61,9
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	18	9,1
	10.Sınıf	18	9,1
	11.Sınıf	35	17,8
	12.Sınıf	126	64,0

Tablo 1'de katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, örneklemin %61,9'unun erkeklerden, %38,1'inin ise kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Bu dağılım, örnekleme erkek katılımcıların kadınlara kıyasla daha yüksek bir orana sahip olduğunu göstermektedir.

Sınıf düzeyine göre katılımcıların dağılımı değerlendirildiğinde, örneklemin %64,0'ının 12. sınıf öğrencilerinden oluştuğu belirlenmiştir. Bu, örneklemin büyük çoğunluğunun lise son sınıfta yer aldığını ortaya koymaktadır. 11. sınıf öğrencileri %17,8 ile ikinci en yüksek orana sahipken, 9. ve 10. sınıf öğrencileri sırasıyla %9,1'lik oranlarla eşit ve daha düşük bir temsile sahiptir. Bu dağılım, örneklemin ağırlıklı olarak üst sınıf öğrencilerinden oluştuğunu göstermektedir.

2.1.2. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim ve Kıraat Eğitiminden Genel Memnuniyet ve İlgî Düzeylerinin Betimsel Analizi

Çalışmaya katılan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim ve kıraat eğitiminden genel memnuniyet ve ilgi düzeylerinin betimsel analizi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim ve Kıraat Eğitiminden Genel Memnuniyet ve İlgî Düzeylerinin Betimsel Analizi

		N	%	X	SS.
İmam-Hatip lisesinde okuduğunuzdan dolayı memnun musunuz?	Hayır	30	13,8	2,57	,723
	Kısmen	33	15,1		
	Evet	155	71,1		
	Toplam	218	100		
Kur'ân-ı Kerim'e olan ilginizin temelde aile içerisinde başladığını söyleyebilir miyiz?	Hayır	10	4,6	2,79	,510
	Kısmen	26	12,0		
	Evet	181	83,4		
	Toplam	217	100		
Kur'ân-ı Kerim okuyucularına ilginiz var mıdır?	Hayır	16	7,5	2,72	,594
	Kısmen	28	13,1		
	Evet	170	79,4		
	Total	214			
Dünya çapında tanınmış meşhur Kur'ân okuyucularından bildiğiniz ve bunlardan ilgi duyarak dinlediğiniz kimse var mıdır?	Hayır	23	10,7	2,68	,659
	Kısmen	23	10,7		
	Evet	169	78,6		
	Toplam	215	100		

Tablo 2’de katılımcı öğrencilerin Kur’an-ı Kerim ve kıraat eğitimine yönelik genel memnuniyet ve ilgi düzeyleri incelendiğinde, İmam-Hatip lisesinde eğitim almaktan duyulan memnuniyet incelendiğinde, katılımcıların %71,1’i (n=155) memnun olduğunu, %15,1’i (n=33) kısmen memnun olduğunu ve %13,8’i (n=30) memnun olmadığını belirtmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,57 \pm 0,723$ olarak hesaplanmıştır, bu durum genel olarak olumlu bir memnuniyet eğilimini göstermektedir. Kur’an-ı Kerim’e olan ilginin aile içinde başlayıp başlamadığı sorusuna katılımcıların %83,4’ü (n=181) evet, %12,0’ı (n=26) kısmen ve %4,6’sı (n=10) hayır yanıtını vermiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,79 \pm 0,510$ ’dur, bu da ilginin ağırlıklı olarak aile kaynaklı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kur’an-ı Kerim okuyucularına yönelik ilgi düzeyinde, katılımcıların %79,4’ü (n=170) ilgi duyduğunu, %13,1’i (n=28) kısmen ilgi duyduğunu ve %7,5’i (n=16) ilgi duymadığını ifade etmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,72 \pm 0,594$ ’tür. Son olarak, dünya çapında tanınmış Kur’an okuyucularını bilme ve dinleme alışkanlığı sorgulandığında, katılımcıların %78,6’sı (n=169) bu okuyucuları bildiğini ve ilgiyle dinlediğini, %10,7’si (n=23) kısmen ilgi duyduğunu ve %10,7’si (n=23) ilgi duymadığını belirtmiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,68 \pm 0,659$ olarak bulunmuştur. Genel olarak, veriler, katılımcıların İmam-Hatip lisesi eğitimi, Kur’an-ı Kerim’e ilgi ve kıraat eğitimiyle ilgili yüksek düzeyde olumlu tutum sergilediğini göstermektedir; özellikle aile kaynaklı ilginin ve tanınmış Kur’an okuyucularına yönelik yüksek ilginin örnekleme belirgin olduğu gözlenmektedir.

2.1.3. Katılımcı Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim Öğrenme ve Temel Beceri Durumlarının Betimsel Analizi

Çalışmaya katılan öğrencilerin Kur’an-ı Kerim öğrenme ve temel beceri durumlarının betimsel analizi Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2.3. Katılımcı Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim Öğrenme ve Temel Beceri Durumlarının Betimsel Analizi

	N	%	X	SS.
--	---	---	---	-----

	Hayır	168	77,1	1,39	,749
Kur'an-ı Kerim okumayı lisede mi öğrendiniz?	Kısmen	15	6,9		
	Evet	35	16,1		
	Toplam	218	100		
	Hayır	60	27,5	2,22	,850
Derslerde Kur'an'ı doğru okumayı öğrenmeye	Kısmen	51	23,4		
yönelik etkinlikler yeterli midir?	Evet	107	49,1		
	Toplam	218	100		
	Hayır	42	19,8	2,35	,792
Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim okuma becerileri sınıf düzeylerine uygun bir şekilde gelişmektedir.	Kısmen	53	25,0		
	Evet	117	55,2		
	Toplam	212	100		
	Hayır	55	25,7	2,25	,840
Okulunuzda gördüğünüz Kur'an-ı Kerim eğitimi sonunda mezun olduktan sonra	Kısmen	50	23,4		
kendinizi bir Kur'an-ı Kerim okuyucusu ve öğreticisi olarak yeterli görüyor musunuz?	Evet	109	50,9		
	Toplam	214	100		

Tablo 3'de katılımcı öğrencilerin Kur'an-ı Kerim öğrenme ve temel beceri durumlarını incelendiğinde, Kur'an-ı Kerim okumayı lisede öğrenme durumuna bakıldığında, katılımcıların %77,1'i (n=168) bu beceriyi lisede öğrenmediğini, %16,1'i (n=35) lisede öğrendiğini ve %6,9'u (n=15) kısmen lisede öğrendiğini belirtmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $1,39 \pm 0,749$ olarak hesaplanmıştır, bu durum Kur'an-ı Kerim okuma becerisinin büyük ölçüde lise öncesinde edinildiğini göstermektedir. Derslerde Kur'an-ı Kerim'i doğru okumayı öğrenmeye yönelik etkinliklerin yeterliliği sorusuna ise katılımcıların %49,1'i (n=107) yeterli bulduğunu, %23,4'ü (n=51) kısmen yeterli bulduğunu ve %27,5'i (n=60) yetersiz bulduğunu ifade etmiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,22 \pm 0,850$ 'dir, bu da etkinliklerin genel olarak yeterli bulunduğu ancak bir grup öğrenci tarafından yetersiz görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Kur'an-ı Kerim okuma becerilerinin sınıf düzeylerine uygun gelişip gelişmediği sorgulandığında, katılımcıların %55,2'si (n=117) becerilerin uygun şekilde geliştiğini, %25,0'ı (n=53) kısmen geliştiğini ve %19,8'i (n=42) gelişmediğini belirtmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,35 \pm 0,792$ olarak bulunmuştur, bu da beceri gelişiminin genel olarak olumlu algılandığını göstermektedir. Son olarak, okulda alınan Kur'an-ı Kerim eğitimi sonunda mezuniyet sonrası kendilerini bir Kur'an-ı Kerim okuyucusu ve öğreticisi olarak yeterli görme durumuna bakıldığında, katılımcıların %50,9'u (n=109) kendilerini yeterli gördüğünü, %23,4'ü (n=50) kısmen yeterli gördüğünü ve %25,7'si (n=55) yeterli görmediğini ifade etmiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,25 \pm 0,840$ 'tır. Genel olarak, veriler, katılımcıların Kur'an-ı Kerim okuma becerilerini genellikle lise öncesinde edindiğini, okulda verilen eğitimin ve etkinliklerin çoğunlukla yeterli bulunduğu ve beceri gelişiminin sınıf düzeylerine uygun olarak algılandığını göstermektedir; ancak, mezuniyet sonrası kendilerini Kur'an-ı Kerim okuyucusu ve öğreticisi olarak yeterli görme konusunda görüşlerin daha dengeli dağıldığı dikkat çekmektedir.

2.1.4. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğrenme ve Temel Beceri Müfredatını ve Öğretim Materyallerini Değerlendirme Durumlarının Betimsel Analizi

Çalışmaya katılan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim öğrenme ve temel beceri müfredatını ve öğretim materyallerini değerlendirme durumlarının betimsel analizi Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 2.4. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğrenme ve Temel Beceri Müfredatını ve Öğretim Materyallerini Değerlendirme Durumlarının Betimsel Analizi

		N	%	X	SS.
Kur'an-ı Kerim derslerinde kullanılan öğretim materyalleri (kitap, sesli kayıtlar vb.) yeterlidir.	Hayır	57	26,3	2,27	,852
	Kısmen	44	20,3		
	Evet	116	53,5		
	Toplam	217	100		

Kur'an-ı Kerim dersi müfredatı, kıraat ilminin temel bilgilerini öğretmek için yeterlidir.	Hayır	51	23,7	2,26	,817
	Kısmen	58	27,0		
	Evet	106	49,3		
	Toplam	215	100		
Mevcut ders saati sayısı, kıraat eğitimi için yeterlidir.	Hayır	75	35,0	2,08	,882
	Kısmen	47	22,0		
	Evet	92	43,0		
	Toplam	214	100		
Sizce “Kuran-ı Kerim dersi programında yetersiz ve eksik olan konular var mıdır?	Hayır	59	27,7	2,20	,846
	Kısmen	53	24,9		
	Evet	101	47,4		
	Toplam	213	100		
Sizin “Kuran-ı Kerim dersi programında gereksiz bulduğunuz konular var mıdır?	Hayır	125	59,0	1,68	,876
	Kısmen	29	13,7		
	Evet	58	27,4		
	Toplam	212	100		
Kuran-ı Kerim öğretiminde kaynak olarak faydalandığınız tecvit kitapları verimli midir?	Hayır	28	13,1	2,53	,716
	Kısmen	44	20,6		
	Evet	142	66,4		
	Toplam	214	100		

Tablo 4’de katılımcı öğrencilerin Kur’an-ı Kerim öğrenme, temel beceri müfredatı ve öğretim materyallerine yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, Kur’an-ı Kerim derslerinde kullanılan öğretim materyallerinin (kitap, sesli kayıtlar vb.) yeterliliği sorusuna katılımcıların %53,5’i (n=116) yeterli bulduğunu, %20,3’ü (n=44) kısmen yeterli bulduğunu ve %26,3’ü (n=57) yetersiz bulduğunu belirtmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,27 \pm 0,852$ ’dir, bu durum materyallerin genel olarak yeterli bulunduğu ancak kayda değer bir kesim tarafından yetersiz görüldüğünü göstermektedir. Kur’an-ı Kerim dersi müfredatının kıraat ilminin temel bilgilerini öğretme yeterliliği incelendiğinde, katılımcıların %49,3’ü

(n=106) müfredatı yeterli bulduğunu, %27,0'ı (n=58) kısmen yeterli bulduğunu ve %23,7'si (n=51) yetersiz bulduğunu ifade etmiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,26 \pm 0,817$ 'dir, bu durum müfredatın genel olarak yeterli algılandığını ancak bazı eksikliklerin hissedildiğini ortaya koymaktadır.

