

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

POPÜLER KÜLTÜR – DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ:

İMAM HATİP LİSELERİ ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

BETÜL Ü. KANBUROĞLU

İstanbul, 2011

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

POPÜLER KÜLTÜR – DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ:

İMAM HATİP LİSELERİ ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

BETÜL Ü. KANBUROĞLU

Danışman: YRD. DOÇ. DR. EMİNE KESKİNER

İstanbul, 2011

Marmara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Tez Onay Belgesi

İLAHİYAT Anabilim Dalı DİN EĞİTİMİ Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi
BETÜL Ü. KANBUROĞLU'nun POPÜLER KÜLTÜR - DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ : İMAM -
HATİP LİSELERİ ÖRNEĞİ adlı tez çalışması ,Enstitümüz Yönetim Kurulunun
15.06.2011 tarih ve 2011/11-14 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından
oybirliği/oyçokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

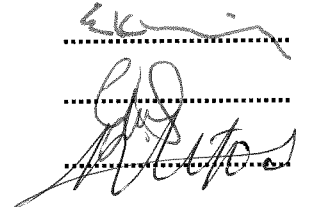
İmzası

Tez Savunma Tarihi : 20.12.2011

1) Tez Danışmanı : YRD. DOÇ.DR. EMİNE KESKİNER

2) Jüri Üyesi : YRD. DOÇ.DR. BANU GÜRER

3) Jüri Üyesi : DOÇ. DR. HÜLYA ALPER



ÖZET

POPÜLER KÜLTÜR – DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ:

İMAM HATİP LİSELERİ ÖRNEĞİ

Betül Ü. Kanburoğlu

Modernizmin etkisiyle geleneksel toplum yapısının çözüldüğü, yerel değerlerin önemini kaybettiği ve bunların yerine küresel kültür unsurlarının ikame olduğu süreçte iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak etki alanı genişleyen popüler kültür, günümüzde sosyal bilimcilerin rağbet gösterdiği bir konu haline gelmiştir. İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin popüler kültür konusundaki tutumları ve söz konusu kültürün ürünlerine olan yaklaşımlarının incelendiği bu çalışmada, popüler kültür – din eğitimi ilişkisi ele alınmıştır. Tezin iskeletini oluşturan alan araştırmasında, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin aldıkları din eğitimi neticesinde geliştiği varsayılan dinî formasyonlarının, popüler kültür ürünlerine yönelik tercihlerinde etkili olup olmadığı sorgulanmıştır. İstanbul'un Anadolu yakasında bulunan köklü üç Anadolu İmam Hatip Lisesi'nden 30 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen alan araştırması sonucunda, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin dinî formasyonlarının popüler kültür ürünlerine olan yaklaşımlarında genel olarak bilişsel düzeyde bir farkındalık oluşturduğu, fakat pratikte yeterince etkili olamadığı ortaya çıkmıştır. Bu noktada din eğitiminin önemli bir boyutu olan ahlak eğitimiyle ilgili yöntem sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan din eğitiminde kullanılan örneklerin güncelle bağlantısının kurulması noktasında zaafların olduğu ve modern çağın meydan okumalarına cevap verebilmesi için bu eğitimin, ahlak eğitimi boyutu üzerinde yoğunlaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Popüler kültür, İmam Hatip Liseleri, Din eğitimi, Ahlak eğitimi.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN POPULAR CULTURE AND RELIGIOUS EDUCATION: EXAMPLE OF IMAM HATIP SCHOOLS

Betül Ü. Kanburoğlu

The traditional social structure has been solved by the influence of modernism and losing the importance of local values instead substitution process of the elements of global culture, expanding domain of popular culture in parallel with developments in communication technologies became a demanding subject for social scientists today. In this thesis, Imam Hatip School (religious high school) students' attitudes about popular culture and their approaches to the popular culture products are examined and the relationship of popular culture and the religious education is discussed. In the field survey which is scope of thesis, the religious formation of Imam Hatip's students which occurs as a result of the education in these schools has been questioned whether effective preferences about popular culture products. As a result of field survey conducted on 30 students from three well-established Anatolian Imam Hatip Schools on the Anatolian side of Istanbul, the students' religious formations generally create an awareness of cognitive approaches to popular culture products, but it is not sufficiently effective in practice. At this point, moral education which is an important dimension of religious education has been found to the problems of the method. However, the examples used in the religious education has weaknesses in connection of current advances of society. In this research appeared that this education should be focus on the moral education in terms of to meet the challenges of the modern era.

Keywords: *Popular culture, Imam Hatip Schools, Religious education, Moral education.*

ÖNSÖZ

Bir yanda Türk eğitim tarihinin en çok tartışılan eğitim kurumları olan İmam Hatip Liseleri (İHL), diğer yanda John Fiske'in deyimiyle vaktimizin büyük çoğunluğunu kendisine katılarak geçirdiğimiz popüler kültür... Cumhuriyet tarihinin belki de en çok sivilleşen eğitim kurumları olan İHL, çoğu zaman siyasî bağlamda tartışıldı ve İHL öğrencilerinin sosyal hayatlarından, bu okullarda verilen eğitimin pedagojik açıdan değerlendirilmesine kadar pek çok önemli konu göz ardı edildi. Bu meyanda pedagojisinden çok ideolojik boyutu tartışılan bir 'eğitim kurumu' ile birbiriyle çatışan cümlelerin bile aynı paragraf içinde yer almasına imkân sunan muğlak ama hoşgörülü bir alan olan popüler kültürün, -ironik bir ifadeyle de olsa- aslında birbirine çok yakıştığı ifade edilmeli.

Çalışmanın giriş bölümünde konunun ana çerçevesi belirtilerek, literatürle ilgili değerlendirmelere yer verildi. Kavramsal ve kuramsal çerçeveyi oluşturan birinci bölümde popüler kültür kavramı, kapitalizm ve postmodernizmle ilişkisi bağlamında tartışıldı ve öne çıkan popüler kültür kuramlarına yer verildi. Akabinde içeriği bağlamında din eğitimiyle ilgili muhtasar bir bilgi sunulduktan sonra çalışmanın alan araştırmasının evrenini oluşturan İHL'nin tarihi ve millî eğitim sistemi içindeki konumuna yer verildi. Çalışmanın yönteminin ele alındığı ikinci bölümde araştırmada kullanılan envanter, katılımcıların nitelikleri, elde edilen bulguların analiz ve değerlendirilmesiyle ilgili açıklamalar yer aldı. Araştırma kapsamında elde edilen bulguların analiz edilip yorumlandığı ve karşılaştırmalı değerlendirmelere yer verildiği üçüncü bölümde, İHL öğrencileri özelinde popüler kültürün anlamı ve değeri tartışıldı. Sonuç bölümünde ise popüler kültür olgusuyla ilgili değerlendirmelerin yanında, araştırma sonuçlarından hareketle İHL öğrencilerinin popüler kültür konusundaki yönelimlerine yönelik tespitlere yer verildi.

2010 yılının Ekim ayı itibariyle başladığım bu çalışmayı âfiyet içinde bitirmemi nasip eden Rabbe hamdolsun. Güncel bir alan olması itibariyle zevkle çalıştığım, fakat geniş kapsamı ve muğlaklığı ile beni epeyce zorlayan bu tezin hazırlanması çok değerli kimselerin destek ve katkılarıyla gerçekleşti. Öncelikle bilgisi,

anlayışı ve samimiyetiyle bana destek olan, her cümlemi satır satır okuyup tartışmamıza imkân veren danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Emine Keskiner'e ve değerli yorumlarıyla katkıda bulunan eşi Sayın Yusuf Keskiner'e çok teşekkür ederim. Duruşu ve bilgisiyle zihnimdeki pek çok soru işaretini izale eden ve özellikle yöntem konusundaki yönlendirmeleri ile ufkumu açan değerli hocam Prof. Dr. Tahsin Görgün'e teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın yol haritasının tayini ve sınırlandırılması noktasında kıymetli önerileriyle katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Bayraktar Bayraklı, Prof. Dr. Ali Köse, Prof. Dr. Talip Küçükcan, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Öcal, Yrd. Doç. Dr. Nurullah Ardıç ve Dr. Seyfi Kenan'a teşekkür etmek isterim. Kaynak temini konusunda yardımlarını esirgemeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Nuri Tınaz'a ve İSAM dokümantasyon servisine teşekkür ederim. Çalışmanın alan araştırmasını gerçekleştirdiğim Kartal, Kadıköy ve Üsküdar Anadolu İHL'nin yardımsever idareci ve öğretmenleri ile duygu ve düşüncelerini benimle samimi şekilde paylaşan sevgili öğrenci arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın dönüm noktalarından biri olan, akademiye olan inancımı arttıran ve beni bursiyeri olarak destekleyen Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi'nin (İSAM) yetkililerine, hocalarına, tüm personeline ve fotokopi servisine çok teşekkür ederim. Masama gelip hatırlamı soran tüm arkadaşlarıma ama özellikle, her anlamda desteğini benden esirgemeyen Merve Betül Bayrak'a çok teşekkür ederim. Onların desteği olmasa bu çalışma kesinlikle vücut bulamazdı. Son olarak, hiçbir teşekkürün kâfi gelmeyeceğinin idrakinde olsam da, en bunaldığım anda tek cümlesi bile beni rahatlatmaya yeten, duâ ve yüreklendirmeleriyle her daim yanımda olan sevgili anneciğime, tezimin redaktesinden şehirlerarası yolculuklarımın süresini azaltan fedakârlıklarına kadar maddî-manevî desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen kıymetli babacığım ve uzaktaki yakınlarım abim ve kardeşime minnettar olduğumu ifade etmek isterim.

Betül Ü. Kanburoğlu

Üsküdar, 2011

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	II
ÖNSÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLO LİSTESİ.....	X
GRAFİK LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR.....	XII

GİRİŞ

GİRİŞ.....	2
1. ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI VE ÖNEMİ.....	5
2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....	7
3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	8
4. ARAŞTIRMANIN KAYNAKLARI VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	9

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
1. POPÜLER KÜLTÜR.....	13
1.1. Kültür Kavramı.....	13
1.2. Popüler Kavramı.....	13
1.3. Popüler Kültür.....	17
1.3.1. Popüler Kültür Kavramı.....	17
1.3.2. Kapitalizmin Ortaya Çıkışı ve Popüler Kültürün Tarihsel Gelişimi.....	20
1.3.3. Popüler Kültürün Postmodern Dönemdeki Dönüşümü.....	22
1.3.4. Popüler Kültür Kuramları.....	22
1.3.4.1. Frankfurt Okulu ve Kitle Kültürü Eleştirileri.....	24
1.3.4.1.1. Yapısalcılar, Kültürelciler ve Gramsci'nin Telifçi Yaklaşımı.....	24
1.3.4.2. Birmingham Okulu ve Popüler Kültürün Olumlanması.....	29
1.3.4.2.1. John Fiske ve Popüler Kültürün Özerkliği Yaklaşımı.....	31

1.3.4.3. Herbert Gans ve Kùltür Alanın Demokratikleşmesi Yaklaşımı.....	31
2. DİN EĞİTİMİ.....	34
2.1. Eğitim	34
2.1.1. Eğitim Kavramı.....	34
2.1.2. Amaçları Yönüyle Eğitim.....	35
2.2. Ahlak Eğitimi	36
2.3. Din Eğitimi.....	36
2.3.1. Amaçları Yönüyle Din Eğitimi.....	40
2.4. Türkiye’de Din Eğitimi.....	40
3. İMAM HATİP LİSELERİ	42
3.1. İmam Hatip Liselerinin Tarihi	42
3.1.1. Medresetü’l-eimme ve’l-hutabâ.....	43
3.1.2. İmam Hatip Mektepleri	43
3.1.3. İmam Hatip Kursları.....	45
3.1.4. İmam Hatip Okulları	48
3.1.5. İmam Hatip Liseleri	49
3.1.5.1. İmam Hatip Liseleri ve 28 Şubat Süreci.....	50
3.1.5.2. İmam Hatip Liselerinin Bugünkü Durumu	50
3.2. İmam Hatip Liselerinin Milli Eğitim Sistemi İçindeki Konumu	52
3.3. Sosyal Fonksiyonları Açısından İmam Hatip Liseleri.....	53

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

YÖNTEM.....	56
1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	56
1.1. Mülakat Yöntemi.....	56
2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	58
3. ARAŞTIRMAYA KATILANLAR VE NİTELİKLERİ	58
4. VERİ TOPLAMA ARACI.....	59
4.1. Mülakat Formu.....	59
4.2. Mülakat Sorularının İçerik Analizi.....	60
5. VERİLERİN TOPLANMASI VE İSTATİKSEL ANALİZ.....	71

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İMAM HATİP GENÇLİĞİ VE POPÜLER KÜLTÜR:

ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMLAR

İMAM HATİP GENÇLİĞİ VE POPÜLER KÜLTÜR: ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMLAR.....	74
1. KATILIMCILARIN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	75
2. KATILIMCILARIN POPÜLER KÜLTÜR ALGILARI VE SOSYAL YAŞANTILARIYLA İLGİLİ BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	84
2.1. Popüler Kültür Algıları.....	84
2.2. Sosyal Hayatları.....	85
2.2.1. Arkadaş Ortamındaki Sohbet Konuları.....	86
2.2.1.1. Gıybetin Yeni Bir Formu Olarak <i>Facebook</i>	86
2.2.1.2. Karşı Cinsle Olan İlişkiler.....	87
2.2.1.3. Televizyon Dizileri.....	90
2.2.1.4. Dinî Konular.....	91
2.2.2. Kitap Okuma Alışkanlıkları.....	91
2.2.3. Sinemaya Gitme Alışkanlıkları.....	93
3. KATILIMCILARIN İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNE OLAN YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	94
3.1. Cep Telefonu Kullanımı ile İlgili Bulguların Değerlendirilmesi.....	95
3.1.1. Cep Telefonunu Yanından Ayırmama Eğilimi.....	96
3.1.2. Cep Telefonu Markası/Modeli.....	96
3.1.3. Önemli Cep Telefonu Fonksiyonları.....	98
3.2. İnternet Kullanımı ve Sosyal Paylaşım Siteleri ile İlgili Bulguların Değerlendirilmesi.....	100
3.2.1. İnternet Kullanımının Niteliği.....	102
3.2.1.1. Kendini Rahat İfade Etme Bağlamında İnternet.....	105
3.2.1.2. Yabancı Kişilerle İnternet Üzerinden Kurulan İletişim.....	107
3.2.1.3. İnternetin Aile İçi İlişkilere Etkileri.....	108
3.2.1.4. Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı.....	109
3.2.2. Sosyal Paylaşım Sitelerindeki Davranış Kalıpları.....	110

3.2.2.1. <i>Facebook</i> Adlı Arkadaşlık ve Sosyal Paylaşım Sitesi.....	110
3.2.2.1.1. Mahremiyetler Bağlamında <i>Facebook</i>	113
3.2.2.2. Diğer Sosyal Paylaşım Siteleri.....	116
4. KATILIMCILARIN TELEVİZYON İZLEME ALIŞKANLIKLARI İLE İLGİLİ BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	117
4.1. En Çok Tercih Edilen Televizyon Yapımları Olarak Diziler	119
4.2. Tercih Edilmeyen Televizyon Yapımları	123
4.3. Bir Popüler Kültür Ürünü Olarak Televizyonun Aile İçi İletişime Etkileri	124
5. KATILIMCILARIN MARKA YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	125
5.1. Alışveriş Merkezleri (<i>AVM</i>).....	125
5.2. Moda ve Marka Konusundaki Tutumlar.....	127
5.2.1. Dinî Algı - Marka İlişkisi	130
6. KATILIMCILARIN MÜZİK KONUSUNDAKİ TERCİHLERİ İLE İLGİLİ BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	131
6.1. Müzik Türü Tercihleri	132
6.2. Dine Aykırı Unsurlar Taşıyan Parçalarla İlgili Tutumlar.....	135
7. KATILIMCILARIN KURUMLARIYLA İLGİLİ ALGILARI VE POPÜLER KÜLTÜR – DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİNE YÖNELİK BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	136
7.1. İHL Öğrencilerinin Kendileri ve Kurumlarıyla İlgili Algıları.....	137
7.1.1. İHL Öğrencilerinin Benlik Algıları.....	137
7.1.1.1. Çevreye Göre Farklı Tutum Geliştirme	138
7.1.1.1.1. Selamlaşma Biçimini Değiştirme.....	140
7.1.1.2. Toplumun İHL Öğrencilerine Yönelik Tutumları ve Bunun Öğrenciler Tarafından Algılanışı.....	141
7.1.1.2.1. Farklı Bir Çevreye Mensup Olma İsteği.....	144
7.1.2. İHL Öğrencilerin Kurumlarıyla İlgili Algıları.....	146
7.1.2.1. İmam Hatip Liselerini Tercih Sebepleri	146
7.1.2.1.1. Kız Öğrencilerin İmam Hatip Liselerine Yönlendirilmeleri.....	148
7.1.2.2. İHL Öğrencilerinin Diğer Gençlerle Aralarında Gördükleri Farklılıklar	150
7.1.2.2.1. ‘İmam Hatipli Olmak’ Söylemi	154
7.2. Popüler Kültür – Din Eğitimi İlişkisi	155

7.2.1. İHL Öğrencileri ve Popüler Kültür	155
7.2.2. İHL Öğretmenleri ve Popüler Kültür	156
7.2.2.1. İHL Öğretmenlerinin Güncel Bağlamla Olan İrtibatları.....	156
7.2.2.2. Popüler Kültür Ürünlerine Olan Yaklaşımları Açısından Meslek Dersi Öğretmenleri ile Diğer Ders Öğretmenleri Arasındaki Farklılıklar	157
7.2.2.3. İHL Öğretmenlerinin Öğrencilerin Tüketim Alışkanlıklarını Yönlendirme ile İlgili Uygulamaları	158
SONUÇ.....	162
EKLER	166
Ek 1: Mülakat Formu	166
Ek 2: İzin Belgesi (Marmara Üniversitesi Rektörlüğüne)	172
Ek 3: İzin Belgesi (Valilik Makamına)	173
BİBLİYOGRAFYA	174

TABLO LİSTESİ

Tablolar	Sayfa No.
Tablo 1: Katılımcıların Yaşları	75
Tablo 2: Katılımcıların Babalarının Eğitim Durumları	79
Tablo 3: Katılımcıların Annelerinin Eğitim Durumları	80
Tablo 4: Katılımcıların Babalarının Meslekleri	80
Tablo 5: Katılımcıların Annelerinin Meslekleri	81
Tablo 6: Katılımcıların İstanbul'da Yaşama Durumları	83

GRAFİK LİSTESİ

Grafikler	Sayfa No.
Grafik 1: Katılımcıların Cinsiyetleri	75
Grafik 2: Katılımcıların Eğitim Aldıkları Liselere Göre Dağılımı	76
Grafik 3: Katılımcıların Akademik Başarı Durumları	76
Grafik 4: Katılımcıların Ailelerinin Aylık Toplam Gelirleri	77
Grafik 5: Katılımcıların Haftalık Harçlık Miktarları	78
Grafik 6: Katılımcıların Aile Kökeni Olarak Bölgelere Göre Dağılımı	82

KISALTMALAR

AVM	: Alışveriş Merkezi
Bknz.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
DEM	: Değerler Eğitimi Merkezi
Der.	: Derleyen
Ed.	: Editör
İHL	: İmam Hatip Lisesi / İmam Hatip Liseleri
İHO	: İmam Hatip Okulu
İTO	: İstanbul Ticaret Odası
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
METU	: Middle East Technical University (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
s.	: Sayfa
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TESEV	: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etütler Vakfı
TÜSİAD	: Türk Sanayici ve İşadamları Derneği
TV	: Televizyon
UÜİF	: Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi
yay. haz.	: Yayına Hazırlayan(lar)
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

**ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI,
HİPOTEZLERİ VE İLGİLİ LİTERATÜR**

GİRİŞ

Günümüzde iletişim teknolojilerindeki akıl almaz ilerleme, kültürlerarası iletişim ve etkileşimi hızlandırmaktadır. Küreselleşmenin bir alt süreci olarak gelişen popüler kültür, çağın ruhunu yansıtmadaki işlevi ve söz konusu kültürlerarası etkileşimi çözümlemede önemli rol üstlenmesi itibarıyla sosyal bilimcilerin teveccühünü kazanmış bir alandır. En geniş anlamıyla, “herhangi bir toplumun, herhangi bir zamandaki egemen kültürü”¹ şeklinde ifadelendirilen popüler kültür, “dünyanın gidişatını derinden etkileyen sanayi devriminin bir ürünü”² olarak ortaya çıkmıştır. Popüler kültürün yaygınlaşmasının en önemli vasıtalarından biri olan iletişim teknolojileri, Türkiye’de özellikle çok partili sisteme geçildikten sonraki dönemde benimsenen serbest piyasa politikası sayesinde yaygınlaşmış ve toplumun hemen her tabakası tarafından rağbet görmüştür. Özellikle 2000’li yılların başından itibaren yaygınlık kazanan internet ve telekomünikasyon teknolojilerinin Türk toplumu tarafından sempatiyle karşılanması, popüler kültürün toplumsal düzeyde bireylerin hayatını dönüştürmesine neden olmuştur.

Kapitalizm, küreselleşme ve akabinde postmodernizm olgularıyla ilişkili süreç içinde gelişen popüler kültürün kuramsal anlamdaki gelişimi, Frankfurt Sosyal Araştırmalar Enstitüsü ve Birmingham Çağdaş Kültürel Çalışmalar Merkezi’nin çalışmalarıyla sağlanmıştır. Bu noktada her iki okulun da perspektifinin ana çizgisini oluşturan Marksizmin, popüler kültür çalışmalarında belirgin etkisinin olduğu görülmektedir. Popüler kültürün değişken doğasının bir gereği olarak onunla ilgili kuramlara temkinli yaklaşmak gerektiği akılda tutulmakla beraber bu çalışmada, popüler kültürü olumlayan Birmingham Okulu’nun perspektifine yakın bir çizgi takip edilmiştir. Bu bağlamda özellikle deCerteau’nun popüler kültürü ‘idare etme sanatı’

¹ Edibe Sözen, “Popüler Kültür Retoriği: Sahiplik İçinde Yokluk, Rağbette Olma ve Sağduyu Bilgisi”, **Doğu Batı Düşünce Dergisi**, Sayı.15 (Mayıs, Haziran, Temmuz 2001), s. 61.

² Murat Belge, “Sanayi Devrimi ve Popüler Kültür” **Milliyet**, 25 Eylül 2003.

olarak değerlendirdiği yaklaşımı, çalışmada merkez alınan tanımlamalardan biri olmuş; bunun yanında popüler kültürü, kültür ortamının demokratikleşmesi bağlamında tartışan yaklaşım da büyük ölçüde benimsenmiştir. Bu noktada söz konusu kuramın popüler kültürü olumlayan bakış açısından ziyade, popüler kültürün belli bir güç odağı tarafından dayatılmadığı, ortak katılımla oluşturulduğu görüşünün benimsendiği ifade edilmelidir.

Popüler kültürün kültür ortamını demokratikleştirdiği fikri makul olmakla birlikte, bu yaklaşımın toplumda sosyo-ekonomik sınıfa göre değişen beğeni kültürleriyle ilgili ayırımının tenkit edilmesi gerektiği düşünülmektedir. şöyle ki toplumsal katmanların beğenilerine göre değişen farklı beğeni kültürlerinin olduğunu savunan bu yaklaşım, bu beğeni kültürlerini yüksek, orta ya da alt kültür gibi ayrımlarla tanımlamaktadır. Kültür kavramının tanımı bile net şekilde ortaya konamazken, nerede başlayıp bittiği muğlak olan söz konusu ayrımlarla yapılan bu tür kavramsallaştırmaların çok yerinde olmadığı ve dolayısıyla belirgin olmayan ayrımlarla oluşturulan bu kavramların iini doldurmanın da çok mümkün görünmediği söylenebilir.

Bu çalışmada popüler kültür, ürünleri bağlamında, öğrenimlerini din eğitimi ağırlıklı okullarda sürdüren gençler özelinde incelenmiştir. Popüler kültür ve din eğitimi gibi iki geniş alan arasındaki ilişkiyi inceleme amacını taşıyan bu çalışmanın, “popüler kültür kavramının çok boyutlu, muğlak ve melez bir kavram olduğu”³ göz önünde bulundurulduğunda, büyük bir iddia taşıdığı düşünülebilir. Bunun yanında bir yüksek lisans tezinin sınır ve kapsamı içinde, çalışmada birden çok popüler kültür ürününün birlikte ele alınıyor olması, bazı konularda yüzeysel kalma riskini de beraberinde getirmektedir. Ancak söz konusu güçlük ve riskler göze alınmakla beraber, popüler kültürün, ağırlıklı olarak din eğitimi alan İmam Hatip Lisesi (İHL) ğrencileri tarafından nasıl algılandığının gereğince tartışılabilmesi için, çalışmanın ‘en popüler olan’ popüler kültür ürünlerini kapsaması gerektiği düşünülmüştür. Bu noktada, din

³ Nurullah Ardıç, -şehir niversitesi Sosyoloji Bölümü ğretim yesi- “Popüler Kültür Alanı” konulu görüşme, İstanbul: 3 Mayıs 2011. (vurgulamalar yazara aittir.)

eğitimi ve popüler kültür alanlarının hangi yönleriyle ele alındığını belirtme ihtiyacı zuhur etmektedir:

Çalışmada örgün din eğitimi bağlamında, İHL’de verilen din eğitiminin⁴ ahlak eğitimi boyutu üzerine odaklanılmıştır. Meslek derslerinde yapılan din eğitiminin bilişsel boyutuna da atıfta bulunmakla beraber çalışmada ahlak eğitiminin ön plana çıkarılması, yapılan eğitimde bu boyutla ilgili yöntem sorunlarının olduğu hipotezinden hareketledir. Ahlak eğitimi, şemsiye bir kavram olan din eğitiminin önemli bir sacayağı olmasına rağmen, günümüzde verilen din eğitiminde daha çok bilişsel boyuta ağırlık verildiği görülmekte ve bu bağlamda ahlak eğitimiyle ilgili yeni stratejilerin geliştirilmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır.

Ahlak eğitiminin geri plana atılmasının sebep olduğu problemler, din eğitiminin sosyal hayatta karşılaşılan sorunlarla başa çıkmada etkili olamaması noktasında kendini göstermektedir. Bilişim çağını yaşadığımız günümüz dünyasında, hayatımızın hemen her anını içine alan popüler kültür ürünlerinin olumsuz etkileri karşısındaki tutumlar, söz konusu problemlerden yalnızca birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, popüler kültürün din eğitimi –özelde ahlak eğitimi- açısından nerede durduğu ve nerede durması gerektiği sorularından hareketle, “muhafazakâr gençliğin, kendilerini küreselleşmiş formlarla ifade etme tutumlarının”⁵ yanlış olup olmadığının tartışılması ve bunun din eğitimi açısından değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu tez ile amaçlanan, İHL öğrencilerinin popüler kültür konusundaki tutumlarına meşruiyet kazandırmak değil; İHL’de verilen din eğitiminin güncelle olan bağlantısı noktasındaki eksikliklerine dikkat çekmek ve bu eğitimin, özellikle ahlak eğitimine ağırlık verilerek yeniden şekillendirilmesi gerektiği tezini ortaya koymaktır.

⁴ Bu çalışmada ‘din eğitimi’ kavramı, ‘din öğretimi’ni de kapsayacak şekilde kullanılmıştır. Bazı Avrupa ülkeleri ve Amerika’dan farklı olarak, ülkemizde ‘din eğitimi’ ile ‘din öğretimi’ kavramları arasında ayırım yapılmaktadır. Söz konusu ayrımı, Cumhuriyet öncesindeki eğitim reformlarına kadar götürenler bulunmaktadır. Söz gelimi, ‘eğitim’in sadece teknik düzeyde olmayıp, millî-manevî değerleri de kapsayarak bir kişilik oluşturma süreci olduğunu düşünen Ziya Gökalp, eğitim ile öğretim arasında fark gözetken bir kavramsallaştırmaya gitmiştir. Eğitim ve öğretim kavramları arasındaki anlam ayrışması, din dersleri söz konusu olduğunda daha belirgin bir hal almaktadır. Laik Türkiye’de din derslerinin okullarda yer alıp alamayacağıyla ilgili 1940’lı yıllardaki tartışmalarda, bunun eğitim değil, ancak öğretim boyutuyla mümkün olabileceği dile getirilmiş ve uygulamayı dışarıda bırakarak, salt bilgi düzeyinde bir öğrenmeyi ifade ettiği düşünüldüğünden ‘din öğretimi’ ifadesi tercih edilmiştir. (Bknz. Değerler Eğitimi Merkezi, **İsteğe Bağlı Din Eğitimi Raporu**, İstanbul, Şubat 2011, s. 8-9.)

⁵ Tahsin Görgün, -29 Mayıs Üniversitesi Felsefe Bölümü Öğretim Üyesi- “Popüler Kültür ve İmam Hatip Liseleri” konulu görüşme, İstanbul: 27 Ocak 2011. (vurgulamalar yazara aittir.)

Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin -çoğunlukla- ileride toplumda müşterek bir din kültürü oluşturan zorunlu din eğitiminde görev alacak bireyler olmaları, onların yetiştirme süreçlerinde aldıkları eğitimin niteliğine verilmesi gereken önemi arttırmaktadır.

Bu bölümde çalışmanın konusu, amacı ve önemi üzerinde durulacak, ayrıca çalışmada test edilmesi planlanan hipotezlere yer verilecektir. Bunun yanında araştırmanın sınırlılıkları belirtilecek ve çalışma kapsamında incelenen literatür ve kullanılan başlıca kaynaklar hakkında özet bir bilgi sunulacaktır.

1. ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI VE ÖNEMİ

Bilgi ve iletişim çağının yaşandığı günümüz dünyasında, iletişim teknolojilerinin en önemli takipçisi ve kullanıcılarının, yaşları itibarıyla değişime açık ve yenilikleri daha kolay benimseme eğiliminde olan genç bireyler oldukları görülmektedir. Bu çalışmada, söz konusu iletişim teknolojileri sayesinde günlük yaşantımızın hemen hemen her alanına nüfuz eden popüler kültür olgusu ve İHL öğrencilerinin popüler kültüre olan yaklaşımları konu edilmekte ve bu bağlamda popüler kültürün, din eğitimi açısından nerede durduğuna ilişkin tespitlere yer verilmektedir.

Ana konusu popüler kültür ve din eğitimi ilişkisi olan bu çalışmada, örneklem grubu olarak İHL öğrencileri seçilmiştir. Bunun nedeni, ağırlıklı olarak din eğitimi veren liselerde öğrenim görüyor olmaları sebebiyle, toplum tarafından çeşitli liselerde öğrenim gören ‘diğer’ öğrencilerden farklı tutum ve davranışlara sahip olmaları beklenen; fakat onların da bahsi geçen ‘diğer’ öğrencilerle aynı -bilişsel, duygusal ve fiziksel değişimlerin yaşandığı- gelişim döneminde oldukları göz ardı edilerek yapılan yorumların haklılığı/haksızlığını ortaya koymaya çalışmak ve İHL öğrencilerinin aldıkları din eğitiminin, popüler kültür konusundaki tutum ve davranışlarına olan yansımaları hakkında fikir sahibi olmaktır. Dolayısıyla çalışmada, İHL öğrencilerinin aldıkları din eğitiminin, onların popüler kültür ürünlerine olan yaklaşımlarında etkili olup olmadığı ve bir etki söz konusuysa, bunun hangi yönde olduğu konu edilmiştir. Çalışmada İHL’de verilen din eğitiminin müfredat anlamındaki içeriği inceleme dışında

birakılmış, yalnızca bu eğitimin öğrenciler üzerinde nasıl bir yansımasının olduğu araştırılmıştır. Böylece popüler kültür ile din eğitimi arasındaki ilişki, popüler kültürün İHL’de öğrenim gören gençlik üzerindeki etkisi bağlamında incelenmiştir.

Çalışmanın alan araştırması kapsamında, *survey* yönteminin görüşme tekniği kullanılarak İHL öğrencileriyle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada, İHL öğrencilerinin popüler kültür ürünlerine olan eğilimleri; sözgeliimi TV ve internet ile ilgili alışkanlıkları, marka yönelimleri ve müzik zevkleri gibi çeşitli konularda sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle, İHL öğrencilerinin popüler kültür karşısındaki tutumlarıyla ilgili profilleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın temel amacı, İHL öğrencilerinin popüler kültür ürünlerini kullanma konusundaki yönelimlerine ve din eğitimin bu yönelimlere olan etkisine dair bulgular elde etmektir. Bu çerçevede araştırmada, İHL öğrencilerinin, popüler kültürle şekillenen değerler dünyasından ne kadar uzak ya da bu dünyanın ne kadar içinde olduklarını ve din eğitiminin bu anlamda nasıl bir rol üstlendiğini öğrenmeye çalışmak hedeflenmektedir.

Özellikle son yıllarda, sosyal disiplinler içindeki araştırma alanlarından biri olarak rağbet gören popüler kültür konusunun din eğitimi özelinde incelendiği çalışmalar –gerek Türkiye yerelinde, gerekse uluslar arası din eğitimi literatüründe– oldukça sınırlı sayıdadır. Bu bağlamda çalışmanın, ana iskeletini popüler kültür ve din eğitimi ilişkisinin oluşturması; İHL’de verilen din eğitiminin niteliğinin, popüler kültür zaviyesinden sorgulaması ve din eğitiminin, modern dünyanın meydan okumalarına cevap verebilecek nitelikte yeniden yapılandırılması gerektiği iddiası taşıması noktasında önem arz ettiği söylenebilir.

İHL öğrencilerinin sosyal hayatlarına dair çeşitli tespitlere yer vermesi ve popüler kültürden etkilenme düzeylerine ilişkin fikir vermesi açısından önem taşıyan bu çalışmanın bir diğer önemi; çalışma kapsamında gerçekleştirilen alan araştırmasında hazır bir envanter yerine, bu çalışmaya özgü bir mülakat formunun hazırlanmış olmasıdır. Alan ve yöntemle ilgili çeşitli kaynak okumaları sonucunda oluşturulan bu form, alanında uzman araştırmacılarla birlikte revize edilmiştir. Fakat yine de,

araştırmada kullanılan söz konusu formun, popüler kültür ve din eğitimi ilişkisini her yönüyle ölçebilen bir envanter olduğu iddiası taşımadığı da ifade edilmelidir.