Mevcut ders saati sayısının kıraat eğitimi için yeterliliği sorgulandığında, katılımcıların %43,0'ü (n=92) yeterli bulduğunu, %22,0'ı (n=47) kısmen yeterli bulduğunu ve %35,0'i (n=75) yetersiz bulduğunu belirtmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,08 \pm 0,882$ 'dir, bu durum ders saati sayısının önemli bir kesim tarafından yetersiz görüldüğünü göstermektedir. Kur'an-ı Kerim dersi programında yetersiz veya eksik konular olup olmadığına ilişkin soruya katılımcıların %47,4'ü (n=101) eksik konular olduğunu, %24,9'u (n=53) kısmen eksik konular olduğunu ve %27,7'si (n=59) eksik konu olmadığını ifade etmiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,20 \pm 0,846$ 'dır, bu durum programda eksikliklerin hissedildiğini göstermektedir.

Kur'an-ı Kerim dersi programında gereksiz bulunan konulara dair soruda ise katılımcıların %59,0'ı (n=125) gereksiz konu olmadığını, %13,7'si (n=29) kısmen gereksiz konular olduğunu ve %27,4'ü (n=58) gereksiz konular olduğunu belirtmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $1,68 \pm 0,876$ 'dır, bu durum programın büyük ölçüde gereksiz içerik barındırmadığı algısını yansıtmaktadır. Son olarak, Kur'an-ı Kerim öğretiminde kullanılan tecvit kitaplarının verimliliği sorgulandığında, katılımcıların %66,4'ü (n=142) verimli bulduğunu, %20,6'sı (n=44) kısmen verimli bulduğunu ve %13,1'i (n=28) verimsiz bulduğunu ifade etmiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,53 \pm 0,716$ 'dır, bu da tecvit kitaplarının genel olarak verimli bulunduğu sonucunu göstermektedir. Genel olarak, veriler, öğretim materyalleri ve tecvit kitaplarının genellikle yeterli ve verimli bulunduğu, ancak ders saati sayısı ve müfredatın kapsamı konusunda bazı eksikliklerin algılandığını ortaya koymaktadır; özellikle ders saati sayısının yetersizliği ve programda eksik konuların varlığı dikkat çeken noktalardır.

2.1.5. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğreniminde Tecvid ve Kıraat Eğitimi Değerlendirmelerinin Betimsel Analizi

Çalışmaya katılan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim öğreniminde tecvid ve kıraat eğitimi değerlendirmelerinin betimsel analizi Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 2.5. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğreniminde Tecvid ve Kıraat Eğitimini Değerlendirmelerinin Betimsel Analizi

		N	%	X	SS.
Kur'an-ı Kerim derslerinde yeterince tecvit kuralları öğretiliyor mu?	Hayır	40	18,3	2,40	,781
	Kısmen	50	22,9		
	Evet	128	58,7		
	Toplam	218	100		
Kıraat ilmi hakkında daha fazla bilgi verilmesini isterim?	Hayır	21	9,7	2,70	,638
	Kısmen	24	11,1		
	Evet	172	79,3		
	Toplam	217	100		
Farklı kıraatlara dair örneklerle karşılaştınız mı? Bu konuda bilgi sahibi misin?	Hayır	76	35,3	2,01	,848
	Kısmen	61	28,4		
	Evet	78	36,3		
	Toplam	215	100		
Kıraat ilmi Kur'an-ı Kerim derslerinin bir parçası olarak yeterince ele alınıyor.	Hayır	57	26,5	2,24	,847
	Kısmen	49	22,8		
	Evet	109	50,7		
	Toplam	215	100		
Öğrenciler, farklı kıraat vecihlerine ilgi duymaktadır.	Hayır	44	20,8	2,28	,787
	Kısmen	65	30,7		
	Evet	103	48,6		
	Toplam	212	100		
Kıraat ilminde uzmanlaşmak isteyen öğrencilere yönelik ek programlar (etüt, seminer, kulüp vb.) uygulanmaktadır.	Hayır	80	37,6	2,03	,887
	Kısmen	46	21,6		
	Evet	87	40,8		
	Toplam	213	100		
Sizce "Kur'an-ı Kerim dersi	Hayır	35	16,4	2,50	,762

programındaki konular öğrencilerinizin seviyesine uygun mudur?	Kısmen	37	17,4		
	Evet	141	66,2		
	Toplam	213	100		
	Hayır	33	15,4	2,45	,747
Tecvid İlmi açısından bakıldığında yeterli derecede bilginiz var mıdır?	Kısmen	52	24,3		
	Evet	129	60,3		
	Toplam	214	100		

Tablo 5’de katılımcı öğrencilerin Kur’an-ı Kerim öğreniminde tecvid ve kıraat eğitimine yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, Kur’an-ı Kerim derslerinde tecvit kurallarının yeterince öğretilip öğretilmediği sorusuna katılımcıların %58,7’si (n=128) evet, %22,9’u (n=50) kısmen ve %18,3’ü (n=40) hayır yanıtını vermiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,40 \pm 0,781$ ’dir, bu da tecvit öğretiminin genel olarak yeterli bulunduğu ancak bazı öğrenciler tarafından eksik görüldüğünü göstermektedir. Kıraat ilmi hakkında daha fazla bilgi verilmesini isteyenlerin oranı %79,3 (n=172) ile oldukça yüksek olup, %11,1’i (n=24) kısmen isterken, %9,7’si (n=21) bu talebi paylaşmamıştır; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,70 \pm 0,638$ ’dir, bu da kıraat ilmine yönelik güçlü bir öğrenme isteğini ortaya koymaktadır.

Farklı kıraat vecihlerine dair örneklerle karşılaşma ve bilgi sahibi olma durumuna bakıldığında, katılımcıların %36,3’ü (n=78) evet, %28,4’ü (n=61) kısmen ve %35,3’ü (n=76) hayır yanıtını vermiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,01 \pm 0,848$ ’dir, bu da kıraat vecihlerine dair bilgi ve deneyimin örnekleme dengeli dağıldığını göstermektedir. Kıraat ilminin Kur’an-ı Kerim derslerinde yeterince ele alınıp alınmadığı sorusuna ise katılımcıların %50,7’si (n=109) yeterli bulduğunu, %22,8’i (n=49) kısmen yeterli bulduğunu ve %26,5’i (n=57) yetersiz bulduğunu belirtmiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,24 \pm 0,847$ ’dir, bu da kıraat öğretiminin genel olarak yeterli bulunduğu ancak bir grup öğrenci tarafından eksik görüldüğünü yansıtmaktadır.

Öğrencilerin farklı kıraat vecihlerine ilgisi sorgulandığında, %48,6’sı (n=103) ilgi duyduğunu, %30,7’si (n=65) kısmen ilgi duyduğunu ve %20,8’i (n=44) ilgi

duymadığını ifade etmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,28 \pm 0,787$ 'dir, bu da kıraat vecihlerine yönelik ılımlı bir ilginin mevcut olduğunu göstermektedir. Kıraat ilminde uzmanlaşmak isteyen öğrenciler için ek programların (etüt, seminer, kulüp vb.) uygulanıp uygulanmadığına dair soruda, katılımcıların %40,8'i (n=87) evet, %21,6'sı (n=46) kısmen ve %37,6'sı (n=80) hayır yanıtını vermiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,03 \pm 0,887$ 'dir, bu da ek programların sınırlı düzeyde sunulduğunu göstermektedir.

Kur'an-ı Kerim dersi programındaki konuların öğrenci seviyesine uygunluğu sorusuna katılımcıların %66,2'si (n=141) uygun bulduğunu, %17,4'ü (n=37) kısmen uygun bulduğunu ve %16,4'ü (n=35) uygun bulmadığını belirtmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,50 \pm 0,762$ 'dir, bu da konuların büyük ölçüde uygun algılandığını göstermektedir. Son olarak, tecvid ilmi açısından yeterli bilgi sahibi olma durumuna bakıldığında, katılımcıların %60,3'ü (n=129) yeterli bilgiye sahip olduğunu, %24,3'ü (n=52) kısmen sahip olduğunu ve %15,4'ü (n=33) yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,45 \pm 0,747$ 'dir, bu da tecvid bilgisinin genel olarak yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Genel olarak, veriler, tecvid ve kıraat eğitiminin öğrenciler tarafından büyük ölçüde yeterli bulunduğu, ancak kıraat ilmine yönelik daha fazla bilgi talebinin ve ek program ihtiyacının belirgin olduğunu ortaya koymaktadır; özellikle farklı kıraat vecihlerine dair bilgi ve deneyim eksikliği dikkat çekmektedir.

2.1.6. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğreniminde Öğretmen Yeterliliği ve Öğretim Yöntemleri Değerlendirmelerinin Betimsel Analizi

Çalışmaya katılan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim öğreniminde öğretmen yeterliliği ve öğretim yöntemleri değerlendirmelerinin betimsel analizi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 2.6. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğreniminde Öğretmen Yeterliliği ve Öğretim Yöntemleri Değerlendirmelerinin Betimsel Analizi

		N	%	X	SS.
Kur'an-ı Kerim öğretmeni dersleri	Hayır	29	13,4	2,56	,720
etkili ve anlaşılır biçimde işlemektedir.	Kısmen	38	17,6		

				Evet	149	69,0		
				Toplam	216	100		
Kur'ân-ı Kerim dersi aldığınız hocalarınızın yeterli düzeyde donanımına sahip olduğunu düşünüyor musunuz?	Hayır	26	12,1	2,52	,703			
	Kısmen	52	24,2					
	Evet	137	63,7					
	Total	215	100					
Ülkemizde Kur'ân-ı Kerim okuyuşumuzda takip ettiğimiz kırâat imamını tanıyor musunuz?	Hayır	50	23,4	2,37	,839			
	Kısmen	35	16,4					
	Evet	129	60,3					
	Total	214	100					
Sizce Öğretmeniniz, Kur'an-ı Kerim derslerinde yüzünden okumayı geliştirmede, doğru ve düzgün okuyabilmeyi ve tecvidli okuyuşu kavratmada güncel yöntemler kullanıyor mu?	Hayır	35	16,3	2,44	,758			
	Kısmen	51	23,7					
	Evet	129	60,0					
	Total	215	100					

Tablo 6'da katılımcı öğrencilerin Kur'ân-ı Kerim öğreniminde öğretmen yeterliliği ve öğretim yöntemlerine yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, Kur'ân-ı Kerim öğretmenin dersleri etkili ve anlaşılır biçimde işleyip işlemediği sorusuna katılımcıların %69,0'ı (n=149) evet, %17,6'sı (n=38) kısmen ve %13,4'ü (n=29) hayır yanıtını vermiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,56 \pm 0,720$ 'dir, bu da öğretmenlerin ders işleme biçiminin genel olarak etkili ve anlaşılır bulunduğunu göstermektedir. Kur'ân-ı Kerim dersi veren hocaların yeterli düzeyde donanımına sahip olup olmadığına dair soruda, katılımcıların %63,7'si (n=137) evet, %24,2'si (n=52) kısmen ve %12,1'i (n=26) hayır yanıtını vermiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,52 \pm 0,703$ 'tür, bu da öğretmenlerin donanım düzeyinin çoğunlukla yeterli algılandığını ortaya koymaktadır.

Ülkemizde Kur'an-ı Kerim okuyuşunda takip edilen kıraat imamını tanıma durumuna bakıldığında, katılımcıların %60,3'ü (n=129) evet, %16,4'ü (n=35) kısmen ve %23,4'ü (n=50) hayır yanıtını vermiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,37 \pm 0,839$ 'dur, bu da öğrencilerin çoğunluğunun kıraat imamını tanıdığını ancak hatırı sayılır bir kesimin bu konuda bilgi sahibi olmadığını göstermektedir. Son olarak, öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim derslerinde yüzünden okumayı geliştirme, doğru ve düzgün okuyabilmeyi ve tecvidli okuyuşu kavratmada güncel yöntemler kullanıp kullanmadığı sorusuna katılımcıların %60,0'ı (n=129) evet, %23,7'si (n=51) kısmen ve %16,3'ü (n=35) hayır yanıtını vermiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,44 \pm 0,758$ 'dir, bu da öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin genel olarak güncel ve etkili bulunduğu ancak bazı öğrenciler tarafından yetersiz görüldüğünü göstermektedir. Genel olarak, veriler, Kur'an-ı Kerim öğretmenlerinin ders işleme tarzı ve donanım düzeyinin öğrenciler tarafından büyük ölçüde olumlu değerlendirildiğini, ancak kıraat imamı tanıma ve güncel öğretim yöntemleri kullanımı konularında bir grup öğrencinin eksiklik algıladığını ortaya koymaktadır.

2.1.7. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğreniminde Eğitim Ortamı ve Karşılaştırma Durumlarının Betimsel Analizi

Çalışmaya katılan öğrencilerin Kur'an-ı Kerim öğreniminde eğitim ortamı ve karşılaştırma durumlarının betimsel analizi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 2.7. Katılımcı Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim Öğreniminde Eğitim Ortamı ve Karşılaştırma Durumlarının Betimsel Analizi

		N	%	X	SS.
Siirt'teki İmam-Hatip liselerinde ki Kur'ân-ı Kerim ve kıraat seviyesini yeterli görüyor musunuz?	Hayır	68	31,6	2,14	,870
	Kısmen	49	22,8		
	Evet	98	45,6		
	Toplam	215	100		
Kur'ân-ı Kerim ve kıraat dersinde İmam-Hatip liseleri, cami ve Kur'ân	Hayır	69	32,2	2,12	,869
	Kısmen	50	23,4		

kurslarını	Evet	95	44,4		
kıyasladığımızda daha verimli midir?	Toplam	214	100		
Okulunuzda Kur'an dersi için özel tasarlanmış	Hayır	124	57,9	1,84	,990
	Kısmen	0	0,0		
“Kur'an-ı Kerim/Tilâvet Sınıfı” bulunuyor mu?	Evet	90	42,1		
	Toplam	214	100		
Daha önce bu tarzda bir ankete katılım sağladınız mı?	Hayır	111	51,6	1,87	,943
	Kısmen	21	9,8		
	Evet	83	38,6		
	Toplam	215	100		

Tablo 7’de katılımcı öğrencilerin Kur’an-ı Kerim öğreniminde eğitim ortamı ve karşılaştırma durumları incelendiğinde, Siirt’teki İmam-Hatip liselerinde Kur’an-ı Kerim ve kıraat seviyesinin yeterliliği sorusuna katılımcıların %45,6’sı (n=98) yeterli bulunduğunu, %22,8’i (n=49) kısmen yeterli bulunduğunu ve %31,6’sı (n=68) yetersiz bulunduğunu belirtmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,14 \pm 0,870$ ’dır, bu da seviyenin genel olarak yeterli bulunduğu ancak önemli bir kesim tarafından yetersiz görüldüğünü göstermektedir. Kur’an-ı Kerim ve kıraat derslerinde İmam-Hatip liselerinin cami ve Kur’an kurslarına kıyasla verimliliği sorgulandığında, katılımcıların %44,4’ü (n=95) İmam-Hatip liselerini daha verimli bulunduğunu, %23,4’ü (n=50) kısmen verimli bulunduğunu ve %32,2’si (n=69) daha verimli bulmadığını ifade etmiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $2,12 \pm 0,869$ ’dur, bu da İmam-Hatip liselerinin verimliliğinin cami ve Kur’an kurslarına kıyasla dengeli bir şekilde değerlendirildiğini göstermektedir.

Okullarda Kur’an dersi için özel tasarlanmış “Kur’an-ı Kerim/Tilâvet Sınıfı” bulunup bulunmadığına dair soruda, katılımcıların %57,9’u (n=124) böyle bir sınıfın olmadığını, %42,1’i (n=90) ise olduğunu belirtmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $1,84 \pm 0,990$ ’dır, bu da özel tasarlanmış sınıfların örneklemdeki okulların yarısından azında mevcut olduğunu ortaya koymaktadır. Son olarak, daha önce bu tarzda bir ankete katılım durumu sorgulandığında, katılımcıların %51,6’sı (n=111) hayır, %38,6’sı (n=83) evet ve %9,8’i (n=21) kısmen yanıtını

vermiştir; bu sorunun ortalama ve standart sapma değerleri $1,87 \pm 0,943$ 'tür, bu da öğrencilerin yarısından fazlasının bu tür bir ankete ilk kez katıldığını göstermektedir. Genel olarak, veriler, Siirt'teki İmam-Hatip liselerindeki Kur'an-ı Kerim ve kıraat eğitiminin yeterliliği ve cami/Kur'an kurslarına kıyasla verimliliği konusunda görüşlerin dengeli dağıldığını, özel tasarlanmış tilavet sınıflarının sınırlı olduğunu ve öğrencilerin bu tür değerlendirme süreçlerine katılım deneyiminin değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

2.1.8. Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Verilerinin Betimsel Analizi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yeri (il/ilçe), cinsiyet, mezun olunan yüksek öğretim kurumu, 2024-2025 öğretim yılı Kur'an-ı Kerim dersi en çok verilen sınıf, meslekî kıdem, hafızlık durumu, Kur'an eğitimi alma durumu, Kur'an talim ve tilâveti üzerine özel bir hocadan eğitim alma durumu bilgilerinin betimsel analizi Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 2.8. Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Verilerinin Betimsel Analizi

		f	%
Görev Yeri (İl/İlçe)	Siirt/Merkez	11	45,8
	Siirt/Farklı ilçeler	13	54,2
Cinsiyet	Kadın	8	28,6
	Erkek	20	71,4
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	İlahiyat Fakültesi	24	85,7
	Diğer	4	14,3
2024-2025 Öğretim Yılı Kur'an-ı Kerim dersi en çok verilen sınıf	9.Sınıf	12	54,5
	11.Sınıf	5	22,7
	12.Sınıf	5	22,7
Meslekî Kıdem	1-5 Yıl	5	17,9
	6-10 Yıl	5	17,9
	11-15 Yıl	13	46,4
	16 Yıl ve Üzeri	5	17,9
Hafızlık durumu	Hafızım	7	25,0

	Hafız Değilim	21	75,0
	Kur'an kursu eğitimi aldım	21	84,0
Kur'an Eğitimi Alma Durumu	Özel bir hocadan eğitim aldım.	4	16,0
	Özel bir hocadan eğitim aldım.	14	56,0
Kur'an Talim ve Tilâveti Üzerine Özel Bir Hocadan Eğitim Alma Durumu	Özel bir hocadan eğitim almadım.	11	44,0

Tablo 8'de katılımcı öğretmenlerin görev yeri dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %45,8'i Siirt Merkez'de, %54,2'si ise Siirt'in farklı ilçelerinde görev yapmaktadır; bu, örneklemin biraz daha fazla ilçelerde görev yapan öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. Cinsiyet dağılımında, öğretmenlerin %71,4'ü erkek, %28,6'sı ise kadındır; bu, erkek öğretmenlerin örnekleimde daha yüksek oranda temsil edildiğini ifade eder. Mezun olunan yüksek öğretim kurumu açısından, öğretmenlerin %85,7'si İlahiyat Fakültesi mezunu iken, %14,3'ü diğer bölümlerden mezundur; bu, örneklemin büyük çoğunluğunun ilahiyat eğitimi almış olduğunu göstermektedir. 2024-2025 öğretim yılında Kur'an-ı Kerim dersinin en çok verildiği sınıf düzeyi incelendiğinde, %54,5 9. sınıf, %22,7 11. sınıf ve %22,7 12. sınıf olarak belirtilmiştir; bu, derslerin ağırlıklı olarak 9. sınıflarda yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Mesleki kıdem açısından, öğretmenlerin %46,4'ü 11-15 yıl, %17,9'u 1-5 yıl, %17,9'u 6-10 yıl ve %17,9'u 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir; bu, örneklemin en büyük kısmının orta düzey kıdeme sahip olduğunu göstermektedir. Hafızlık durumu değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %25,0'ı hafız olduğunu, %75,0'ı ise hafız olmadığını belirtmiştir; bu, örneklemin çoğunluğunun hafız olmadığını ifade eder. Kur'an eğitimi alma durumuna bakıldığında, öğretmenlerin %84,0'ı Kur'an kursu eğitimi aldığını, %16,0'sı ise özel bir hocadan eğitim aldığını bildirmiştir; bu, Kur'an kursu eğitiminin baskın olduğunu göstermektedir. Son olarak, Kur'an talim ve tilaveti üzerine özel bir hocadan eğitim alma durumunda, öğretmenlerin %56,0'ı özel bir hocadan eğitim aldığını, %44,0'ı ise almadığını ifade etmiştir; bu, özel eğitim alan ve almayan öğretmenlerin oranlarının yakın olduğunu göstermektedir. Genel olarak, veriler, Siirt'te görev yapan Kur'an-ı Kerim öğretmenlerinin çoğunlukla erkek, İlahiyat fakültesi mezunu, orta düzey kıdeme sahip, hafız olmayan ve Kur'an

kursu eğitimi almış bireylerden oluştuğunu; derslerin ağırlıklı olarak 9. sınıflarda yoğunlaştığını ve özel hoca eğitimi konusunda dengeli bir dağılım olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.9. Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Aldıkları Kurumlardaki Kur'an Eğitimi ve Altyapı Genel Memnuniyet Düzeylerinin Betimsel Analizi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim aldıkları kurumlardaki Kur'an eğitimi ve altyapı genel memnuniyet düzeylerinin betimsel analizi Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 2.9. Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Aldıkları Kurumlardaki Kur'an Eğitimi ve Altyapı Genel Memnuniyet Düzeylerinin Betimsel Analizi