2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Bu çalışmada temel olarak, “İHL’de okuyan öğrencilerin, popüler kültürden yoğun şekilde etkilendiğı ve popüler kültür ürünlerine olan yaklaşımlarında, yakın çevreleri ve okullarından aldıkları din eğitiminin yeterince etkili olamadığı” hipotezi test edilmektedir. Çalışmada bu temel hipotezin yanında, şu alt hipotezlerin de test edilmesi amaçlanmaktadır:

- İHL’nde verilen din eğitiminin, öğrencilerin popüler kültür ürünü kullanımlarında doğru yönlendirilmelerine ya da onların popüler kültürün olumsuz etkilerinden kendilerini korumalarına yönelik bir amacının olmadığı öngörülmektedir. Bu hususta meslek dersi öğretmenlerinin de, öğrencileri yönlendirmeye yönelik ortak bir stratejisi bulunmamakta; yalnızca bazı bireysel müdahaleler söz konusu olmaktadır.
- İHL öğrencileri, sosyo-ekonomik açıdan genel olarak orta sınıfa mensup ailelerden gelmekte; fakat popüler kültürün etkisiyle öğrencilerin, ekonomik açıdan ailelerinin karşılayamayacağı ürünlere yönelindikleri görülmektedir. Bu noktada İHL öğrencileri, özellikle cep telefonu ve giyim anlamında markalı ürünler tercih etmeyi, israf olarak görmemektedir.
- Toplumsal ve ailevî baskılar nedeniyle sosyal ortamlara fazla katılamayan İHL öğrencilerinin okul dışında kalan vakitlerinin çoğuna, günümüzde popüler kültürün en etkin taşıyıcılarından biri olan internet/sanal ortam ile ilgili etkinlikler hâkim olmaktadır.
- Toplumun genelinin, özellikle de muhafazakâr kesimin İHL öğrencileriyle ilgili ideal davranış beklentileri, bu gençlerin kendilerini sosyal baskı altında hissetmelerine sebep olmakta ve bu durum onlarda farklı bir çevrenin mensubu olma isteğı uyandırmaktadır. Bu bağlamda internet ortamında, kurumsal ve ailevî kimliklerini gizleyebilme imkânı; siyasî, dinî

ve kişisel duygu-düşüncelerini ifade etme anlamında, onlara büyük rahatlık sağlamaktadır.

- İHL öğrencileri, televizyonda en çok dizi programlarını izlemeyi tercih etmekte ve televizyon programı tercihlerinde, aile çevresi ve okullarından aldıkları din eğitimi yeterince etkili olamamaktadır. Gençlerin bu anlamdaki tercihlerine yön veren daha çok arkadaş ortamlarında popüler olan televizyon programlarıdır. Aynı durum, izlemeyi tercih ettikleri televizyon kanalları için de geçerli olmaktadır.

3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

İncelenen literatürde, popüler kültür ile gençlik arasındaki ilişkiyi çeşitli yönleriyle inceleyen çalışmalarda⁶ kullanılmış envanterlerin bulunduğu tespit edilmiştir. Fakat kavramsal ve kuramsal çerçeve kapsamında yapılan okumalar, bu ölçeklerin popüler kültür ile din eğitimi ilişkisine yönelik bulgular sağlamada yararlı ve yeterli olamayacağı kanısına varmamıza neden olmuştur. Dolayısıyla zaman zaman söz konusu envanterlerden yararlanmakla birlikte, çalışmaya özgü bir mülakat formu hazırlanmıştır. Bu bağlamda çalışma sonunda ortaya konan, ‘İHL öğrencilerinin popüler kültür ürünlerine yönelik yaklaşımları’, mülakat formunun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Bu çalışmada kullanılan mülakat formu, lisede okuyan öğrencilere uygulandığından dolayı araştırma, belli yaş aralığı ve okul türü ile sınırlıdır. Mülakat yapılan öğrencilerin tamamı Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmekte olup, yaşları 16 ile 18 arasında değişmektedir.

2011 yılının Nisan ve Mayıs ayları içinde, İstanbul’un Anadolu yakasında bulunan üç Anadolu İHL’nde gerçekleştirilen bu çalışma, zamanla öğrencilerin

⁶ Söz konusu çalışmalardan bazıları için bkz. Hülya Aydoğmuş, “Popüler Kültürün Lise Gençliğine Etkileri”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi SBE, 2006). Serenay Akkaya, “Üniversite Öğrencilerinin Popüler Kültür Etkinlikleri ve Boş Zaman Alışkanlıkları”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi SBE, 2008). Yunis Makas, “Lise Öğrenimi Gören Gençlerin İnternet Kullanımının Psiko-sosyal Durum ile İlişkisi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi SBE, 2008).

algılarında, yaklaşımlarında, duygu ve düşüncelerinde değişiklik olabileceği için, araştırmanın yapıldığı zaman ve mekân ile sınırlıdır.

Bu çalışma niteliksel bir araştırmayı içermektedir. “Niteliksel araştırmalar bulguların yaygınlığı konusunda ipuçları taşımakla birlikte, kesin hükümler verememektedir.”⁷ Dolayısıyla araştırma sonucunda elde edilen bulguların yaygınlığını anlayabilmek için, bu araştırmayla aynı paralelde yer alacak farklı niceliksel araştırmaların yapılması gerektiği ifade edilmelidir.

4. ARAŞTIRMANIN KAYNAKLARI VE İLGİLİ LİTERATÜR

Popüler kültür ile din eğitimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada, söz konusu iki alandaki literatürün kesişim alanında yer alan çalışmalar merkeze alınmıştır. Kütüphane ve profesyonel internet veri tabanlarında gerçekleştirilen kaynak araştırması sonucunda literatürde, teoloji ile popüler kültür arasındaki ilişkiyi felsefî düzlemde ele alan çeşitli çalışmaların bulunduğu tespit edilmiştir.⁸ Çalışmanın kapsam ve sınırları göz önünde bulundurularak, bu alanda yapılmış çalışmalardan pratikte konuya belli bir bakış açısı sağlayacağı düşünülen üç çalışma merkeze alınmış ve buradan hareketle popüler kültür - din eğitimi ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda halen *Birkbeck College*’ta akademik çalışmalarını sürdüren din sosyologu Gordon Lynch’in *Understanding Theology and Popular Culture*⁹ isimli çalışması ve *Hartford Seminary*’de akademik çalışmalarına devam eden Amerikalı teolog Kelton Cobb’un *The Blackwell Guide to Theology and Popular Culture*¹⁰ başlıklı kitabı, popüler kültür - din

⁷ Dilek Cindioğlu, **Başörtüsü Yasağı ve Ayrımcılık: Uzman Meslek Sahibi Başörtülü Kadınlar**, İstanbul: TESEV Yayınları, 2010, s. 27.

⁸ Bu çalışmalardan bazıları: Lynn Schofield Clark, **From Angels to Aliens: Teenagers, the Media, and the Supernatural**, Oxford: Oxford University Press, 2003. Dell deChant, **The Sacred Santa: Religious Dimensions of Consumer Culture**, Cleveland: Pilgrim Press, 2002. Craig Detweiler ve Barry Taylor, **A Matrix of Meanings: Finding God in Popular Culture**, Grand Rapids, MI: Brazos Press, 2003. Bruce David Forbes ve Jeffrey H. Mahan (eds.), **Religion and Popular Culture in America**, Berkeley: University of California Press, 2000. Andrew Greeley, **God in Popular Culture**, Chicago: Thomas More Press, 1988. Vincent Miller, **Consuming Religion: Christian Faith and Practice in a Consumer Culture**, New York: Continuum, 2004. Conrad Oswalt, **Secular Steeples: Popular Culture and the Religious Imagination**, Harrisburg, PA: Trinity Press International, 2003. William D. Romanowski, **Eyes Wide Open: Looking for God in Popular Culture**, Grand Rapids, MI: Brazos Press, 2001.

⁹ Gordon Lynch, **Understanding Theology and Popular Culture**, UK: Blackwell Publishing, 2005.

¹⁰ Kelton Cobb, **The Blackwell Guide to Theology and Popular Culture**, UK: Blackwell Publishing, 2005.

ilişisini temellendirmede yol gösterici olmuştur. Konuyu “İslamcı gençliğin popüler kültür ile entelektüellik arasında gidip gelen kimliği” özelinde inceleyen Ayşe Saktanber’in *Siz Nasıl Eğleniyorsanız Biz de Öyle İbadet Ediyoruz: Entelektüellik ve Popüler Kültür Arasında Türkiye’nin Yeni İslamcı Gençliği* başlıklı makalesi¹¹ ise, ‘İslamî popüler kültür’ kavramını anlamlandırma noktasında katkı sağlamış, bunun yanında araştırma bulgularının yorumlanmasında da yol gösterici olmuştur.

Özellikle XXI. yüzyılın son çeyreğinde revaç bulan popüler kültür alanında yayımlanan kitap/dergiler ve yapılan akademik konferanslar, alandaki literatürü oldukça genişletmiştir. Ancak Lynch’in de belirttiği gibi,¹² alanda yapılan çalışmalar bir yandan konunun daha rahat anlaşılmasını sağlasa da, diğer yandan alanda net bir bakış açısı kazanmayı zorlaştırmaktadır. Bu sebeple çalışmada, bu alanda yapılan çalışmalarda en çok atıf yapılan temel kitaplar kullanılmaya çalışılmıştır. Tezde, söz konusu çalışmalarda takip edilen kuramların temel kavramları tespit edilmiş ve konu bağlamında fayda sağlayacağı düşünülen kavramlar kullanılarak bir kuramsal ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu noktada nitelikli medya araştırmaları ile ünlü İngiliz iletişimci John Fiske’in *Popüler Kültürü Anlamak*¹³ isimli çalışmasında yer alan örnekler, İngiliz kültür kuramcısı Angela McRobbie’nin *Postmodernism and Popular Culture*¹⁴ isimli çalışmasının “*Youth, media, postmodernity*” başlıklı bölümü, Fransız düşünür Michel de Certeau’nun *The Practice of Everyday Life*¹⁵ isimli çalışması¹⁶ ve Doğu Batı Düşünce Dergisinin *Popüler Kültür* sayısında¹⁷ yer alan makalelerdeki eleştirel yaklaşımlar, çalışmanın ana çerçevesini oluşturmada oldukça yönlendirici olmuştur. Bunların yanında John Storey’in *Popüler Kültür Çalışmaları: Kuramlar ve*

¹¹ Ayşe Saktanber, “Siz Nasıl Eğleniyorsanız Biz de Öyle İbadet Ediyoruz: Entelektüellik ve Popüler Kültür Arasında Türkiye’nin Yeni İslamcı Gençliği”, Deniz Kandiyoti ve Ayşe Saktanber (yay. haz.), **Kültür Fragmanları: Türkiye’de Gündelik Hayat** içinde (259-277), İstanbul: Metis Yayınları, 2003.

¹² Lynch, s. IV.

¹³ John Fiske, **Popüler Kültürü Anlamak**, Süleyman İrvan (çev.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları/Ark, 1999.

¹⁴ Angela McRobbie, **Postmodernism and Popular Culture**, Taylor & Francis e-Library, 2005. [Çalışmanın çevirisi için bkz. Angela McRobbie, **Postmodernizm ve Popüler Kültür**, Almıla Özdek (çev.), İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1999.]

¹⁵ Michel deCerteau, **The Practice of Everyday Life**, Berkeley: University of California Press, 1984.

¹⁶ Söz konusu çalışma, alanda yapılan pek çok nitelikli çalışmaya kuramsal anlamda temel teşkil etmektedir. John Fiske’in *Understanding Popular Culture* isimli çalışması bunun örneklerinden biridir.

¹⁷ **Doğu Batı Düşünce Dergisi**, “Popüler Kültür”, Sayı.15, 3. Basım, Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2001.

*Metotlar*¹⁸ ve Herbert J. Gans'ın *Popular Culture and High Culture: An Analysis and Evaluation of Taste*¹⁹ başlıklı kitapları da çalışmaya önemli katkılar sağlamıştır.

Çalışma kapsamında yapılan araştırmanın örnekleminin seçildiği İHL ile ilgili çalışmalar kronolojik olarak incelendiğinde, 28 Şubat sürecinin bu alanda yapılan çalışmalarda bir kırılma noktası teşkil ettiği görülmüştür. Zorunlu eğitimi sekiz yıla çıkaran yasa ile, gerek müfredat gerekse öğrenci profili anlamında farklı bir döneme giren İHL ile ilgili 1997 *post modern darbe*²⁰ öncesinde yapılan çalışmalar daha çok onların tarihleri, müfredatları ve sosyal yaşantıları üzerineyken²¹, bahsi geçen dönemden sonra kaleme alınan çalışmalarda daha çok siyasî boyutun ağırlık kazandığı görülmektedir.²² Söz konusu çalışmalardan özellikle Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV) tarafından hazırlanan çalışmalar, ideolojik yaklaşımları sebebiyle oldukça dikkat çekicidir.²³ Bu çalışmalar, bir eğitim kurumunu (İHL) ele

¹⁸ John Storey, **Popüler Kültür Çalışmaları: Kuramlar ve Metotlar**, Koray Karaşahin (çev.), İstanbul: Babil Yayınları, 2000.

¹⁹ Herbert J. Gans, **Popular Culture and High Culture: An Analysis and Evaluation of Taste**, New York: Basic Books, Inc., 1975. [Çalışmanın çevirisi için bkz. Herbert J. Gans, **Popüler Kültür ve Yüksek Kültür**, Emine Onaran İncirlioğlu (çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2005.]

²⁰ 28 Şubat için *post-modern darbe* deyiimi ilk kez Cengiz Çandar tarafından kullanılmıştır. Bknz. Cengiz Çandar, **Çıktık Açık Alınla: 28 Şubat Postmodern Darbe Geçidinde (1996-2000)**, İstanbul: Timaş Yayınları, 2001, s. 9. Aktaran: Tuğba Torun, “Türk Aydınlarının Dine ve Din Eğitimi Bakışları (Türk Basınında Din-Ahlak Öğretimi ve İmam Hatip Liseleri ile İlgili Yazılanlar 1997-2000)”, (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi), s. 2.

²¹ Söz konusu çalışmalardan bazıları için bkz. Mahmut Karaca, “İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi ve Arapça Ders Kitaplarının Tahlili”, (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Uludağ Üniversitesi SBE, 1992). Züleyha Tömük, “Sivas İmam Hatip Lisesi ve Sivas Kongre Lisesi Kız Öğrencilerinin Sosyo-psikolojik Yapılarının Karşılaştırılması”, (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Cumhuriyet Üniversitesi Psikoloji Bölümü, 1992). M. Doğan Karacoşkun, “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Dinî Tutum ve Davranışları”, (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, 1994). Aişe Sıddıka Taşpınar, “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okullardan Beklentileri ve Kendilerini Nasıl Değerlendirdikleri”, (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, 1994). Ahmet Ünsür, “Bir Meslekî Eğitim Kurumu Olarak İmam Hatip Liseleri”, (**Yayımlanmamış Doktora Tezi**, İstanbul Üniversitesi SBE, 1995).

²² Söz konusu çalışmalardan bazıları için bkz. Mustafa Kemal Coşkun, “Comparative Study of Secondary Schools in Turkey, Example of İmam Hatip Schools – Türkiye’deki Ortaokulların Karşılaştırmalı İncelemesi: İmam Hatip Okulları Örneği”, (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, 1999). Tuğba Torun, “Türk Aydınlarının Dine ve Din Eğitimi Bakışları (Türk Basınında Din-Ahlak Öğretimi ve İmam Hatip Liseleri ile İlgili Yazılanlar 1997-2000)”, (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi SBE, 2003). Harika Akçayöz, “Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi Öğrencileri Arasındaki Sosyo-kültürel ve Siyasal Farklılaşma (Diyarbakır Örneği)”, (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Dicle Üniversitesi SBE, 2003). Faruk Özcan, “Sosyo-ideolojik ve Sembolik Yönüyle Türkiye’de Örgün Din Eğitimi: İmam Hatip Liseleri Örneği”, (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Uludağ Üniversitesi SBE, 2006). Ahmet Doğan, “1997 Yılından Sonraki Dönemde İmam Hatip Liselerindeki Gelişmeler (Adana Örneği)”, (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Çukurova Üniversitesi SBE, 2006).

²³ Ruşen Çakır, İrfan Bozan ve Balkan Talu, **İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler**, İstanbul: TESEV Yayınları, 2004. İrfan Bozan, **Devlet ile Toplum Arasında Demokratikleşme – Bir Okul: İmam Hatip Liseleri, Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı**, İstanbul: TESEV Yayınları, 2007.

almalarına rağmen, herhangi bir pedagojik değerlendirmeye yer vermemekte ve söz konusu kurumları siyasî bağlamlarda tartışmaktadır. Literatürde İHL öğrencilerinin popüler kültür ürünlerine yönelik yaklaşımları konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmakla beraber²⁴, genel anlamda popüler kültür olgusunu İHL özelinde işleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır.²⁵

²⁴ Söz konusu çalışmalara örnek olarak bkz. Reyhan Yüksel, “Genel Lise ve İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Popüler Müziğe Yaklaşımı”, (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya Üniversitesi SBE, 2007).

²⁵ Bu noktada konuyu İlahiyat Fakülteleri özelinde işleyen Mehmet Cem Şahin’in *İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Popüler Kültür Unsurlarına İlişkin Yaklaşımları Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma* başlıklı doktora çalışması zikredilmelidir. (bkz. Mehmet Cem Şahin, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Popüler Kültür Unsurlarına İlişkin Yaklaşımları Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma”, (**Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi SBE, 2008).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, tezin ana konusunu oluşturan kavram ve kuramlar irdelenecektir. Öncelikle popüler ve kültür kavramlarının tanımlarından hareketle popüler kültür kavramının tarihsel süreç içindeki dönüşümüne yer verilecek, Frankfurt ve Birmingham Okulu'nun popüler kültür kuramları incelenerek, bu okulların popüler kültür olgusuna yaklaşımları karşılaştırmalı olarak değerlendirilecektir. Daha sonra çalışmanın merkez kavramlarından biri olan eğitim kavramı irdelenerek, ahlak ve din eğitimi olgusu işlenecektir. Bölümün sonunda ise çalışmanın evrenini oluşturan İmam Hatip Liseleri (İHL), tarihî süreç içinde yaşadıkları değişiklikler ve eğitim felsefeleri bağlamında tartışılacaktır.

1. POPÜLER KÜLTÜR

1.1.Kültür Kavramı

Toplumun üyelerin yaşam biçimlerine işaret eden kültür kavramı²⁶ toplumun sosyal olarak kuşaktan kuşağa aktardığı maddi ve maddi olmayan ürünler bütünü, sembolik ve öğrenilmiş ürünler ya da özellikler toplamı olarak tanımlanmaktadır. Etimolojik köken itibarıyla Latince'den gelen kültür teriminin günümüzdeki anlamına yakın şekilde ilk kez XVII. yüzyılda doğal hukuk düşünürü Samuel von Pufendorf tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Pufendorf kültürü, doğaya karşıt olan ve belli bir toplumsal bağlam içinde ortaya çıkan tüm insan eserleri olarak ele almaktadır. XVIII. yüzyıl sonlarında Alman filozofu Kant da kültürü benzer şekilde tanımlamakta, kültürü

²⁶ Anthony Giddens, **Sociology**, Second Edition, Polity Press, 1993, s. 31.

insanın kendi rasyonel ve mantıklı özünden dolayı özgürce hayata geçirebileceği amaç ve ideallerinin tümü olarak nitelemektedir.²⁷

Kültür, insan topluluklarına kimliklerini veren ve onları birbirlerinden ayırt eden özelliklerin toplamı olarak ifadelendirilmektedir.²⁸ Edward Said'in 'kendimizi evimizde hissettiğimiz yerdir' dediği kültür²⁹, son derece sade ve anlaşılır gözükmesine karşın sosyal bilimler alanında oldukça geniş yer kaplamaktadır. Öte yandan bu geniş alanın interdisipliner olması, her disiplinin kendine özgü bir kültür tanımının olması ve her disiplin içerisindeki neredeyse her sosyal bilimciye göre konunun yeni bir betimlemeye tabi tutulması, kültür olgusunu ele almanın ne kadar zor olduğunu göstermeye kâfi gelmektedir.³⁰

Düşünsel olarak Marksist yaklaşımdan etkilenen ancak kültürün görece özerkliğine vurgu yapan Birmingham Okulu'nun³¹ kurucularından Thompson'a göre kültür, sadece bütün bir yaşam biçimi değil, aynı zamanda bu yaşam biçiminin içerdiği 'bütün bir mücadele tarzı'nı da ifade etmektedir. Kültürü, sınıfın oluşumu, gelişiminde ve aynı zamanda kapitalist toplumlarda sınıfsal eşitsizliklerin sürdürülmesi noktasında son derece önemli bulan Thompson'ın, kültürü sınıflarla ve sınıf mücadeleleriyle ilişkilendirirken Marx'ın görüşlerine yaklaştığı görülmektedir. Ancak şurası bir gerçektir ki Thompson'ın kültürel incelemeler geleneğine olan katkısı da kültürü 'sınıf' bağlamında ele almış olmasından ileri gelmektedir.³² Marksizm'e göre kapitalist sanayi toplumu etnik, cinsel ve sınıfsal açıdan eşitlikçi olmayan temeller üzerine oturtulan bir toplum biçimi olarak algılanmalıdır. Kültürel çalışmalar, söz konusu eşitsizliğin oluşturulduğu temel alanlardan birinin kültür olduğunu belirtmektedir. Bu bakış açısında kültür, tâbi (yönetilen) grupların, egemen grupların çıkarlarını yansıtan

²⁷ Ahmet Cevizci, "kültür", **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: Paradigma, 2003, s. 245.

²⁸ Erol Mutlu, "kültür", **İletişim Sözlüğü**, 2. Basım, Ankara: Ark Yayınevi, 1995, s. 229.

²⁹ James Donald, "Ne Kadar İngiliz? Popüler Yazın ve Ulusal Kültür", Türkan Yöney (çev.), **Yitik Ülke Masalları** içinde, E. Grosz (ed.), İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1996, s. 129 Aktaran: Kenan Çağan, **Popüler Kültür ve Sanat**, Ankara: Altınkure Yayınları, 2003, s. 23.

³⁰ Çağan, s. 23.

³¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. 1.3.4.2 *Birmingham Okulu ve Popüler Kültürün Olumlanması*

³² Nilüfer Korkmaz, "Kültürel İncelemeler Geleneğinde 'Kültür, Popüler Kültür ve İdeoloji' Sorunu", **Medya, Popüler Kültür ve İdeoloji** içinde (171-185), Levent Yaylagül ve Nilüfer Korkmaz (der.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2008, s. 174-176.

anlamların zorla kabul ettirilmesine karşı direndiği bir sürekli mücadele alanı olarak görülmekte ve bu da kültürü ideolojik kılmaktadır. Kültürel çalışmalara göre kültür, günlük yaşamdaki toplumsal ilişkilerin üretimi ve yeniden üretimi sürecinde anahtar bir rol oynamaktadır. Kültürü bu bakış açısıyla ele alanlardan biri olan Stuart Hall’a göre kültür bir ittifak³³ ve direnç arenası, kısmen de olsa hegemonyanın ortaya çıktığı ve güvence altına alındığı yerdir. Bununla birlikte kültür, sosyalizm ve sosyalist kültürün yalnızca basitçe ‘ifade edilebileceği’ bir alan değil, aynı zamanda üzerine tesis edileceği yerlerden biri olmaktadır. Hall’a göre popüler kültürün önemi de bundan kaynaklanmaktadır.³⁴ Bu noktada Hall’un, kültürü politik bağlamda ele aldığı görülmektedir. Nitekim günümüzdeki kültürel çalışmaların çoğu Marksizm’e dayandırılmaktadır.

Amerikalı eleştirmen Eliot’un kültür kavrayışı ise organikidir. Ona göre her bireyin kültürü, belirli grup ve sınıflara üyeliğinden kaynaklanmaktadır. Bu grup ve sınıflar da kültürleri açısından toplumun tamamına bağımlı durumdadır. Bu bağlamda Eliot, kültürün bir yaşam tarzı olduğunu ifade etmektedir.³⁵ Burke ise kültürü, “toplumun paylaştığı anlamların, tutumların, değerlerin ve bunların dışarı vurulduğu ya da yer aldığı simgesel biçimlerin oluşturduğu bütün” şeklinde tanımlamakta ve bu anlamıyla kültürün, yaşamın bir parçası olmakla birlikte onunla özdeş olmadığını vurgulamaktadır.³⁶

Düşünürlerin kültür kavramını ele alışlarında, geldikleri düşünsel geleneğin yanında, içinde yaşadıkları sosyo-kültürel ortamın da etkili olduğu görülmektedir. Söz gelimi Erol Güngör’e göre bir toplumun bütün hayatı demek olan kültür, bir inanç ve ahlak nizamı olan medeniyetten kaynaklanmaktadır. Hayatın gereklerine göre kültürün değişmesi tabii olmakla birlikte toplumun istikrarını bozmayan değişme, yeni kültür unsurlarının kültürün bağlı olduğu medeniyetin ölçülerine göre seçilmesi ve şekillendirilmesi ile mümkün olmaktadır. Bir inanç ve ahlak nizamı olan medeniyet,

³³ razı olmak anlamında.

³⁴ Storey, *Popüler Kültür Çalışmaları: Kuramlar ve Metotlar*, s. 10-11.

³⁵ Alan Swingewood, **Kitle Kültürü Efsanesi**, Aykut Kansu (çev.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1996, s. 22-23.

³⁶ Peter Burke, **Yeniçağ Başında Avrupa Halk Kültürü**, Göktuğ Aksan (çev.), Ankara: İmge Kitabevi, 1996, s. 11.

kültür değişmesine istikamet vermekte ve seçici bir etki yapmaktadır. Bu noktada Güngör'e göre Türk toplumunda kültür değişmesinin bunalımlı olması, istikrar ve ahengi sağlaması gereken medeniyet çerçevesinin sarsılmış olmasından kaynaklanmaktadır.³⁷

Kültür yerine *hars* kelimesini kullanan Ziya Gökalp ise, bu kullanımın, Fransızca *culture* kelimesinin, kendisinin kastettiği *harsın* dışında başka bir anlamının daha olmasından ileri geldiğini ifade etmektedir. Gökalp kültür kelimesinin bu ikinci anlamını *tehzib* kelimesiyle karşılamakta ve bu noktada Batıdaki kullanımıyla yüksek kültür-halk kültürü ayırımına benzer bir kavramsallaştırmaya gitmektedir. Halkın gelenekleri, görenekleri, örfleri, sözlü ve yazılı edebiyatı, dili, musikisi, dini, ahlakı, estetik ve iktisadi ürünleri olan harsı halk kültürü olarak tanımlayan Gökalp'e göre tehzib, yüksek tahsil görmüş, yüksek bir terbiye ile yetişmiş aydınlara özgü olmaktadır.³⁸

1.2.Popüler Kavramı

Başlangıçta hukukî ve siyasî bir terim olan popüler, Latince'de halk anlamına gelen *popularis* kelimesinden türetilmiştir.³⁹ Bu bağlamda terim, her şeyden önce bir sıfat ve kendi başına doğrudan halk kavramına gönderme yapan bir nitelemedir. Popüler terimi, halksal olana, halka dönük olana, halkın olana, halka ait olana nispet etmektedir.⁴⁰

Popüler sözcüğünün, kullanım şekli itibariyle iki farklı tanımı bulunmaktadır. Hâkim olan birinci tanımda popüler, 'yaygın olarak beğenilen ve tüketilen' anlamına gelmektedir. Bu tanım, sosyal bilimciler tarafından 'ticarî tanım' olarak da adlandırılmaktadır. İkinci tanımda ise popüler sözcüğü, kökeni XVIII. yüzyıla kadar

³⁷ Yılmaz Özakpınar, **Kültür ve Medeniyet Üzerine Denemeler**, İstanbul: Ötüken Yayınları, 1998, s. 62.

³⁸ Özakpınar, s. 81.

³⁹ Raymond Williams, "popular", **Keywords: A Vocabulary of Culture and Society**, Revised Edition, New York: Oxford University Press, 1985, s. 236.

⁴⁰ Mete Çamdereli, "Medyada Dinin Popüler Temsili", **Türkiye'de Popüler Siyer Çalışmaları**, İstanbul: Merdiyen Destek Derneği, 16-17 Nisan 2011, s. 2.

dayandırılan ve halkın beğendiği ve yaptığı her şeyi kapsayan bir sözcük olarak anlaşılmaktadır.⁴¹

1.3.Popüler Kültür

Popüler kültür, tanım yani ‘sınırlandırma’ anlamında oldukça problemli olan ‘popüler’ ve ‘kültür’ kavramlarından oluşmaktadır. Bu iki kavramın çağrıştırdığı farklı anlamlar, popüler kültürü tanımlama noktasında daha güçlü zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu anlamda popüler kültür alanı güncel, zevkli fakat çalışılması zor bir alan olmaktadır. Nitekim Hall da, kültür kavramıyla ilgili olarak en az popüler kavramıyla olduğu kadar probleminin olduğunu ve bu iki kavram bir araya geldiğinde ise zorluğun daha da çetrefilli bir hal aldığını ifade etmektedir.⁴² Kavramın birbirine zıt ve birbiriyle uyuşmayan unsurlar barındırıyor olması, bu alandaki çalışmalarda karşılaşılan güçlüklerin başında gelmektedir. Bunun yanında, hemen burada, elimizin altında, neredeyse soluduğumuz, içimize çektiğimiz hava kadar içli dışlı bir ilişki içinde olduğumuz popüler kültürü, bu ilişkiyi yok sayıp analiz konusu haline getirebilmenin imkânı, alanda çalışan pek çok sosyal bilimcinin tartıştığı bir husustur.⁴³

Storey popüler kültür alanı ile ilgili zorlukların, bu kavramın açık ya da örtük şekilde ‘öteki’nin mevcudiyeti ya da yokluğundan doğduğunu ifade etmektedir. Zira popüler kültür her zaman -açık ya da örtük olarak- halk kültürü, kitle kültürü, dominant kültür, proletarya kültürü gibi diğer kavramsal kategorilerin aksi yönde tanımlanmaktadır. Kaldı ki popüler kültürün bu kavramsal kategorilerden biri ya da diğerindeki ‘öteki’nin mevcudiyetine ya da yokluğuna göre konuşlandırılması, ‘popüler kültür’ terimi kullanılırken, söz konusu kavramların çağrıştırdıkları anlamların da kullanıma sokulmasına sebep olmaktadır. Popüler kültürü, kültürel ‘öteki’ ya da ‘ötekiler’le olan ilişkisi bağlamında tanımlamanın üç temel yolu bulunmaktadır. Birinci yolda popüler kültür, yüksek kültürün rakibi konumundadır. İkinci yolda popüler kültür, yüksek kültür ve halk kültürünün her ikisiyle de ilişkili olan bir kategoridir. Üçüncü

⁴¹ Şaban Kızıldağ, **Medya Çocukları: Pop Müzikten Popüler Kültüre**, İstanbul: Şehir Yayınları, 2001, s. 27.

⁴² Lynch, s. 1.

⁴³ Erol Mutlu, “Popüler Kültürü Eleştirmek”, **Doğu Batı Düşünce Dergisi**, Sayı.15 (Mayıs-Haziran-Temmuz 2001), s. 11.

yolda ise popüler kültür, dominant kültür ya da kitle kültürüne karşı sosyal ve kültürel bir direnç formu olarak lanse edilmektedir.⁴⁴

1.3.1. Popüler Kültür Kavramı

Yorumbilimsel, yerel ve kültürel yaklaşımların ortak yönü, kavramların her kültürel bağlamda farklı olacağını vurgulamalarıdır. Zira kavramlar anlamlarını içinde bulundukları ortamda edinmekte ve her kültürel bağlamda işaret ettikleri anlamlar farklılaşmaktadır.⁴⁵ Bunun yanında kavramlar tanımlanırken, tanım mefhumunun doğası gereği bir sınırlandırmaya gitmek gerekmektedir. Nitekim tanım sözcüğünün farklı dillerde sınırlandırmak fiilinden türetildiği görülmektedir.⁴⁶

Popüler kültür kavramı üzerine epeyce hacimli bir literatür birikmiş olmasına rağmen, yaklaşım farklılıkları sebebiyle bu kültürün ortak kabul gören bir tanımına ulaşılamamıştır. Elbette bunda popüler kültürün zamanı ve mekânı, enlemesine ve boylamasına kesen, geçmişle bugünün ve yarına dair tahayyüllerin etkileştiği devasa araştırma alanı olmasının da etkisi bulunmaktadır. Kavramın birbiriyle çelişen unsurlar barındırıyor olması, kavramı muğlak hale getiriyor olsa da, aynı zamanda onun güçlü olmasını da sağlamaktadır. Zira bu durum, alanda birbiriyle tutarlı olmayan savları aynı anda savunabilme imkânı sunmakta ve farklı yorumlama biçimlerine kapı aralamaktadır.

Popüler kültür, dünyanın gidişini derinden etkileyen sanayi devriminin ürünü olan bir kavramdır. Sanayi devriminden önce yüksek kültür, yerel/folk kültür olmak üzere iki farklı kültür mevcutken, sanayi devrimi sonucu sanayicilerin hükmettiği, kentlere yeni gelmiş yığınların (proletarya) oluşturduğu bir kültür olan popüler kültür

⁴⁴ Lynch, s. 3.

⁴⁵ Çiğdem Kağıtçıbaşı, **Kültürel Psikoloji**, Ayşe Üskül ve Esin Uzun (çev.), İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, 1998, s. 38.

⁴⁶ Arapça'da 'hadd' kökünden gelen tanım kelimesi, "iki şey birbiriyle karışmaması için iki şeyin arasını birbiriyle ayırmak; biri diğerinin sınırını geçmesin diye aralarını ayırmak" anlamlarına gelmektedir. Kelimenin bir diğer anlamı ise "sınırlandırmak"tır. (Bknz. Ebü'l-Fazl Muhammed b. Mükerrrem b. Ali el-Ensârî İbn Manzûr, **Lisânü'l-Arab**, Cilt.3, Beyrut: Dâru Sadır, 1311, s. 79.) İngilizce'de "sınırlandırmak" anlamına gelen 'define' fiilinden türetilmiş olan 'definition' kelimesi ise 'tanım' anlamına gelmektedir. (Bknz. William Little, H. W. Fowler ve Jessie Coulson (haz.), **The Shorter Oxford English Dictionary**, Vol.1, Third Edition, Oxford: Clarendon Press, 1973, s. 507.)

oluşmuştur.⁴⁷ Geniş anlamıyla toplumun kendisi için ürettiği kültürel ürünler olarak ifadelendirilebilecek olan popüler kültürü, XIX. yüzyılın ortalarından itibaren kitle iletişim araçlarının şekillendirmeye başladığı görülmektedir. Bu dönüşüm sonrasında, popüler kültür ile kitle kültürü iç içe geçmiş ve sonuçta eşitsiz bir ilişki ortaya çıkmıştır. Kitle kültürü, popüler kültüre aldığından daha fazla vermiş ve böylece öne çıkan kitle kültürü olmuştur. Bu haliyle de popüler kültür, toplumsal çoğulculuğu yansıtmak ya da bir mücadele alanı olmaktan ziyade, kültürel bir tek tiplilik, yönlendirme ve tahakküm alanına dönüşmüştür.⁴⁸

Kültür kuramcıları tarafından popüler kültürle ilgili gerek olumlu gerekse olumsuz anlamda farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Neo-Marksist modelin tanımlamasında popüler kültür, kitle kültürüyle birlikte okunmaktadır. İktisadî tüketim sorunu olarak görülen popüler kültür toplumu, kitle kültürü tüketicilerine dönüşmektedir. Popüler kültür ile kitle kültürünü özdeş gören Marksist edebiyata göre kitle kültürü, ticarî aygıtlar tarafından üretilmekte ve dağıtılmaktadır. Bunun yanında neo-Marksist modelde halk kavramı, birbirinden farklı olmayan kitle olarak tanımlanmaktadır. Birmingham Okulunun temsil ettiği post-Marksist modelin tanımlamasında ise kitle kültürünün bir parçası olarak görülen popüler kültür, aynı zamanda direniş potansiyeline de sahiptir. XX. yüzyılın sonunda Herbert J. Gans, popüler kültürü bu iki tanımlama modelinden farklı olarak ‘beğenilen ve tercih edilen kültür’ şeklinde tanımlamıştır.⁴⁹ Genel ifadesiyle ‘kitle kültürü’ terimi, Frankfurt okulunun kültürel kötümserliğini çağrıştıırken, ‘popüler kültür’ terimi kültürel çalışmaların iyimserliğini ve kafa tutan enerjisini çağrıştırmaktadır.⁵⁰

⁴⁷ Reyhan Yüksel, “Genel Lise ve İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Popüler Müziğe Yaklaşımı”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi SBE, 2007), s. 8.

⁴⁸ Seçil Deren van het Hof, “Popüler Kültür ve Siyaset”, Levent Yaylagül ve Nilüfer Korkmaz (der.), **Medya, Popüler Kültür ve İdeoloji** içinde (155-170), Ankara: Dipnot Yayınları, 2008, s. 155.

⁴⁹ Orhan Tekelioğlu, **Pop Yazılar: Varoştan Merkeze Yürüyen ‘Halk Zevki’**, İstanbul: Telos Yayıncılık, 2006 Aktaran: Yüksel, s. 8-9.

⁵⁰ Robert Stam, **A Symposium on Popular Culture and Political Correctness**, Social Text, No. 36 (Autumn, 1993), Duke University Press, s. 30.

Etkili piyasa metotlarıyla yaratılan popüler kültür, genelde kısa ömürlü, hoşagiden, kolay anlaşılabilir ve kolay hatırlanabilir bir kültür olarak tanımlanmaktadır.⁵¹ Yüksek kültür camiasına muhalif olarak, ötekinin varlığına da ima eden popüler kültür kavramının, Batılı olmayan bazı çevrelerde farklı anlamlar da içerdiği görülmektedir. Söz konusu tanımlamalarda kavram, popüler kültür cereyanına eşlik eden ekonomik ve kültürel modernleştirme ile arası açık olan avamın geleneksel-kültürel uygulamalarına işaret etmektedirler.⁵²

1.3.2. Kapitalizmin Ortaya Çıkışı ve Popüler Kültürün Tarihsel Gelişimi

Kapitalizmin gelişimiyle birlikte ekonomik, siyasî, sosyal ve kültürel yaşamın yanında; boş zaman faaliyetleri de büyük bir dönüşüm geçirmiştir.⁵³ Tarihi, sınıflı toplumların tarihi kadar eski olan popüler kültür, insanların boş zaman etkinliklerini kapitalizm lehine değerlendirmek için yaptıkları çalışmaların sonucunda ortaya çıkmış bir olgudur. Dolayısıyla popüler kültürün ortaya çıkışının, Batılı toplumlarda ortaya çıkan bir ihtiyaçtan ileri geldiği söylenebilir.⁵⁴ Bu durum, popüler kültür ile kapitalizmin birbiriyle bağlantılı süreçler olduğuna işaret etmektedir.

Sanayi devrimi sonrasında bozulan üretim-tüketim dengesi, çeşitli iktisadî ve sosyal problemleri de beraberinde getirmiş ve bu meyanda farklı çözüm önerileri dile getirilmeye başlamıştır. Radikal düşünceleriyle ekonomide çığır açan İngiliz iktisatçı Keynes, sanayi devriminden sonraki aşırı üretim krizinin çaresinin tüketim olduğunu, tüketimin sürebilmesinin, ancak reel gelirlerde artışla mümkün olacağını savunmaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi için de insanların satın almaya yönlendirilmesi gerekmektedir. Popüler kültürü şekillendiren zihniyetin dayanak noktasını bu düşünce oluşturmaktadır. Özellikle kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte değişen geleneksel toplum yapısı, tüketim toplumunun ortaya çıkmasına neden olmuştur.

⁵¹ Yves Laberge, “popular culture”, **The Oxford Encyclopedia of Women in World History**, Vol.3, Oxford: Oxford University Press, 2008, s. 476.

⁵² Susan Sheridan, “popular culture”, **International Encyclopedia of Women: Global Women's Issues and Knowledge**, Cheris Kramarae & Dale Spender (eds.), Vol.3, New York: Routledge, 2000, s. 1629.

⁵³ Nilüfer Korkmaz ve Levent Yaylagül, “Kitle Kültürü/Popüler Kültür Tartışmaları”, Levent Yaylagül ve Nilüfer Korkmaz (der.), **Medya, Popüler Kültür ve İdeoloji** içinde (125-153), Ankara: Dipnot Yayınları, 2008, s. 125.

⁵⁴ Kızıldağ, s. 31.

Tüketim toplumunda kültür evrenini biçimlendiren de kitle iletişim araçları olmuş ve televizyon, yazılı basın ve internetin oluşturduğu medya, popüler kültürü oluşturmuştur. Bunun sonucunda da kapitalizm, ‘pan kapitalizm’ haline gelmiştir. Şükrü Argın’ın literatüre kazandırdığı bu kavram, hayatın tüm alanlarının kapitalizm tarafından ele geçirilmesini ifade etmektedir.⁵⁵

Popüler kültürün siyasî boyutu göz önünde bulundurulduğunda tüketim olgusu farklı bir boyut kazanmaktadır. Özellikle II. Dünya Savaşı’nın ardından, Amerikan popüler kültürünün ihracının yoğunlaşmasının, Amerika’nın ekonomik yayılma politikasının vazgeçilmez bir ögesi olduğu görülmektedir. Bu sebeple Amerika, pazar ekonomisine güç katmak amacıyla dünyanın pek çok yerinde kendi popüler kültürünün egemen olmasını sağlamış ve tüketim toplumu kavramını yaygınlaştırmıştır.⁵⁶

Sanayi devrimi ve ona eşlik eden demografik devrim, tarihteki en büyük dönüşümün arka planını oluşturmuştur.⁵⁷ Bu iki ana etken üzerinde ilerleyen popüler kültürün yaygınlaşmasına, kitle iletişim araçlarını temsil eden medya ile birlikte, değişimin ana ivmelerinden biri olan göç de kaynaklık etmiştir. Bu bağlamda Türkiye özelinde ortaya çıkan popüler kültür ve bu kültürün ürünlerini, 1950’li yıllar sonrasında hız kazanan göç ve toplumsal yaşamdaki değişimlerle bağlantılı şekilde açıklamak yerinde olacaktır.⁵⁸ Türkiye’deki popüler kültürün tarihî seyri incelendiğinde, 1960’lı yıllarda kente göçün alt kültürü oluşturduğu, 1970’lerdeki bollaşmanın ise orta sınıf ve popüler kültürün ortaya çıkmasını sağladığı görülmektedir. Her devrin kendine özgü bir gündelik hayatı ve buna bağlı olarak gelişen bir popüler kültürü olmakla beraber 1960’lardan itibaren, özellikle de 1980’li yıllarda kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle birlikte gündelik hayatın motiflerinin endüstriyel madde haline gelmeye başlamıştır.⁵⁹

⁵⁵ Haşmet Demirel, “Kapitalizm Kültür Olunca”, **Umman Dergisi**, Aralık 2010, s. 30-31.

⁵⁶ Gülriz Büken, “Amerikan Popüler Kültürünün Türkiye’de Yayılışına Karşı Tepkisel Düşünceler”, **Doğu Batı Düşünce Dergisi**, Sayı.15 (Mayıs-Haziran-Temmuz 2001), s. 43.

⁵⁷ Edward Palmer Thompson, **Avam ve Görenek**, Uygur Kocabaşoğlu (çev.), İstanbul: Birikim Yayınları, 2006, s. 27.

⁵⁸ Kızıldağ, s. 31.

⁵⁹ Selim Sönmez, “Hayat Tarzı, Hegemonya ve Popüler Kültür”, **Köprü Dergisi**, (Temmuz-Ağustos-Eylül 1999), s. 6.

1.3.3. Popüler Kültürün Postmodern Dönemdeki Dönüşümü

İlk kez 1960'lı yıllarda Amerikalı Robert Rauschenberg'in resimlerindeki kolâjlar için plastik sanatlar içinde kullanılan postmodernizmin bugünkü anlamıyla tartışılması, 1979 yılında Jean-François Lyotard'ın yayımladığı ve ana tezi 'ideolojilerin ve üst söylemlerin sonuna gelindiği' olan *La Condition Postmoderne: Rapport sur le Savoir* adlı kitabı⁶⁰ ile başlamıştır.⁶¹ Öncelikle mimarî ve felsefede gelişen postmodern düşüncede, modernliğin kutsal gördüğü her şey eleştiriye tabi tutulmaktadır. Temel özellikleri, 'özgücülüğün reddi', 'totalirizme isyan', 'çoğulculuk', 'özgünlük, özgüllük ve yerellik', 'rölativizmin yeniden canlanması', 'sanatta hiyerarşiye başkaldırı' ve 'gündelik hayatın öne çıkarılması' olan postmodernizmde, gündelik hayat ile sanat arasındaki sınırların kaldırılması ve yüksek kültür ile halk kültürü arasındaki hiyerarşik ayrımın yok edilmesi gerektiği savunulmaktadır.⁶²

II. Dünya Savaşı sonrasındaki geç kapitalizmin kültürel mantığı olarak görülen postmodernizm⁶³ ile ilgili çalışmalar, postmodernizmin Batı'nın gelişmiş kapitalist demokrasilerinde, XX. yüzyılın sonlarında gelişen popüler kültür ile ilişkili olduğu konusunda uzlaşmaktadır.⁶⁴ Hatta bu anlamda yüksek kültür ile popüler kültür arasındaki ayrımın kırılması olarak da ifadelendirilen postmodernizmin,⁶⁵ popüler kültür hakkındaki düşüncenin dayandığı teorik ve kültürel temelleri değiştirdiği görülmektedir. Nitekim 1950 ve 1960'lardaki Amerikan ve İngiliz pop art akımının popüler ve yüksek kültür arasındaki ayrımı reddi, postmodernizmin ilk kültürel filizlenmesi olarak kabul edilmektedir. Zira postmodern 'yeni duyarlık', modernizmin kültürel elitizmini reddetmiş ve bu sebeple postmodernizm, -kısmen- modernizmin elitizmine yönelik

⁶⁰ Jean François Lyotard, **La Condition Postmoderne: Rapport sur le Savoir**, Les Editions de Minuit, 1979. [Kitabın çevirisi için bkz. Jean François Lyotard, **Postmodern Durum: Postmodernizm**, Ahmet Çiğdem (çev.), İstanbul: Ara Yayıncılık, 1990.]

⁶¹ Ali Akay, **Postmodernizm**, İstanbul: L&M Yayınları, 2005, s. 7-8.

⁶² Zekiye Demir, **Modern ve Postmodern Feminizm**, İstanbul: İz Yayıncılık, 1997, s. 35-40.

⁶³ Frederic Jameson, **Postmodernizm**, Nuri Plümer (çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1994, s. 76 Aktaran: Çağan, s. 253.

⁶⁴ John Storey, "Postmodernizm ve Popüler Kültür", Stuart Sim, Mukadder Erkan ve Ali Utku (çev.), **Postmodern Düşüncenin Eleştirel Sözlüğü** içinde (171-182), Ankara: Ebabel Yayıncılık, 2006, s. 171.

⁶⁵ Dominic Strinati, "Postmodernism and Popular Culture", John Storey (ed.), **Cultural Theory and Popular Culture: A Reader** içinde (428-438), Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1994, s. 429.

popülist bir saldırı olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla postmodern düşüncenin, popüler kültür alanına en önemli katkısı, yüksek kültür ile popüler kültür arasında hiçbir mutlak kategorik farkın bulunmadığı kavrayışı olmuştur. Bu, iynin kötüden otomatik olarak önceden ayırt edilebilecek kolay başvuru noktalarının artık var olmadığı anlamına gelmekte ve yüksek kültür ile popüler kültür arasındaki ayrımın çöküşüne işaret etmektedir.⁶⁶

Postmodernizm, tüketimin aşırı arttığı, imajların ve sembollerin değer olarak sunulduğu bir çağı nitelemektedir. Tüketilen mallar gerçek kullanım değerinin yanında sınıf statüsünü belirleyen sembolik bir değere sahiptir ve bu anlamda tüketim, aynı zamanda bir iletişim aracı olmaktadır.⁶⁷ Popüler kültür ürünleri, postmodern kültürün genellikle dikkat çekici özellikleri olarak kabul edilen, ‘imajların hızlı, yoğun üretimi ve yayılması’, ‘gösterişli, yüksek-teknoloji ürünü aşırılıklar’, ‘özgün biçimlerin, üslûpların taklit edilmesi’, ‘eski imaj ve üslûpların parça parça alıntılanması ve yinelenmesi’ gibi özelliklerinin açık örneğini oluşturmaktadır.⁶⁸

Postmodernizmin taşıyıcısının iletişim araçları olduğu görülmektedir. Bu sebeple medyanın çocuğu olarak doğan postmodernizmin şekillendirdiği çağı kavrayabilmek için, öncelikle medyayı anlamak gerekmektedir. Zira medya, gerçekliği bozma, konuları tehlikeli bir şekilde basitleştirme ve olayların akışını etkileme kapasitesiyle pek çok şeye muktedir görünmektedir. Medya, arzulanan imajın karikatürünü kolaylıkla yaratabilmektedir.⁶⁹ Jean Baudrillard da hipergerçekliğin, postmodernitenin karakteristiği olduğunu vurgulamaktadır. Hipergerçek alanında ‘gerçek’ ve imgesel sürekli olarak birbiri içine geçmektedir. Söz gelimi televizyonun kötü kahramanları sokakta sürekli düşmanca karşılanmakta ve eğer davranışlarını

⁶⁶ Storey, *Postmodernizm ve Popüler Kültür*, s. 171-182.

⁶⁷ İhsan Çapçioğlu, *Modernleşen Türkiye’de Din ve Toplum*, Ankara: OTTO, 2011, s. 55.

⁶⁸ Douglas Kellner, “Popüler Kültür ve Postmodern Kimliklerin İnşası”, *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, Sayı.15 (Mayıs-Haziran-Temmuz 2001), s. 191.

⁶⁹ Dursun Çiçek, *Postmodernizmin İslamcılar Üzerindeki Etkisi: Türkiye Örneği*, Kayseri: Rey Yayıncılık, 1997, s. 213.

değiştirmezlerse, gelecekteki muhtemel sonuçlara karşı uyarılmaktadır. Baudrillard bu durumu, ‘TV’nin yaşamda erimesi, yaşamın TV’de erimesi’ olarak adlandırmaktadır.⁷⁰

1.3.4. Popüler Kültür Kuramları

1.3.4.1. Frankfurt Okulu ve Kitle Kültürü Eleştirileri

Frankfurt okulunun kitle kültürüne yönelik yaklaşımını ortaya koymadan önce *mass*/kitle kavramının çağrıştırdığı anlamları irdelemek yerinde olacaktır. Avrupa’da yoksul ve eğitimsiz sınıfları tanımlamak için, çoğunlukla küçültücü bir tonda kullanılan *masse* ya da *mass* (kitle), eski bir sosyoloji ve siyaset bilim terimidir.⁷¹ Fakat zaman içinde kitle kavramının anlamında bir dönüşüm yaşandığı gözlemlenmektedir. Şöyle ki, XIX. yüzyılın başına kadar okur-yazarlık son derece sınırlı olduğundan, kitle kavramına ilk dönemden itibaren olumsuz bir anlam yüklendiği görülmektedir. Kitle denildiğinde, seçkinler açısından, genellikle eğitimsiz, cahil, irrasyonel, itaatsiz, şiddete başvuran ve sıradan insanların oluşturduğu kalabalıklar akla gelmektedir. Bu anlamda kitle, bireyselliği olmayan kişilerin toplamı olan biçimsiz bir kalabalık olarak görülmektedir. Bu yaklaşımın temelinde, Batı’nın bireyci, seçkin ve kolektif düşünceye düşman yaklaşımı bulunmaktadır. Buna karşılık, sosyalist gelenekte yer alanlar açısından kitle kavramı, genellikle işçi sınıfını çağrıştırmaktadır. Bu anlamda kitle kavramına olumlu anlam yükleyen sosyalist düşünceye göre kitle, işçi sınıfının güç ve dayanışmasına işaret etmektedir.⁷²

Kitle kültürü, kitle toplumunun kültürünü ifade etmektedir.⁷³ Burada kitle toplumu kavramının tarihsel kökeni, ‘halk’ değil kitle kavramı olan ve modern sınıflı toplumun belirmesi için gerekli toplumsal, siyasal ve ekonomik koşulları hazırlayan Batı Avrupa kapitalizminin XIX. yüzyılın ikinci yarısındaki hızlı gelişimine bağlanmaktadır.⁷⁴ Kitle kültürü kuramcılarına göre halk, insanların aralarındaki iletişim

⁷⁰ Storey, *Postmodernizm ve Popüler Kültür*, s. 173-174.

⁷¹ Gans, s. 9-10.

⁷² Denis Mcquail, **Mass Communication Theory: An Introduction**, Third Edition, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publication, 1994, s. 36 Aktaran: Korkmaz ve Yaylagül, s. 126.

⁷³ Hannah Arendt, “Society and Culture”, **Mass Media in Modern Society** içinde (85-94), Norman Jacobs (ed.), New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1992, s. 85 Aktaran: Korkmaz ve Yaylagül, s. 127-128.

⁷⁴ Swingewood, s. 17.

ve etkileşim ilişkisinin gevşediği, hatta çözülmeye başladığı durumlarda artık kitleye dönüşmektedir. Bu dönüşümü sağlayan ise kapitalizm olmaktadır.⁷⁵ Dolayısıyla kitle kültürünün ortaya çıkmasını sağlayan iki gelişme, sanayileşme ve buna bağlı olarak gelişen kitleleşmedir.⁷⁶ Kitle iletişim araçlarıyla topluma yayılan her türlü düşünce, davranış, anlatı ya da temsiller de ‘kitle kültürü’nü oluşturmaktadır.⁷⁷ Fakat kitle kültürünün üretimine bu kültürü tüketenler karar ver(e)memektedir. Bu ürünler, egemen güçler tarafından alınan kararlara göre üretilmekte ve kitle iletişim araçlarıyla topluma yayılmaktadır. Ticarî, standartlaşmış ürünler olan kitle kültürü ürünleri, insanın duyarlılığını ve düşüncesini geliştirmekten ziyade geriletmektedir.⁷⁸

Popüler kültürü teorize etmek anlamındaki ilk çaba, eleştirel teorinin öncülerinden olan neo-Marksist sosyologlar tarafından⁷⁹ 1923’te Almanya’da kurulan Frankfurt Sosyal Araştırmalar Enstitüsü’ne (Frankfurt Okulu) aittir.⁸⁰ Frankfurt Okulu tarafından, kapitalist toplum yapısının kültüre olan etkisi bağlamında yapılan çalışmalar kitle kültürü tartışmalarını derinden etkilemiş ve bu tartışmaları farklı bir düzleme taşımıştır. Bu okulun öncülerinden Adorno, Horkheimer ile birlikte yayımladıkları *Dialektik der Aufklärung*⁸¹ adlı kitapta, ‘kitle kültürü’ yerine ‘kültür endüstrileri’ terimini kullanmakta ve bu kullanımı, kitle kültürü teriminin, kitlelerin otantik kültürünün anlaşılması ihtimalini, böylelikle de bu kültürü savunanların kabul edebileceği bir yorumu baştan dışlama gailesiyle açıklamaktadır. Bu kavram ekseninde karşıtlaşan iki kültürel durum veya süreç bulunmaktadır. Bir yanda sahici, otantik, kendiliğinden bir kültür olan ‘halk kültürü’ varken; bunun karşısında yapay, aldatıcı ve

⁷⁵ Ayhan Erol, **Popüler Müziği Anlamak: Kültürel Kimlik Bağlamında Popüler Müzikte Anlam**, 3. Basım, İstanbul: Bağlam Yayınları, 2009, s. 28.

⁷⁶ Korkmaz ve Yaylagül, s. 127-128.

⁷⁷ Hannah Arendt, “Society and Culture”, **Mass Media in Modern Society** içinde (85-94), Norman Jacobs (ed.), New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1992, s. 85 Aktaran: Korkmaz ve Yaylagül, s. 127-128.

⁷⁸ Korkmaz ve Yaylagül, s. 128-129.

⁷⁹ Söz konusu entelektüellerin başlıcaları Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Leo Lowenthal, Herbert Marcuse ve Eric Fromm’dur.

⁸⁰ Cobb, s. 45.

⁸¹ Theodor W. Adorno ve Max Horkheimer, **Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente**, New York: Social Studies Association Inc., 1944. [Kitabın çevirisi için bkz. Theodor W. Adorno ve Max Horkheimer, **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar**, Nihat Ülner ve Elif Öztarhan Karadoğan (çev.), İstanbul: Kabcı Yayınevi, 2010.]

imal edilen bir kültür olan -her ne kadar kitapta kullanmaktan imtina etmiş olsalar da- 'kitle kültürü' bulunmaktadır.⁸²

Frankfurt Okulu, kitle kültürü yerine 'kültür endüstrileri' kavramını kullanarak, halk kültürü ile kitle kültürü arasındaki karşıtlığa vurgu yapmaktadır. Nitekim, bağımlı konumundaki yönetilen sınıfların kendiliğinden ürettikleri folklor/halk kültürü ürünleri ile özellikle kent yaşamının genişlemesi ve çeşitlenmesiyle meta olarak tüketilmeye başlayan popüler kültür ürünleri arasında önemli farklar bulunmaktadır. Zira folklorik ürünler, hem gerçekçilik düzeyleri hem de otantiklikleri açısından popüler kültür ve kitle kültüründen ayrılmaktadır.⁸³

Kitle kültürü eleştirmenleri, kültürün alınıp satılabilen bir *emtiya*ya dönüştürüldüğünü, entelektüel olarak yıkıcı olduğunu, çünkü gerçeklerden kaçış sağladığını ve toplumda uyuşturucu bir etki yarattığını savunmaktadır. Buna göre kitle kültürü, kültür yaratmaktan ziyade, var olan kültürü yok etmekte ve toplumda eğlence ihtiyacı yaratarak bu ihtiyaca cevap vermektedir. Ayrıca bu kültür, kitlelerin kültürel düzeyini yükseltmemekte, aksine düşürmektedir.⁸⁴ Kitle kültürünü eleştirenlerden biri olan Dwight MacDonald, kitle kültürünün yukarıdan dayatıldığını ifade etmektedir. Buna göre kitle kültürü, işadamlarının tuttuğu teknisyenlerce üretilmekte ve burada izleyici, katılımı satın alma ya da almama seçiminden ibaret olan edilgen tüketiciler olmaktadır. Özlü ifadesiyle *kitsch*'in⁸⁵ efendileri, kar elde etmek ve/veya sınıfsal egemenliklerini sürdürmek amacıyla kitlelerin kültürel gereksinimlerini sömürmektedir.⁸⁶

Hall ve Whannel, Mills, Leavise, Gasset ve Orwell'a kadar pek çok düşünürün kitle kültürü görüşlerinden hareketle, kitle kültürüne yöneltilecek eleştirileri şu şekilde derlemiştir: Kitle kültürü kitlesel olarak bir formüle göre üretilen ve yaratıcılığa yer

⁸² Mutlu, *Popüler Kültürü Eleştirmek*, s. 22-23.

⁸³ Ahmet Oktay, *Türkiye'de Popüler Kültür*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1993, s. 15.

⁸⁴ Stan Le Roy Wilson, *Mass Media/Mass Culture: An Introduction*, Second Edition, New York: McGraw Hill Inc., 1992, s. 36 Aktaran: Korkmaz ve Yaylagül, s. 133.

⁸⁵ Tartışmalı bir kavram olmakla birlikte *kitsch*, çoğu zaman ticarileştirilmiş, zanaata dönüştürülmüş ve ucuzlatılmış sanat anlamında kullanılmaktadır.

⁸⁶ Dwight MacDonald, "A Theory of Mass Culture", Rosenberg ve White, *Mass Culture* içinde, s. 55 Aktaran: Gans, s. 20.

vermeyen bir süreçtir. İnsanlar bu kültür nedeniyle toplumun katılımcıları yerine, başkalarının ürettiklerinin edilgen tüketicileri haline gelmektedir. Kitle kültüründe medya, insanlara yapay bir dünya görünümü sunmakta ve gerçeklik duygusunu tanımlayarak, yaşantıları basmakalıp yargılar şeklinde düzenlemektedir. Kitle kültürü insanları birbirine benzer hale getirmektedir. Kitle kültürü halk sanatını yok etmekte, popüler sanatın kökünü kurutmakta ve yüksek sanatı tehdit etmektedir. Medya, kitle kültüründe insanların gereksinimlerini ve arzularını tatmin etmektense, onları sömürmektedir.⁸⁷

Sonuç olarak sanayi devriminden sonra kitle toplumu ve kitle kültürünün, sosyal bilimcilerin üzerinde yoğunlaştıkları bir çalışma alanı haline geldiği görülmektedir. Frankfurt Okulu tarafından kitle kültürü ile aynı anlamda kullanılan popüler kültürün pek çok tanımı yapılmış ve söz konusu tanımların ortak özelliği, popüler kültürün sanayi toplumlarından bağımsız düşünülemeyeceği, medyanın etkisiyle toplumun tüm kesimlerini etkisi altına aldığı ve çoğunluğun kabul ettiği bir kültür biçimi olarak geniş kitlelerinin yaşayış biçimine uygun kültürel olguları ifade ettiği gerçeği olmuştur.⁸⁸ Bu noktada kültür endüstrisi analiziyle birlikte Frankfurt Okulu'nun bir çemberi tamamladığını söylemek yerinde olacaktır. Zira bu analizle birlikte kültür, toplumun dolayımınma kertelerini gösteren betimleyici bir kavram olmaktan çıkıp, bizatihi toplumu anlatan kapsayıcı bir terim haline gelmiştir.⁸⁹

1.3.4.1.1. Yapısalcılar, Kültürelciler ve Gramsci'nin Telifçi Yaklaşımı

1970'lerde tutucu modernleşme kuramlarının toplumsal kalkınma çabalarının fiyaskoyla sonuçlanması üzerine, değişimci okul içinde Frankfurt Okulu geleneğinin eleştirileri yapılmış ve sonuçta değişimci okul içinde artan hem kuramsal hem de pratiksel çeşitlilikler sebebiyle uzaklaşmalar ve yakınlaşmalar olmuştur. 1970'lerin ortalarında hâkim olan tartışmaların 'yapısalcılar' ve 'kültürelciler' arasında olduğu görülmektedir. Frankfurt Okulu'nun eleştirilerini yapan değişimci okul içinde

⁸⁷ Mutlu, *Popüler Kültürü Eleştirmek*, s. 23.

⁸⁸ Kızıldağ, s. 26-27.

⁸⁹ Thomas Krogh, "Frankfurt Okulu'nun Kültür Analizi", **Medya, İktidar, İdeoloji** içinde (235-254), Mehmet Küçük (der. ve çev.), 3. Basım, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2005, s. 251.

belirginleşen ‘yapısalcılar’ ve ‘kültürelciler’, kültür ve popüler kültür üzerine ayrı ayrı eğilmişler ve birbirinden farklı iki yaklaşımı benimsemişlerdir. Şöyle ki popüler kültürü egemen ideolojinin güçlü temsilcisi olarak niteleyen yapısalcılar,⁹⁰ konuya elitist bir perspektifle yaklaşmakta ve popülerleri vulgar/kaba olarak görmektedir. Onlara göre orijinal bir formun çarpıtılmış, deformasyona uğramış hali olan popüler, kitlelerce tüketilen ikinci sınıf bir üretim olmaktadır. Popüler kültürü olumsuz şekilde değerlendiren yapısalcılar, popülerleri ‘yaygın olarak beğenilen ve tüketilen’ anlamında kullanmaktadır.⁹¹

Kültürelciler ise popülerleri, alt grup ya da sınıflara has ve bu nedenle de onların kültürel üretimlerini kanıtlayacak nitelikte olan doğal bir form olarak görmektedir. Popüler kültüre olumlu bakan kültürelciler, popülerleri ‘halka ait’ anlamında kullanmaktadır.⁹² Popüler kültür içinde muhalif unsurlara yönelen kültürelciler, işçi sınıfı kültürünün egemen burjuva kültürü içinde, o kültüre karşıt ve o kültürün öğelerini taşımayan bir kültür aramışlardır.⁹³

Hem yapısalcı hem de kültürelcilerin, kültürel ve ideolojik pratikler alanının egemen ideolojiler tarafından yönetildiğini ileri sürdüğü görülmektedir. Bu bakımdan iki grup arasındaki farkın, yalnızca eğilim farkı olduğu söylenebilir. Zira her iki grup da, kültürel ve ideolojik alanı iki karşıt kampa -burjuvazi ve işçi sınıfı kamplarına- ayırmaktadır.⁹⁴ Söz konusu iki yaklaşımın gözden kaçırdığı nokta ise, popüler kültürün yüksek kültür olarak adlandırılan, elit üst tabakanın kültürü ile sürekli bir iletişim içerisinde olduğu gerçeğidir. Nitekim bu kültür içerisinde, geniş kitlelerin kültürü ile elit üst tabakanın yüksek kültürünün birbirinden kopuk ve yalıtılmış halde bulunması söz konusu değildir. ‘Popüler’i oluşturan prensip, elit olan ile alt tabakalardakilerin kültürü

⁹⁰ Korkmaz Alemdar ve İrfan Erdoğan, **Popüler Kültür ve İletişim**, Ankara: Ümit Yayıncılık, 1994, s. 103.

⁹¹ Mustafa Arslan, **Türk Popüler Dindarlığı**, İstanbul: DEM Yayınları, 2004, s. 48.

⁹² Arslan, s. 47.

⁹³ Erol, s. 62.

⁹⁴ Alemdar ve Erdoğan, s. 104.

arasındaki gerilimler ve karşıtlıklardır. Üstelik kültür alanını ‘popüler’ ve ‘popüler olmayan’ arasında sürekli inşa eden de bu karşılıklı etkileşimler olmaktadır.⁹⁵

Konuya telifçi bir bakış açısı sunan İtalyan Marksist Gramsci, politik bir analizle popüler kültürü bir iktidar mücadelesi olarak değerlendirmektedir.⁹⁶ Yapısalcılık ve kültürelcilğin uçlarını birleştiren Gramsci, popüler kültürü ne yapısalcılar gibi halkın kültürel deformasyonu, ne de kültürelciler gibi kendini doğrulama olarak görmektedir. Gramsci popüler kültürü halk tarafından kendileri için üretilen halkın kültürü ya da onlar için üretilen kültür olarak değil, yalnızca bir tarihsel dönemden diğerine içerik bakımından değişen kültürel biçimler ve pratikler olarak görmektedir.⁹⁷ Bu noktada Gramsci’nin yaklaşımının postmodernizm kavramı etrafında şekillendiği ve postmodernizmin, yüksek kültür ve popüler kültür arasındaki farkı ortadan kaldıran yaklaşımı içinde olduğu söylenebilir.⁹⁸

1.3.4.2.Birmingham Okulu ve Popüler Kültürün Olumlanması

Popüler kültürün kuramsallaşmasına Frankfurt Okulu gibi, İngiltere Birmingham Üniversitesi’ndeki Çağdaş Kültürel Çalışmalar Merkezi’nin de önemli katkıları olmuştur. 1964 yılında Richard Hoggart tarafından kurulan merkez, ‘kültürel çalışmalar’ disiplinin öncüsü olmuş ve Stuart Hall, E. P. Thompson, Raymond Williams, Paul Willis, Angela McRobbie, Dick Hebdige ve John Hartley gibi önemli kültür eleştirmenlerinin kariyerinin başlangıç noktası olmuştur.⁹⁹ Kitle kültürü kuramlarında kitle kültürü tüketicisinin kültürel davranışının topyekûn edilgen olduğu yaklaşımını, popüler kültür kavramına yüklenen olumlu anlamlarla savuşturan Birmingham Okulu, kitle kültürünün düzleştirici etkisine karşı çıkmaktadır.¹⁰⁰ Birmingham Okulu, kitle iletişim araçları ile sunulan popüler kültür ürünlerini, kapitalist sınıfın toplum üzerinde kurduğu hegemonya ve buna karşı direniş

⁹⁵ Arslan, s. 48.

⁹⁶ John Storey, **Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction**, Fifth Edition, Pearson, Longman, 2009, s. 10.

⁹⁷ Erol, s. 62; Alemdar ve Erdoğan, s. 104-108.

⁹⁸ Storey, *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction*, s. 12.

⁹⁹ Cobb, s. 53.