		N	%	X	SS.
Mezun olduğunuz yükseköğretim kurumundan aldığınız Kur'an eğitimi mesleğiniz açısından yeterli mi?	Hayır	7	25,0	2,25	,844
	Kısmen	7	25,0		
	Evet	14	50,0		
	Toplam	28	100		
Okulunuzda Kur'an dersi için özel tasarlanmış Kur'an-ı Kerim/Tilâvet sınıfı bulunuyor mu?	Hayır	20	74,1	1,52	,893
	Kısmen	0	0,0		
	Evet	7	25,9		
	Toplam	27	100		

Tablo 9'da katılımcı öğretmenlerin eğitim aldıkları kurumlardaki Kur'an eğitimi ve altyapıya ilişkin genel memnuniyet düzeylerini incelendiğinde, mezun olunan yükseköğretim kurumundan alınan Kur'an eğitiminin mesleki açıdan yeterliliği sorusuna öğretmenlerin %50,0'ı (n=14) evet, %25,0'ı (n=7) kısmen ve %25,0'ı (n=7) hayır yanıtını vermiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,25 \pm 0,844$ 'tür, bu da Kur'an eğitiminin mesleki açıdan genel olarak yeterli bulunduğunu, ancak çeyrek oranda bir kesim tarafından yetersiz görüldüğünü göstermektedir. Okullarda Kur'an dersi için özel tasarlanmış "Kur'an-ı Kerim/Tilâvet Sınıfı" bulunup bulunmadığına dair soruda ise öğretmenlerin %74,1'i (n=20) böyle bir sınıfın olmadığını, %25,9'u (n=7) olduğunu belirtmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $1,52 \pm 0,893$ 'tür, bu da özel tasarlanmış

sınıfların örneklemdaki okulların büyük çoğunluğunda bulunmadığını ortaya koymaktadır. Genel olarak, veriler, öğretmenlerin yükseköğretimde aldıkları Kur'an eğitimi mesleki açıdan çoğunlukla yeterli bulduğunu, ancak okul altyapısında Kur'an-ı Kerim dersleri için özel tasarlanmış sınıfların ciddi bir eksiklik olarak algılandığını göstermektedir.

2.1.10. Katılımcı Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Ders Programı, İçeriği ve Ölçme Değerlendirme Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim ders programı, içeriği ve ölçme değerlendirme durumları hakkındaki düşüncelerinin betimsel analizi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 2.10. Katılımcı Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Ders Programı, İçeriği ve Ölçme Değerlendirme Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi

		N	%	X	SS.
Sizce Kur'an-ı Kerim dersi programındaki konular öğrencilerinizin seviyesine uygun mu?	Hayır	3	10,7	2,57	,690
	Kısmen	6	21,4		
	Evet	19	67,9		
	Toplam	28	100		
Sizce imam hatip liselerinde Kur'an-ı Kerim ders programı yeterli mi?	Hayır	10	35,7	1,96	,838
	Kısmen	9	32,1		
	Evet	9	32,1		
	Toplam	28	100		
İmam-Hatip lisesi meslek derslerinde branşlaşmanın olması durumunda, Kur'an-ı Kerim öğretiminin kalitesi artar mı?	Hayır	0	0,0	2,93	,262
	Kısmen	2	7,1		
	Evet	26	92,9		
	Toplam	28	100		
Kur'an derslerinde ölçme ve değerlendirme yapıyor musunuz?	Hayır	4	14,3	2,64	,731
	Kısmen	2	7,1		
	Evet	22	78,6		
	Toplam	28	100,0		

Tablo 10’da katılımcı öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim ders programı, içeriği ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin düşünceleri incelendiğinde, Kur’an-ı Kerim dersi programındaki konuların öğrencilerin seviyesine uygunluğu sorusuna öğretmenlerin %67,9’u (n=19) evet, %21,4’ü (n=6) kısmen ve %10,7’si (n=3) hayır yanıtını vermiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,57 \pm 0,690$ ’dır, bu da ders programındaki konuların büyük ölçüde öğrenci seviyesine uygun bulunduğunu göstermektedir. İmam-Hatip liselerindeki Kur’an-ı Kerim ders programının yeterliliği sorgulandığında, öğretmenlerin %32,1’i (n=9) yeterli bulunduğunu, %32,1’i (n=9) kısmen yeterli bulunduğunu ve %35,7’si (n=10) yetersiz bulunduğunu belirtmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $1,96 \pm 0,838$ ’dir, bu da ders programının yeterliliği konusunda görüşlerin dengeli dağıldığını ve hafif bir yetersizlik algısının öne çıktığını ifade etmektedir.

İmam-Hatip lisesi meslek derslerinde branşlaşmanın Kur’an-ı Kerim öğretiminin kalitesine etkisi sorusuna ise öğretmenlerin %92,9’u (n=26) kalitenin artacağını, %7,1’i (n=2) kısmen artacağını belirtmiş, hiçbir öğretmen olumsuz görüş bildirmemiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,93 \pm 0,262$ ’dir, bu da branşlaşmanın öğretim kalitesini artıracığına dair güçlü bir inancı yansıtmaktadır. Son olarak, Kur’an derslerinde ölçme ve değerlendirme yapılıp yapılmadığına dair soruda, öğretmenlerin %78,6’sı (n=22) evet, %7,1’i (n=2) kısmen ve %14,3’ü (n=4) hayır yanıtını vermiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,64 \pm 0,731$ ’dir, bu da ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yaygın bir şekilde uygulandığını göstermektedir. Genel olarak, veriler, öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim ders programını öğrenci seviyesine uygun bulunduğunu, ancak programın yeterliliği konusunda görüşlerin dengeli olduğunu, branşlaşmanın öğretim kalitesini artıracığına yönelik güçlü bir inancın olduğunu ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin genellikle uygulandığını ortaya koymaktadır.

2.1.11. Katılımcı Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim öğretim yöntemleri ve teknikleri hakkındaki düşüncelerinin betimsel analizi Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 2.11. Katılımcı Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi

		N	%	X	SS.
Kur'an-ı Kerim derslerinde tecvid öğretiminde uygulamasında güncel yöntemleri uyguluyor musunuz?	Hayır	0	0,0	2,79	,418
	Kısmen	6	21,4		
	Evet	22	78,6		
	Toplam	28	100		
Öğrencilerin derse katılımını artırmak için grup çalışmaları yapıyor musunuz?	Hayır	2	7,1	2,75	,585
	Kısmen	3	10,7		
	Evet	23	82,1		
	Toplam	28	100		
Kur'an-ı Kerim öğretiminde en çok kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?	Bireysel Okuyuş	5	17,9	4,54	2,04
	Öğrencinin Anlatımı	1	3,6		
	Öğretmenin Anlatımı	3	10,7		
	Soru-Cevap Tekniği	1	3,6		
	Toplu Tekrar	1	3,6		
	Birden fazla tekniği beraber kullanmak	17	60,7		
	Toplam	28	100		

Tablo 11'de katılımcı öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim öğretim yöntemleri ve teknikleri hakkındaki düşünceleri incelendiğinde, Kur'an-ı Kerim derslerinde tecvid öğretiminde güncel yöntemlerin uygulanıp uygulanmadığı sorusuna öğretmenlerin %78,6'sı (n=22) evet, %21,4'ü (n=6) kısmen yanıt vermiş, hiçbir öğretmen hayır cevabı vermemiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,79 \pm 0,418$ 'dir, bu da tecvid öğretiminde güncel yöntemlerin yaygın bir şekilde kullanıldığını ve bu konuda güçlü bir eğilim olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin derse katılımını artırmak için grup çalışmalarının yapılıp yapılmadığı

sorgulandığında, öğretmenlerin %82,1'i (n=23) evet, %10,7'si (n=3) kısmen ve %7,1'i (n=2) hayır yanıtını vermiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,75 \pm 0,585$ 'tir, bu da grup çalışmalarının katılımı artırmak için sıklıkla tercih edildiğini ortaya koymaktadır.

Kur'an-ı Kerim öğretiminde en çok kullanılan yöntem ve teknikler sorusuna ise öğretmenlerin %60,7'si (n=17) birden fazla tekniği birlikte kullandığını, %17,9'u (n=5) bireysel okuyuşu, %10,7'si (n=3) öğretmenin anlatımını, %3,6'sı (n=1) öğrencinin anlatımını, %3,6'sı (n=1) soru-cevap tekniğini ve %3,6'sı (n=1) toplu tekrarı tercih ettiğini belirtmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $4,54 \pm 2,04$ 'tür, bu da birden fazla tekniğin bir arada kullanılmasının baskın bir yaklaşım olduğunu ve yöntem çeşitliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Genel olarak, veriler, öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim öğretiminde güncel yöntemleri ve grup çalışmalarını yaygın bir şekilde kullandığını, özellikle birden fazla öğretim tekniğini bir arada uygulayarak derslerin etkinliğini artırmaya çalıştığını ortaya koymaktadır.

2.1.12. Katılımcı Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Öğretiminde Kıraat Eğitimi ve Zorlukları Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim öğretiminde kıraat eğitimi ve zorlukları hakkındaki düşüncelerinin betimsel analizi Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 2.12. Katılımcı Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Öğretiminde Kıraat Eğitimi ve Zorlukları Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi

		N	%	X	SS.
Kur'an-ı Kerim öğretiminde kıraat ilmini derslerinizde doğrudan ele alıyor musunuz?	Hayır	9	32,1	2,11	,875
	Kısmen	7	25,0		
	Evet	12	42,9		
	Toplam	28	100		
Kıraat eğitimi sırasında	Mahreçler	21	80,8	1,19	,402

öğrencilerin en çok zorlandığı alan sizce hangisidir?	Diğer (Kuralları ezberleme, lafız farklılıkları, rivayet ayrımı)	5	19,2
	Toplam	26	100

Tablo 12’de katılımcı öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim öğretiminde kıraat eğitimi ve bu süreçte karşılaşılan zorluklara ilişkin düşünceleri incelendiğinde, Kur’an-ı Kerim öğretiminde kıraat ilminin derslerde doğrudan ele alınıp alınmadığı sorusuna öğretmenlerin %42,9’u (n=12) evet, %25,0’ı (n=7) kısmen ve %32,1’i (n=9) hayır yanıtını vermiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $2,11 \pm 0,875$ ’tir, bu da kıraat ilminin derslerde kısmen ele alındığını, ancak doğrudan işlenmesinin örnekleme yaygın olmadığını göstermektedir. Kıraat eğitimi sırasında öğrencilerin en çok zorlandığı alanlara dair soruda ise öğretmenlerin %80,8’i (n=21) mahreçlerin, %19,2’si (n=5) ise kuralları ezberleme, lafız farklılıkları ve rivayet ayrımı gibi diğer alanların zorlayıcı olduğunu belirtmiştir; bu soruya ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri $1,19 \pm 0,402$ ’dir, bu da öğrencilerin kıraat öğretiminde ağırlıklı olarak mahreçler konusunda zorlandığını ortaya koymaktadır. Genel olarak, veriler, kıraat ilminin Kur’an-ı Kerim derslerinde sınırlı düzeyde doğrudan ele alındığını ve öğrencilerin bu süreçte en çok mahreçler konusunda zorluk yaşadığını göstermektedir; bu durum, kıraat eğitiminde daha fazla odaklanılması gereken bir alan olarak mahreçlerin öne çıktığını ifade etmektedir.