¹⁰⁰ Erol, s. 43.

olanaklarının ortaya çıktığı ‘mücadele alanı’ olarak görmektedir. Onlara göre popüler kültür ürünleri, toplumsal eşitsizlikleri ve iktidar ilişkilerini yeniden üreten ve meşrulaştıran formlar olmaktadır. Bu bağlamda popüler kültür ürünleri, gerçeğin yansıtıcısı ya da taşıyıcısı değil, gerçeği yeniden inşa eden ürünlerdir.¹⁰¹ Postmodern duruşa yakın olan bu yaklaşım, popüler kültürün, yüksek ve seçkin kültüre meydan okuduğunu, reklamların izleyicileri daha sofistike yaptığını ve onları bilgilendirerek tercihlerini kolaylaştırdığını savunmaktadır. Ayrıca izleyicilerin popüler kültür tüketiminde medya içeriklerini farklı şekillerde okuduklarını vurgulamakta ve eleştirel yaklaşımların popüler kültürün pasif izleyici kitlesi yarattığı yönündeki görüşlerine karşı çıkmaktadır.¹⁰²

Marksist Anglo-Sakson geleneği çizgisinde yer alan Birmingham Okulu, özellikle 1980’li yıllarda, merkezin uzun süre yöneticiliğini yapan Stuart Hall ile birlikte adını daha etkili şekilde duyurmuş ve popüler kültür tartışmalarını yönlendirmiştir.¹⁰³ Hoggart’tan sonra okulun en önemli figürü olan Hall, dil aracılığıyla medyanın, sembolik ve kültürel kodlarla biçimlendirdiği dünya tasarımlarıyla, popüler bilincin oluşumuna katkıda bulunduğunu savunmaktadır. Bununla beraber medyanın yansız bir kurum olmadığını ve iktidar ilişkilerinin bir parçası olduğunu ifade eden Hall, medyanın ideolojik bir kurum olduğuna dikkat çekmektedir.¹⁰⁴

XIX. yüzyıl sonlarından, XX. yüzyılın ilk yarısı boyunca kabul gören bir kavram olarak ‘kitle toplumu’ terimi ile ilgili tartışmaların, Birmingham Okulu’nun bir başka etkili ismi olan Raymond Williams’ın *Culture and Society*¹⁰⁵ isimli çalışmasıyla birlikte yön değiştirdiği görülmektedir. Bu çalışma ile insanları kitleler olarak görme biçimlerinin kökenlerine eğilen Williams, ‘kitle’ kavramını Frankfurt Okulu’ndan farklı şekilde ele alarak, şunları ifade etmektedir:

¹⁰¹ Korkmaz, s. 180.

¹⁰² Korkmaz ve Yaylagül, s. 136.

¹⁰³ Erol, s. 52.

¹⁰⁴ Korkmaz, s. 178.

¹⁰⁵ Raymond Williams, *Culture and Society: 1780-1950*, Anchor Books, Garden City and New York: Doubleday & Company Inc., 1960.

“Başka insanlar için biz de kitleyiz. Kitleler diğer insanlardır. Aslında kitleler yoktur, sadece insanları kitleler olarak görmenin yolları vardır.”¹⁰⁶

Popüler kültür ve kitle kültürü kavramlarını dönemsel niteliği dışında bir içerikle açıklayan Williams, popüler kültürü ‘halk tarafından yaratılan kültür’, kitle kültürünü ise ‘belli bir toplumsal grup tarafından halk için geliştirilen bir kültür’ olarak değerlendirmektedir.¹⁰⁷

1.3.4.2.1. John Fiske ve Popüler Kültürün Özerkliği Yaklaşımı

Akademik bir kuramcı olmasının ötesinde, bir popüler kültür hayranı olduğunu ifade eden John Fiske¹⁰⁸ akademik çalışmalarına 1970’li yıllarda İngiltere Birmingham’daki Çağdaş Kültürel Çalışmalar Merkezi’nde başlamıştır. Frankfurt Okulu’nun sanayi devrimi sonrası oluşan kapitalist sürece bağlı olarak yaptığı popüler kültürün neyliğine dair çözümlemelere katılan Fiske, bu ekolden farklı olarak, popüler kültürün olumsuzlanmasına karşı çıkmaktadır. Fiske’e göre popüler kültür ne halk kültürü, ne de kitle kültürüdür. Nesnel gerçeklikte ‘halk’ diye sabit bir sosyolojik kategori olmadığını, bunun belirlenemeyeceğini ve görgül araştırmaya tabi tutulamayacağını savunan Fiske,¹⁰⁹ bu bağlamda endüstri toplumlarının insanların da ‘halk’ olmadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla kapitalist halkın kültürü, halk kültüründen farklı olmaktadır. Zira endüstri toplumlarındaki kültürel unsurların kaynaklarını toplumun kendisi değil, egemen kapitalist güçler oluşturmaktadır.¹¹⁰ Bu noktada Fiske, popüler kültürü halk kültürünün bir biçimi olarak kavramanın, bu kültürün çatışmacı öğelerini göz ardı etmek anlamına geleceğine dikkat çekmektedir.¹¹¹

Popüler kültürün tüketim değil, bir kültür olduğunu ve toplumsal bir sistem içinde anlamları ve hazları yaratan, onları dolaşıma sokan bir süreç olduğunu savunan

¹⁰⁶ Mike Featherstone, **Postmodernizm ve Tüketim Kültürü**, Mehmet Küçük (çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1996, s. 220.

¹⁰⁷ Erol, s. 43.

¹⁰⁸ Fiske, s. 217.

¹⁰⁹ Fiske, s. 36.

¹¹⁰ Yüksel, s. 10-11.

¹¹¹ Fiske, s. 207.

Fiske; tek tip, dışarıdan ithal edilme bir kültürün, kitlelere hazır giysi gibi satılamayacağını savunmaktadır.¹¹² Popüler kültürün, gündelik yaşam ile kültür endüstrileri ürünlerinin arasındaki ortak kesimde halk tarafından oluşturulduğunu ifade eden Fiske, popüler kültürün halka dayatılmadığını, yukarıdan değil içeriden doğduğunu belirtmektedir. Bu noktada Michel deCerteau'nun söylemini benimseyen Fiske, deCerteau'nun deyimiyle popüler kültürün, 'sistemin sağladıklarıyla idare etme sanatı' olduğunu ifade etmektedir.¹¹³ Bunun anlamı, popüler kültürü üretenin kültür endüstrisi değil, halk olduğu; fakat kültür endüstrilerinin de çeşitli halk oluşumlarının kendi popüler kültür ürünlerini yaratma sürecinde kullanabilecekleri ya da reddedebilecekleri bir metinler ya da kültürel kaynaklar dağarcığı ürettikleridir.¹¹⁴

Fiske göre Frankfurt Okulu'nun popüler kültürü bir iktidar modeline oturarak egemenlik altına alma güçleri üzerine yoğunlaşması, gerçek bir popüler kültürün var olmasını bütünüyle olanaksız hale getirmektedir. Bu noktada Frankfurt Okulu, popüler kültür yerine, güçsüz ve edilgen halk çıkarları kendilerinkine karşı bir doğrultuda bulunan kültür endüstrisi aracılığıyla dayatılan kitle kültürünü koymaktadır. Fiske'nin de bir temsilcisi olduğu Birmingham Okulu ise, popüler kültürü bir mücadele alanı olarak görmekte; egemenlik altına alma güçlerinin iktidarını kabul etmekle birlikte, daha çok bu güçlere direnmek, onlardan sıyrılmak ve onlarla baş etmek için kullanılan popüler taktikler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yaklaşım popüler kültürü gizil bir güç, çoğunlukla da fiilen ilerlemeci olarak görmekte ve özünde iyimser bir çizgi üzerinde ilerlemektedir.¹¹⁵

1.3.4.3. Herbert Gans ve Kültür Alanının Demokratikleşmesi Yaklaşımı

Almanca orijinalinde *kultur* ve *massenkultur* ayrımının, Amerikan uyarlamaları olan kültür ve popüler kültür, çoğunlukla 'kültür' ve 'kitle kültürü' olarak çevrilmektedir. Amerikalı sosyolog Herbert Gans, 'kitle' kavramının çağrıştırdığı

¹¹² Erol, s. 66.

¹¹³ Michel deCerteau, *The Practice of Everyday Life*, Berkeley: University of California Press, 1984; Michel deCerteau, "The Practice of Everyday Life", John Storey (ed.), *Cultural Theory and Popular Culture: A Reader* içinde (474-485), Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1994, s. 479-480.

¹¹⁴ Fiske, s. 36.

¹¹⁵ Fiske, s. 32-33.

olumsuz anlamlardan kaçınmak için, daha yansız olan ‘popüler kültür’ terimini kullanmayı yeğlediğini belirtmektedir.¹¹⁶ Popüler kültürün ticari açgözlülük ve halkın cehaletinden yararlanan bir alçaklık olduğunu iddia eden kitle kültürü eleştirisini inceleyen Gans, popüler kültüre yönelik pek çok özgül saldırıyı çözümledikten sonra hemen hemen hepsinin zeminsiz olduğunu savunmakta ve popüler kültürün, ne yüksek kültüre ne onu tercih eden insanlara, ne de toplumun bütününe bir zararının olduğu sonucuna varmaktadır.¹¹⁷ Popüler kültür yanlısı olan Gans, popüler kültürün kolayca tepeden izleyiciye empoze edildiği fikrine katılmamakta; popüler kültürün dolaylı yoldan ve kısmen de olsa, izleyici tarafından biçimlendirildiği fikrini savunmaktadır.¹¹⁸

XX. yüzyılın sonunda, popüler kültürle ilgili tanımlamalarda neo-Marksist¹¹⁹ ve post-Marksist modelden¹²⁰ farklı olarak popüler kültürü ‘beğenilen ve tercih edilen kültür’ şeklinde tanımlayan Gans’a göre popüler kültür, farklı seçenekler sunması bağlamında kültürel demokrasi ortamı oluşturmaktadır. Bu meyanda popüler kültür, ticarî bir musibet değil, pek çok insanın estetik ve arzularını içinde barındıran bir kültür olmaktadır. Gans, yüksek kültür-aşağı kültür ikili ekseninde popüler kültürün aşağı kültür sınıfına konularak, kültürsüzlük olarak nitelendirilmesine karşı çıkmaktadır. Zira ona göre popüler kültür de yüksek kültür gibi bir beğeni kültürüdür ve yüksek kültür düşkünlerinin sahip olduğu ekonomik ve eğitim olanaklarına sahip olmayanlar tarafından seçilmektedir.¹²¹ Bu noktada Gans, ulus devletlerin birden çok ve farklı biçimleri olduğu gerçeğinden yola çıkarak, popüler kültürü, toplumu oluşturan farklı topluluklar ve onların da farklı toplumsal beğenileri olduğu kuramını esas alarak tanımlamaktadır.¹²²

Popüler kültürün kültür alanını demokratikleştirdiği iddiası, popüler kültürün yüksek ve aşağı kültürler arasındaki hiyerarşiyi kaldırmasına işaret etmektedir. Söz

¹¹⁶ Gans, s. 9-10.

¹¹⁷ Gans, s. x.

¹¹⁸ Gans, s. ix.

¹¹⁹ Frankfurt Okulu.

¹²⁰ Birmingham Okulu.

¹²¹ Gans, s. xi.

¹²² Orhan Tekelioğlu, **Pop Yazılar: Varoştan Merkeze Yürüyen ‘Halk Zevki’**, İstanbul: Telos Yayıncılık, 2006 Aktaran: Yüksel, s. 8-9.

konusu sava göre popüler kültür sayesinde –herhangi bir sınıf farkı olmaksızın- herkes kültüre katkı yapabilir hale gelmekte ve tahakküm ortadan kalkmaktadır. Fakat belli bir noktadan sonra popüler kültürün bu kez başka güç odaklarının tahakkümüne girdiği görülmektedir.¹²³

2. DİN EĞİTİMİ

2.1.Eğitim

2.1.1. Eğitim Kavramı

Kavramlar farklı disiplinler tarafından, söz konusu disiplinin bakış açısı ve merkez kavramları temel alınarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Eğitim kavramının da, farklı sosyal disiplinler tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Söz gelimi sosyolojik kullanımda eğitim kavramı, sosyalleşmeye işaret etmekte¹²⁴ ve kişinin insanlığın özellikle tinsel mirasını özümsemesi yoluyla, toplum değerlerine ve kabul görmüş yaşam tarzlarına sağlıklı bir biçimde intibakını temin eden süreç olarak tanımlanmaktadır.¹²⁵ Psikolojide ise eğitim, nesneler ve olaylar arasındaki temel ilişkileri yansıtan bağlantıları kurma süreci olarak algılanmaktadır.¹²⁶ Kültür kavramını merkeze alan yaklaşımlarda ise eğitim, bir toplumun kültürü, değer yargıları ile bilgi ve beceri birikiminin yeni kuşaklara aktarılması süreci ve bu sürecin okul benzeri kurumlarda gerçekleştirilmesi faaliyeti olarak anlaşılmaktadır. Daha özel anlamıyla ise eğitim, kişinin belli bir alandaki yetisi ya da melekesinin, birtakım araç ve yöntemlerle geliştirilmesini sağlayan etkinlik olarak tanımlanmaktadır.¹²⁷ Bazı düşünürler eğitimin, öğretim ve meslekî formasyondan farklı olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ele alındığında eğitim, ahlakî nitelikler ve toplumsal erdemler edindirmeye yönelik bir faaliyete işaret etmektedir.¹²⁸ Bu meyanda eğitimin melekeleri geliştirdiği, ruhu

¹²³ Nurullah Ardic, -Şehir Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi- “Sosyal Bilimlerde Temel Yönelimler” başlıklı seminer. İstanbul: 26 Mart 2011. (vurgulamalar yazara aittir.)

¹²⁴ **The Blackwell Dictionary of Sociology**, “Education”, Blackwell, 1995, s. 92.

¹²⁵ Ahmet Cevizci, “Eğitim”, **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: Paradigma, 2003, s. 130.

¹²⁶ Arthur S. Reber, “Education”, **Dictionary of Psychology**, England: Penguin Books, 1985, s. 225.

¹²⁷ Cevizci, *Eğitim*, s. 130.

¹²⁸ Paul Foulquie, “Eğitim”, **Pedagoji Sözlüğü**, İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1994, s. 129.

yücelttiği ve ‘amaç’ olduğu; öğretimin ise bilgi kazandırdığı, zihni donattığı ve yalnızca bir ‘araç’ olduğu ifade edilmektedir.¹²⁹

Eğitim, insanın varlığı itibariyle ihtiyaç duyduğu bir faaliyettir. Nitekim eğitimi umumî talim ve ahlakî terbiye olarak algılayan Kant, eğitim üzerine yazdığı risalesine “*insan eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır*” şeklinde başlamaktadır. Eğitimi üç kısımdan müteşekkil gören Kant, çocuğun genel yeteneğinin inkişaf ettiği okul müfredatının mekanik eğitim olduğunu ve bunun okul öğretmeninin işi olduğunu ifade etmektedir. Eğitimin ikinci kısmını ise pratik hayat meseleleri hakkında, bilgece ve basiretle davranma konusunda yapılan öğretim oluşturmaktadır. Eğitimin üçüncü ve son kısmı ise ahlakî kişiliğin eğitimidir.¹³⁰ Bu noktada Kant, eğitimin nihaî hedefinin kişiliğin teşekkülü olduğunu kaydetmektedir.¹³¹

2.1.2. Amaçları Yönüyle Eğitim

Eğitimin amacı bağlamında farklı yönelimlerin olduğu görülmektedir. Söz gelimi Kant, eğitimin amacını herhangi bir bilgi vermekten ziyade, zihni melekelerin güçlendirilmesi olarak görürken,¹³² Gusdorf eğitimin amacının, şahsiyetin formasyonunu sağlamak olduğunu ifade etmektedir. İnsanın gerek dünya gerekse kendi kendisi karşısındaki tavrı ile ilgili olan bu formasyon, entelektüel bilgilerin ve hafızanın değil, ahlakî tercihlerin ve değer seçimlerinin işi olmaktadır.¹³³

Genel temayülde eğitimin amacı, insan melekelerinin geliştirilmesi olarak görülmektedir. Fakat bu gelişmenin nihaî bir gaye mi olduğu, yoksa daha yüksek bir gayeye ulaştıracak bir araç mı olduğu konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Söz gelimi teosantrik (dinî) görüşe göre eğitimin amacı, Tanrı’ya daha iyi hizmet edilmesini sağlamaktır.¹³⁴ Sosyosantrik görüş eğitimin amacını, topluma, onunla kaynaşan ve ona

¹²⁹ Dupanloup, De l’Educ., I, s. 137 Aktaran: Foulquie, *Eğitim*, s. 130.

¹³⁰ Immanuel Kant, **Eğitim Üzerine**, Ahmet Aydoğan (çev.), İstanbul: İz Yayıncılık, 2006, s. 25-48.

¹³¹ Kant, s. 107.

¹³² Kant, s. 89.

¹³³ G.Gusdorf, **Pourquoi des Prof.**, s. 71 Aktaran: Foulquie, *Eğitim*, s. 130.

¹³⁴ Frère Léon, **Cours de Pédag. Gén.**, Brüksel, 1945, s. 13 Aktaran: Foulquie, *Eğitim*, s. 131.

yararlı olan üyeler yetiştirmek olarak görmektedir.¹³⁵ Antroposantrik görüşe göre ise eğitimin amacı, insanın kendi kendisine yetmesini sağlamak ve onu, hakikî anlamda insanî (yani akıllı ve özgür bir varlığa yaraşan ve ona mutluluk veren) bir hayat sürmeye hazırlamaktır.¹³⁶

Günümüzde eğitim kavramı ile daha çok kurumsallaşmış eğitim kastedilmekte ve okullar, eğitim bağlamında gerçekleştirilen etkinliklerin mekânı olmaktadır. Bu bağlamda okullar, yalnızca bilgi, beceri, ilim ve teknolojinin öğretildiği kurumlar değil; aynı zamanda değerlerin, normların, hayatın anlamının, sosyal ilişkilerin amacının ve kimliğin kazandırıldığı yerler olma özelliği taşımaktadır.¹³⁷ Eğitimin kurumsallaşmasını eleştiren yaklaşımlarda ise okullar, yalnızca ‘eğitim’ bağlamında bilgi aktarma işi ile uğraşan kurumlar olmayıp, aynı zamanda toplumsal ve kültürel denetimin önemli araçları olarak görülmektedir. Bu özellikleriyle okullar çoğu durumda, toplum içinde var olan eşitsizlik biçimlerinin yeniden üretimi işlevini görmektedir.¹³⁸ Bu yaklaşımın temsilcilerinden biri olan Ivan Illich, kurumsallaşmış eğitimi eleştirmekte ve okulların, birer devlet kurumu olmaktan çıkarılması gerektiğini savunmaktadır.¹³⁹

2.2.Ahlak Eğitimi

Bir kimsenin kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü olan ahlak, genel anlamda, mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü olarak tanımlanmaktadır.¹⁴⁰ İslam felsefesinde ‘nefste yerleşik olan melekeler’ şeklinde tarif edilen ahlakın, söz konusu melekeler sayesinde, fiillerin insandan herhangi bir fikrî ve iradî gayrete ihtiyaç kalmadan kolaylıkla sadır olduğu ifade edilmektedir.¹⁴¹ Ahlak ve ahlakîlikle ilgili bütün tanım ve tanımlamalarda, irade ve hayrın vazgeçilmez unsurlar olduğu görülmektedir. Bu

¹³⁵ E. Durkheim, **Educ. Et sociol.**, s. 41 Aktaran: Foulquie, *Eğitim*, s. 132.

¹³⁶ J.J.Rousseau, **Mémoire Am. de Mably**, Toplu Eserleri, IV, s. 7 Aktaran: Foulquie, *Eğitim*, s. 132.

¹³⁷ Akşit, s. 26.

¹³⁸ Apple ve King, 1977; Margolis ve Romero, 1988 Aktaran: Güneş-Ayata ve Acar, s. 101.

¹³⁹ Ivan Illich, **Okulsuz Toplum**, İstanbul: Şule Yayınları, 2009, s. 13-22.

¹⁴⁰ Ahmet Cevizci, “Ahlak”, **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: Paradigma, 2003, s. 5.

¹⁴¹ Tahsin Görgün, “İslam Ahlak Teorileri”, Tahsin Görgün (ed.), **İslam Ahlak Esasları** içinde (45-63), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 2010, s. 55.

bağlamda ahlakî olanın iradî olması zorunlu görüldüğü gibi, hayra yönelik olması da zorunlu görülmektedir.¹⁴²

Eğitimle ilişkisi bakımından ele alındığında ahlakın, yaşamla doğrudan ilgili olması ve insanın ‘insanca’ yaşama çabasına yardımcı olması bakımından, her çağda eğitimin hem amacı hem de konusu olduğu görülmektedir. Geniş anlamıyla ahlakî bir faaliyet olarak kabul edilen eğitim, Aristo tarafından ‘ahlaklı insan yetiştirme süreci’ olarak tarif edilmektedir. Ahlakî değerleri aşlamak ile ferdin ve sosyal davranışın gelişimini sağlamanın eğitimcilerin başlıca uğraş alanları arasında yer alması da, ahlak ile eğitim arasındaki yakın ilişkiye işaret etmektedir.¹⁴³

Ahlak, tarihin her döneminde bütün insanlığın tanıklık ettiği olgu olmasına rağmen ahlak eğitiminin, aynı derinlik ve yaygınlıkta tanınan bir kavram olmadığı görülmektedir.¹⁴⁴ Nitekim Batılı din eğitim bilimcisi ve ahlak eğitimcisi Moran, bilimsel bir inceleme alanı olarak ahlak eğitiminin, henüz gelişiminin ilk aşamalarında bulunduğunu ifade etmektedir.¹⁴⁵ Topçu da, ‘ahlak terbiyesi’ meselesinin, yakın bir geçmişi olduğuna ve Meşrutiyetten evvelki nesiller için ilim meselesi, felsefe meselesi, din meselesi, sanat meselesi olmasına rağmen, bir ahlak terbiyesi meselesinin olmadığına dikkat çekmektedir.¹⁴⁶ Ahlak eğitimi kavramının, insanın kendi varoluşsal özlerinden uzaklaştıkça daha yoğun bir şekilde hissettiği bir ihtiyaçtan ve doldurulması gereken bir boşluktan doğduğu görülmektedir. Söz gelimi XX. yüzyılın ahlak eğitimi asrı olduğunu ifade eden Moran, ahlak eğitime atfedilen bu önemin sosyolojik ya da psikolojik olduğu belirtilse de; ahlak eğitimi alanının yükselişinin özde, dine karşı duyulan güvensizlikten kaynaklandığını belirtmektedir.¹⁴⁷

¹⁴² Tahsin Görgün, “İslam ve Ahlak”, Tahsin Görgün (ed.), **İslam Ahlak Esasları** içinde (2-21), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 2010, s. 6.

¹⁴³ George F. Kneller, **Introduction to the Philosophy of Education**, California, 1971 Aktaran: Bayraktar Bayraklı, **İslam’da Eğitim: Batı Eğitim Sistemleriyle Mukayeseli**, 3. Basım, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1989, s. 29.

¹⁴⁴ Turgay Gündüz, **İslam, Gençlik ve Din Eğitimi**, Bursa: Düşünce Kitabevi Yayınları, 2002, s. 195-196.

¹⁴⁵ Gabriel Moran, **Religious Education as a Second Language**, Birmingham: Religious Education Press, 1989, s. 173 Aktaran: Gündüz, s. 196.

¹⁴⁶ Nurettin Topçu, **Türkiye’nin Maarif Davası**, 2. Basım, İstanbul: Hareket Yayınları, 1970, s. 130.

¹⁴⁷ Moran, s. 167 Aktaran: Gündüz, s. 196.

XX. yüzyılın başlarında, Batı’da eğitim disipliniyle ciddi şekilde ilgilenen düşünürlerin hemen hepsinin ahlak eğitiminin gerekliliğine inandıkları görülmektedir. Düşünüler arasında üzerinde anlaşılamayan husus, ahlak eğitimi ile din arasındaki ilişkinin mahiyeti olmuştur. Bu ilişki, geçmiş dönemlerde genelde ahlak eğitiminin dinden bağımsız olarak yapılması yönünde, olumsuz bir ilişki şeklinde cereyan etmiştir. Nitekim akılla temellendirilen rasyonel ve laik ilk ahlak felsefesi olan Sokrates’in ahlak görüşleri, günümüzde en çok tartışılan ahlak gelişimi teorilerinin başında gelen Kohlberg’in teorisine kaynaklık etmektedir. Ahlak eğitiminin dinden tamamen bağımsız olamayacağı görüşünü savunan Moran ise, XVII. yüzyıldan bu yana Batılı filozof ve bilim adamlarının ahlakın dine dayanmaması ve sadece akıldan kaynaklanması gerektiğini düşünmelerine rağmen, bütün insanların böyle bir akıl yürütmeye sahip olmadıklarını kabul ettiklerine dikkat çekmektedir.¹⁴⁸

Ahlak eğitimi, eğitimin, çocuğa vazifeleri ve insanlık ideali hakkında bilinç kazandıran, bunun yanında manevî değerlerin duygusunu aşıl原因 ve özellikle de ona ahlakî erdemleri yüceltmek, sevmek ve uygulamak imkânlarını veren bölümü olarak tanımlanmaktadır.¹⁴⁹ Ahlak eğitiminin, çok basamaklı bir faaliyet olduğu ifade edilmektedir. Şöyle ki ahlaklılığın, bilgi olmadan önce hareket halinde yaşanması ve böylece yaşanmış bir duygu olması gerekmektedir. Burada iyiliği aşıl原因 kimsenin kendisinden örnek vermesi ve bununla beraber eğitilen kişinin şahsiyetine de değer verilmesi gereği ön plana çıkmaktadır. Bu şekilde ahlakî davranışın, alışkanlık haline getirilmesi sağlanmaktadır.¹⁵⁰ Literatürde, ahlak eğitimini din eğitiminin bir parçası olarak gören yaklaşımlar bulunduğu gibi, onun din eğitiminden farklı ve evrensel bir nitelik taşıdığını iddia edenler de bulunmaktadır. İslam dini özelinde düşünüldüğünde ise ahlak eğitimi, din eğitiminin içinde yer almaktadır. Zira İslamî din eğitiminin iman, amel ve ahlak boyutu bulunmakta ve bunların birbiriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Buradan hareketle İslamî bakış açısında din ve ahlak ikililiğini kabul

¹⁴⁸ Gündüz, s. 197-201.

¹⁴⁹ Paul Foulquie, “Ahlak Eğitimi”, **Pedagoji Sözlüğü**, İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1994, s. 139.

¹⁵⁰ Nurettin Topçu, **Ahlak**, Ezel Erverdi ve İsmail Kara (yay. haz.), İstanbul, Dergah Yayınları, 2005, s. 107-108.

etmenin mümkün olmadığı söylenebilir. Zira bir inanç, düşünce ve değerler sistemi olan ahlak; inanç, düşünce ve değer ilkelerini dinden almaktadır.¹⁵¹

2.3.Din Eğitimi

Din eğitimi, dünyada yüzyıllık, Türkiye’de ise çeyrek asırlık bir geçmişe sahip olan, oldukça genç bir disiplindir. Batılı bir din eğitimcisi olan Lines, gerek disiplinin söz konusu yakın geçmişinden, gerekse din kavramına yüklenen anlamların farklılığından dolayı, bir din eğitimi tanımı yapmanın kolay olmadığını ve bu sebeple günümüzde, üzerinde uzlaşılan bir din eğitimi tanımının olmadığını ifade etmektedir.¹⁵² Bir sosyal bilim dalı olarak din eğitimi, insanın anlam arayışına katkı sağlama görevini üstlenen bir araştırma alanıdır. Dinler, söz konusu anlam dünyasının membaı durumundadır. Bu sebeple din eğitimi de, dinî malumatın insan tabiatındaki bir ihtiyaca cevap verdiği ve metafizik alana yönelişini şekillendirdiğinin ortaya konulması üzerinde durmaktadır. Bu meyanda din eğitimi, dinî bilginin insan mutluluğunu sağlayıcı bir fonksiyon icra etmesi bağlamında yol gösterici bir işlev üstlenmektedir.¹⁵³

Eğitim ve öğretim kavramları arasındaki anlam ayrışmasının, din eğitimi alanında da söz konusu olduğu görülmektedir. Din öğretimi ile din eğitimi arasında ayırım yapan bazı din eğitimcileri, din öğretiminin dinle ilgili bilgileri kişiye öğretmek; din eğitiminin ise, öğretilen bu bilgilerin davranışa yansımaları sağlamak anlamına geldiğini ifade etmektedir.¹⁵⁴ Din eğitimi ile dinî eğitim kavramlarının da çoğu zaman birbirini yerine kullanıldığı görülmektedir. Genel olarak dinî eğitim, bireyde dinî hikmet duygusunun uyandırılması; onun, insanlara hükmeden bir Mutlak Varlık hakkında bilinç sahibi olmaya hazırlanması ve kendi ailesine yabancı gelebilecek bazı dinî davranışlara karşı anlayışlı ve saygılı olmaya sevk edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır.¹⁵⁵ Bu bağlamda dinî eğitim, genel anlamıyla eğitimin dinî bir nitelik

¹⁵¹ Gündüz, s. 197-201.

¹⁵² Timothy Arthur Lines, **Systemic Religious Education**, Birmingham: Religious Education Press, 1987, s. 213 Aktaran: Gündüz, s. 191.

¹⁵³ Selahattin Parlador, **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, İzmir: Anadolu Matbaacılık, 1996, s. 17 Aktaran: Gündüz, s. 194.

¹⁵⁴ Hüseyin Peker, **Din ve Ahlak Eğitimi**, 2. Basım, Samsun: Aksi Seda Matbaası, 1998, s. 14.

¹⁵⁵ Paul Foulquie, “Dinî Eğitim”, **Pedagoji Sözlüğü**, İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1994, s. 140.

taşıması anlamına gelmektedir. İslam dini özelinde ise din eğitimi ile dinî eğitim arasında herhangi bir ayrım bulunmamaktadır. İslam’da din ile dünya arasında bir ayrım bulunmadığından, İslamî eğitim anlayışında da dinî eğitim ile dünyevî eğitim şeklinde bir ayrıma gitmek mümkün görünmemektedir. Bir başka ifadeyle İslam’da dar anlamda salt bir din eğitiminden söz etmenin yersiz olacağı söylenebilir. Zira İslam’ın eğitim anlayışı, hayatın tüm alanlarını kapsamaktadır. Bu eğitim anlayışında insan, ontolojik ve teolojik boyutlarıyla birlikte ele alınmaktadır. Dolayısıyla İslam’da dünya hayatı ile birlikte, bu hayatın öncesi ve sonrasını da hesaba katan ve etkileri mebde ve meâd sınırlarına kadar uzanan bir eğitim anlayışı bulunmaktadır.¹⁵⁶

Konuya İslamî eğitim anlayışı çerçevesinde yaklaşıldığında, öncelikle bir din eğitimi kavramından söz etme imkânının olup olmadığı sorusu ortaya çıkmaktadır. İslam’da bir ‘din eğitimi’ kavramının imkân ya da imkânsızlığı sorusu, İslam’ın söz konusu kuşatıcı din anlayışından kaynaklanmaktadır. Zira zaman ve mekân boyutunda, varlığın her an ve parçasını zorunlu olarak Mutlak Varlık ile irtibatlı olduğu düşünülen bir anlayışın ‘din eğitimi’ kavramına gerek duyması, kendi varlığının zorunluluğu açısından anlamını yitirmektedir. Bir başka bir ifadeyle hayatın tümü ile iç içe olan din, ondan ayrı veya herhangi bir kısmına ait bir şey değildir ki, eğitim faaliyetleri dinî ya da din dışı şeklinde bir ayrıma tabi tutulsun.¹⁵⁷

2.3.1. Amaçları Yönüyle Din Eğitimi

Geçmiş dönemlerden beri dünyanın pek çok yerinde din ve eğitimin birbiriyle yakın ilişki içinde olduğu bilinmektedir. Nitekim kadim dönemlerden beri mabetler, aynı zamanda birer eğitim ve öğretim yeri olarak faaliyet göstermekte ve Dünyada kurumsal anlamda kurulan ilk okulların da, yine mabetler içinde nüvelendiği görülmektedir. Bu şekilde dinî nitelik taşıyan okullardan ayrı eğitim kurumlarının açılması, takriben iki yüzyıl önce Avrupa’da başlamıştır. Fakat günümüzde eğitim kurumlarının bu şekilde dinî ve seküler olarak ayrılmış olmasına rağmen Katolikler, eğitimi aile ile kilise arasında kabul etmekte ve eğitimin amaçlarını çok geniş anlamda

¹⁵⁶ Gündüz, s. 19.

¹⁵⁷ Necmettin Tozlu, “İkbal’in Eğitim Felsefesi”, **Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi**, Van: 5-8 Ekim 1994, s. 335
Aktaran: Gündüz, s. 193.

ele alarak, okulların dinî okullardan ayrı olmasını kabul etmemektedir. Onlara göre eğitimin birinci amacı, insanların kendi varlıklarını muhafaza etmelerinin teminidir. Dolayısıyla okullardaki tüm faaliyetler, insanın kendi varlık ve kıymet hükümlerini muhafaza etmek durumundadır.¹⁵⁸

Hubert, din eğitiminin amacının, -her eğitim gibi- insanın kendi şahsî hayat görüşünü oluşturması, böylece nihaî şekilde bireysel varlığını kanıtlaması ve karakterini belirlemesine imkân sağlaması olduğunu ifade etmektedir.¹⁵⁹ Bu yönüyle din eğitimi, bireyin kendini tanıması, kişiliğini oluşturması ve geliştirmesinde rehberlik yapmaktadır. Günümüzde çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmelerin etkisi altında yıpranan modern insanın yeniden hayata kazandırılmasında, dinin tedavi edici özelliklerinden faydalanılması üzerinde durulmaktadır.¹⁶⁰

İslamî eğitim sisteminde din eğitiminin gayesi, insanların, yaratılışın esası olan dine yönelmeleri için fitrata uymalarını sağlamaktır. Bu fitrata uymak için dinin esaslarını öğrenerek, kendilerinde arız olmuş kötülüklerden temizlenmeleri ve dini hikmetleriyle öğrenmeleri gerekmektedir.¹⁶¹ Bu bağlamda İslam'da eğitimin amacının, insanı dış çevresinin ve yabancı fikirlerin dışında tutup, fitratını dışa yansıtma ameliyesi olduğu görülmektedir. Burada eğitim, sun'îlikle fitrîliğin mücadelesinde fitratın galip gelmesini temin etmektedir.¹⁶²

2.4.Türkiye'de Din Eğitimi

Çağımızda, dinin yalnızca teolojik bir mesele olmayıp, aynı zamanda sosyolojik bir konu olduğu görüşü olduğu yaygınlık kazanmaktadır. Bu bağlamda toplumda dinî bir mesele ortaya çıktığında, siyaset alanın da bu konuda tartıştığı ve

¹⁵⁸ J.A. Lauverys, **Mukayeseli Eğitim**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1979, s. 25 Aktaran: Halis Ayhan, "İmam Hatip Liselerinin Eğitim-Öğretim Sistemi ve Bu Liselerin Mevcut Sorunları", **Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri** içinde (11-19), İlmî Tartışmalar Dizisi: 5, İstanbul: Ensar Neşriyat, 1995, s. 15-16.

¹⁵⁹ R.Hubert, Tr. De Pédag., s. 450-451 Aktaran: Foulquie, *Dinî Eğitim*, s. 141.

¹⁶⁰ Halis Ayhan, **Din Eğitimi ve Öğretimi**, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı (İFAV), 1997, s. 72-75.

¹⁶¹ H.Mahmut Çamdibi, **Din Eğitiminde İnsan ve Hayat**, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2003, s. 89.

¹⁶² Bayraklı, *İslam'da Eğitim: Batı Eğitim Sistemleriyle Mukayeseli*, s. 106.

çözüm aradığı görülmektedir. Aynı anlayış, din eğitimi meselesinde de geçerli olmaktadır.¹⁶³

Türkiye’de din eğitimi, yalnızca bir eğitim meselesi olarak ele alınamayacak genişlikte bir problem alanına sahip olduğundan, üzerinde en fazla konuşulan ve tartışılan konulardan biri olmakta ve bu nedenle de, farklı alanlardan pek çok kişinin, doğrudan ilgilendiği bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyet’in kuruluşundan beri siyasî iktidarların tümü, konuya kayıtsız kalmamakla beraber, kendi anlayış ve görüşleri doğrultusunda konuyu siyasî alana çekerek ele almaya çalışmışlardır. Bu yaklaşımlardan bazılarında, din eğitimi tümüyle tasfiye etmeye yönelik bir yaklaşım sergilenirken,¹⁶⁴ bazılarında ise kısmî olarak din eğitime imkân veren düzenlemelerin varlığından söz edebilmektedir. Neticede din eğitimi meselesi, çoğu zaman siyasî mücadeleler üzerinden yürütüldüğünden, sağlıklı ve gerçekçi bir çözüme kavuşturulamamıştır.¹⁶⁵

3. İMAM HATİP LİSELERİ

Temel öğretime dayalı dört yıllık din öğretimi kurumu¹⁶⁶ olan İmam Hatip Liseleri (İHL), kuruluşundan günümüze kadar Türkiye’de din eğitimi tartışmalarının odağında yer alan okullardır. Açıldıkları dönemden itibaren halkın dinî yönelimlerinden nemalanmak isteyenler tarafından bir şekilde Türkiye’nin yaşadığı siyasal sürece eklemlenen okullarla ilgili tartışmaların da siyasallaştığı görülmektedir.

İHL ile ilgili tartışmaların merkez kavramlarından biri laikliktir. “Laikliği inanç ve düşünce özgürlüğü temelinde ele alan yaklaşımlarda İHL, dinsel özgürlüğün birer teminatı olarak görülmektedir. Buna karşılık laikliği dinle devlet arasında zorunlu

¹⁶³ Taha Akyol, **Modernleşme Sürecinde Türban**, İstanbul: Nesil Yayınları, 2008, s. 233.

¹⁶⁴ Özellikle Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra bu yönde bir politika izlenmiştir. “1923’teki Türk devriminden sonra, dinî inançların kamuda ifade edilmesini sınırlayan seküler bir politika kurulmuş, fakat Türkiye’de hiçbir zaman İslam karşıtı bir politika benimsenmemiştir.” Bknz. Diren Çakmak, “Pro-Islamic Public Education in Turkey: The Imam-Hatip Schools”, **Middle Eastern Studies**, Vol.45, No.5 (September 2009), s. 825.

¹⁶⁵ Değerler Eğitimi Merkezi, **İsteğe Bağlı Din Eğitimi**, İstanbul, Şubat 2011, s. 7.

¹⁶⁶ Halis Ayhan, “İmam-Hatip Lisesi”, **TDV İslam Ansiklopedisi**, Cilt.22, İstanbul: TDV Yayınları, 2000, s. 191.

bir ayrışma noktası olarak görenler ise, İHL'nin varlığını sürekli bir gerilim kaynağı saymakta ve bu okulların birer devlet okulu oldukları gerçeğini göz ardı etmektedir.”¹⁶⁷ Söz konusu yaklaşıma göre İHL, Türkiye’de sorun üretmeye ve toplumda gerginliklere neden olmaya devam etmekte, bununla beraber çok sayıda gencin bugünü ve yarınları ipotek altına almaktadır.¹⁶⁸

3.1.İmam Hatip Liselerinin Tarihi

3.1.1. Medresetü’l-eimme ve’l-hutabâ

Günümüzden 900 yılı aşkın zaman önce *Nizamülmülk* tarafından kurulan *Nizamiye Medreseleri*, zaman içinde *medrese* adı ile İslam ülkelerine yayılmış ve İslam âleminin değerli âlimlerinin yetiştiği kurumlar haline gelmiştir.¹⁶⁹ Arap ve diğer İslam dünyasına Müslüman Türklerden yayılan medreseler, din eğitimi veren bir müessese olmanın yanında, asırlarca irfan hayatına hâkim olan ve bütün bir nesli yetiştiren millî müesseseler olma özelliği taşımaktadır.¹⁷⁰ Bununla beraber, Osmanlı Devleti’nde devletin gelişip güçlenmesinin en temel yapı taşlarından biri olan medreselerin, XVIII. yüzyıldan itibaren, kültür ve medeniyeti geliştiren kurumlar olma özelliğini büyük ölçüde kaybettiği görülmektedir.¹⁷¹

Osmanlılarda imam ve hatiplerin medrese eğitimi dışında özel bir öğretime tâbi tutulmadığı, zamanla yaygınlaşan cehaletin bu meslek erbabına da sirayet ettiği bilinmektedir.¹⁷² Devletin son demini yaşadığı dönemde, bahsi geçen din hizmetlerindeki aksaklıklar fark edilmiş ve din hizmetlerinde görevlendirilen kimselerin yetiştirildiği medreselerin ıslah edilmesi yoluna gidilmiştir. 1913 yılında *Islâh-ı Medâris* programı çerçevesinde, ‘mesleğine vâkıf İmam ve Hatipler yetiştirme’ amaçlı olarak, bugünkü İmam Hatip Liselerinin temelini teşkil eden *Medresetü’l Eimme ve’l*

¹⁶⁷ Necdet Subaşı, “İmam Hatip(li)ler Üzerine: Teolojik Birikimin Modern Kaynakları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt.2, Sayı.6 (2004), s. 116.

¹⁶⁸ Bozan, s. 9.

¹⁶⁹ Mustafa Uzunpostalıcı, “Türkiye’de Din Eğitimi”, *Kuruluşunun 43. Yılında İmam Hatip Liseleri* içinde (119-126), İstanbul: Ensar Neşriyat, 1995, s. 119.

¹⁷⁰ Cahid Baltacı, “Türk Milli Eğitimi İçinde İmam-Hatip Liselerinin Yeri ve Önemi”, *Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri* içinde (71-74), İlmî Tartışmalar Dizisi: 5, İstanbul: Ensar Neşriyat, 1995, s. 71.

¹⁷¹ Sabri Otağ, “Türkiye’de Din Eğitimi”, *Tohum Dergisi*, (Eylül-Ekim 2010), s. 10.

¹⁷² Ayhan, *İmam-Hatip Lisesi*, s. 191.

Huteba adıyla örgün din eğitimi kurumları¹⁷³ kurulmuştur. Daha sonra *Medresetü'l Vaizin* ile birleştirilerek *Medresetü'l İrşad* adını alan bu okul, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılmasına kadar eğitim öğretime devam etmiştir.¹⁷⁴

Osmanlı eğitim sisteminde medrese ve dinî kurumların, dinî olmayan modern eğitim kurumlarıyla yan yana faaliyet gösterdiği görülmektedir. Cumhuriyetin kurulmasından sonra ise dinî eğitim sistemi yerine, seküler eğitim sistemi ikame edilmiştir.¹⁷⁵ Söz konusu dinî eğitim sisteminin merkez kurumu olan medreseler, Cumhuriyetin ilanından sonra 3 Mart 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na istinaden kapatılmıştır. Kanunun yürürlüğe girmesinden iki gün sonra (8 Mart 1924) Maarif Vekili (Milli Eğitim Bakanı) olarak atanan Vasıf (Çınar), göreve başlar başlamaz, söz konusu kanunun ilk maddesi¹⁷⁶ gereği bütün mektepleri kendi vekaletine (Maarif Vekaletine) bağlama çalışmalarını başlatmış ve hemen akabinde (11 Mart 1924) medreseleri kapatmıştır.¹⁷⁷ İlginç olan, 3 Mart 1924'te kabul edilip, 6 Mart 1924'te yürürlüğe giren bu kanun ile hiçbir eğitim kurumu kapatılmadığı halde, Maarif Vekili Vasıf Çınar'ın hazırlayıp bütün bölgelere gönderdiği bir tamim (genelge) ile yalnızca medreselerin kapatılmış olmasıdır.¹⁷⁸ “Halbuki bu kanun, medreselerin kapatılmasını değil, tedrisatın maarif bünyesinde birleştirilmesini öngörmektedir.”¹⁷⁹ Fakat en nihayetinde, *Medresetü'l-eimme ve'l-hutabâ* adıyla açılan kurumlar da, medreselerin kapatılmasının ardından tarihe intikal ettirilmiştir.

¹⁷³ Farklı kaynaklar bu okulların dönemin politik şartları içinde beklenildiği kadar verimli olamadığı ve yeterince rağbet görmediğini ve bunda, yaşanan devrin I. Dünya Savaşı yıllarına denk gelmesinin büyük etkisinin olduğunu kaydetmektedir. Bknz. Osman Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, Cilt 1, İstanbul: Eser Kültür Yayınları, 1977, s. 163.

¹⁷⁴ Ergin, *cilt 1*, s. 162-163.

¹⁷⁵ Akşit, s. 27.

¹⁷⁶ Söz konusu maddenin metni şu şekildedir: “Türkiye dâhilindeki bütün müessesât-ı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâletine merbuttur.” (Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Madde 1)

¹⁷⁷ “Bu madde ile o dönemde mevcut bütün ilmi/bilimsel eğitim ve öğretim kurumları, Maarif Vekâletine (Milli Eğitim Bakanlığına) bağlanmıştır.” Bknz. Mustafa Öcal, “İmam ve Hatip Mektepleri Mezunlarından Bazıları ile Yapılan Mülâkatlar ve Şehâdetname Örnekleri”, *UÜİF Dergisi*, Cilt.12, Sayı.2 (2003), s. 53-55; Ali Rıza Kırkboğa, *İmam Hatip Okulları Davası*, İstanbul: Milli Gazete, 1975, s. 15; Gotthard Jaschke, *Yeni Türkiye’de İslamlık*, Hayrullah Örs (çev.), Ankara: Bilgi Yayınevi, 1972, s. 74-75.

¹⁷⁸ Mustafa Öcal, “Künye Defterlerine Göre İstanbul İmam Hatip Mektebi (1924-1930)”, *UÜİF Dergisi*, Cilt.17, Sayı.2 (2008), s. 178.

¹⁷⁹ Kırkboğa, s. 15.

3.1.2. İmam Hatip Mektepleri

Medreseler kapatıldıktan sonra tarihe intikal ettirilen *Medresetü'l-eimme ve'l-hutabâ*, *Medresetü'l Vâizîn* ve *Medresetü'l İrşâd*'in yerine geçmek üzere, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun hükümlerine göre¹⁸⁰ İmam Hatip Mektepleri açılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda öngörülen bu okullar, 1924 yılında 29 merkezde açılmıştır.¹⁸¹ İstanbul'daki *Medresetü'l İrşad* ve İstanbul dışındaki *Taşra Medreseleri*'nin yerini alan bu okulların ilk öğrencilerini de yine bu medreselerin öğrencileri oluşturmuştur.¹⁸² Bu noktada İmam Hatip Mekteplerinin, gerek fizikî ortam, gerek öğrenci, gerekse öğretmen kadrosu anlamında medresenin bir devamı şeklinde geliştiği görülmektedir.

Ömrü yalnızca altı yıl olan İmam Hatip Mektepleri, 1926-1927 öğretim yılında, -İstanbul ve Kütahya'dakiler hariç-¹⁸³ 'öğrenci azlığı'¹⁸⁴ gerekçe gösterilerek kapatılmıştır.¹⁸⁵ Mekteplerin öğrenci ilgisi azaldığı için kapatıldığı iddiası bir ölçüde doğru olsa da; konuyu, mektebin lise kısmının açılmayışı, yalnız dört yıllık bir orta mektep seviyesinde kalmış olması ve mezunlarının istihdam alanlarının olmayışı gibi sebeplerle birlikte değerlendirmek gerekmektedir.¹⁸⁶ Zira orta mektep mezunları o yıllarda rahatlıkla bir memuriyet görevi alabilmekte veya liseye, daha sonra da Dâru'l-Fünûn'a (üniversiteye) devam edebilmekteydi. İmam ve hatip mektebi mezunları için ise herhangi bir memuriyet hakkı olmadığı gibi, liseye ve üniversiteye devam etme şansı da bulunmamaktaydı. Bunca eşitsizlik ve adaletsizliğe rağmen bu okullarda öğrenim

¹⁸⁰ "Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirmek üzere Dâru'l-Fünûnda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hıdmat-ı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir." (Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Madde 4)

Bu madde, din eğitiminin 'din hizmetleri için eğitim' şeklinde sınırlanmasına yönelik bu girişim olarak da değerlendirilmektedir.

¹⁸¹ Öcal, *İmam ve Hatip Mektepleri Mezunlarından Bazıları ile Yapılan Mülâkatlar ve Şehâdetname Örnekleri*, s. 53-54.

¹⁸² Bozan, s. 12.

¹⁸³ "İstanbul ve Kütahya'daki imam hatip mektepleri 1929-1930 öğretim yılı sonunda kapatılmıştır."

¹⁸⁴ "İlginç şekilde 1930'lu yıllarda 'öğrenci azlığı' gerekçesiyle kapatılan imam hatip mekteplerinin aksine İHL, 2000'li yıllara girilirken 'öğrenci fazlalığı' gerekçesiyle kapanma tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır." Bknz. Mehmet Korkmaz, "Değişen Şartlar ve İhtiyaçlar Bağlamında İmam Hatip Lisesi Mezunundan Beklentiler", *Tohum Dergisi*, (Eylül-Ekim 2010), s. 8-9.

¹⁸⁵ Bozan, s. 12; Ergin, *cilt 5*, s. 1742; Öcal, *İmam ve Hatip Mektepleri Mezunlarından Bazıları ile Yapılan Mülâkatlar ve Şehâdetname Örnekleri*, s. 70-71.

¹⁸⁶ Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, İstanbul: DEM Yayınları, 2004, s. 64.

görenlerin sayıları 1920’li yılların şartları içinde değerlendirildiğinde ve önleri açık diğer mekteplerin öğrenci sayıları ile mukayese edildiğinde, imam hatip mekteplerinin yeterince ve hatta fazlasıyla öğrenci bulduğu anlaşılmaktadır.¹⁸⁷

İmam hatip mekteplerinin kapanmasından sonra 1951 yılına kadar, Türkiye’de dinî eğitim veren herhangi bir ortaöğretim kurumu bulunmamaktadır.¹⁸⁸ Bu mekteplerin kapatılması sebebiyle yetişemeyen imam ve hatiplerin görevlerini, dinî malumatı zayıf kimseler yürütmeye çalışmıştır. Bu durum, bazı ‘aydın’ kimseler tarafından istismar edilmiş; neticede halkın ve gençlerin zihninde yobaz bir din adamı imajı oluşturulmuştur.¹⁸⁹

3.1.3. İmam Hatip Kursları

Türkiye’de 1946 yılında çok partili hayata geçildikten sonra din eğitimi ile ilgili tartışmaların yeniden gündeme geldiği görülmektedir. Öyle ki ‘din eğitimi’ olgusu, Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) içinde bile tartışılmaya başlamış ve 24 Aralık 1946’da Meclis’te görüşülen ilk konu din eğitimi olmuştur. Bu görüşmelerde hükümet üyelerinin çoğu din eğitimi lehine görüş bildirmekle beraber, Bursa Milletvekili Muhittin Baha Pars ile İstanbul Milletvekili Hamdullah Suphi Tanrıöver ‘komünizm tehlikesine karşı manevi direnci sağlamak’ üzere okullara din eğitimi konulmasını istediklerini beyan etmişlerdir. Bu gelişmelerin ardından 1947 yılında Anadolu Ajansı, ‘Din Eğitiminin Serbestliğine’ dair bir CHP Divanı tebliği yayınlamıştır. Fakat ‘Din Bilgisi Dershaneleri’ açılmasını öngören bu niyet uygulamaya geçirilmemiştir. 17 Kasım 1947’de toplanan ve Aralık ayı boyunca devam eden CHP’nin Yedinci Kurultayı’na ise, laiklik tartışmaları damgasını vurmuştur. Kurultayda din konulu bazı öneriler sunulmuş ve bu önerilerin arasında imam hatip okulların yeniden açılması da zikredilmiştir. CHP’nin din alanında yaptığı bu açılımda, henüz bir yıllık bir parti olmasına rağmen ilk seçimlerde 54 milletvekili çıkaran Demokrat Parti’nin (DP) din alanına ilişkin açılım

¹⁸⁷ Öcal, *İmam ve Hatip Mektepleri Mezunlarından Bazıları ile Yapılan Mülâkatlar ve Şehâdetname Örnekleri*, s. 72-73.

¹⁸⁸ Raşit Küçük ve Mustafa Öcal (yay. haz.), *Türk Milli Eğitiminde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri*, İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı, 1993, s. 9.

¹⁸⁹ Uzunpostalcı, s. 124.

yapma vaatleri ve II. Dünya Savaşı'nın¹⁹⁰ sona ermesinin ardından yükselişe geçen Komünizm tehlikesine karşı din olgusunun bir fren olarak kullanılmak istenmesinin etkisi bulunmaktadır.¹⁹¹

İmam hatip kurslarının açılmasının, bir tarafıyla II. Dünya Savaşı sonrasındaki şartlarda Türkiye'nin ABD ve NATO hattında yer alma çabasıyla alakalı bir gelişme olduğu, farklı kaynaklarda dile getirilmektedir.¹⁹² Burada 'komünizme karşı din' sloganı, siyasî dildeki tercümesiyle 'Rusya'ya karşı Türkiye' veya 'ABD'nin yanında Türkiye' manasına gelmekteydi. Nitekim aynı dönemde, zihniyet ve işleyiş olarak Rusya hattına yakın, milliyetçi olmakla beraber dine soğuk olan Köy Enstitülerinin ortadan kalktığı görülmektedir.¹⁹³ Netice itibariyle imam hatiplere ilişkin söz konusu yeni düzenlemeler, komünizm tehdidine karşı ahlakî direnci güçlendirmek için okullarda din eğitiminin yeniden başlatılması talebiyle ilişkilendirilmektedir.¹⁹⁴

CHP'nin Yedinci Kurultayı'nda alınan kararlar doğrultusunda, ülkedeki din hizmetleri ihtiyacını karşılayacak kimselerin yetişmesi için önce İstanbul ve Ankara'da; daha sonra da, Afyon, İzmir, Isparta, Kayseri, Kastamonu, Adana, Trabzon ve Urfa'da on ay süreli İmam Hatip Kursları açılmıştır.¹⁹⁵ Fakat bu kurslar, ülkede had safhaya gelmiş din görevlisi ihtiyacını karşılamak için değil, siyasî bir yatırım gayesiyle açıldığından, ciddi bir fayda temin edemeden tarihe mal olmuştur.¹⁹⁶

¹⁹⁰ II. Dünya Savaşının kritik yıllarında, dinî önderliğin öneminin anlaşıldığı ve 1940'lı yıllarda askerî birliklere imamların atandığı kaydedilmektedir. Bknz. Yahya Kemal Kaya, **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma**, 2.basım, Ankara: Nüve Matbaası, 1977, s. 326.

¹⁹¹ Bozan, s. 12-13.

¹⁹² Söz konusu kaynaklardan bazıları şunlardır: İsmail Kara, "İmam Hatip Liselerini Yeniden Tartışmak", Mahmut Zengin (yay. haz.), **İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim** içinde (35-43), İstanbul: DEM Yayınları, 2005, s. 38; M.Karaman, "Sosyo-kültürel Değişme Sürecinde Din Eğitimi: 1920-1930 Dönemi Cumhuriyet İnkıpları Açısından Bir Değerlendirme", (**Yayımlanmamış Doktora Tezi**, İstanbul Üniversitesi SBE, 1997), s. 169; K. Karpat, **Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Ekonomik, Kültürel Temeller**, 2. Basım, İstanbul: Ala Yayınları, 1996; D.A. Rusrovv, "Türkiye'de İslam ve Politika", D.Dursun (ed.), **Türkiye'de İslam ve Laiklik** içinde, İstanbul: İnsan Yayınları, 1995; Ahmet Ünsür, **İmam Hatip Liseleri: Kuruluşundan Günümüze**, İstanbul: Önder Yayınları, 1995.

¹⁹³ Kara, s. 38.

¹⁹⁴ Subaşı, s. 118-119.

¹⁹⁵ Bozan, s. 14.

¹⁹⁶ Mustafa Öcal, **20.Yüzyıldan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi (ders notları)**, Bursa: Emin Yayınları, 2010, s. 188.

3.1.4. İmam Hatip Okulları

1950 seçimlerinin getirdiği iktidar değişikliği ve özgürlük ortamı içinde din eğitime duyulan ihtiyaç, geniş bir toplumsal talep olarak daha yoğun şekilde dile getirilmeye başlanmıştır. Seçimlerden sonra iktidar olan Demokrat Parti (DP), daha önce vaat ettiği İmam Hatip Okulları'nın (İHO) açılmasıyla ilgili çalışmaları başlatmış ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Müdürler Komisyonu'nun 13 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı kararıyla Tevhîd-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesine istinaden İHO'nın açılmasını sağlamıştır.¹⁹⁷ Karardan dört gün sonra, yedi ilde ilkokula dayalı ortaokul seviyesinde dört yıllık okullar olarak öğretime başlayan İHO'na, ilk mezunlarını verdiği 1954-1955 öğretim yılında, üç yıllık lise kısmı da eklenmiştir. İHO'nın müfredatındaki meslek derslerinin ağırlığı yaklaşık %40, kültür derslerinin ağırlığı ise %60 olarak tespit edilmiş ve bu oran daha sonraki düzenlemelerde de korunmuştur.¹⁹⁸ 1963 ile 1972 yılları arasında tüm mesleki ve teknik eğitimde toplam öğrenci artışı %127 iken, diğer meslek okullarına göre hızlı bir gelişme gösteren İHO'ndaki öğrenci artışı %611 olmuştur.¹⁹⁹

Çok partili dönemin getirdiği imkânlar, İHO açılmasını sağlamış, fakat bu okullar üzerindeki tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Zira bazı kesimler Cumhuriyet yönetiminin seküler bir eğitim yapısını gerektirdiği savı ile İHO'nı rejim açısından tehdit unsuru olarak görmüş; bu okullara ihtiyaç olduğunu savunanlar ise, toplumun dinî kimliğinin yok olma tehlikesine karşı din eğitimi resmîleştirme ve kurumlaştırma fikri üzerinde ısrarla durmuşlardır.²⁰⁰

¹⁹⁷ İsmail Kara, İHO'nun açılmasının dış şartlarına dikkat çekmekte ve devletin bu okullara çok müspet bakmasa da reel siyasî şartların bu okulların açılmasını gerektirdiğini kaydetmektedir: "12 Eylül sonrasında, Filistin, İran, Afganistan çizgisindeki sert İslam'a karşılık; Türkiye'de yumuşak, yeşil bir İslam hattı oluşturulması yolunda büyük gayret sarf edilmiştir. Bu şartlarda İHO vazgeçilebilecek bir kurum olarak değil, tersine vazgeçilmesi tehlikeli olabilecek bir kurum haline gelmiştir." Bknz. Kara, s. 90-91.

¹⁹⁸ Ayhan, *İmam-Hatip Lisesi*, s. 191-192.

¹⁹⁹ Kaya, s. 212.

²⁰⁰ Suat Cebeci, "İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Yapısı ve Bunun Sosyal Gelişme Açısından Değerlendirilmesi", *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı.1 (1995), s. 111.

3.1.5. İmam Hatip Liseleri

12 Mart askerî müdahalesinden sonra İHO iki önemli değişiklik geçirmiştir. Öncelikle, 1951-1971 arasında orta kısmı dört, lise kısmı üç yıl olmak üzere yedi yıl eğitim veren okulların orta kısmı kapatılmıştır. Daha sonra ise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve 22 Mayıs 1972’de yayımlanan yönetmelik ile İHO, ‘ortaokul üzerine dört yıllık eğitim veren bir meslek okulu’ şeklinde tanımlanmış ve yönetmelikte yer alan “*okul öğrencilerini hem mesleğe, hem de kendi alanlarında yüksek öğrenime hazırlar.*” ifadesi ile İHO mezunlarının kendi alanları dışında yükseköğrenime devam edememeleri sağlanmıştır. Ancak bu yönetmelikten bir yıl sonra çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile İHO, İmam Hatip Lisesi (İHL) adını almıştır. Naim Talu liderliğindeki hükümet döneminde çıkarılan bu yasanın 32. maddesinde İHL, ‘*İmamlık, Hatiplik ve Kur’an Kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı’nca açılan, ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe, hem de yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.*’ şeklinde tanımlanmıştır.²⁰¹ Neticede lise adını alan ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nda tanımlanan bu okullar, kuruluşundan itibaren ilk defa güçlü bir kanunî dayanağa kavuşturulmuştur. Bunun yanında o zamana kadar yalnızca Yüksek İslâm Enstitülerine girebilen mezunlarına çeşitli yüksek öğretim kurumlarına girme imkânı verilmiş ve bu kanunu değiştiren 6 Haziran 1983 tarih ve 2842 sayılı kanunda da aynı haklar korunmuştur.²⁰²

Devlet-millet kaynaşmasının, Milli Eğitimdeki en güzel örnekleri, İHL’nde görülmüştür. İHL binalarının yaklaşık %80’inin halk, vakıf ve diğer sivil toplum kuruluşlarının katkılarıyla yapılmıştır.²⁰³ Bunun yanında İHL toplumun farklı kesimlerinden gelen yüksek bir taleple karşılanmıştır.²⁰⁴ Fakat bu talep, bazı çevrelerce sakıncalı görülmüştür. Söz gelimi Türk Sanayici ve İşadamları Derneği (TÜSİAD)

²⁰¹ Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 224-226.

²⁰² Ayhan, *İmam-Hatip Lisesi*, s. 192.

²⁰³ Küçük ve Öcal, s. 12; Mehmet Tarhan, “Religious Education in Turkey: A Socio-historical Study of the Imam Hatip Schools”, (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Temple University, USA, 1996), s. 158-163.

²⁰⁴ Ayşe Güneş-Ayata ve Feride Acar, “Disiplin, Başarı ve İstikrar: Türk Orta Öğretiminde Toplumsal Cinsiyet ve Sınıfın Yeniden Üretimi”, Deniz Kandiyoti ve Ayşe Saktanber (yay. haz.), **Kültür Fragmanları: Türkiye’de Gündelik Hayat** içinde (101-123), İstanbul: Metis Yayınları, 2003, s. 119.

tarafından hazırlatılan ‘Türkiye’de Eğitim’ başlıklı raporda, İHL’ndeki sayısal gelişmeler²⁰⁵ incelenmiş ve İHL’ndeki öğrenci artışına dikkat çekilerek, bu okulların öğrenci sayısının istihdam kapasitesine göre sınırlandırılması tavsiye edilmiştir.²⁰⁶ İstanbul Ticaret Odası (İTO) tarafından 1990 yılında yayınlanan ‘Türkiye’nin Eğitim Politikası’ adlı raporda da İHL’ndeki öğrenci artışına dikkat çekilmiş ve bu okullar, son yirmi yılda ortaöğretim sistemi içinde en hızlı öğrenci artışının sağlandığı okullar olarak nitelendirilmiştir.²⁰⁷

Bazı kaynaklar 1945 yılında çok partili sisteme geçildikten sonra Cumhuriyet’in eğitim projesinin özlü bir ifadesi olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun ilk dönemlere özgü ödünsüz uygulamasından önemli sapmaların yaşandığını kaydetmektedir. Söz konusu sapmalardan biri, İHO’nın 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile birlikte orta öğretim sistemine dâhil edilmesidir. Bu okulların adının ‘okul’dan ‘lise’ye çevrilmesi ve hem okul hem de öğrenci sayısının artması sonucunda orta öğretim sisteminin *de facto*²⁰⁸ haline geldiği ifade edilmektedir. Söz konusu anlayışa göre bu durum, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun temel ilkelerinin açık ihlali anlamına gelmekte ve anayasal anlamda laik devlet anlayışına ters düşmektedir.²⁰⁹ Din eğitiminin bir hak olmasının yanında, uluslar arası antlaşmalarla²¹⁰ teminat altına alınan dinî özgürlükler kapsamında değerlendirildiği göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu iddianın geçerliliğinin tartışılmasının bile gereksiz olduğu görülmektedir.

3.1.5.1.İmam Hatip Liseleri ve 28 Şubat Süreci

Özellikle 1980’lerden sonra bazı politik çevrelerin İHL’ni çeşitli amaçlarla siyaset gündemine taşımaları, rakip kesim ve görüşleri karşı tavra yöneltmiş, bunun

²⁰⁵ Söz konusu raporda 1989 yılına kadar olan rakamlar incelenmiştir.

²⁰⁶ Hükümet programlarına göre İHL’ndeki niteliksel ve niceliksel gelişmeler için bkz. Ünsür, s. 7-64.

²⁰⁷ Ünsür, s. 132-133.

²⁰⁸ iki başlı: laik ve dinî.

²⁰⁹ Güneş-Ayata ve Acar, s. 103.

²¹⁰ Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nun yayınladığı 1949 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 18. maddesi şu şekildedir: “Her şahsın fikir, vicdan ve din hürriyeti hakkı vardır. Bu hak, din veya kanaat değiştirmek hürriyetini, dinini veya kanaatini tek başına veya topluca açık olarak veya özel surette öğretim, tatbikat, ibadet ve ayinlerle izah etmek hürriyetini gerektirir.” Bknz. Öcal, *20.Yüzyıldan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi (ders notları)*, s. 198.

sonucunda İHL, bilhassa 1997-1998 yıllarında ülkenin en önemli gündem maddesi haline gelmiştir. Söz konusu gelişmelerin sonucu olarak, 28 Şubat 1997’de toplanan Milli Güvenlik Kurulu’nda alınan sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçme kararı ile İHL’nin orta kısmı kapatıldığı gibi, Yüksek Öğretim Kanunu’nun 45. maddesi çerçevesinde yapılan bir düzenleme ile taban katsayısı uygulamasına geçilerek, İHL mezunlarının İlahiyat Fakültesi dışındaki yüksek öğretim kurumlarına girmeleri hemen hemen imkânsız hale getirilmiştir.²¹¹

Din eğitim ve öğretiminde en önemli örgün eğitim kurumu olan İHL, 28 Şubat kararları sonucunda 23 yıl geriye götürülmüş; 1974 yılında Arapça ve Kur’an-ı Kerim dersleri ilavesiyle ortaokulların bu liselere dâhil edilmesi ve yüksek öğrenime öğrenci yetiştiren kurumlar içerisinde tanımlanarak mezunlarının istedikleri fakültelere girebilmeleri gibi haklar geri alınmıştır.²¹² 28 Şubat sürecinin Türkiye’deki din eğitiminde yol açtığı tahribatın bilançosunun oldukça ağır olduğu görülmektedir. Orta kısmının lağvedilmesi ve katsayı uygulaması ile İHL öğrencilerine üniversite kapıları kapatılmasının yanında çok sayıda İHL ve Kur’an Kursları kapatılarak sayıları azaltılmış; vakıflara bağlı okullar ve yurtlar Milli Eğitim Bakanlığı’na devredilmiştir. Ayrıca Kur’an Kursları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış ve yaz tatilleri ve hafta sonlarında bu kurslara gidebilmek için yaş şartı aranmıştır.²¹³

28 Şubat öncesinde, Türkiye’de lise öğrenimine devam eden öğrencilerle ilgili istatistikler, 8 yıllık kesintisiz eğitim yasasının İHL’lerde yarattığı niceliksel bir düşüşü gözler önüne sermektedir.²¹⁴ 1996-1997 öğretim yılında Türkiye’de lise öğrenimine devam eden 2 milyon 72 bin 698 öğrenciden, 192 bin 727’si İHL’nde öğrenim görmektedir ve bu rakamlar, ülkede her 100 öğrenciden 9’unun İHL’ye devam ettiğine işaret etmektedir. Bu tablo, Türkiye’de bir irtica tehlikesi olduğunu düşünen, laiklik hassasiyetleri yüksek kesimleri rahatsız etmiş ve Türkiye’de ikili bir eğitim sisteminin

²¹¹ Ayhan, *İmam-Hatip Lisesi*, s. 193.

²¹² Torun, s. 580.

²¹³ Banu Ezber, “28 Şubat Post Modern Darbesi’nin Din Eğitimi’nde Meydana Getirdiği Tahribat”, **Tohum Dergisi**, (Eylül-Ekim 2010), s. 19.