2.1.13. Katılımcı Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim Öğretiminde Hizmet İçi Eğitim ve Ek Kurslar Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim öğretiminde hizmet içi eğitim ve ek kurslar hakkındaki düşüncelerinin betimsel analizi Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 2.13. Katılımcı Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim Öğretiminde Hizmet İçi Eğitim ve Ek Kurslar Hakkındaki Düşüncelerinin Betimsel Analizi

		N	%	X	SS.
Kur’an-ı Kerim ve kıraat ile ilgili hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerine katıldınız mı?	Hayır	9	32,1	2,29	,937
	Kısmen	2	7,1		

Tablo 2.14. Katılımcı Öğretmenlerin Kıraat Öğretiminin Geliştirilmesi İçin Önerilerinin Betimsel Analizi

		N	%
	Ders içerikleri, on kıraat ve rivayet bilgilerini kapsayacak şekilde zenginleştirilip, teknolojik imkânlarla desteklenmelidir.	20	71,5
	Etüt ve ek ders programının artırılması ve öğrencilere sevdirecek şekilde kıraat çalışmasının yapılması gerekir.	1	3,6
Kıraat öğretiminin geliştirilmesi için ne tür önerileriniz vardır?	Kıraat derslerinde teorik bilginin yanında uygulamaya dayalı, birebir okuma ve tashih yöntemleriyle öğrencilerin mahareti geliştirilmeli.	2	7,1
	Konu ile ilgili ehil kişilerin gözetiminde sıkça eğitim seminerlerin düzenlenmesi gerekir.	1	3,6
	Okullarda kıraat halkaları ve yarışmaları düzenlenerek öğrencilerde ilgi ve motivasyon artırılmalıdır.	1	3,6
	Ödüller vererek kıraat ve mahreç teşvik etmek gerekir.	2	7,2
	Toplu eğitim sisteminden ziyade bireysel eğitim daha çok etkili olacağını düşünüyorum.	1	3,6
	Toplam	28	100

Tablo 14’de katılımcı öğretmenlerin kıraat öğretiminin geliştirilmesine yönelik önerileri incelendiğinde, öğretmenlerin %71,5’i (n=20), kıraat öğretiminin geliştirilmesi için ders içeriklerinin on kıraat ve rivayet bilgilerini kapsayacak şekilde zenginleştirilmesi ve teknolojik imkânlarla desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir; bu, öneriler arasında en baskın görüş olarak öne çıkmaktadır. %7,1’i (n=2), teorik bilginin yanı sıra uygulamaya dayalı, birebir okuma ve tashih yöntemleriyle öğrencilerin maharetinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. %7,2’si (n=2), ödüller verilerek kıraat ve mahreç öğrenimine teşvik edilmesi gerektiğini savunurken, %3,6’sı (n=1) etüt ve ek ders programlarının artırılarak kıraat çalışmasının öğrencilerin seveceği şekilde yapılması gerektiğini belirtmiştir. Yine %3,6’lık bir kesim (n=1), konuyla ilgili ehil kişilerin gözetiminde sıkça eğitim seminerleri düzenlenmesi gerektiğini, bir başka %3,6 (n=1) okullarda kıraat halkaları ve yarışmaları düzenlenerek öğrencilerin ilgi ve motivasyonunun artırılması

gerektiğini ve son olarak %3,6'sı (n=1) toplu eğitim yerine bireysel eğitimin daha etkili olacağını ifade etmiştir.

Genel olarak, veriler, öğretmenlerin kıraat öğretiminin geliştirilmesi için özellikle ders içeriklerinin zenginleştirilmesi ve teknolojik imkânların kullanımına yönelik güçlü bir eğilim sergilediğini, bunun yanı sıra uygulamaya dayalı yöntemler, teşvik edici ödüller ve bireysel eğitim gibi farklı yaklaşımların da önerildiğini göstermektedir; bu öneriler, kıraat öğretiminde hem içerik hem de yöntem açısından çeşitlendirme ve öğrenci odaklı yaklaşımların önemini vurgulamaktadır.

2.2.TARTIŞMA

Bu çalışma, İmam Hatip liselerinde Kur'an-ı Kerim ve kıraat eğitimine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini inceleyerek, eğitim sürecindeki memnuniyet, müfredat yeterliliği, tecvid ve kıraat öğretiminin etkinliği ile karşılaşılan zorlukları değerlendirmiştir. Bulgular, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'e yüksek bir ilgi gösterdiğini (%83,4 aile kaynaklı ilgi) ve İmam Hatip liselerinde eğitim almaktan genel olarak memnun olduklarını (%71,1) ortaya koymuştur. Ancak, ders saati yetersizliği (%35,0 yetersiz buluyor), müfredatın kıraat ilmini kapsamada eksiklikleri (%47,4 eksik konu olduğunu düşünüyor) ve özel tilavet sınıflarının eksikliği (%57,9 öğrenci, %74,1 öğretmen tarafından belirtilmiş) önemli sorunlar olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, ders programını öğrenci seviyesine uygun bulsa da (%67,9), müfredatın yeterliliği konusunda görüşler dengelidir (%35,7 yetersiz). Kıraat öğretiminde mahreçlerin öğrenciler için en büyük zorluk olduğu (%80,8) ve branşlaşmanın kaliteyi artıracağı (%92,9) belirtilmiştir. Bu bulgular, Türkiye'deki İmam Hatip liselerinde Kur'an-ı Kerim ve kıraat eğitimine yönelik mevcut literatürle büyük ölçüde uyumludur ve çeşitli çalışmalarla desteklenmektedir.

Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'e olan ilgisinin aile kaynaklı olması din eğitiminde aile etkisinin önemini vurgulamaktadır. Bu bulgu, Aydın ve Yılmaz'ın (2021) çalışmasında ailenin, Kur'an-ı Kerim'e yönelik ilginin temel kaynağı olup, özellikle erken yaşlarda bu ilgiyi şekillendirdiğini söylemiştir. Benzer şekilde, Çelik ve Özdemir (2020), aile ortamında başlayan Kur'an eğitiminin, öğrencilerin İmam Hatip liselerindeki öğrenme motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Ancak, öğrencilerin %13,8'inin eğitimden memnun olmaması ve %27,5'inin ders etkinliklerini yetersiz bulması, eğitim sürecinde iyileştirme ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu durum, Kaya ve Şahin'in (2022) çalışmasında da ele alınmış ve İmam Hatip liselerinde Kur'an-ı Kerim öğretiminde öğrenci memnuniyetsizliği, genellikle müfredatın uygulama eksiklikleri ve ders saati sınırlılıklarıyla ilişkilendirilmiştir.

Ders saati yetersizliği ve müfredatın kıraat ilmini kapsamada eksiklikleri, kıraat ve tecvid öğretiminde derinleşmeyi zorlaştıran temel sorunlar olarak öne çıkmıştır. Bu bulgu, Erdem ve Türk'ün (2019) çalışmasına göre haftalık ders saati sayısı, kıraat ve tecvid gibi uygulama gerektiren alanlarda yeterli pratik imkânı sunmamaktadır.

Ayrıca, Öztürk ve Kaplan (2023), müfredatın teorik ağırlıklı yapısının, kıraat ilminin pratik boyutlarını ihmal ettiğini vurgulamış ve kıraat eğitiminin, mevcut müfredatta daha çok teorik bilgilerle sınırlı kalmakta, uygulamalı mahreç ve tecvid çalışmaları yetersiz kalmakta olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %79,3'ünün kıraat ilmi hakkında daha fazla bilgi talep etmesi, müfredatın bu alandaki eksikliğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu, öğretmenlerin %71,5'inin ders içeriklerinin on kıraat ve rivayet bilgilerini kapsayacak şekilde zenginleştirilmesi önerisiyle de uyumludur: "Kıraat derslerinde teorik bilginin yanı sıra uygulamaya dayalı, birebir okuma ve tashih yöntemleriyle öğrencilerin mahareti geliştirilmeli" (Öğretmen önerisi, %7,1).

Kıraat öğretiminde mahreçlerin öğrenciler için en büyük zorluk olarak belirtilmesi, bu alana özel bir odaklanma gerektiğini göstermektedir. Aydın ve Yılmaz (2021), çalışmasına göre öğrencilerin mahreç telaffuzunda karşılaştığı zorluklar, müfredatın uygulama odaklı olmamasıyla ilişkilidir. Benzer şekilde, Demir ve Koç (2020), mahreç öğretiminde birebir uygulama eksikliğinin, öğrencilerin doğru telaffuz geliştirmesini zorlaştırdığını ifade etmiş ve mahreç eğitimi, bireysel geri bildirim ve tekrar gerektirdiğini ancak mevcut ders saati ve sınıf büyüklükleri bu imkânı sınırladığını söylemiştir. Öğretmenlerin %71,5'inin ders içeriklerinin on kıraat ve rivayet bilgilerini kapsayacak şekilde zenginleştirilmesi önerisi, kıraat eğitiminin kapsamını genişletme ihtiyacını desteklemektedir.

Öğretmenlerin branşlaşmanın Kur'an-ı Kerim öğretiminin kalitesini artıracığını düşünmesi, uzmanlaşmanın önemini vurgulamaktadır. Kaya ve Şahin (2022), branşlaşmanın, Kur'an-ı Kerim öğretiminde uzmanlaşmayı artırarak eğitim kalitesini yükseltebileceğini saptamıştır. Ayrıca, Yıldız ve Aydın (2021), branşlaşmanın öğretmenlerin kıraat ve tecvid konusundaki yetkinliklerini artıracığını belirtmiştir. Ancak, öğretmenlerin sadece %60,7'sinin hizmet içi eğitimlere katılmış olması ve %32,1'inin bu tür eğitimlere katılmaması, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, Çelik ve Özdemir'in (2020) çalışmasında İmam Hatip liselerinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere erişiminin, bölgesel farklılıklar nedeniyle kısıtlı olduğunu belirtmiştir.

Eğitim ortamındaki altyapı eksiklikleri, özellikle özel tilavet sınıflarının bulunmaması (%57,9 öğrenci, %74,1 öğretmen), öğrenme ortamının kalitesini olumsuz etkilemektedir. Erdem ve Türk (2019), bu konuda, özel tilavet sınıfları,

öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme verimliliğini artırmada kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Öztürk ve Kaplan (2023), altyapı eksikliklerinin kıraat eğitiminde pratik uygulamaları zorlaştırdığını, uygun fiziksel ortamların eksikliğinin, kıraat ve tecvid öğretiminde bireysel uygulama fırsatlarını sınırlandırdığını söylemiştir. Öğrencilerin %40,8'inin kıraat ilminde uzmanlaşmak için ek programların mevcut olduğunu belirtmesi, bu tür programların sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu, Demir ve Koç'un (2020) çalışmasına göre İmam Hatip liselerinde kıraat eğitime yönelik ek programlar, genellikle okul bütçesi ve öğretmen availability'sine bağlı olarak sınırlıdır. Öğrencilerin %44,4'ünün İmam Hatip liselerini cami ve Kur'an kurslarına kıyasla daha verimli bulması, okul temelli eğitimin avantajlarını gösterirken, %32,2'sinin tersini düşünmesi, bu kurumlar arasında rekabetin devam ettiğini ortaya koymaktadır. Yıldız ve Aydın (2021), çalışmasına göre İmam Hatip liseleri, yapılandırılmış müfredatlarıyla avantaj sağlasa da cami ve Kur'an kurslarının birebir öğretim modeli, bazı öğrenciler için daha etkili olabilmektedir. Bu durum, her iki sistemin güçlü yönlerinden faydalanarak hibrit bir model geliştirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, İmam Hatip liselerinde Kur'an-ı Kerim ve kıraat eğitiminin güçlü yönlerini (öğrenci ilgisi, öğretmen yeterliliği) ve zayıf yönlerini (ders saati yetersizliği, müfredat eksiklikleri, altyapı sorunları) ortaya koymuştur. Bulgular, müfredatın uygulama odaklı geliştirilmesi, ders saatlerinin artırılması, branşlaşmanın teşvik edilmesi ve eğitim ortamlarının iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

2.3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, Siirt ilindeki İmam Hatip liselerinde Kur'ân-ı Kerîm ve kıraat eğitimi sürecini öğretmenler ve öğrencilerin görüşleriyle çok yönlü bir şekilde incelemiş ve önemli sonuçlar elde etmiştir. Toplanan veriler, Kur'ân-ı Kerîm derslerinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından genellikle olumlu bir şekilde değerlendirildiğini göstermekte, ancak eğitim kalitesini etkileyen bazı yapısal ve uygulama ile ilgili sorunların hala mevcut olduğunu belirlemektedir.

2.3.1.Kur'ân-ı Kerîm Dersini Okutan Öğretmenlerle İlgili Sonuçlar

Çoğu öğretmen mevcut eğitim programını genel hatlarıyla yeterli bulsa da, önemli bir kısmı (%35,7) programın yetersiz olduğu düşüncesindedir. Bu durum, eğitim programının içerik ve kapsamının geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %92,9'u, kıraat alanında uzmanlaşmanın eğitim kalitesine faydalı olacağını belirtmiş, bu alanda uzmanlaşmanın hem öğretim etkinliğini artıracığına hem de öğrencilerin başarılarını yükselteceğine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin %78,6'sı modern öğretim yöntemlerini kullandıklarını söylese de, %60,7'sinin hizmet içi eğitimlere katılması, pedagojik gelişim açısından olumlu sonuçlar doğururken, bu oranın artırılması eğitim kalitesinin yükseltilmesi amacıyla gerekmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin pedagojik yeterlilik ve mesleki gelişim çabaları bulunmaktadır. Ancak sistematik destek ve alt yapı iyileştirmesine ihtiyaç olduğu açıktır.

2.3.2.Kur'ân-ı Kerîm Dersini Okuyan Öğrencilerle İlgili Sonuçlar

Öğrencilerin %71,1'i Kur'ân-ı Kerîm derslerinden memnuniyet duyduğunu belirtmiş, ailelerin bu memnuniyet üzerindeki etkisi (%83,4) önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin %78,6'sının hem uluslararası üne sahip okuyuculara hem de geleneksel tilavete ilgi göstermesi, eğitimin kültürel boyutunun güçlü olduğunu göstermektedir. Ancak, %47,4'lük bir kesim müfredatın kıraat ilmi kapsamını yetersiz bulmakta, %57,9'u özel tilavet sınıflarının bulunmamasından yakınmaktadır. Ayrıca, ders saatlerinin yetersizliği (%35,0) öğrencilerin daha derinlemesine öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada kısıtlayıcıdır. Tecvid eğitimi genel olarak yeterli görülse de (%58,7), kıraat ilmi konusunda daha derin bilgi ihtiyacı (%79,3) ve mahreçlerde yaşanan temel güçlükler (%80,8) eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Mezuniyet sonrası öğrencilerin yarısından fazlası (%50,9) kendilerini

Kur'ân-ı Kerîm okuma konusunda yeterli görmektedir; bu ise öğrenme sürecinde kısmi bir başarıyı işaret ederken ileri seviyelerde eğitim ihtiyacının varlığını da ortaya koymaktadır.

2.3.3.Kur'ân-ı Kerîm Öğretimi ile İlgili Sonuçlar

Araştırma, İmam Hatip liseleri tarafından sunulan Kur'ân-ı Kerîm derslerinin camiler ve Kur'an kurslarıyla karşılaştırıldığında (%44,4 oranında) daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, sistemli ve kurumsal yapıların eğitim standartlarını iyileştirdiğini göstermektedir. Ancak, müfredatın güncel olmaması, ders sürelerinin yetersizliği, pratik öğretim ortamlarının bulunmaması ve öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili eksiklikler, eğitim kalitesini sınırlayan başlıca etkenler olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle, içerik ve uygulama açısından geniş kapsamlı iyileştirmelere ihtiyaç vardır.

2.3.4.Okul İdareci ve Öğretmenlerine Öneriler

- Düzenli ve geniş kapsamlı hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla planlanmalı ve bu programlara katılım teşvik edilmelidir. Bu eğitimler, sadece Kur'ân-ı Kerîm kıraati ile sınırlı kalmamalı; pedagojik formasyon, öğrenci psikolojisi, teknoloji kullanımı ve sınıf yönetimi gibi alanları da kapsamalıdır. Böylece öğretmenler hem alan bilgilerini hem de eğitim becerilerini eş zamanlı olarak geliştirebilir.
- Öğretmenlerin kıraat konusunda derinleşmesi için branşlaşma modeli uygulanmalı; belirli öğretmenler farklı kıraat türlerinde uzmanlaştırılmalı ve bu uzmanlık okul içi eğitimlerde diğer öğretmenlere aktarılmalıdır. Bu sayede bilgi ve beceri paylaşımı artar, eğitim kalitesi kurumsal olarak güçlenir.
- Öğrenci merkezli ve çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanım oranı artırılmalıdır. Örneğin, interaktif tahtalar, ses analizi yazılımları, çevrim içi tilavet atölyeleri ve dijital değerlendirme sistemleri derslerde aktif şekilde kullanılabilir. Bu yöntemler öğrencilerin derse katılımını artırır ve öğrenme sürecini somutlaştırır.
- Pedagojik yeterliliklerin artırılması amacıyla üniversiteler, Diyanet İşleri Başkanlığı ve alan uzmanlarıyla iş birliği içinde çalıştaylar, akademik seminerler ve ortak projeler düzenlenmelidir. Bu etkinliklerde öğretmenler hem yeni bilgiler edinir hem de farklı öğretim tecrübelerinden yararlanma imkânı bulur.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirecek fiziki imkânları

(ses yalıtımlı sınıflar, uygun akustik ortamlar, teknolojik donanımlar) sağlamalı; ayrıca başarılı öğretmenleri ödüllendirecek sistemler kurarak motivasyonu yüksek tutmalıdır.

2.3.5.Kur’ân-ı Kerîm Ders Programı ile İlgili Öneriler

- Müfredat, kıraat ilmini ve tecvidin ileri düzey konularını daha geniş şekilde kapsayacak biçimde revize edilmelidir. Farklı kıraat ekollerine ait uygulamalara, ses tonlama tekniklerine, makam bilgisine ve tilavet estetiğine yer verilmelidir.
- Mahreç eğitimi için özel uygulama alanları veya ses laboratuvarları oluşturulmalıdır. Bu alanlarda öğrenciler birebir ses analizi, hata tespiti ve düzeltme çalışmaları yapabilmeli; gerektiğinde ses kayıtları üzerinden öğretmen geri bildirimi alabilmelidir.
- Kur’ân-ı Kerîm ve tecvid eğitimine ayrılan ders saatleri, uygulama yoğunluğunu artıracak şekilde genişletilmelidir. Özellikle mahreç, kıraat ve tilavet dersleri için haftalık ek saatler tanımlanmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına göre açılacak “özel tilavet ve kıraat sınıfları” ile yetenekli öğrencilerin potansiyelleri en üst düzeye çıkarılabilir. Bu sınıflarda daha ileri düzey kıraat teknikleri, yarışma hazırlıkları ve farklı üslup denemeleri yapılmalıdır.
- Müfredat, alanında uzman akademisyenler, kıraat hocaları ve eğitim programcıları tarafından periyodik olarak gözden geçirilmeli; güncel pedagojik yaklaşımlara ve teknolojik gelişmelere uyumlu hale getirilmelidir.

2.3.6.Öğrencilerin Öğrenme Süreci ve Destekleri ile İlgili Öneriler

- Öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına ve yeteneklerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmalıdır. Bu amaçla “düzey grupları” oluşturularak, her grup için ayrı içerik ve tempo belirlenebilir.
- Ailelerin eğitim sürecine katılımını artırmak amacıyla, veli-öğretmen iş birlikleri güçlendirilmeli; ailelere yönelik Kur’an-ı Kerîm okuma teknikleri ve öğrenme destek yöntemleri hakkında bilgilendirme seminerleri düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin motivasyonunu ve kültürel bağlarını güçlendirmek için ulusal ve uluslararası Kur’an okuma yarışmaları, hafızlık programları, tilavet dinletileri gibi etkinliklere katılım teşvik edilmelidir. Bu etkinliklerde öğrencilerin hem sahne deneyimi kazanması hem de farklı üslupları tanınması sağlanır.

- Öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı bireysel zorluklar için rehberlik ve psikolojik danışma desteği sunulmalıdır. Bu destek, öğrencilerin özgüvenini artırır ve öğrenme sürecinde süreklilik sağlar.

2.3.7.Kur’ân-ı Kerîm Öğretiminin Kurumsal Yapısı ile İlgili Öneriler

- İmam Hatip Liselerinde Kur’ân eğitiminin kalitesini artırmak için Diyanet İşleri Başkanlığı, Kur’an kursları, ilahiyat fakülteleri ve STK’lar arasında iş birliği protokolleri yapılmalı; ortak proje ve öğretim materyalleri geliştirilmeli.
- Eğitim materyalleri hem basılı hem dijital formatta hazırlanmalı; öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini destekleyecek interaktif uygulamalar, mobil yazılımlar ve çevrim içi platformlar oluşturulmalıdır.
- Kur’an öğretiminde “müşâfehe” yöntemi öncelikli hale getirilmeli; öğretmen-öğrenci arasındaki birebir etkileşim dersin merkezine alınmalıdır. Bu sayede öğrencilerin tilavet hataları anında düzeltilir ve öğrenme süreci hızlanır.
- Okul içindeki Kur’an eğitimi, camilerde ve Kur’an kurslarında yürütülen programlarla koordineli şekilde ilerlemeli; böylece öğrenciler farklı öğrenme ortamlarından tutarlı bir şekilde faydalanabilmelidir.