²¹⁴ 1997-1998 eğitim-öğretim yılında İHL ve AİHL’de 197.305’i erkek, 159.446 kız, toplam 356.751 öğrenci eğitim görürken, karardan 2 yıl sonra bu sayının yarıya düştüğü görülmektedir. 1999-2000 eğitim-öğretim yılında 76.000’i erkek, 74.213’ü kız toplam 150.213 öğrenci eğitim görmektedir. Bknz. Öcal, *20.Yüzyıldan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi (ders notları)*, s. 281.

olduğu, bunun da Tevhid-i Tedrisat (öğrenim birliği) ilkesini zedelediği iddia edilmiştir. Bu iddia paradoksal bir durum yaratmıştır. Zira Tevhid-i Tedrisat Kanunu ‘imam ve hatip yetiştirmek için okullar açılmasını’ öngörmekte ve sonuç olarak bu okulların varlığı Tevhid-i Tedrisat’a aykırı olmamaktadır. İlginç bir şekilde bu kanun, hem İHL savunucularının hem de İHL karşıtlarının argümanı olmuştur.²¹⁵

3.1.5.2.İmam Hatip Liselerinin Bugünkü Durumu

28 Şubat sürecinde yaşanan olumsuzluklardan sonra günümüzde yeniden canlanan İHL’nde, 2009-2010 eğitim öğretim yılı itibarıyla 94.242’i erkek, 104.339’u kız, toplam 198.581 öğrenci öğrenim görmektedir.²¹⁶ Bunun yanında İHL öğrencilerin yükseköğrenime geçişleriyle ilgili de yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bilindiği gibi 1998 yılından bu yana, meslek lisesi mezunları kendi alanlarından başka bölümleri tercih ettiklerinde ortaöğretim başarı puanları 0.3, diğer liselerde öğrenim görenlerin ortaöğretim başarı puanları ise 0.8 katsayısı ile çarpılmaktaydı. Bu durum, üniversiteye giriş sınavında kullanılan toplam puanda, diğer öğrencilerle meslek lisesi öğrencileri arasında 50 puanlık bir fark oluşturmakta ve neticede meslek lisesi öğrencilerin alanları dışında tercih yapmaları imkânsız hale gelmekteydi.

8 Aralık 2007’de görev süresi dolan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanı Erdoğan Teziç’in yerine, Yusuf Ziya Özcan atanmış ve yeni YÖK başkanı göreve başlamasının ertesinde yaptığı basın toplantısında, üniversitelerde her türlü yasağın kalkacağını açıklamıştır. Buna rağmen üniversitelere giriş sınavında uygulanan meslek liseleri ve liseler arasındaki farklı puanlama sistemiyle ilgili kararı yaklaşık iki yıl sonra (21 Temmuz 2009) alabilmiştir. Danıştay ise söz konusu kararın iptali için dava açmış ve dava olumlu sonuçlanmıştır. Bu gelişme üzerine YÖK, 17 Aralık 2009’da aldığı yeni bir kararla, lise ve meslek liseleri arasındaki puan farkını oldukça aza indirgeyen bir çözüm önerisinde bulunmuştur. Yeni düzenlemeyle ortaöğretim başarı puanının, alan içi tercihlerde 0.15, alan dışı tercihlerde ise 0.13 ile çarpılmasına karar verilmiştir. Bu gelişmeler sürerken MEB, 2010 yılında aldığı bir kararla liselerde uygulanan alanları

²¹⁵ Bozan, s. 20-21.

²¹⁶ Ocal, 20. Yüzyıldan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi (ders notları), s. 281.

kaldırmış, böylece tüm lise ve meslek lisesi mezunları eşit şartlarda üniversite sınavına girme hakkı elde etmişlerdir.²¹⁷

3.2.İmam Hatip Liselerinin Milli Eğitim Sistemi İçindeki Konumu

Medreselerin kapatılmasının ardından din görevlisi yetiştirme amacıyla 1924 yılında açılan ve günümüzdeki İHL'nin nüvesini oluşturan imam hatip mektepleri, laikliği kurucu ilke olarak benimseyen yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasî ve idarî yapılanması ile dindar vatandaşların toplumsal taleplerini uzlaştırmaya yönelik bir 'Cumhuriyet Projesi' olan okullardır. İHL'nin, 1980'ler sonrasında Türk-İslam sentezi olarak zuhûr eden siyasî mülâhazalar eksenindeki devlet politikası içinde, niceliksel ve niteliksel olarak dönüşüm geçirdiği görülmektedir.²¹⁸ Devlet ideolojisinin bir ürünü olan ve Batı kültür, medeniyet ve bilim anlayışına dayanan milli eğitim sistemi içinde yer alan İHL, sistemin dayandığı paradigmayı değiştirmiş; Doğu medeniyetinin kaynaklarının varlığından haberdar ve alternatif paradigmlar üretebilen zihinlerin yetişmesini sağlamıştır.

Türkiye'de MEB'e bağlı, din eğitimi ağırlıklı olarak eğitim yegâne örgün eğitim kurumu olan İHL, müfredat, öğretmen atama ve finansman anlamında bütünüyle devlet kontrolünde olan okullardır. Bu yönüyle İHL, Endonezya'daki *pesantren*, Malezya'daki *pondok* ya da Pakistan'daki *medreses* gibi dünyadaki diğer pek çok İslamî eğitim kurumundan farklılaşmaktadır.²¹⁹

Laik öğretim sistemi içinde, hem mesleğe hem de yüksek öğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları olarak açılan İHL'nin amacı, MEB'nin yayınladığı müfredat programında 'imam-hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetleri yapmak üzere en az lise seviyesinde genel ve meslekî öğrenim görmüş din görevlileri yetiştirmek' olarak tanımlanmıştır.²²⁰ Bununla beraber açıldıkları günden

²¹⁷ Öcal, 20.Yüzyıldan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi (ders notları), s. 278-280.

²¹⁸ Bozan, s. 4.

²¹⁹ Soon-Yong Pak, "Cultural Politics and Vocational Religious Education: The Case of Turkey", **Comparative Education**, Vol.40, No.3 (August 2004), s. 332.

²²⁰ T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, **İmam Hatip Liseleri Müfredat Programı**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1978, s. 11.

itibaren İHL'ne, toplum nazarında dindarlığı ve dinî yaşam formunu temsil etmek gibi bir misyon atfedildiği görülmektedir. Bu okullar halk tarafından kısa süre içinde benimsenmiş ve ülkede halkın 'maarif davasına' olan katkısı, İHL ile başlamıştır. Nitekim 1980'li yıllarda sloganlaştırılan '*Kendi okulunu kendin yap*' vecizesi, günümüzden yıllar önce, halk tarafından İHL yapma seferberliği ile başlamıştır.²²¹ Bu anlamda Türkiye'de hiçbir meslek okulunun, İHL'ler kadar çekim merkezi olmadığı ifade edilmektedir. Bu noktada toplumun din eğitimi talebi, pansiyon ve burs olanakları, kız öğrencilerin okula devam edebilmeleri ve halkın -özellikle muhafazakâr kesimin- bu okulları sahiplenmesi gibi nedenlerin etkisi bulunmaktadır.²²²

3.3.Sosyal Fonksiyonları Açısından İmam Hatip Liseleri

İHL'nin eğitimde fırsat ve imkân eşitliğine ciddi boyutta katkı sağladığı görülmektedir. Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden biri 'eğitimde kadın-erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanması'dır.²²³ Fakat bu ilkenin pratik anlamda geçerli olmadığı ve ülke genelinde, her sosyal gruptan insana aynı ölçüde eğitim fırsat ve imkânının sağlanamadığı görülmektedir. Nitekim çeyrek asır öncesine kadar genel liselerin, günümüzde ise Fen ve Anadolu liseleri gibi kaliteli okulların devamlı olarak büyük şehir merkezlerinde açıldığı görülmektedir. Bu bağlamda İHL, aradaki dengesizliğin giderilmesine ciddi anlamda katkı sağlamıştır.

Halkın sınırlı imkânlarla yaptırıp siyasîlere baskı yaparak açtırdığı okullar, kırsal kesim ve alt sosyal gruptan öğrencilere de eğitim imkânı sağlamış ve onları topluma kazandırmıştır. Bu önemli fonksiyonun yanında İHL, toplumda dinî konularda anlayış ve hoşgörü ortamının oluşması ve dinî inanç ve düşüncelerin berraklaşarak, yanlış dinî yönelişlerin ve bunlardan kaynaklanan güvensizlik ve korkuların giderilmesini sağlamıştır.²²⁴ Ayrıca İHL, dinî ve ahlakî endişeler ya da geleneksel tutumla kız çocuklarının eğitime²²⁵ sıcak bakmayan alt sosyal grubun da devletin

²²¹ Mustafa Ateş, "Bir Dirilişin Serencamı", **Kuruluşunun 43. Yılında İmam Hatip Liseleri** içinde (119-126), İstanbul: Ensar Neşriyat, 1995, s. 148.

²²² Bozan, s. 23; Tarhan, s. 154-157.

²²³ 14.6.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 8.

²²⁴ Cebeci, s. 113-114.

²²⁵ Günümüzde İHL'nde öğrenim gören öğrencilerin yarısından fazlasını kız öğrenciler oluşturmaktadır.

eğitim kurumlarına güvenmelerini sağlamış ve bu anlamda toplumun sosyal gelişimine büyük katkı sağlamıştır.²²⁶

²²⁶ Cebeci, s. 116.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini ile araştırmaya katılanların nitelikleri açıklanacaktır. Akabinde ise, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan mülakat formunda yer alan soruların içerik analizi yapılarak, elde edilen verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle ilgili süreç anlatılacaktır.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Metot, araştırma yolu ile bulunup ortaya konabilecek somut sebep-sonuç ilişkilerini ve bu ilişkilerin temelinde yer alan soyut ilmi kanunları tespit edebilmek için izlenmesi gereken yol anlamına gelmektedir.²²⁷ İHL’nde okuyan öğrencilerin popüler kültür konusundaki yaklaşımlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada, bölümlerin niteliğine göre tayin edilmiş olan iki ayrı metot izlenmiştir. Çalışmanın kavramsal ve kuramsal çerçeve bölümünde dokümantasyon metodu kullanılmıştır. Araştırma bölümünde ise, hedef kitleyi tanımaya, anlamaya ve anlatmaya yönelik *kalitatif* (niteliksel) araştırma yöntemlerinden biri olan *survey-tasvir* (tarama modeli) metodu takip edilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile gerçekleştirilen bu araştırmada tek ölçek²²⁸ kullanılmıştır.

1.1.Mülakat Yöntemi

Bir sosyal araştırmada sosyal olay ve olguların olduğu gibi, değiştirilmeden ortaya konması ‘tasvir metodu’ ile yapılmaktadır. Ampirik (empirique/uygulamalı)

²²⁷ Âmiran Kurtkan Bilgiseven, **Sosyal İlimleri Metodolojisi**, 3. Basım, İstanbul: Filiz Kitapevi, 1989, s. 3 Aktaran: Zeki Arslantürk, **Sosyal Bilimciler için Araştırma Metod ve Teknikleri**, 7. Basım, İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2008, s. 63.

²²⁸ Bknz. **Ek 1**: Mülakat Formu.

sosyal araştırmalarda genelde tasvir metodunun özel bir şekli olan *survey-tasvir* (tarama modeli)’den yararlanılmaktadır. Anket, mülakat (görüşme), gözlem ve test teknikleri ile gerçekleştirilen *survey* araştırmaları, vasıflama ağırlıklı olmakla birlikte olayların daha önceki olay ve şartlarla olan ilişkileri dikkate alınarak durumlar arası etkileşimin de açıklanmaya çalışıldığı araştırmalar olma özelliğı taşımaktadır.²²⁹

Niteliksel araştırma yöntemlerinden biri olan mülakat (görüşme-interview), sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir.²³⁰ ‘Yüz yüze bir ilişkiye dayanması, elde edilen verilerin daha açık ve kesin olduğı, ayrıca konuyu daha fazla aydınlatmak için yeni sorular sorma olanağı tanınması’²³¹ itibariyle, araştırmada mülakat (görüşme) tekniğinin kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. ‘İki veya daha fazla sayıda insan arasında belli bir amaç etrafında yapılan tartışma’²³² olarak tanımlanan mülakat yönteminin, uygulamada kullanılan soruların önceden hazırlanıp hazırlanmadığı baz alınarak yapılan sınıflandırmasına göre, yapılandırılmış (biçimsel), yarı-yapılandırılmış (yarı biçimsel) ve yapılandırılmamış (biçimsel olmayan) mülakat olarak adlandırılan üç türü bulunmaktadır. Bu araştırmada katılımcıların fikirlerinden daha fazla yararlanmak gayesiyle, görüşme esnasında kısmî esneklik sağlayarak, oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına imkân veren yarı yapılandırılmış görüşme tekniğı kullanılmıştır.²³³ Bununla beraber araştırmanın sınırlarını muhafaza etmek amacıyla temelde hazırlanan mülakat sorularına bağılı kalınmasına özen gösterilmiştir.

Görüşme öncesinde, her bir katılımcıya mülakatın nasıl uygulanacağıyla ilgili muhtasar bir bilgi sunulmuş ve verdikleri cevapların gerçek kimliklerinden bağımsız olarak kullanılacağına dair katılımcılara teminat verilmiştir. Katılımcıların gerçek isimlerinin araştırmacı tarafından bilinmiyor oluşu ve uygulama boyunca mahlasların

²²⁹ Arslantürk, s. 101.

²³⁰ Arslantürk, s. 117.

²³¹ Halil Seyidoğlu, **Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı**, 9. Basım, İstanbul: Güzem Can Yayınları, 2003, s. 37.

²³² Remzi Altunışık, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu ve Engin Yıldırım, **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (SPSS Uygulamalı)**, 4. Basım, Sakarya: Sakarya Kitabevi, 2005, s. 82.

²³³ Durmuş Ekiz, **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2003, s. 62.

kullanılmış olması, katılımcıların soruları cevaplandırırken daha rahat ve samimi davranmalarını sağlamıştır.

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Türkiye genelindeki tüm İHL öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul'un Anadolu yakasında bulunan üç Anadolu İHL on birinci sınıf öğrencilerinden, tesadüfî örneklem yöntemiyle gönüllülük esasına göre seçilen 15'i kız, 15'i erkek toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın kapsam ve imkânı bakımından Türkiye'deki tüm İHL öğrencilerine bahsi geçen ölçeği uygulamak mümkün olmadığından, çalışmada örneklemden elde edilen verilerden hareketle, ana kitle hakkında genellemeler yapma yoluna gidilmiştir.

3. ARAŞTIRMAYA KATILANLAR VE NİTELİKLERİ

İHL öğrencilerinin popüler kültür konusundaki tutumları ve aldıkları din eğitiminin bu tutumlarında nasıl bir rol oynadığını inceleyen bu araştırma, 2011 yılının Nisan ve Mayıs ayları içerisinde İstanbul'un Anadolu yakasında bulunan Kartal Anadolu İHL, Kadıköy Anadolu İHL ve Üsküdar Anadolu İHL'nde öğrenim gören on birinci sınıf (lise 3) öğrencilerinden oluşan toplam 30 kişilik örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçiminde, İstanbul'un Anadolu yakasında bulunan Anadolu İHL'nde öğrenim görme ve on birinci sınıf öğrencisi olma faktörleri göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların söz konusu liselerde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiş olmasının sebebi, bu okulların tam teşkilatlı, kuruluş tarihi itibarıyla köklü ve belli bir geleneği olan İHL olmalarıdır.²³⁴

²³⁴ **Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi:** 14 Ekim 1985 tarihinde “Beykoz Anadolu İmam Hatip Lisesi” adıyla eğitim-öğretim faaliyetlerine başlayan okul, 29 Haziran 1990 tarihinde Kartal ilçesindeki bugünkü yerine taşınmış ve 17 Eylül 1990 tarihinden itibaren “Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi” adıyla eğitim öğretime devam etmektedir.

[http://www.kaihl.k12.tr/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=39]

Üsküdar Anadolu İmam-Hatip Lisesi: 1977 yılında Üsküdar din görevlileri binasında iki sınıf olarak açılan Üsküdar İmam Hatip Lisesi, 1978 yılında Atik Valide Külliyesi'ne taşınmış ve 22 yıl boyunca eğitim-öğretim faaliyetlerine burada devam etmiştir. Bazı hukukî sebeplerden dolayı buradan taşınan okul, 1999-2000 eğitim-

Katılımcıların on birinci sınıf öğrencileri arasından seçilmesine ise, mülakat sorularını test etmek için yapılan ön uygulama sonrasında karar verilmiştir. Ön uygulama, din eğitimi ve popüler kültür ilişkine yönelik daha sağlıklı veriler elde edileceği düşüncesiyle meslek derslerinin çoğunu almış lise son sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Fakat uygulama esnasında, lise son sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavına odaklanmaları sebebiyle internet, TV gibi araştırmada incelenen popüler kültür ürünleriyle olan ilişkilerini bilinçli olarak sınırladıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin istekleri dışında gerçekleştiğinden dolayı, lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılacak olan uygulamanın gerçek tutumları yansıtmayacağı düşünülmüştür. Bu sebeple araştırmanın asıl uygulaması, hem meslek derslerinin çoğunu almış, hem de –kısmen de olsa- üniversite giriş sınavı stresinden uzak olan on birinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Seçilen Anadolu İHL'nin her birinde 5 kız ve 5 erkek öğrenciyle görüşülmüştür. Öğrencilerin görüşmeden sonra bilgi alışverişinde bulunarak birbirlerinden etkilenmelerinin önüne geçmek için, -yeterli sınıf sayısının bulunduğu durumlarda- söz konusu okullardaki her on birinci sınıftan birer öğrenci ile görüşülmüştür. Yeterli sınıf sayısının bulunmaması durumunda ise, sınıf listelerinden tesadüfî yöntemle seçilen öğrencilerle görüşülmüştür. Bu aşamada belli bir sayı belirlenmiş ve sınıf listelerinde o sayı ve katlarına karşılık gelen öğrencilerle gönüllülük esasına göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Seçilen öğrencinin mülakatı kabul etmediği durumlarda ise, sınıf listesinde kendisinin bir alt sırasında yer alan öğrenci ile görüşülmüştür.

4. VERİ TOPLAMA ARACI

4.1.Mülakat Formu

Araştırmada tek ölçek kullanılmıştır. Literatürde popüler kültür ve din eğitimi ilişkisini, araştırma amaçlarına uygun şekilde ölçebilecek bir ölçeğe

öğretim yılından bu yana Çengelköy'deki yeni adresinde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. [<http://www.uskudaranadoluihl.k12.tr/tarihcesi.htm>]

Kadıköy Anadolu İmam-Hatip Lisesi: 1976 yılında, Zeynep Kâmil'de Üsküdar Halk Eğitim Merkezi Kurslar Binası olarak kullanılan binada öğretime başlayan Kadıköy İmam-Hatip Lisesi, bir yıl sonra (1976-1977 eğitim-öğretim yılında) Acıbadem'de bulunan şu anki binasına taşınmıştır. Halen burada eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. [<http://kadikoyaihl.meb.k12.tr/>]

rastlanmadığından, bu konudaki literatür de göz önünde bulundurularak, her iki alanda da yapılmış çalışmalarda kullanılan ölçeklerden²³⁵ hareketle, özgün bir mülakat formu oluşturulmuştur. Alanında uzman araştırmacılarla birlikte revize edilen ve 14'ü kişisel bilgi, 56'sı alanla ilgili olmak üzere toplam 70 sorudan oluşan 'ön uygulama mülakat formu', Üsküdar Anadolu İHL'nde öğrenim görmekte olan 4'ü kız, 4'ü erkek toplam 8 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulamayla, hazırlanan mülakat formunda yer alan soruların ölçebilirliğini test etmenin yanında, formdaki soru adedinin azaltılması da amaçlanmıştır.

Popüler kültür oldukça geniş bir alan olduğundan, çalışmanın kapsamı ve süre sınırlılıkları göz önünde bulundurularak belli başlı popüler kültür ürünleri üzerine yoğunlaşılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu sebeple ön uygulamada popüler kültürün hemen hemen her alanıyla ilgili soru sorulmuş, fakat asıl uygulamada, bu sorulardan öğrencilerin cevaplamaya daha istekli oldukları ve ilave açıklama yapmak istedikleri popüler kültür ürünleriyle ilgili sorulara ağırlık verilmiş, diğer ürünlerle ilgili soruların elenmesi yoluna gidilmiştir. Ön uygulama sonrasında son halini alan mülakat formunda 14'ü kişisel bilgi, 36'sı alanla ilgili olmak üzere toplam 50 soru yer almaktadır. Bu soruların niteliği ve soruluş amaçlarıyla ilgili açıklamalar, 'Mülakat Sorularının İçerik Analizi' bölümünde yapılacaktır.

4.2.Mülakat Sorularının İçerik Analizi

Tezin iskeletini oluşturan alan araştırmasındaki sorular, günümüzde İHL öğrencilerinin değişen sosyal hayatları ve aldıkları eğitim neticesinde oluştuğu varsayılan dinî formasyonlarının, popüler kültür ürünlerine yönelik yaklaşımlarında

²³⁵ Mülakat formu özgün olarak hazırlanmış olmakla birlikte, formda yer alan bazı sorular söz konusu çalışmalarda kullanılan envanterlerden alınmıştır. Bu sorular ve soruların yer aldığı tez bilgileri ise şöyledir: 2. soru: Serenay Akkaya, "Üniversite Öğrencilerinin Popüler Kültür Etkinlikleri ve Boş Zaman Alışkanlıkları", (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Anadolu Üniversitesi SBE, 2008). 'deki "Üniversite öğrencilerinin Popüler Kültür Etkinlikleri ve Boş Zaman Alışkanlıkları" başlıklı anket formunda yer alan 43. sorudan alıntılanmıştır. 9. soru: Hülya Aydoğmuş, "Popüler Kültürün Lise Gençliğine Etkileri", (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Anadolu Üniversitesi SBE, 2006). 'de kullanılan "Lise Öğrencilerinin Popüler Kültür Alanındaki Tutum ve Davranışları Anketi"nde yer alan 52. sorudan esinlenerek hazırlanmıştır. 11 ve 23. sorular: Mehmet Cem Şahin, "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Popüler Kültür Unsurlarına İlişkin Yaklaşımları Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma", (**Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi SBE, 2008). 'de kullanılan anket formunda yer alan –sırasıyla- 24 ve 18. sorulardan esinlenerek hazırlanmıştır. 17. soru: Yunis Makas, "Lise Öğrenimi Gören Gençlerin İnternet Kullanımının Psiko-sosyal Durum ile İlişkisi", (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Beykent Üniversitesi SBE, 2008). 'de "İnternette Bilişsel Durum Ölçeği"ndeki 15. sorudan alıntılanmıştır. 29. soru: Reyhan Yüksel, "Genel Lise ve İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Popüler Müziğe Yaklaşımı", (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya Üniversitesi SBE, 2007). 'de kullanılan "Müzik Anketi"nin 18. sorusundaki temel fikirden yararlanılarak oluşturulmuştur.

etkili olup olmadığını sorgulamaya yönelik hazırlanmıştır. İki bölüm ve toplam 50 sorudan oluşan mülakat formunun birinci bölümünde, katılımcıların bazı kişisel bilgilerini belirlemek üzere hazırlanan 14 soru yer almaktadır. Araştırma sorularının yer aldığı ikinci bölüm ise, katılımcıların aldıkları din eğitiminin popüler kültür ürünlerine olan yaklaşımlarını nasıl etkilediğini tespit etmeye yönelik toplam 36 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümdeki sorular, içeriklerine göre kendi içinde yedi bölüme ayrılmıştır:

- Katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili sorular
- Katılımcıların popüler kültür algıları ve sosyal yaşantıları ile ilgili sorular
- Katılımcıların iletişim teknolojilerine olan yaklaşımları ile ilgili sorular
- Katılımcıların TV izleme alışkanlıkları ile ilgili sorular
- Katılımcıların marka yönelimleri ile ilgili sorular
- Katılımcıların müzik konusundaki tercihleri ile ilgili sorular
- Katılımcıların kurumları ile ilgili algıları ve popüler kültür - din eğitimi ilişkisine yönelik sorular

4.2.1. Katılımcıların Kişisel Bilgileri ile İlgili Soruların İçerik Analizi

Katılımcıların hayatlarının çeşitli yönleriyle ilgili fikir edinmek amacıyla bazı kişisel bilgileri sorulmuştur. Kimliklerinin gizli olması, katılımcıların verdikleri cevaplarda daha samimi olmalarını sağlayacağından, katılımcılardan birer takma isim seçmeleri istenmiştir. Takma isimleri katılımcıların kendilerinin seçmesi, bu isimler üzerinden de yorum yapabilme olanağı tanımıştır.

Cinsiyet, yaş, akademik başarı/not ortalaması gibi değişkenler, katılımcıların popüler kültüre olan ilgilerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığını ölçmek için sorulmuştur. Ailenin aylık toplam geliri, öğrencinin haftalık harçlık miktarı, babanın eğitim durumu-mesleği, annenin eğitim durumu-mesleği, kardeş sayısı, evlerinin kendilerine ait ya da kira olması, arabalarının olup olması /ve varsa markasının ne olduğu, aile kökenleri/memleket ve kaç nesildir/yıldır İstanbul'da yaşadıklarına dair sorular, İHL öğrencilerinin aile profillerini tanımaya yöneliktir. Bu bilgilerden hareketle katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Maddi alım

gücünün, popüler kültür ürünlerine olan yaklaşımları önemli ölçüde etkileyen bir etmen olması, katılımcıların bu konudaki yönelimleriyle ilgili yorum yapabilmek için, sosyo-ekonomik düzeylerinin tespitini gerekli kılmaktadır. Ayrıca bu veriden hareketle, İHL öğrencilerinin daha çok kırsal kesimden gelen fakir öğrenciler olduklarıyla ilgili kanaatin halen geçerli olup olmadığının da sorgulanması amaçlanmıştır.

4.2.2. Katılımcıların Popüler Kültür Algıları ve Sosyal Yaşantıları ile İlgili Soruların İçerik Analizi

2.soru: *Popüler kültür denildiğinde aklına gelen üç şeyi söyler misin?*

Bu soruyla, İHL öğrencilerinin popüler kültür konusunda hangi ölçüde bilgi sahibi olduklarını ölçmek amaçlanmıştır.

1.soru: *Sana göre eğlenmek nedir? Hoşça vakit geçirmek için yaptığın birkaç eylemi sıralar mısın?*

Bu soruyla amaçlanan, İHL öğrencilerinin eğlence algılarının, kitle iletişim araçları ya da sosyal paylaşım siteleriyle ilgili etkinliklerden mi ibaret olduğu, yoksa sosyal ortamlara dâhil olmayı da eğlence olarak algılayıp algılanmadıklarını tespit etmektir.

11.soru: *Arkadaş ortamındaki sohbet konunuz genelde nedir?*

Bu soruyla amaçlanan, İHL öğrencilerinin sosyal hayatta birebir iletişim içinde oldukları kimselerle olan diyaloglarına, popüler kültürün yön verip vermediğini saptamaktır. Katılımcılardan bu sorunun cevabı alındıktan sonra, ayrıca şu başlıkların arkadaş ortamlarındaki sohbetlere konu olma oranlarıyla ilgili fikirleri sorulmuştur: diziler, müzik, sosyal paylaşım siteleri (*msn-facebook-twitter-formspring*), giyim-moda, kişisel hayat problemleri, karşı cinsle ilgili konular, okuldaki ders-öğretmen-arkadaşlarla ilgili konular ve dinî konular.

19.soru: *En son hangi kitabı okudun? Genelde ne tür kitaplar okumaktan hoşlanırsın? Son bir yılda okuduğun kitapları sayabilir misin?*

Bu soru, İHL öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarıyla ilgili fikir sahibi olmak için sorulmuştur. Söz konusu soru, popüler kültürün yaygınlaşmasıyla birlikte gençlerin yazılı kültür ürünlerinden ziyade, görsel kültür ürünlerine rağbet gösterdiklerine dair hipotezlerin, İHL öğrencileri için de geçerli olup olmadığını tespitiye yöneliktir. Ayrıca öğrencilerin tercih ettikleri kitapların çok satanlar listesinde bulunan popüler kitaplar olup olmamasının da bu konudaki yorumlara veri sağlayacağı düşünülmüştür.

25.soru: En son hangi filmi sinemada izledin?

Katılımcıların popüler sinema yapımlarına olan ilgileriyle ilgili fikir edinmek için sorulan bu soru, İHL öğrencilerin sinemada izlemeyi tercih ettikleri filmlere, dinî formasyonların etki edip etmediğini saptamaya yöneliktir. 19. soru ile paralel olarak sorulan bu soruyla katılımcıların görsel-yazılı kültür ürünlerine olan ilgilerinin boyutuyla ilgili fikir edinmek de amaçlanmıştır.

4.2.3. Katılımcıların İletişim Teknolojilerine Olan Yaklaşımları ile İlgili Soruların İçerik Analizi

4.2.3.1. Cep Telefonu ile İlgili Soruların İçerik Analizi

3.soru: Cep telefonunu en çok ne için kullanıyorsun?

Bu soru, İHL öğrencilerinin cep telefonunu daha çok hangi özelliği için kullandıklarını tespit etmek için sorulmuştur. Buradan hareketle, bir iletişim aracı olan cep telefonunun değişen işlevleri yorumlanmaya çalışılmıştır.

4.soru: Cep telefonunda çağrı ve mesaj için hangi müzik tonunu kullanıyorsun?

Bu soruyla İHL öğrencilerinin cep telefonlarını ne kadar kişiselleştirdikleri sorgulanmıştır. Ayrıca bu tercihlerin, popüler kültür ürünlerine olan ilgilerinin boyutlarıyla ilgili fikir vereceği de düşünülmüştür.

5.soru: Cep telefonunu evde unuttuğun hiç oluyor mu? Böyle bir durum olduğunda tepkin ne oluyor? Eve geri mi dönüyorsun yoksa o günü telefonsuz geçirmeyi göze alabiliyor musun?

Bu soruyla amaçlanan katılımcıların cep telefonunu yalnızca iletişim kurmak için mi kullandıkları, yoksa cep telefonu ile ilgili farklı bir bağımlılıklarının da mı olduğu hakkında fikir edinmektir.

6.soru: Mesaj paketlerine üye misin? Günde ortalama kaç mesaj atıyorsun? Her ay aldığın bedava mesajları bitirebiliyor musun?

Gençlerin cep telefonunun daha çok mesaj (sms) özelliğini kullandıkları öngörüsünden hareketle sorulan bu soruyla, bedava mesaj (sms) paketlerini kullanım oranlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bunun yanında, bu tarz kampanyaların, onları cep telefonu ile daha çok meşgul olmaya teşvik ettiği hipotezi de test edilmeye çalışılmıştır.

7.soru: Şuan kullandığın cep telefonunun markasını öğrenebilir miyim? Senin için cep telefonunun modelinin/markasının ne olduğu önemli mi? Niçin?

Bu soruyla amaçlanan, İHL öğrencilerinin, cep telefonlarının markalı olup olmamasını ya da cep telefonlarında son teknoloji özelliklerinin bulunmasını (dokunmatik ekran, internet vb.) önemseyip önemsemediklerini öğrenmektir.

4.2.3.2. İnternet ve Sosyal Paylaşım Siteleri ile İlgili Soruların İçerik Analizi

12.soru: İnternete girdiğinde ilk açtığın üç siteyi sıralayabilir misin? Neden bu siteler? Üye olduğun sosyal paylaşım sitesi var mı? Varsa hangileri? Bunları hangi amaçla kullanıyorsun? ihlsozluk'ü biliyor musun?

Bu soruyla katılımcıların interneti daha çok hangi amaçlarla kullandıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Cevaplardan hareketle katılımcılara günde ne kadar süreyle internetle ilgilendikleri de sorulmuştur. İHL'nin tam gün eğitim veren okullar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin okul dışında kalan sınırlı vakitlerinin ne kadarını birebir iletişimin bulunmadığı internet ortamında geçirdiklerini tespit etmek

önem kazanmaktadır. Yarı-yapılandırılmış tarzda sorulan bu soruyla, internette geçirilen sürenin aile bireyleriyle birlikte geçirilmesi beklenen vakti kapsayıp kapsamadığı da sorgulanmıştır. Sorunun *ihlsozluk* ile ilgili olan bölümü ise, internetin yaygınlık kazanmasıyla birlikte popülerlik kazanan *eksisozluk* ya da *itusozluk* gibi sözlük sitelerinin muhafazakâr kesimdeki yansıması olan *ihlsozluk*'ün, İHL öğrencileri arasındaki popülerliğini tespit etmektir.

13.soru: *Facebook profilin dışarıya açık mı, yoksa yalnızca arkadaşların mı görebiliyor? Profilinde kendi fotoğrafın var mı? Profil fotoğrafını hangi sıklıkta yeniliyorsun?*

Bu soruyla amaçlanan, özellikle *facebook* adlı arkadaşlık ve sosyal paylaşım sitesi bağlamında, İHL öğrencilerinin sosyal paylaşım siteleri konusundaki tutumlarını öğrenmek ve bu sitelerdeki paylaşımlarının niteliği hakkında bilgi sahibi olmaktır. Bu tür sitelerde çoğu zaman mahrem bilgilerin paylaşıyor olması, İHL öğrencilerinin bu konudaki tutumlarını öğrenmeyi daha önemli kılmaktadır. Ayrıca bu soruyla *facebook* hesabı olan İHL öğrencilerinin, hayatlarını/kişisel bilgilerini internet ortamında paylaşımlarının nedenleri de sorgulanmıştır.

14.soru: *Anne/babanın facebook hesabı olsa onları ekler misin? Ya da varsa ekliler mi? Neden?*

Bu soruyla amaçlanan, katılımcıların, sosyal paylaşım sitelerindeki paylaşımlarından ailelerinin haberdar olmasından rahatsızlık duyup duymadıklarını tespit etmektir. Bu noktada öğrencilerin özel hayatlarıyla ilgili ayrıntıları en yakınlarında olan kişilerden saklayıp, hiç tanımadıkları kişilerle paylaşımlarının sebepleri araştırılmıştır.

15.soru: *Sence internet ortamında arkadaşlık/iletişim kurma nedeni nedir? İnsanlarla birebir görüşürken söylemekten çekindiğin cümleleri internet ortamında paylaştığın/dile getirdiğin hiç oldu mu? Mesela?*

Bu soruyla katılımcıların internet ortamındaki arkadaşlıklar hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amaçlanmıştır. Bu şekilde dolaylı yoldan, kendilerinin de

neden internet ortamında arkadaşlık kurma ihtiyacı hissettikleriyle ilgili fikir edinilmiştir.

16.soru: Gerçek hayatta tanımadığın yalnızca internet üzerinden iletişim kurduğun kimseler hiç oldu mu? Ne tür paylaşımlarınız oldu?