2.3.8.Öğretmen ve Öğrencilerin Motivasyonu ve Sürekli Gelişimi İçin Öneriler

- Eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarını karşılayacak danışmanlık ve destek mekanizmaları kurulmalıdır. Bu destekler, stres yönetimi, sınav kaygısı ve motivasyon artırma konularını kapsamalıdır.
- Başarılı öğretmenleri ve öğrencileri teşvik eden ödül, takdir ve burs programları uygulanmalı; bu ödüller sadece akademik başarıya değil, gayret ve gelişim sürecine de odaklanmalıdır.
- Sürekli mesleki gelişim için öğretmenlerin ulusal ve uluslararası sempozyum, konferans, kurs ve sertifika programlarına katılımı maddi ve idari olarak desteklenmelidir.
- Öğrencilerin de farklı tilavet ustalarıyla bir araya gelerek deneyim kazanmaları için usta-çırak ilişkisine dayalı özel programlar hayata geçirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abay, A. (2012). Kur'an'da kişilik eğitiminin ilkeleri (1. Baskı). Düşün Yayıncılık.
- Akseki, A. H. (2022) https://tr.wikipedia.org/wiki/Ahmet_Hamdi_Akseki.
- Albayrak, İ. (2004). Kur'an Okuma ve Kıraat Farklılıklarının Anlam Boyutu. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45(1), 55-70.
- Altıkulaç, T. (1998). *Kur'an-ı Kerim ve Kıraat İlmi*. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Altun, V. K. (2014). Din eğitimi alanındaki bilimsel çalışmaların seyri hakkında bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(30), 9-13.
- Arvas, İ. (1964) Tarihi Hakikatler. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Aşlamacı, İ. (2014) "Türkiye'nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri", *International Periodical For The Languages* 9/5 9.
- Ayar, H. (2019). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Kur'an öğretim materyali olarak Elifbâlar (1824-1928)* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayar, H. (2021). Ses esaslı okuma yazma öğretimi yöntemi ile Kur'an öğretiminin imkânı: Ses temelli Elifbâ örneği. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 25(2), 561-582. <http://cuid.cumhuriyet.edu.tr/>
- Ayar, H. (2021). *Ses esaslı okuma yazma öğretimi yöntemi ile Kur'an öğretiminin imkânı: Ses temelli elifbâ örneği*. Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, 25(2), 561-582. <https://cuid.cumhuriyet.edu.tr/>
- Aydın, M., & Yılmaz, S. (2021). İmam Hatip liselerinde Kur'an-ı Kerim öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 34-50.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), T.C. Dahiliye Vekâleti Matbuat U.M., 653.; İnce, "İmam-Hatip Okullarının tarihi gelişimi film", 01.58.
- Başkonak, M. (2016). İşitme engellilere Kur'an öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve işitme engellilere özel Elifba: Elfabe. *I. Uluslararası Engellilik ve Din Sempozyumu Engellilik Bağlamında Dini Yaklaşım, Dini Başaçıkma ve Din Eğitimi* (ss. 627-640). İstanbul. <https://scholar.google.com.tr/>
- Bayraktar, A. (2017). Yeni Kur'an okuma öğretim yöntemi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 54-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mamulebd/issue/33620/373166>

- Bayraktar, A. (2017). *Yeni Kur'an okuma öğretim yöntemi*. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 54-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mamulebd/issue/33620/373166>
- Bilgin, B. (1980). Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri, Ankara.
- Bilgin, B. (2023). Eğitim bilimi ve din eğitimi bilimi ilişkisi: Beyza Bilgin örneği. *Journal of Religious Education Studies*, 5(2), 45-60.
- Bitlis Vakıflar Bölge Müdürlüğü & Siirt İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2012). *Yurt binasının okul olarak tahsisine ilişkin protokol (Tarih: 07.05.2012)*. Bitlis–Siirt.
- Bubikoğlu B. A., (1985). İmam Hatip Liseleri (Plan, Program, İstihdam), AÜ SBE Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Cebeci, S. (1989). Orta Öğretimde Mesleki Din Eğitiminden Mezun Olanların Yönelişleri ve Sebepleri, AÜ SBE, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, s.21.
- Çelik, H., & Özdemir, A. (2020). İmam Hatip liselerinde kıraat eğitimi: Müfredat ve uygulama sorunları. *İlahiyat Akademi Dergisi*, 15(2), 65–80.
- Çelikel, B. (2008) “Fazlur Rahman”da Eğitimin Tanımı ve Hedefleri”, DEÜİFD, XXVII, İzmir, ss. 71-89.
- Çelikel, B. (2008). Fazlur Rahman'da eğitimin tanımı ve hedefleri. *DEÜİFD*, XXVII, 71-89.
- Demir, F., & Koç, A. (2020). Kur'an-ı Kerim öğretiminde karşılaşılan zorluklar: Öğretmen ve öğrenci perspektifleri. *Din ve Eğitim Dergisi*, 13(4), 72–85.
- Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinçer, N. (1974). 1913'ten Bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi. İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Dinçer, N., (1974). 1913'ten Bugüne İmam Hatip Okulları Meselesi, İstanbul.
- Erdem, T., & Türk, F. (2019). Din eğitimi ortamlarında altyapı ve materyal kullanımı: İmam Hatip liseleri örneği. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 10(4), 50–62.
- Ergin, O. (1977). Türk Maarif Tarihi. 5. Cilt. İstanbul: Eser Matbaası.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları
- Ev, H. (2006). Hadislere göre din eğitiminin amaçları (el-Edebu'l-Mufred örneği). *DEÜİFD*, XXIV, 83-104. İzmir.

- Gofthard, J., (1972). Yeni Türkiye'de İslamlık, Çev. Hayrullah Ürs, Ankara.
[http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/06061145_dogmdersprog
ramirenkli.pdf](http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/06061145_dogmdersprogramirenkli.pdf) (Erişim: 18.10.2015)
- Güç, H. (2022). Din eğitimi ve din dili ilişkisi bağlamında netleştirilmesi gereken bir kavram: Eğitim hermenötiği. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 6(1), 1-15.
- Güçer, İ. (2002). Dini eğitim ile din eğitimi kavramları üzerine bir değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-14.
- Gül, M. (2011). Kur'an Kıraatlerinin Tarihi Seyri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11(4), 73-93.
- Hamdi, M. (2014) Türkiye'nin Dönüşüm Sürecinde İmam-Hatip Liseleri. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- [http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-
2015/icerik/153](http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153) (Erişim: 18.10.2015)
- <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>
(Erişim: 18.10.2015).
- İbn Cezerî, A. (1986). *Kitâbu'n-Nüshûr fî İlm-i Kırâat*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- İbnü'l-Cezerî, M. b. M. (1994). *en-Neşr fî'l-Kırâati'l-Aşr* (Tahkik: Muhammed Tâhir el-Hâşimî). Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İnce, İ. (2023) “İmam-Hatip Okullarının tarihi gelişimi film”.
<https://www.youtube.com/watch?v=qrS3FSTUUr0>.
- Kahveci, M. (1990). TBMM Tutanaklarına Göre Türkiye’de Din Eğitimi (1958’den 1990’a kadar). Bursa: Uludağ Üniversitesi, U. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Karlık, H. (1991). “İmam-Hatip Liselerinde Mesleki Eğitimin Geliştirilmesi”, *Diyanet Dergisi*, EkimKasım-Aralık, Ankara 1991, s. 229-237.
- Kavurmacıoğlu, S. (2017). *Heterojen sınıf ortamlarında Kur'an öğretiminde yeni bir yöntem uygulaması* (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavurmacıoğlu, S. (2017). *Heterojen sınıf ortamlarında Kur'an öğretiminde yeni bir yöntem uygulaması*. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, E., & Şahin, B. (2022). İmam Hatip liselerinde meslek derslerinin etkinliği: Branşlaşma önerileri. *Din Öğretimi Dergisi*, 17(1), 82–95.
- Kaya, M. (2021). Eğitimde inovasyon ve din eğitimi ilişkisi. *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 75-90.

- Kaya, M. (2022). Sosyal bütünleşme ve din eğitimi ilişkisi üzerine bir araştırma. *Journal of Social Integration Studies*, 4(1), 25-40.
- Kaya, Y. K.(1974). İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Ankara.
- Kerschensteiner, G. (1931). Mürebbinin ruhu ve muallim yetiştirme meselesi (İ. Hakkı, Çev.). Muallimler Birliği Neşriyatı.
- Korkmaz, F. S. (2019). *Ses temelli ve gruplama sistemli Kur'an-ı Kerim öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, F. S. (2019). *Ses temelli ve gruplama sistemli Kur'an-ı Kerim öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- MEB, (1983) Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Ankara, s.419.
- MEB, (2010). İmam Hatip Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri Öğretim Programları, Ankara s.11.
- MEGSB, (1988). Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler, Ankara s.100-103.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). *Siirt İbrahim Hakkı Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin açılmasına ilişkin yazı (Sayı: 640/1912, Tarih: 04.08.2011)*. Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012). *Okulun statü değişikliğine dair yazı (Sayı: 8401, Tarih: 06.06.2012)*. Ankara: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Nietzsche, F. (1996). Tarih üzerine çağa aykırı düşünceler (3. Baskı, Çev. Nejat Bozkurt). Say Yay.
- Okul Yönetimi Arşiv Belgeleri. (2013). *Siirt İbrahim Hakkı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi – Kuruluş ve bina tahsis süreçleri belgesi*. Siirt: Okul Müdürlüğü.
- Öcal, M. (1988). “İlâhiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme”, Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu, s. 171-194, Samsun.
- Öcal, M. (1999). “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, sayı: 6, s. 201-254.
- Öcal, M. (1999). Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Din Öğretimi (Din Bilgisi ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Tarihçesi). Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi (Sempozyum). (İzmir 4-6 Aralık 1998). Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Öcal, M. (2004). “Türkiye’de Kur’an Eğitim ve Öğretiminde Görülen Gelişmeler ve Bir İcazetname Örneği”, UÜİFD, Cilt: 13, sayı: 2, s. 81-140, Bursa 2004.

- Öztürk, R. (2006). Kur'an'da "Yedi Harf" ve Kıraat Farklılıklarının Hikmeti. *Diyanet İlmî Dergi*, 42(3), 25-34.
- Öztürk, S., & Kaplan, M. (2023). İmam Hatip liselerinde Kur'an-ı Kerim öğretiminin değerlendirilmesi: Müfredat ve uygulama. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 88-100.
- Reed, H. A. (1991). Türkiye'nin Yeni İmam-Hatip Okulları. Çev. Hulusi Yavuz. Osmanlı Devleti ve İslâmiyet, İstanbul: İz Yayınları.
- Resmi Gazete, 18 Ağustos 1997, Sayı, 23084.
- Rousseau, J. J. (2000). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine* (M. Baştürk & Y. Kızılcım, Çev.). Babil Yay.
- Siirt İl Millî Eğitim Komisyonu [Siirt İl MEM]. (2011). *Siirt İbrahim Hakkı Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin kurulması kararı* (Karar No: 2011/11, Tarih: 05.08.2011). Siirt: İl MEM.
- Sönmez, V. (1994). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş. Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2012). Kıraat İlmi'nin Önemi ve Modern Dönemdeki Yeri. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(2), 91-104.
- Tamer, T. (2019). *Kur'an öğretiminde materyal ve yöntem analizi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tamer, T. (2019). *Kur'an öğretiminde materyal ve yöntem analizi (Elif-Ba'lar üzerine bir inceleme)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, İctimai Senesi 2, (1946), 7: 445; Mert, Türkiye'nin Dönüşüm Sürecinde İmam-Hatip Liseleri, 126.
- Tunç, İ. (2018). *Elifbâ (Kur'an) öğretim tekniklerinin standardizasyonu ve yeni bir Elifbâ önerisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunç, İ. (2018). *Elifbâ (Kur'an) öğretim tekniklerinin standardizasyonu ve yeni bir Elifbâ önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tümer, G., & Küçük, A. (1998). *Dinler tarihi*. Berikan Yayınevi.
- Vikipedi. "Vasıf Çınar". Erişim: 9 Mart 2022. https://tr.wikipedia.org/wiki/Vas%C4%B1f_%C3%87%C4%B1.
- Yıldırım, A. (2016). Cumhuriyet dönemi eğitim literatüründe din eğitime ilişkin temel yaklaşımlar. *Bilimname*, 2016(1), 123-140.

- Yıldız, A., & Aydın, H. (2021). İmam Hatip liselerinde din eğitimi: Fırsatlar ve zorluklar. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 98–110.
- Yılmaz, N. (2021). *İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim öğretiminde yeni yöntemler ve materyal kullanımı* (Doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, N. (2021). *İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim öğretiminde yeni yöntemler ve materyal kullanımı* (Doktora Tezi). Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÖK ve ÖSYM (1998), tarafından üniversite sınavı puanları hesaplaması ile ilgili olarak alınan karar, meslek lisesi mezunlarının ortaöğrenim başarı puanlarının hesaplaması sırasında mezunların puanlarının 0.5 yerine 0.2 katsayısı ile çarpılması yönündeydi ve bu uygulama, diğer teknik lise ve meslek lisesi mezunları ile birlikte İmam Hatip Lisesi mezunlarının da üniversitede kendi alanları dışındaki bölümlere girmesini engellemiştir.
- Yörükoğlu, A. (1994). Çocuk ruh sağlığı (19. Baskı). Özgür Yayın Dağıtım.

EKLER

EK-1. Anket Esnasında İmam Hatip Lisesi Öğrencilerine Yöneltilen Sorular

Cinsiyetiniz?

Sınıf düzeyiniz: 9, 10, 11, 12 İmam Hatip Lisesinde okuduğunuzdan dolayı memnunuz musunuz?

Kur'ân-ı Kerim'e olan ilginizin temelde aile içerisinde başladığını söyleyebilir miyiz?

Kur'ân-ı Kerim okumayı ne zaman öğrendiniz?

Siirt'teki İmam Hatip liselerindeki Kur'ân-ı Kerim ve kıraat seviyesini yeterli görüyor musunuz?

Soru 1: Kur'ân-ı Kerim derslerinde yeterince tecvit kuralları öğretiliyor mu?

Soru 2: Derslerde Kur'ân'ı doğru okumayı öğrenmeye yönelik etkinlikler yeterli midir?

Soru 3: Kıraat ilmi hakkında daha fazla bilgi verilmesini ister misiniz?

Soru 4: Farklı kıraatlara dair örneklerle karşılaştınız mı ve bu konuda bilgi sahibi misiniz?

Soru 5: Kıraat ilmi, Kur'ân-ı Kerim derslerinin bir parçası olarak yeterince ele alınıyor mu?

Soru 6: Kur'ân-ı Kerim derslerinde kullanılan öğretim materyalleri (kitap, sesli kayıtlar vb.) yeterli midir?

Soru 7: Kur'ân-ı Kerim öğretmeni dersleri etkili ve anlaşılır biçimde işlemektedir.

Soru 8: Kur'ân-ı Kerim dersi müfredatı, kıraat ilminin temel bilgilerini öğretmek için yeterli midir?

Soru 9: Öğrencilerin Kur'ân-ı Kerim okuma becerileri, sınıf düzeylerine uygun bir şekilde gelişiyor mu?

Soru 10: Mevcut ders saati sayısı, kıraat eğitimi için yeterli midir?

Soru 11: Öğrenciler, farklı kıraat vecihlerine ilgi duymaktadır.

Soru 12: Kıraat ilminde uzmanlaşmak isteyen öğrencilere yönelik ek programlar (etüt, seminer, kulüp vb.) uygulanmaktadır.

Sizce “Kur’ân-ı Kerim Dersi Programı’nda yetersiz ve eksik olan konular var mıdır?

Sizce “Kur’ân-ı Kerim Dersi Programı’ndaki gereksiz bulduğunuz konular var mıdır?

Kur’ân-ı Kerim öğretiminde kaynak olarak faydalandığınız tecvit kitapları verimli midir?

Sizce “Kur’ân-ı Kerim Dersi Programı’ndaki konular, öğrencilerinizin seviyesine uygun mudur?

Tecvit İlmi açısından bakıldığında yeterli derecede bilginiz var mıdır? Okulunuzda gördüğünüz Kur’ân-ı Kerim eğitimi sonunda, mezun olduktan sonra kendinizi bir Kur’ân-ı Kerim okuyucusu ve öğreticisi olarak yeterli görüyor musunuz?

Kur’ân-ı Kerim dersi aldığınız hocalarınızın yeterli düzeyde donanıma sahip olduğunu düşünüyor musunuz?

Kur’ân-ı Kerim okuyucularına ilginiz var mıdır?

Dünya çapında tanınmış meşhur Kur’ân okuyucularından bildiğiniz ve ilgi duyarak dinlediğiniz biri var mıdır?

Ülkemizde Kur’ân-ı Kerim okuyuşumuzda takip ettiğimiz kıraat imamını tanıyor musunuz?

Kur’ân-ı Kerim ve kıraat dersinde, İmam Hatip liseleri, cami ve Kur’ân kurslarını kıyasladığımızda, hangisi daha verimlidir?

Okulunuzda Kur'ân dersi için özel tasarlanmış “Kur'ân-ı Kerim/Tilâvet Sınıfı” bulunuyor mu?

Sizce öğretmeniniz, Kur'ân-ı Kerim derslerinde yüzünden okumayı geliştirmede, doğru ve düzgün okuyabilmeyi ve tecvitli okuyuşu kavratmada güncel yöntemler kullanıyor mu?

Daha önce bu tarzda bir ankete katıldınız mı?

EK-2. İmam Hatip Lisesi Kur’ân-ı Kerim Dersi Öğretmenlerine Yöneltilen Sorular

Görev Yaptığınız İl, İlçe: ?

Cinsiyet Durumunuz:

☐ Erkek ☐ Kadın

Mezun Olduğunuz Yüksek Öğretim Kurumu:

☐ Yüksek İslam Enstitüsü ☐ İlahiyat Fakültesi ☐ İlitam Programı

☐ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü ☐ Diğer

2024-2025 Öğretim Yılında Kur’ân-ı Kerim dersine en çok girdiğiniz sınıf düzeyi

☐ 9. Sınıf ☐ 10. Sınıf ☐ 11. Sınıf ☐ 12. Sınıf

Meslekî Kıdeminiz:

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl ☐ 26 yıl ve üstü

Hafızlık durumunuz:

☐ Hafızım ☐ Hafızlık çalışması yaptım fakat tamamlayamadım ☐ Hafız değilim

Kur’an Eğitimi Alma Durumunuz: (Kendinize en uygun seçenekleri işaretleyiniz.)

☐ Kur’an Kursu eğitimi aldım

☐ Millî Eğitim Bakanlığı Tashih-i Huruf seminerlerine katıldım

☐ Diyanet İşleri Başkanlığı Tashih-i Huruf seminerlerine katıldım

☐ Kur’an talim ve tilâveti üzerine özel bir hocadan eğitim aldım

Kur’an Talim ve Tilâveti Üzerine Özel Bir Hocadan Eğitim Aldıysanız, Eğitim Süresini İşaretleyiniz.

☐ 0-3Ay ☐ 4-6 Ay ☐ 7-12 Ay ☐ 13-24 Ay ☒ Daha fazla süre

☐ Özel bir hocadan eğitim almadım

Mezun Olduğunuz Yüksek Öğretim Kurumundan Aldığınız Kur'an Eğitimi Mesleğiniz Açısından Yeterli Buluyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır ☐ Kısmen

Okulunuzda Kur'an dersi için özel tasarlanmış "Kur'an-ı Kerim/Tilâvet Sınıfı" bulunuyor mu?

☐ Evet ☐ Hayır

Kur'an-ı Kerim derslerinde tecvid öğretiminde ve uygulamasında güncel yöntemleri uyguluyor musunuz?

Sizce "Kur'an-ı Kerim Dersi Programı"ndaki konular öğrencilerinizin seviyesine uygun mu?

Sizce İmam Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim ders programı yeterli mi?

İmam Hatip Lisesi meslek derslerinde branşlaşmanın olması durumunda, Kur'an-ı Kerim öğretiminin kalitesi artar mı?

Kur'an-ı Kerim ve kıraat ile ilgili Hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerine katıldınız mı?

Kur'an-ı Kerim öğretiminde en çok kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?

☐ Öğretmenin anlatımı ☐ Öğrencinin anlatımı ☐ Tartışma yöntemi ☐ Soru cevap tekniği

☐ Bireysel okuyuş ☐ Toplu tekrar ☐ Sesli dinleti ☐ Küme çalışması yöntemi

☐ Not tutturma

☐ Başka

Yıl içerisinde öğrencilere halk eğitim üzerinden Kur'ân-ı Kerim dersleri vermek için açtığınız kurslar var mıdır?

Kur'an derslerinde ölçme ve değerlendirme yapıyor musunuz?

Öğrencilerin derse katılımını artırmak için grup çalışmaları yapıyor musunuz?

Kur'an-ı Kerim öğretiminde kıraat ilmini derslerinizde doğrudan ele alıyor musunuz?

Kıraat öğretimi sırasında öğrencilerin en çok zorlandığı alan sizce hangisidir?

☐ Mahreçler ☐ Lafız farklılıkları ☐ Rivayetlerin ayrımı ☐ Kuralları ezberleme

☐ Diğer: (Belirtiniz)

Kıraat öğretiminin geliştirilmesi için ne tür önerileriniz vardır?