Bu soru, internette kimliklerin gizli olmasının, İHL öğrencilerinin siyasî, dinî ve kişisel duygu ve düşünceleri ifade etme anlamında nasıl bir rahatlık sunduğunu tespitiye yöneliktir.

17.soru: Hayatında bilgisayarın hiç olmadığını düşünelim. Bilgisayara ayırdığın vakitte ne yapardın?

Bu soruyla amaçlanan, İHL öğrencilerinin bilgisayar/internete ayırdıkları süre zarfında, ilgilerine göre çeşitlilik gösterecek özgün uğraşlardan ya da kişisel becerilerini geliştirebilecekleri faaliyetlerden feragat edip etmediklerini hakkında fikir yürütebilmektir.

18.soru: En son yaptığın ödevini nasıl hazırladın? Ödevlerini yaparken daha çok internetten mi yoksa kütüphane/kitaplardan mı yararlanıyorsun?

Bu soruyla amaçlanan, İHL öğrencilerinin eğitim hayatlarında internetin nasıl bir rol oynadığını tespit etmektir.

4.2.4. Katılımcıların TV İzleme Alışkanlıkları ile İlgili Soruların İçerik Analizi

20.soru: Günde ortalama kaç saat TV izlersin? Öylesine televizyonu açtığın oluyor mu, yoksa özel bir program/dizi izlemek için mi televizyonu açıyorsun? Televizyon/dizi izlerken “ben olsam şöyle davranırdım” dediğin hiç oluyor mu?

Bu soruyla amaçlanan, katılımcıların TV karşısında geçirdikleri sürenin niteliğiyle ilgili bilgi sahibi olmaktır. Bunun yanında TV’yle ilgilendikleri süre zarfında yalnızca içerikle mi ilgilendikleri, yoksa izlediklerinden etkilenip kendi hayatları üzerine mi düşündükleri de araştırılmıştır.

21.soru: En çok izlediğin üç kanal hangileridir? (kumanda senin elindeyken ve ailenle birlikte izlediğinizde) Neden bu kanallar?

Bu soruyla, televizyon kanallarının benimsedikleri ideolojiye göre değişen yayın tarzlarının, İHL öğrencilerinin ve ailelerinin kanal seçimi konusundaki tercihlerinde etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

22.soru: İzlemeden yapamadığın dizi/program var mı? Varsa hangileri? Bunları seçmende ne etkili oldu?

Bu soruyla amaçlanan, İHL öğrencilerinin televizyon programları konusundaki tercihlerini öğrenmektir. Ayrıca dinî formasyonlarının bu tercihte nasıl bir rol oynadığı da sorgulanmıştır.

23.soru: Kesinlikle izlemem dediğin bir yayın/dizi/program/film var mı? Varsa hangileri? Neden?

Bu soruyla amaçlanan, İHL öğrencilerinin televizyonda program seçerken herhangi bir hassasiyetlerinin bulunup bulunmadığını tespit etmektir. Bunun yanında, katılımcıların özellikle ahlakî ve dinî açıdan uygun olmayan popüler yayınlarla ilgili tutumlarını tespiti yöneliktir.

24.soru: Evinizde kahvaltı yaparken ya da akşamları ailece yemek yerken televizyon açık olur mu? Televizyonun aile içi iletişiminizi etkilediğini düşünüyor musun? Ne anlamda?

Bu soru, ülkemizde en yaygın popüler kültür ürünü olan TV'nin, aile içi iletişimi nasıl etkilediğine yönelik olarak sorulmuştur. İHL öğrencilerinin ailelerinin bu konuda bir bilinç sahibi olup olmadıkları araştırılmıştır.

4.2.5. Katılımcıların Marka Yönelimleri ile İlgili Soruların İçerik Analizi

8.soru: Hangi sıklıkta alışveriş merkezine (AVM) gidiyorsun? Satın alınan gereken bir ihtiyacın yokken yalnızca gezmek için alışveriş merkezlerine (AVM) gittiğin

oluyor mu? Yalnızca dolaşmak için alışveriş merkezine gidip, hiç ihtiyacın yokken bir şey beğenip aldığın oldu mu?

Bu soruyla amaçlanan, büyük alışveriş merkezlerinin değişen işlevleri ve katılımcıların söz konusu mekânlara olan ilgilerine yönelik bilgi sahibi olmaktır. Bunun yanında, bireylere ihtiyaç duydukları ürünleri toplu halde aynı mekândan satın alabilme kolaylığı sağlayan ve zaman içinde kapitalizmin desteklediği tüketim kültürünün merkezi olan bu mekânlar konusunda, İHL öğrencilerinin nasıl bir tutum içinde olduğu öğrenmeye çalışılmıştır.

9.soru: Genelde kıyafetlerinin ne kadar markalı? Sana göre markalı kıyafet giymek toplumda/arkadaşlar arasında prestij sağlar mı? İnsanların giyimlerine göre değerlendirilmesi doğru mu?

Bu soruyla İHL öğrencilerinin markalı ürünleri tercih edip etmediklerini ve bunun nedenlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Buna ilâveten muhafazakâr gençliğin giyim tarzını da büyük ölçüde etkileyerek onların giyim algılarını dönüştüren popüler kültürün, dinî formasyon ile nasıl mecz edildiği sorgulanmıştır.

10.soru: Markalı ürünleri satın alma konusunda ailenle çatıştığın oluyor mu? Sonuçta kimin dediği oluyor? Daha çok hangi ürünlerde bunu yaşıyorsun?

Aldıkları eğitim göz önünde bulundurulduğunda, İHL öğrencilerinin aynı özelliklere sahip ürünleri, sırf markalı oldukları için yüksek fiyatla satın almayı israf olarak görmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda bu soruyla amaçlanan, İHL öğrencilerinin marka konusuna israf zaviyesinden bakıp bakmadıklarını ölçmektir.

4.2.6. Katılımcıların Müzik Konusundaki Tercihleri ile İlgili Soruların İçerik Analizi

26.soru: Günde kaç saat müzik dinliyorsun? Hangi vakitlerde/ne zaman?

Bu soruyla katılımcıların günde ortalama kaç saat müzik dinlediklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca müzik dinledikleri vakitlerden hareketle, İHL öğrencilerinin müziği hangi saiklerle dinledikleri de sorgulanmıştır.

27.soru: Ne tarz müzik dinlemekten hoşlanırsın? Sence müzik eğlenmek/mutlu olmak için mi dinlenir, yoksa hüznlenmek için mi?

Bu soruyla amaçlanan, katılımcıların müzik konusundaki tercihleri ve bu tercihin sebepleri konusunda bilgi sahibi olmaktır.

28.soru: En beğendiğin sanatçı/şarkıcı kim? Neden onu beğeniyorsun?

Bu soru, katılımcıların beğendikleri sanatçı/şarkıcılara yönelik ilgilerinin boyutlarını tespitiye yöneliktir. Popüler kültürün etkisiyle gündemi en çok meşgul eden kimselerin rol model haline geldiği günümüzde, İHL öğrencilerinin bu konuda nasıl bir tutum içinde olduğu sorgulanmış ve bunda aldıkları eğitimin katkısının olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

29.soru: Dinlediğin şarkıların sözlerine dikkat eder misin? Dinlediğin şarkıların isyan içerikli cümleler içermesi durumunda tepkin ne oluyor?

Bu soru, katılımcıların dinledikleri şarkıların sözlerine dikkat edip etmediklerini ve şarkı sözlerinin dinen/ahlâken uygun olmayan ifadeler içerdiğinde nasıl davrandıklarını ölçmeye yöneliktir.

4.2.7. Katılımcıların Kurumları ile İlgili Algıları ve Popüler Kültür - Din Eğitimi İlişkisine Yönelik Soruların İçerik Analizi

30.soru: Liseni nasıl tercih etmiştin, hatırlıyor musun? Liseye başlarken İHL 'nin nasıl bir okul olduğunu düşünmüştün?

Bu soruyla amaçlanan, popüler kültürle ilgili alan araştırmamızda bir değişken olarak ele aldığımız, 'İHL öğrencilerinin kurumlarıyla ilgili algıları' hakkında fikir yürütebilmektir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi isteğiyle mi, yoksa aile/çevre yönlendirmesiyle mi İHL 'ni tercih ettikleri sorulmuştur.

31.soru: Sosyal hayatta imam hatipli olduğun için maruz kaldığın olumsuz bir olay oldu mu? Bu seni nasıl etkiledi?

Bir önceki soruyla aynı paralelde yer alan bu soru, katılımcıların öğrenim gördükleri okul sebebiyle sosyal hayatta karşılaştıkları olumsuzlukların, onları nasıl etkilediğini öğrenmeye yöneliktir.

32.soru: “Keşke farklı bir çevrede doğmuş olsaydım.” ifadesi senin için yüzde kaç geçerli? Hangi ortamlara girdiğinde selamlaşma biçimini değiştirirsin? Her ortamda imam hatipli olduğunu ifade eder misin?

Bu soruyla, İHL öğrencilerinin içinde bulundukları çevre ile olan irtibatları ve sosyal hayatta kimliklerini ne ölçüde âşıkâr edebildikleri konusunda fikir edinmek amaçlanmıştır. Özellikle aldıkları eğitimle uyuşmayan bir ortam içinde olduklarında, kendileri gibi davranıp davranamamalarının bu konuda fikir sağlayacağı öngörülmüştür.

33.soru: İmam hatip öğrencilerin diğer lise öğrencilerinden farkları olduğunu düşünüyor musun? Hangi anlamda? Neden?

Bu soru, İHL öğrencilerinin aldıkları eğitim sebebiyle kendilerini yaşıt oldukları diğer öğrencilerden bilgi, amel ve ahlak boyutunda farklı görüp görmediklerini tespitiye yöneliktir. Bunun yanında toplumun geneli ve özellikle muhafazakâr kesimin İHL öğrencilerine yönelik beklentilerinin, öğrencilerce nasıl algılandığını öğrenmek amaçlanmıştır.

34.soru: Derslerde tüketim alışkanlıklarınızla ilgili konuştuğunuz oluyor mu? Öğretmenlerinizin bu konuda size tavsiye ve nasihatleri oluyor mu? Hangi derslerde ve nasıl? Bir öğrenci üzerinden mi, yoksa genele yönelik olarak mı konuşuyorlar? Sence bu tavsiye ve nasihatler öğrenciler üzerinde etkili oluyor mu?

Bu soruyla amaçlanan, İHL öğrencilerinin tüketim konusunda bilinçlenmelerine yönelik bir çabanın olup olmadığını saptamaktır. Bu bağlamda öğrencilere, öğretmenlerinin özellikle markalı giyim tercihi ve internet kullanımı konusundaki yönlendirmelerinin niteliği sorulmuştur. Çünkü öğrencilerin söz konusu yönlendirmeleri algılayış biçimleri, onların bunları dikkate alıp almalarına da etki edecektir. Bunun yanında tüketim ile israf kavramı arasındaki bağlantının sağlanıp sağlanmadığı da sorgulanmıştır.

35.soru: Öğretmenlerinizin popüler kültür ürünlerini kullanma konusundaki yeterliliklerini nasıl buluyorsun? Sence meslek dersi öğretmenleri ile diğer ders öğretmenleri arasında bu konuda bir farklılık var mı?

Bu soruyla amaçlanan İHL öğretmenlerinin, öğrencilerini popüler kültür konusunda doğru şekilde yönlendirebilmelerinin ön şartı olan bu ürünler hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları hakkında fikir yürütebilmektir. Ayrıca popüler kültür konusundaki yönlendirmelerin hangi dersin öğretmeni tarafından yapıldığının, öğrenciler nezdinde nasıl bir farklılık yarattığı da ölçülmeye çalışılmıştır.

36.soru: Özellikle meslek dersi öğretmenleriniz derslerini işlerken güncel konulara, günümüz problemlerine dikkat çekiyorlar mı? Daha çok hangi dersler böyle işleniyor?

Bu soruyla amaçlanan, tüketim ve eğlence kültürünün aşılandığı günümüz dünyasında, genç bireyleri bu konuda bilinçlendirme hususunda İHL'nde verilen meslek derslerinde hangi ölçüde gayret sarfedildiğini tespit edebilmektir. Burada ayrımın ders bazında mı, yoksa öğretmen bazında mı olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

5. VERİLERİN TOPLANMASI VE İSTATİKSEL ANALİZ

Alan araştırması kapsamında yapılan mülakatların tamamı yüz yüze görüşme şeklinde uygulanmıştır. Bu görüşmeler, okul yöneticileri tarafından uygulama için tahsis edilen okul içindeki kütüphane, rehberlik servisi, boş sınıf gibi mekânlarda yapılmıştır. Öğrencilerin rahat olmaları ve samimi cevaplar verebilmeleri için araştırmacı ve öğrenciden başka kimsenin bulunmadığı ortamlarda yapılan her bir görüşme, 50 ile 75 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında görüşmelerin, katılımcıların çalışmalarını fazla etkilemeyecek ders saatleri içerisinde gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplarla ilgili anahtar kelimeler, uygulama esnasında her bir öğrenci için ayrı olarak hazırlanan mülakat formlarına not edilmiş, bunun

yanında gerekli durumlarda konuşmaların deşifre edilerek orijinal haliyle alıntı yapılabilmesi için görüşmelerin tamamı -katılımcılardan müsaade alınarak- ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Katılımcıların kişisel bilgileri bilgisayar ortamına aktarılmış ve analizleri, SPSS 13.0 istatistiksel analiz paket programıyla yapılmıştır. Diğer soruların analizinde ise, nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmış, zaman zaman içerik analizi tekniğine de başvurulmuştur. “İçerik analizi, beyanların içeriksel ve biçimsel özelliklerini sistematik ve nesnel olarak tasvir eden ampirik (deneysel) bir yöntemdir.”²³⁶ Betimsel analiz ise, verilerin sınıflandırılması ve özetlenmesi ile sonuçlara ulaşılmasıdır. Burada mülakatlardan, gözlem notlarından ya da diğer veri toplama yöntemleriyle elde edilen bilgilerden alıntılar yapılabilmektedir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenerek yorumlanmaktadır. Araştırma sorularına göre sınıflandırılacak olan veriler, veri toplama aşamalarında (gözlem ya da mülakat) elde edilen ön bilgiler ışığında da düzenlenebilmektedir.²³⁷ Yöntemlerin tanımlarından da anlaşılacağı üzere betimsel analiz yöntemi, araştırmanın niteliğine daha uygun görülmüştür. Çalışmanın değerlendirme bölümünde katılımcıların ifadeleri, betimsel analiz yönteminin esaslarına uygun şekilde alıntılanarak yorumlanmıştır. Ancak bu noktada, ses kayıtların deşifre edilen katılımcıların cümlelerinde, -ifadelerin mânâsı korunmak kaydıyla- zaman zaman gramere yönelik bazı değişikliklerin yapıldığı ifade edilmelidir.

Elde edilen veriler analiz edilirken, görüşülen katılımcıların verdikleri bilgiler arasındaki paralellik ve farklılıklar saptanmış, buna göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Ayrıca benzer çalışmaların bulgularıyla yapılan karşılaştırmalara da yer verilmiştir.

²³⁶ Orhan Gökçe, **İçerik Analizi: Kuramsal ve Pratik Bilgiler**, Ankara: Siyasal Kitapevi, 2006, s. 17.

²³⁷ Altunışık, s. 257-258.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İMAM HATİP GENÇLİĞİ VE POPÜLER KÜLTÜR:

ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMLAR

İMAM HATİP GENÇLİĞİ VE POPÜLER KÜLTÜR: ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMLAR

Hız ve değişkenlik üzerine kurulu günümüz dünyasında, her türlü bilgiye kolaylıkla ulaşılma imkânı, çocukların zamansız büyümelerine ve nesillerin, tarihte hiç olmadığı kadar birbirlerine yaklaşımlarına neden olmaktadır. Modern çağ ve popüler kültürün etkisiyle yaşadığımız ve ‘zihinsel hormonlanma’ olarak adlandırılan bu durum, yetişkinin çocuğa devredeceği bir bilgi geleneğini, çocuğun ise masumiyetinden yetişkine vereceği aydınlık ve iç sağaltıcı anları hızla azaltmaktadır. Çocuğun yetişkinden devralacağı bir bilgi geleneğinin olmaması ve bilgi anlamında kısa sürede yetişkinle aynı düzeye çıkması ise, aradaki saygıya dayalı ilişkiyi zayıflatmaktadır.²³⁸ Modern dünyanın köksüzleştirerek geleneği âtıl hale getirdiği noktada İHL öğrencilerinin aldıkları eğitim ile bir şekilde geleneğe eklemlenme durumunda olmaları, onların popüler kültürle olan ilişkilerini incelemeyi değerli ve anlamlı kılmaktadır. Çünkü imam hatipliler, bugünü anlamakta ve fakat aynı zamanda geçmişle olan bağlarını da diri tutmaktadır. Bu bağ onlara bugünü anlayıp, güncel problemlere geçmişten çözüm önerisi sunabilme imkânı sağlamaktadır.

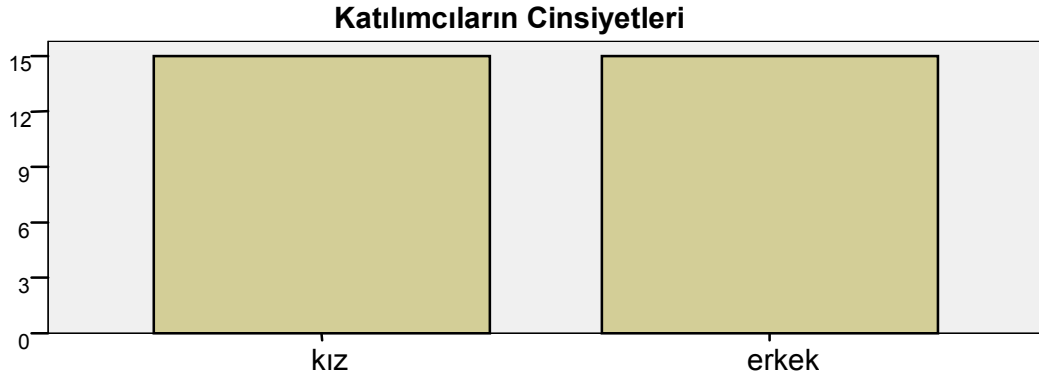
Beşer mamulü olan popüler kültürün, aşkın bir varlık tarafından vaaz edilen din ile olan ilişkisini ortaya koymak, iki ayrı varlık sahası söz konusu olduğundan, bâtıl bir çaba olacaktır. Bu noktada yapılabilecek olan, popüler kültür ürünlerinin dindarlar üzerindeki etkisi ve dinin inanlarının gözünde bu kültürün etkisiyle nasıl evrildiğini incelemek, bir başka deyişle bu ikisinin tezahürleri üzerinden yorum yapmaktır. Çalışmanın odaklandığı örneklem özelinde bu bölümde, İHL öğrencilerinin popüler kültür ürünlerine olan yaklaşımları ve popüler kültürün İHL’nde verilen din eğitimi ile

²³⁸ Rasul Serdar, “Popüler Kültür ve Hafıza”, **Milli Gazete**, 31 Mart 2010.

nasıl dengelenebileceği ile ilgili araştırma bulguları, ilgili başlıklar altında değerlendirilecektir.

1. KATILIMCILARIN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Popüler kültür ile din eğitimi arasındaki ilişkinin merkeze alındığı bu araştırma toplam 30 katılımcı ile gerçekleştirilmiş olup, bu sayının 15'ini kız, 15'ini erkek katılımcılar oluşturmaktadır. (Bknz. *Grafik 1*)



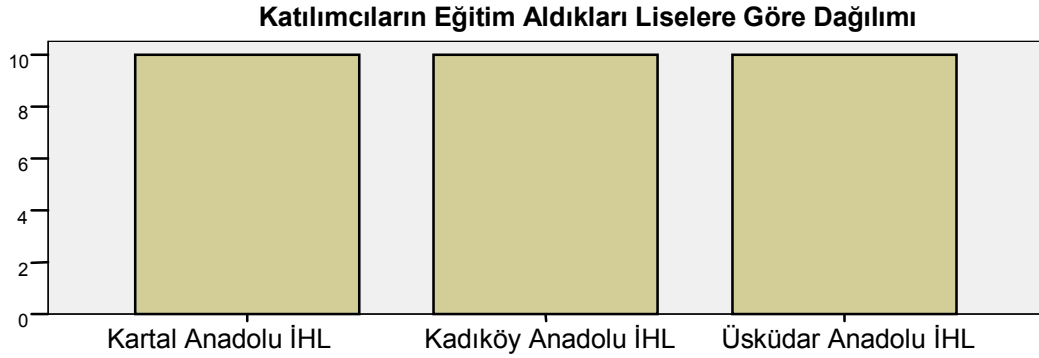
Grafik 1: Katılımcıların Cinsiyetleri

Tablo 1'de de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu (%80) 17 yaşındadır.

Katılımcıların Yaşları	Sayı	Oran
17	24	80,0
16	3	10,0
18	3	10,0
Toplam	30	100,0

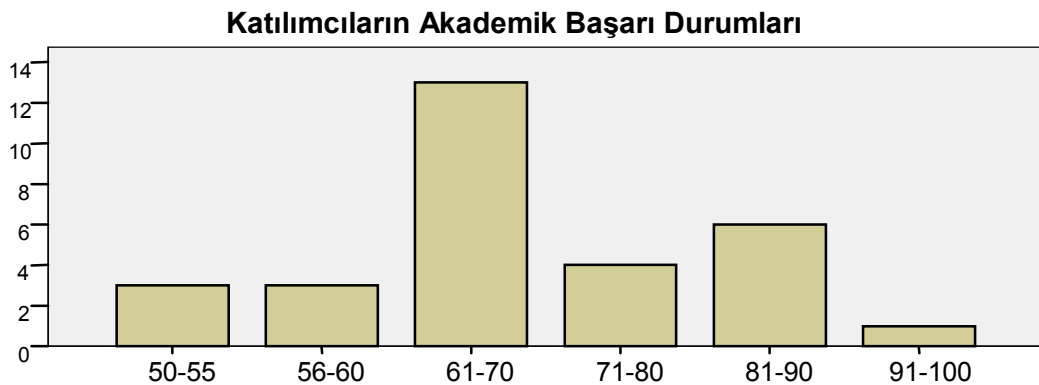
Tablo 1: Katılımcıların Yaşları

Katılımcıların 10'u Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde, 10'u Kadıköy Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde ve 10'u Üsküdar Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde eğitim görmektedir. (Bknz. *Grafik 2*)



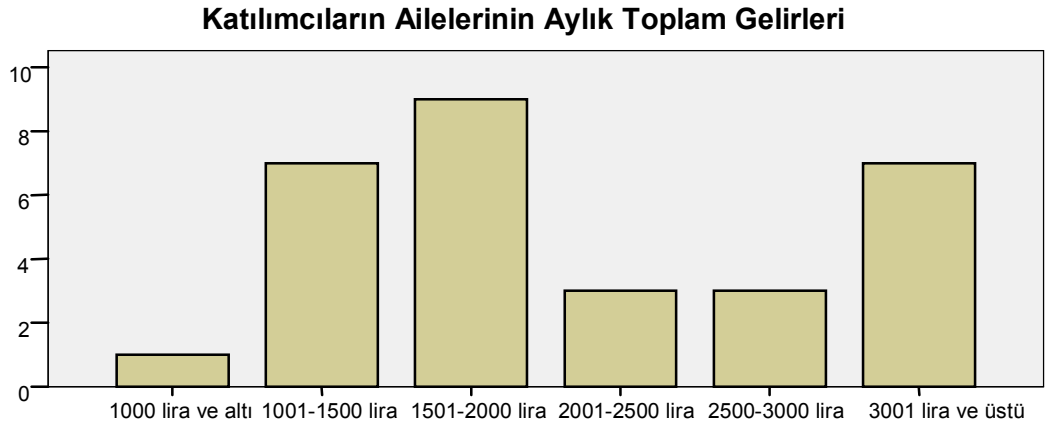
Grafik 2: Katılımcıların Eğitim Aldıkları Liselere Göre Dağılımı

Katılımcıların akademik başarı durumlarına bakıldığında büyük çoğunluğunun not ortalamasının 100 üzerinden 61-70 aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların %43.3'ünün (13 öğrenci) not ortalaması 61-70/100 aralığında, %20'sinin (6 öğrenci) not ortalaması 81-90/100 aralığında, %13.3'ünün (4 öğrenci) not ortalaması 71-80/100 aralığında, %10'unun (3 öğrenci) not ortalaması 56-60/100 aralığında ve %10'unun (3 öğrenci) not ortalaması 50-55/100 aralığında yer almaktadır. Katılımcıların başarı durumlarının orta düzeyde olması (Bknz. *Grafik 3*), araştırma sonuçlarının genellenmesi bağlamında olumlu görülmüştür.



Grafik 3: Katılımcıların Akademik Başarı Durumları

Katılımcıların sosyo-ekonomik durumlarıyla ilgili fikir sahibi olabilmek için katılımcıların ailelerinin aylık toplam gelirleri, kendilerinin haftalık harçlık miktarları, ikâmet ettikleri evin kendilerine ait olup olmadığı ve araba sahibi olma durumları sorulmuştur. Bu bilgilerin analizinden çıkan sonuçlara göre katılımcıların %30'unun (9 öğrenci) ailelerinin aylık toplam geliri "1501-2000 lira" aralığında, %23.3'ünün (7 öğrenci) "3001 lira ve üstü" aralığında, %23.3'ünün (7 öğrenci) "1001-1500 lira" aralığında, %10'unun (3 öğrenci) "2501-3000 lira" aralığında, %10'unun (3 öğrenci) "2001-2500 lira" aralığında ve %3.3'ünün (1 öğrenci) "1000 lira ve altı" aralığında bulunmaktadır. (Bknz. *Grafik 4*) Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların ailelerinin gelir düzeyinin, Türkiye genelindeki gelir düzeyi ortalamalarının üzerinde olduğu anlaşılmaktadır.²³⁹

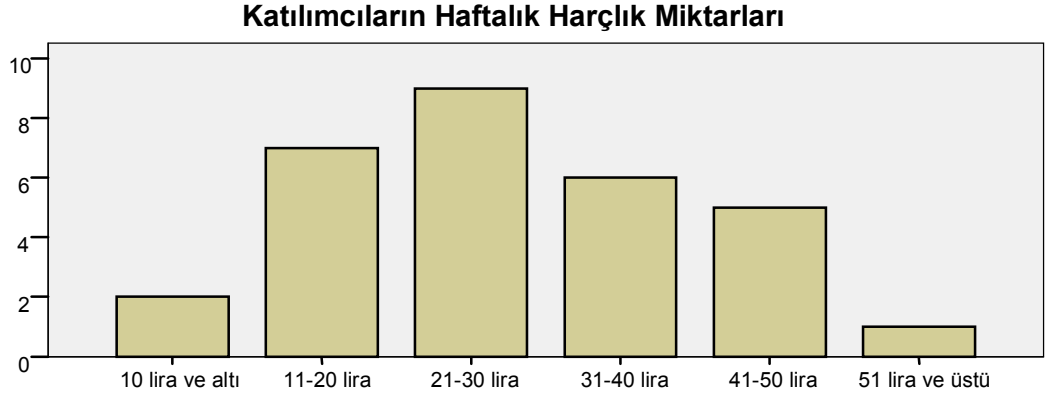


Grafik 4: Katılımcıların Ailelerinin Aylık Toplam Gelirleri

Grafik 5'te de görüldüğü üzere, katılımcıların %30'unun (9 öğrenci) haftalık harçlık miktarı "21-30 lira" aralığında, %23.3'ünün (7 öğrenci) "11-20 lira" aralığında, %20'sinin (6 öğrenci) "31-40 lira" aralığında, %16.7'sinin (5 öğrenci) "41-50 lira" aralığında, %6.7'sinin (2 öğrenci) "10 lira ve altı" aralığında ve %3.3'ünün (1 öğrenci) "51 lira ve üstü" aralığında yer almaktadır.

²³⁹ 384.89 Euro (aylık) Ocak 2011 Eurostat

[http://www.google.com/publicdata?ds=z3ennpo156rm1e_&met_y=minimum_wage&idim=eu_country:TR&dl=tr&hl=tr&q=asgari+%C3%BCcret]



Grafik 5: Katılımcıların Haftalık Harçlık Miktarları

Katılımcıların haftalık harçlık miktarlarıyla ilgili verilerin, ailelerinin aylık ortalama gelirleriyle aynı paralelde yer aldığı söylenebilir. Ayrıca katılımcıların ailelerinin oturdukları evlerin çoğunlukla kendilerine ait olduğu görülmektedir. Katılımcıların %66.7'si (20 öğrenci) kendilerine ait evde, %20'si (6 öğrenci) kirada ve %13.3'ü (4 öğrenci) lojmanda ikamet etmekte; bunun yanında katılımcılardan %63.3'ünün (19 öğrenci) ailelerinin arabası bulunmaktadır. Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda, üzerinde yorum yapılan grubun sosyo-ekonomik açıdan “orta ile iyi arası” düzeyde oldukları söylenebilir. Maddi alım gücü ile popüler kültür arasındaki ilişki bağlamında bu durum daha da önem kazanmaktadır. Bununla beraber elde edilen bu verilerin, -sınırlı sayıda öğrenciyi kapsıyor olsa da- İHL öğrencilerinin, düşük sosyo-ekonomik düzeyli ailelerinin çocukları olduklarına dair genel kanaatin aksi yönde olması dikkat çekicidir. Zira bu genel kanaat, İHL ile ilgili tartışmalarda sık sık dile getirilmekte ve eleştiri konusu olmaktadır. Örneğin İHL'ne daha çok düşük sosyo-ekonomik düzeyli ailelerin çocuklarının yönlendirildiğini ifade eden ve bu durumu eleştiren gazeteci akademisyen Mehmet Altan, bu durumun Türkiye'de inanç entelektüellerinin yetişmesine engel olduğuna dair düşüncesini şu şekilde açıklamaktadır:

“Çocuklarının eğitim masraflarını karşılamakta zorlanan aileler yatılı olduğu ve bir meslek kazandırdığı için evlatlarını imam hatip okullarına gönderiyorlar. Bu sosyal yapıyla, din âlimleri yetiştirme imkânı baştan kaybediliyor, zaten bu okullar da din âlimi yetiştirmeye yönelik bir eğitim perspektifi

uygulamak yerine, Diyanet İşleri'ne bağlı memur din adamları yetiştiriyor. Türkiye'nin genelinin halkı en azından günde beş vakit temas halinde olan din adamlarının yetiştirdiği imam hatip okullarının, bir çare kapısı olmaktan çıkarılmadığı ve imam hatip eğitimi yan disiplinlerle desteklenmediği sürece din algısı kültürel bir anlayışla genişleyemez. Bu da din eğitiminin, entelektüel yaklaşım gerektiren kapsamlı bir alan olarak ele alınmaması ve imamlık görevinin, sınırlı bazı örnekler dışında, cenaze defneden, kişisel bilgi birikimi olsa dahi vaazlarda belirli bir tutumun dışına çıkamayan resmi din adamlığına dönüşmesinden ibaret olur."²⁴⁰

Katılımcıların ebeveynlerinin eğitim durumları incelendiğinde, yarısından fazlasının babasının lise ve üstü düzeyde eğitim aldığı görülmektedir. *Tablo 2*'de de görüldüğü üzere, katılımcıların %30'unun (9 öğrenci) babası "üniversite" düzeyinde, %26.7'sinin (8 öğrenci) babası "ortaokul" düzeyinde, %23.3'ünün (7 öğrenci) babası "lise" düzeyinde, %13.3'ünün (4 öğrenci) babası "ilkokul" düzeyinde ve %6.7'sinin (2 öğrenci) babası "lisansüstü" düzeyde eğitim almışlardır.

Eğitim Düzeyleri (baba)	Sayı	Oran
İlkokul	4	13,3
Ortaokul	8	26,7
Lise	7	23,3
Üniversite	9	30,0
Lisansüstü	2	6,7
Toplam	30	100,0

Tablo 2: Katılımcıların Babalarının Eğitim Durumları

Katılımcıların çoğunun annesinin eğitim durumu ilkokul düzeyindedir. *Tablo 3*'e göre, katılımcıların %40'ının (12 öğrenci) annesi "ilkokul" düzeyinde, %26.7'sinin (8 öğrenci) annesi "lise" düzeyinde, %20'sinin (6 öğrenci) annesi "ortaokul" düzeyinde ve %10'unun (3 öğrenci) annesi "üniversite" düzeyinde eğitim almış; %3.3'ünün (1 öğrenci) annesi ise ilkokulu tamamlamamıştır. Bu verilere ışığında katılımcıların ebeveynlerinin kısmen eğitilmiş oldukları söylenebilir.

²⁴⁰ Mehmet Altan, **Kent Dindarlığı**, İstanbul: Timaş Yayınları, 2010, s. 103-104.

Eğitim Düzeyleri (anne)	Sayı	Oran
İlkokul terk	1	3,3
İlkokul	12	40,0
Ortaokul	6	20,0
Lise	8	26,7
Üniversite	3	10,0
Toplam	30	100,0

Tablo 3: Katılımcıların Annelerinin Eğitim Durumları

Katılımcıların çoğunun babasının meslek olarak ticaretle uğraştığı/esnaf olduğu görülmektedir. *Tablo 4'e* göre katılımcıların 26.7'sinin (8 öğrenci) babası esnaf, %13.3'ünün (4 öğrenci) babası emekli, %10'unun (3 öğrenci) babası mühendis/avukat, %10'unun (3 öğrenci) babası imam, %10'unun (3 öğrenci) babası memur, %6.7'sinin (2 öğrenci) babası akademisyen ve %3.3'ünün (1 öğrenci) babası öğretmendir. Katılımcıların %20'sinin (6 öğrenci) babası ise, söz konusu kategorilerden farklı mesleklerdedir. Erkek öğrencilerden bazıları, üniversite düzeyinde kendi ilgilerine göre eğitim almak istediklerini ifade etmekle birlikte, babalarının işlerini devam ettirmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir.

Meslekler (baba)	Sayı	Oran
Memur	3	10,0
İmam	3	10,0
Akademisyen	2	6,7
Öğretmen	1	3,3
Mühendis/Avukat	3	10,0
Esnaf	8	26,7
Emekli	4	13,3
Diğer	6	20,0
Toplam	30	100,0

Tablo 4: Katılımcıların Babalarının Meslekleri

Katılımcıların büyük çoğunluğunun annesi ev hanımıdır. *Tablo 5*'te de görüldüğü üzere katılımcıların %80'inin (24 öğrenci) annesi ev hanımı, %10'unun (3 öğrenci) annesi öğretmen ve %3.3'ünün (1 öğrenci) annesi Kur'an kursu öğreticisidir. Katılımcıların %6.7'sinin (2 öğrenci) annesi ise söz konusu kategorilerden farklı mesleklerle uğraşmaktadırlar.

Kız öğrencilerin çoğu ileride ev hanımı olmayı düşünmemekte; çalışarak ekonomik özgürlüklerini elde etmeyi istediklerini ifade etmektedirler. Bu noktada annelerin kız çocuklarına rol model olma durumlarıyla karşılaştırıldığında, babaların erkek çocuklarına rol model olma anlamında daha başarılı oldukları söylenebilir. Bir başka ifadeyle, erkek öğrenciler babaları gibi olmayı istemekte, fakat kız öğrenciler anneleri gibi olmayı istememektedir.

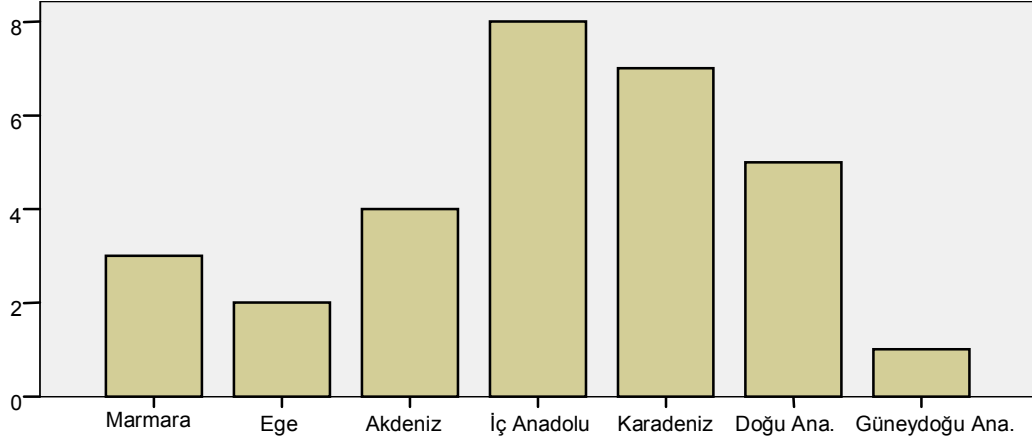
Meslekler (anne)	Sayı	Oran
Ev hanımı	24	80,0
Öğretmen	3	10,0
Kur'an kursu öğreticisi	1	3,3
Diğer	2	6,7
Toplam	30	100,0

Tablo 5: Katılımcıların Annelerinin Meslekleri

Katılımcıların kardeş sayılarına bakıldığında %50'sinin (15 öğrenci) 3 kardeş, %26'sının (8 öğrenci), %13.3'ünün (4 öğrenci) 2 kardeş ve %10'unun (3 öğrenci) 5 ve üstünde kardeş olduğu görülmektedir.

Katılımcıların köken anlamında daha çok İç Anadolu Bölgesi'nden oldukları görülmektedir. *Grafik 6*'ya göre katılımcıların 26.7'si (8 öğrenci) İç Anadolu Bölgesi'nden, %23.3'ü (7 öğrenci) Karadeniz Bölgesi'nden, %16.7'si (5 öğrenci) Doğu Anadolu Bölgesi'nden, %13.3'ü (4 öğrenci) Akdeniz Bölgesi'nden, %10'u (3 öğrenci) Marmara Bölgesi'nden, %6.7'si (2 öğrenci) Ege Bölgesi'nden ve %3.3'ü (1 öğrenci) Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndendir.

Katılımcıların Aile Kökeni Olarak Memleketlerinin Bölgelere Göre Dağılımı



Grafik 6: Katılımcıların Aile Kökeni Olarak Bölgelere Göre Dağılımı

Katılımcıların kökenlerinin bölgelere göre dağılımına bakıldığında, değişen oranlarda fakat homojen olarak ülkenin her bölgesinden İHL'ne rağbet olduğu görülmektedir. Ayrıca bu dağılım, İHL öğrencilerinin daha çok kırsal kesimden gelen düşük sosyo-ekonomik düzeyli ailelerinin çocukları olduklarına yönelik genel kanıyla uyuşmamaktadır.²⁴¹ Söz konusu genel kanı, İHL'nin kuruldukları ilk dönem için geçerli bir durumdur. Bilindiği gibi İmam Hatip Liseleri, 'İmam Hatip Okulu' adıyla kuruldukları dönemde %65 ilâ %90 oranında köy çocukları ya da köy kökenli olmakla beraber şehirlerin kenar mahallelerinde oturan fakir aile çocuklarının rağbet gösterdikleri okullardı. Doğma-büyüme şehirli olan, sosyo-ekonomik ve kültürel yönden gelişmiş ailelerden çocuklarını İmam Hatip Okulu'na gönderenlerin sayısı sınırlıydı. Ancak zamanla köyden kente göçlerin hızlanması ve 1990'lı yıllara gelindiğinde nüfusun %60'ından fazlasının şehirlere yerleşmesi, Türkiye'nin sosyo-kültürel yapısını değiştirdiği gibi İHL'nin öğrenci profillerini değiştirmiştir.²⁴² Nitekim

²⁴¹ Bir başka çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir: "Son yıllarda köylerden şehirlere göçlerin yoğunlaşması nedeniyle, özellikle büyük şehirlerdeki İHL öğrencilerinin çoğunluğu şehir kökenli hale gelmiştir. 1994 yılı Mayıs ayında İstanbul Üsküdar İHL'de yaptığımız araştırma sonucu, öğrencilerin %86.6'sının ailesinin öğrencinin okuduğu okulun bulunduğu şehir merkezinde, %7.4'ünün öğrencinin okuduğu şehir dışında başka bir şehir merkezinde, %6'sının ise kırsal kesimde ikamet ettiği ortaya çıkmıştır. Bu durum, İHL öğrencilerinin çoğunluğunu kent nüfusunun oluşturduğunu göstermektedir." (Ünsür, s. 160.)

²⁴² Ünlü Yıldız, "İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi SBE, 1999), s. 126. [Not: Bu mükerrer bir tezdur. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez

İHL üzerinde farklı dönemlerde yapılan araştırmalar bu değişimi teyit etmektedir. 1981-1982 eğitim-öğretim yılında yapılan bir araştırmada²⁴³ ‘İHL öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen kırsal aile çocukları’ olduğu tespit edilmiş, fakat 1990-1991 eğitim-öğretim yılında Bursa, Balıkesir, Erzurum ve Van İHL’nde yapılan araştırmada²⁴⁴ elde edilen bulgulara, İHL öğrencilerinin ailelerinin yalnızca %34.9’unun köyde oturduğu, geri kalan bölümünün ise; şehir, ilçe, yurtdışı, nahiye ve bucakta ikamet ettiği görülmüştür.²⁴⁵

Katılımcıların İstanbul’da Yaşama Durumları	Sayı	Oran
İstanbul doğumlu olan katılımcılar	12	40,0
Küçük yaşta iken İstanbul’a gelen katılımcılar	5	16,7
Eğitim sebebiyle İstanbul’da bulunan katılımcılar	5	16,7
Ebeveynlerinden en az biri de İstanbul doğumlu olan katılımcılar	6	20,0
Diğer	2	6,7
Toplam	30	100,0

Tablo 6: Katılımcıların İstanbul’da Yaşama Durumları

Katılımcılar arasında ailesi İstanbul dışında, kendisi yurttta yaşayan öğrenciler bulunmakla beraber, öğrencilerin çoğu İstanbul’da aileleriyle birlikte yaşamaktadır. Bununla beraber katılımcıların ve ailelerinin ne kadar süredir İstanbul’da ikamet ettiği sorusu çeşitlilik göstermektedir. *Tablo 6*’ya göre katılımcıların %40’ı (12 öğrenci) İstanbul doğumludur. Bunların çoğunun ebeveynleri memleketlerinde evlenip, iş sebebiyle İstanbul’a gelmişlerdir. Katılımcıların %20’si (6 öğrenci) İstanbul doğumlu olmakla birlikte, ebeveynlerinden biri ya da her ikisi de İstanbul doğumludur. Katılımcıların %16.7’si (5 öğrenci) memleketlerinde ya da farklı şehirlerde doğmuş olmakla birlikte, küçük yaşta İstanbul’a gelmişler ve hayatlarının büyük bölümünü bu şehirde geçirmişlerdir. Katılımcıların %16.7’sinin (5 öğrenci) ise ailesi İstanbul dışında

Merkezi’nde 1998 yılına kayıtlı olmakla beraber, İSAM kütüphanesindeki baskısında (tasnif no: 377.8 TÜR.İ) 1994 yılına yapıldığı görülen aynı isimde bir başka tez daha bulunmaktadır. Bknz. Emine Türkmen Gül, “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi SBE, 1998).]

²⁴³ Birsan Gökçe, *Orta Öğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları*, Ankara: MEB Yayınları, 1984, s. 39.

²⁴⁴ Mehmet Emin Ay, *Din Eğitiminde Mükafat ve Ceza*, İzmir: Nil Yayınları, 1994, s. 112-113.

²⁴⁵ Yıldız, s. 127.

yaşamakta, kendileri de yalnızca eğitim sebebiyle bu şehirde bulunmaktadır. Metropol durumunda olan şehirlerin popüler kültürün daha yoğun şekilde yaşandığı bölgeler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların çoğunun hayatlarının büyük bölümünü İstanbul'da geçirmiş olmaları, onların popüler kültürle olan irtibatlarını yorumlamada daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır.

2. KATILIMCILARIN POPÜLER KÜLTÜR ALGILARI VE SOSYAL YAŞANTILARIYLA İLGİLİ BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde katılımcıların popüler kültürü gerek kavram olarak, gerekse ürünleri bağlamında nasıl algıladıklarıyla ilgili bulguların değerlendirilmesine yer verilecektir. Bunun yanında İHL öğrencilerinin sosyal yaşantılarına dair bulgular, arkadaş ortamlarındaki sohbet konuları, sinemaya gitme ve kitap okuma alışkanlıkları gibi başlıklar altında değerlendirilecektir.

2.1.Popüler Kültür Algıları

Günümüzde ifade olarak aşına olunmakla birlikte, içeriği konusunda zihinlerin muğlak olduğu 'popüler kültür' kavramı hakkında, katılımcıların %20'sinin herhangi bir fikrinin olmadığı görülmektedir. Kavramla ilgili düşüncelerini açıklayanlar ise genelde kavramın kendileri için olumsuz bir çağrışımının olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar popüler kültürü, 'daha çok gençlerin rağbet gösterdiği bir kültür', 'Batı tarafından bize empoze edilen bozuk bir kültür', 'yozlaşma içeren bir kültür' ve 'Müslümanların değerlerinden taviz vermelerine neden olan bir kültür' gibi tanımlamalarla nitelemişlerdir. Ancak katılımcıların popüler kültür ile ilgili bu olumsuz görüşlerinin, bu kültürün ürünlerine olan yaklaşımlarını fazla etkilemediği görülmektedir. Zira hemen hemen hepsi bu kültürün ürünlerini yoğun şekilde kullanmakta ve bu durumdan hoşnut olduklarını ifade etmektedir. Bununla beraber kullandıkları ürünlerin birer popüler kültür ürünü olduğunun farkında olan ve bu kültürün içeriğiyle ilgili fikir sahibi olan öğrencilerin daha eleştirel bir tutum

sergiledikleri görülmektedir. İHL öğrencileri popüler kültür ürünlerini kullanma noktasında diğer öğrencilerden farklı bir tutum içinde olmasalar da, en azından bilgi boyutunda uygulamalarındaki yanlışlıklarla ilgili bilinç sahibidirler. Öğrenciler, bilgileri ile davranışları arasındaki bu çelişkiyi, ‘gençlik dönemi’nde olmaları ve çevrelerine özenmelerine atıfla açıklamaktadırlar.

2.2.Sosyal Hayatları

Popüler kültür ürünlerinin katılımcıların sosyal hayatlarına olan hâkimiyetinin, öngörülen düzeyin biraz altında olduğu görülmektedir. Bulgulara göre İHL öğrencileri, cep telefonu ve internet gibi popüler kültür ürünlerini kullanıyor olsalar da, sosyal hayatta yüz yüze iletişime önem vermektedir. Söz gelimi öğrencilerin %60’ı eğlenmeyi “arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmek” olarak tanımlamaktadır. Bunun yanında müzik dinlemek (%35) ve bilgisayarla ilgilenmeyi (%30) hoşça vakit geçirmek için yapılan eylemlerden sayan öğrencilerin de çoğunlukta olduğu görülmektedir. Fakat genel anlamda katılımcıların bireysel faaliyetlerden ziyade, arkadaşlarıyla bir aradayken yaptıkları eylemlerden zevk aldıkları görülmektedir. Bu durum gerçek hayattaki ilişkilerin, İHL öğrencileri için önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Zira katılımcılar “eğlenmek ve hoşça vakit geçirmek” bağlamında arkadaşlarıyla yaptıkları eylemleri sıralarken, “zaman geçirmek – boş vakitleri doldurmak” amaçlı olarak internet ve TV ile ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle katılımcıların, içinde bulundukları ergenlik döneminin genel özellikleriyle uyumlu davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Bilindiği gibi ergenlik döneminde arkadaş çevresi genişleyen gençler, akranlarıyla bir arada olma eğilimde olmaktadır. İçinde bulunulan arkadaş çevresinin değerlerinin öncelik kazanmaya başladığı bu dönemde ergen, bazı durumlarda akran grubuna kabul edilmek ya da arkadaşları tarafından onay görmek için onların hareket ve tutumlarını benimser görünmektedir.²⁴⁶

²⁴⁶ Adnan Kulaksızozğlu, **Ergenlik Psikolojisi**, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1998, s. 77.

2.2.1. Arkadaş Ortamındaki Sohbet Konuları

2.2.1.1. Gıybetin Yeni Bir Formu Olarak *Facebook*

Katılımcıların arkadaş ortamlarındaki sohbetlerinde genelde *facebook* adlı arkadaşlık ve sosyal paylaşım sitesi²⁴⁷ ile karşı cinsle olan ilişkilerin konu edinildiği görülmektedir.²⁴⁸ Katılımcıların %95 gibi büyük çoğunluğunun *facebook* üyeliği bulunmakta ve çoğunun aktif kullanıcılar oldukları görülmektedir. Bu sitedeki paylaşımları ve arkadaşlarının bu paylaşımlara internet üzerinden yaptıkları yorumlar, yüz yüze sohbet ortamlarının önemli gündem maddelerinden birini oluşturmaktadır. Daha önce değinildiği gibi İHL öğrencileri yüz yüze iletişime önem veriyor olsalar da, gerçek hayattaki sohbet ortamlarında çoğunlukla sanal ortamdaki etkinlikleriyle ilgili konuşmalara yer vermeleri, sanal dünyalarının gerçek hayatlarına dolaylı yoldan etki ettiğine işaret etmektedir.

Katılımcılar için, arkadaşlarının hayatları ve öğretmenlerinin de önemli sohbet konuları arasında olduğu görülmektedir. *Dedikodu* olarak niteledikleri konuşmaların, *facebook* gibi popüler kültür ürünleriyle ilgili muhabbetlere göre daha geride olduğu görülmekle birlikte, bu noktada bir çelişkinin olduğu göze çarpmaktadır. Şöyle ki, katılımcılar dedikodu yapmadıklarını ifade etmekle birlikte, arkadaşlarıyla birlikte oldukları zamanlarda, diğer arkadaşlarının *facebook* ileti ve paylaşımları üzerine yorumlar yapmaktan çok hoşlandıklarını ifade etmektedir. Bu şekilde form değiştirmiş olsa da, dedikodu mefhumu, içeriği ve yanlışlığıyla birlikte sabit kalmaktadır. Bunun internet üzerinden olması ve kişinin söz konusu mahrem bilgilerini kendi rızasıyla paylaşıyor olması ise konuya farklı bir boyut kazandırmaktadır. Sonuç olarak öğrenciler, yaptıklarının bir çeşit dedikodu olduğunun farkına varmayarak davranışlarını sürdürmektedirler. Dinen ‘ölü kardeşinin etini yemek’le eşit sayılan dedikodunun²⁴⁹, günümüzde sanal ortamdaki sohbet ortamlarında –iradî olarak ya da bilinçsizce- son

²⁴⁷ Siteyle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. 3.2.2.1 *Facebook* Adlı Arkadaşlık ve Sosyal Paylaşım Sitesi

²⁴⁸ Katılımcıların görüşme esnasında bazı basit kavramları anlamakta güçlük çekerken; ‘sosyal paylaşım sitesi’ denildiğinde, “Yani *facebook* mu?” şeklinde karşılık vermeleri kayda değer görülmüştür.

²⁴⁹ “Ey iman edenler! Zannın birçoğundan kaçının. Çünkü zannın bir kısmı günahıdır. Birbirinizin kusurunu araştırmayın. Biriniz diğerini arkasından çekiştirmesin. Biriniz, ölmüş kardeşinin etini yemekten hoşlanır mı? İşte bundan tiksindiniz. O halde Allah’tan korkun. Şüphesiz Allah, tövbeyi çok kabul edendir, çok merhamet edendir.” (Hucûrat Suresi, 49: 12)

derece yaygın olması, din eğitimi yapılırken -özellikle örneklendirme noktasında- güncelle bağlantı kurulmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Yapılan görüşmelerde *facebook*'un okuldaki kız-erkek ilişkilerini de etkilediği görülmektedir. Katılımcılar ayrı sınıflarda eğitim görüyor olsalar da, genelde birbirlerinin isimlerini bildiklerini ve *facebook*'un birbirleriyle tanışma ve iletişim kurma noktasında bir vasıta olduğunu ifade etmektedir.

2.2.1.2.Karşı Cinsle Olan İlişkiler

Karşı cinsle olan ilişkilerin (flört etmek bağlamında) dinî açıdan uygun olup olmadığının, katılımcıların arkadaş ortamında yoğun şekilde tartışıldığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu bu konuda “uygun değil” görüşünü benimsediklerini, fakat uygulamada bunun geçerli olmadığını ifade etmektedir.

Sami: “*Yanlış olduğunu biliyoruz; ama genciz napalım, yapıyoruz işte..*”

Yakın çevrelerindeki örneklere atıfla söz konusu arkadaşlıkları meşrulaştıran öğrenciler için sosyal hayatta kabul görmek, dinî formasyonlarının gerektirdiği şekilde davranmalarından daha önemli hale gelmektedir. Bu noktada bazı katılımcılar, öğrencilerin çoğunun -kendi deyimleriyle- ‘sırf çıkmak için çıktıkları’ını ifade etmektedir. İHL’de eğitim gören öğrencilerin, bu tarz bir arkadaşlığı olmayanları -ergenlik dönemi gençliğinin popüler söyleminde olduğu gibi- ‘süt çocuğu’ olarak nitelermeleri dikkat çekicidir.²⁵⁰ Hâlbuki bu öğrencilerin muhafazakâr olması muhtemel aile çevreleri ve aldıkları eğitimden hareketle, söz konusu tutumlarının aksine, bu tarz ilişkisi olan arkadaşlarını yadırgayacakları öngörülürdü.

Hamza: “*Yani şimdi nasıl diyeyim ben size.. Eğer birinin çıktığı olmazsa ayıplanıyor. ‘Sana kim bakar zaten..’ falan diyor arkadaşlar. Süt çocuğu muamelesi görüyorsun.*”

Flört anlamındaki kız-erkek arkadaşlığının okullarındaki yaygınlığına dikkat çeken Ali mahlaslı katılımcı ise bu durumu şu şekilde dillendirmektedir:

²⁵⁰ Bu noktada katılımcıların genelinin bu yönde ifadeleri olmakla beraber, -az da olsa- bu tarz muhabbetler açıldığında arkadaşlarını uyarıp konuyu kapatan ve bunların ahlaklarını bozduğunu ifade eden öğrencilerin de bulunduğu belirtilmelidir.

“(.)

–Peki bu tarz arkadaşlıklar çok mu okulda?

Ali: Hiç bahçeye baktınız mı?

-Hayır, bakmadım. Niye ki?

Ali: Dışarıda bulunanların hepsi. Bir insan bu soğukta bahçeye neden çıkar?”

Bazı katılımcılar iletişim teknolojileriyle ilgili araçları yoğun şekilde kullanmayı, karşı cinsle ilişkiler bağlamında değerlendirmektedir.

Mehmet: “Biri interneti çok kullanıyorsa bir erkekle konuşuyordur bence. Ablalarımın biliyorum. Ben pek sevmiyorum sanal muhabbeti. Çünkü internet ortamındaki sohbet kişinin kelime dağarcığını daraltıyor. Sohbet etme kültürlerini sınırıyor.”

Katılımcılar, okul idarecileri ve öğretmenlerinin kız-erkek ilişkileri konusunda sık sık kendilerine nasihatlerde bulunduklarını ifade etmektedir. Söz konusu nasihatlerde dine referans verilmesinin yanında, bu nasihatlerin bu tarz ilişkilerle zihinlerinin meşgul olup derslerinden geri kalabilecekleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Bahadır: “Arada oluyor öyle muhabbetler. Manita yapmışsın falan diye konuşuluyor. Okulun %70’inin sevgilisi vardır bence. Hocalar hep diyor, bu işlerle uğraşıp derslerden uzak kalmayın diye.”

Ancak öğrenciler, kız-erkek ilişkileri konusunda yapılan uyarı ve uygulanan yaptırımların, aksi yönde etki yaptığı görüşünü paylaşmaktadır.

Dilruba: “Bence şuan okulun %45’inin arkadaşlığı vardır. Ama karma olsak bu oran düşerdi bence. Yasaklandığı için böyle oluyor. Merak uyandırıyorlar. Mesela 9.sınıfı karma okuduk biz. Hiç böyle şeyler yoktu. Sonra 10.sınıfta sınıflar ayrılınca bu tarz arkadaşlıklar çoğaldı. Hocalar çok uyarıyor ama bir etkisi olmuyor bence. Yapan yine yapıyor, kimseyi dinlemiyor. Öğretmen uyardı diye kim ayrılmış ki?!..”

Nur mahlaslı katılımcı da benzer görüşleri ifade etmektedir:

Nur: “Okulun %80’inin çıktığı vardır ama karma olsak bu oran azalırdı bence. Çünkü ayrı okuyunca ulaşılmaz gibi geliyor. Halbuki konuşunca onun da sen gibi olduğunu anlıyorsun. Böyle olunca daha çok ilgi oluyor.”

Diğer taraftan öğrencilere yakın yaşlarda olan kimseler tarafından yapılan yönlendirmelerin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu noktada Taha mahlaslı katılımcının deneyimi, doğru zamanlama ve yaklaşımla bu hususta öğrencilerin nasıl yönlendirilebileceğiyle ilgili örnek teşkil etmesi anlamında kayda değer görülmüştür:

Taha: “Okula yeni başlamıştık. Sanırım lise 1’in ikinci ya da üçüncü ayıydı. Son sınıftan abiler dersimize geldiler, bizimle tanıştılar, ilgilendiler. Sonra bize internette kurulan arkadaşlıkların mahzurlarıyla ilgili bir kağıt dağıttılar, ki bu kağıdı hala cüzdanımda taşıyorum. Onların söylediği bir cümle beni çok etkiledi: ‘Siz evlenene kadar karşı cinsle flört anlamında ne yaşarsanız, Allah da size sizin yaşadıklarınızın aynılarını yaşamış eşler nasip eder.’ Bu söyledikleri beni o kadar çok etkiledi ki, bu zamana kadar duygusal anlamda karşı cinse karşı bir şeyler de hissetsem, hiç bunu flörtlere dönüştürmeyi düşünmedim.”

Sonuç olarak, arkadaş ortamlarındaki sohbet konularına verdikleri cevaplardan hareketle katılımcılara yöneltilen “okullarındaki öğrencilerin tahminî olarak yüzde kaçının duygusal anlamda bir ilişkisinin olduğu” sorusuna cevap olarak verilen oranların ortalamasına göre, İHL öğrencilerinin %65’inin bu tarz bir arkadaşlıklarının olduğu görülmektedir. Bu oran ergenlik dönemi gençliğinin genel özelliklerine bakıldığında ‘olağan’ gibi görünse de, -katılımcıların ifadesiyle- idareci ve öğretmenlerin titizlikle üzerinde durduğu flört konusunda, öğrencilerin çoğunun bunu olumlayan bir tutum içinde olması kayda değer görülmektedir. Katılımcılar baskıya dönüşen uyarı ve ayrı sınıf/katlarda eğitim görmelerinin bu şekilde davranmalarına sebep olduğunu ifade etmektedirler. İHL’ndeki eğitimin karma ya da ayrı olması, farklı boyutlarıyla tartışılmayı gerektiren bir husus olduğu için, bu noktada bir görüş belirtmenin uygun olmayacağı düşünülmektedir.²⁵¹ Fakat bu durumun aşılmasında

²⁵¹ Karma eğitim özellikle psikoloji ve eğitim literatüründe farklı yönleriyle tartışılan bir konudur. Söz gelimi Hannan ve arkadaşları, karma eğitim ve toplumsal cinsiyet eşitliğini tartıştıkları çalışmalarında, eğitim, sosyoloji ve psikolojiye ilişkin tartışmalarda kızlarla erkeklerin ayrı eğitim görmeleri gerektiğini savunan görüşlere sıkça rastlandığını ifade etmektedirler. (D. E. Hannan ve diğerleri, **Co-education and Gender Equality**, Dublin: Oak Tree

idareci ve öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde baskı yaratmayacak kontrollü yaklaşımlarının daha etkili olacağı ve bu uyarıların zamanlamasına dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmelidir. Zira öğrencilerin bu tutum ve davranışları, ergenlik döneminin genel özellikleriyle paralellik göstermektedir.

Ergenlik dönemi, bireyin cinsel kimliği ve rolünü iyice benimsediği ve karşı cinse duygusal anlamda eğiliminin olduğu bir dönemdir.²⁵² Bu dönemde gencin duygusal durumunu belirleyen en önemli etken, onun başkaları tarafından sevilme ihtiyacı ve başkalarına sevgi gösterme kapasitesi olmaktadır.²⁵³ Ergenlik döneminin ruhsal özelliklerine bakıldığında, bu dönemde ergenlerin derslere olan ilgilerinin azaldığı, bencilleştikleri, isteklerinin arttığı, konan yasakları saçma ve kendilerine tanınan hakları yetersiz buldukları görülmektedir.²⁵⁴ Söz konusu özellikler göz önünde bulundurulduğunda, İHL öğrencilerinin karşı cinse duygusal anlamda bazı hisler beslemelerinin son derece doğal olduğu, hatta bu durumun aksinin biyolojik ve psikolojik bazı rahatsızlıklara işaret edebileceği ortaya çıkmaktadır. Burada önemli olan onlara bu hislerinin ‘normal’ olduğu, fakat bu hislerini eyleme geçirme noktasında nasıl bir tutum içinde olmaları gerektiğinin anlatılma şeklidir. Bu konuda yapılacak yönlendirmelerde kullanılan dil ve dinî referanslarda, onların gelişim özelliklerini dikkate almak oldukça önemli olmaktadır. Bu noktada eğitimcinin, bir yetişkinle değil, mükellef fakat genç bir bireyle muhatap olunduğunun farkında olması gerekmektedir.

2.2.1.3. Televizyon Dizileri

Katılımcılar arasında popüler dizilerin de yüksek oranda konuşulduğu görülmektedir. Özellikle şu sıralar Türkiye genelindeki izlenme oranları hayli yüksek

Press (Economic and Social Research Institute ile birlikte), 1996.) Bunun yanında kızların ayrı eğitim görmelerinin ‘güven oluşturuıcı’ yanının değeri, Anglo-sakson bağlamlarda sık sık vurgulanmaktadır. (P. Mahoney, **Schools for the Boys, Co-education Reassessed**, Londra: Hutchinson, 1985; R. Deem, **Co-education Reconsidered**, Open University Press, Milton Keynes, 1984.) Fakat bu noktada Güneş-Ayata ve Acar, İHL örneğindeki ayrımın, pedagojik bir strateji değil, cinsiyete dayalı ayrımın bütün kamusal alan etkinliklerinde gözetilmesi gerektiğini ileri süren toptancı bir düşüncenin ürünü olduğunu ifade etmektedir. (Ayrıntılı bilgi için bkz. Güneş-Ayata ve Acar, s. 107-110.)

²⁵² Atalay Yörükoğlu, **Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları**, 8. Basım, İstanbul: Özgür Yayıncılık, 1993, s. 20-21.

²⁵³ Kulaksızoğlu, s. 61.

²⁵⁴ Yörükoğlu, s. 38.

olan *Muhteşem Yüzyıl* ve *Öyle Bir Geçer Zaman ki* dizileri, katılımcıların çoğunluğu tarafından takip edilmektedir. Öğrenciler zaman zaman dersi kaynatma amaçlı olarak bu dizilerden söz açtıklarını ve öğretmenlerinin de bu sohbete iştirak ettiklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla popüler dizilerin öğretmenler tarafından da takip edildiği görülmektedir. Öğrenciler bu durumu olumlu şekilde değerlendirmekte ve bu sayede öğretmenlerini kendilerinden biri gibi gördüklerini ifade etmektedir.²⁵⁵

2.2.1.4.Dinî Konular

Katılımcıların çoğu (%80) dinî konuların sohbet ortamlarında çok az konuşulduğunu ifade etmektedir. Dinî konular namaz, aileye saygı ve kız-erkek ilişkileri bağlamında konuşulmaktadır. Bununla beraber katılımcıların günümüzde Müslümanların içinde bulundukları durum hakkında konuştukları, bunu dert edindikleri ve bu bağlamda onlara düşen görevlerle ilgili tartıştıkları görülmektedir. Ancak genel anlamda dinî konularla ilgili tartışmalar, günümüzde popüler olan problemlerinin dinî açıdan değerlendirilmesi şeklindedir. Bu noktada özellikle kız-erkek ilişkilerinin dinî boyutu ve günümüzde değişen tesettür algısıyla ilgili konuşmalar dikkat çekmektedir.

Zeynep: “Dinî konular çok konuşulmaz ama yine de konuşulur. Moda ve tesettürle ilgili konuştuğumuz oluyor arada. Örtülü kızların kıyafetleri çok değişti son zamanlarda. Bu kıyafetler uygun mu diye konuşuyoruz bazen. Onun dışında çıkmak dinen doğru mu, cennet-cehennem nasıl bir yerdir diye konuşuruz.”

2.2.2. Kitap Okuma Alışkanlıkları

Araştırma bulguları, İHL öğrencilerinin okul dışındaki sosyal yaşamlarında kitap okumaya önem verdiklerini göstermektedir. Katılımcıların %25’i kitap okumayı pek sevmediğini ifade etse de, katılımcıların geneli derslerinden vakit buldukça kitap okumaya gayret ettiklerini belirtmektedir. Katılımcıların %30’u ise kitap okumayı çok sevdiğini ve her zaman okuduğu bir kitabının bulunduğunu ifade etmektedir. Özellikle tarih ve roman türünde yoğunlaşan kitap türü tercihlerini yönlendirenlerin, genelde

²⁵⁵ İHL öğrencilerinin TV dizileriyle ilgili yaklaşımları konusundaki değerlendirmeler, 5. bölümde daha geniş şekilde ele alınacaktır.

arkadaş çevresi ve öğretmenler olduğu ve bu konuda özellikle *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi* hocalarının önemli çabalarının olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin genelinin Osmanlı tarihi ile ilgili kitaplara özel bir ilgisinin olduğu görülmektedir. Bu ilgede hâlihazırda gündemde olan *Muhteşem Yüzyıl* dizisinin²⁵⁶ sebep olduğu tartışmaların etkisinin olduğu düşünülebilir. Halen çok satanlar listesinde bulunan kitapların çoğunun Osmanlı tarihi ile ilgili olması da, söz konusu dizinin yarattığı tartışmalarla ilişkilendirilmektedir. Osmanlı tarihini çarpıtarak ekrana yansıttığı ile ilgili eleştirilere maruz kalan bu dizi, öğrenciler arasında yüksek oranda takip edilmekte ve hakkında yorum yapılmaktadır. Popüler bir dizinin İHL öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri kitap türünü etkiliyor olması, popüler kültürün gençlerin yaşamlarına olan etkisinin boyutları hakkında fikir vermektedir. Yine İHL öğrencileri üzerine yapılmış olan bir çalışmada elde edilen bulgulara göre İHL öğrencileri daha çok aşk romanlarını (%22.8), bunu izleyen oranlarda ise sırasıyla İslamî kitapları (%18.8), bilim kurgu kitaplarını (%16.9), kişisel gelişim kitaplarını (%11.9) ve dünya klasiklerini (%7.2) okumayı tercih etmektedirler.²⁵⁷ Benzer örneklem grubu üzerinde yapılan araştırmada çeşitlilik gösteren kitap türlerinin, bu araştırmada büyük çoğunlukla Osmanlı tarihi üzerine yoğunlaşması dikkat çekicidir.

Katılımcıların çok satanlar listesinde bulunan kitaplardan genellikle muhafazakâr kesimin tercih ettiği kitapları tercih ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla öğrenciler popüler kitapları okumaya yönelmekle birlikte, bu seçimlerinde dinî formasyonlarının etkisinin de olduğu görülmektedir. Dinî kitaplar katılımcılar arasında okunmakta, fakat bu kitapların öncelikli olarak tercih edilen kitap türleri arasında olmadıkları görülmektedir. Katılımcılar arasında dinî kitapların genelde ihtiyaca binâen okundukları görülmektedir. Bir sohbet/tartışma ortamında, bahsi geçen konuda eksiğini gören öğrenci, o konuyla ilgili okuma yapma ihtiyacı hissetmektedir.

²⁵⁶ Senaryosunu Meral Okay'ın yazdığı, yapımcılığını TIMS Productions – Timur Avcı'nın üstlendiği ve yönetmenliğini Yağmur ve Durul Taylan'ın yaptığı dizide, Osmanlı'nın en geniş sınırlara ulaştığı Kanuni Sultan Süleyman döneminde Kırım'dan cariye olmak için yola çıkan bir genç kızın -Moskof Cariye Hürrem- oğlunu tahta oturtmak için verdiği mücadele ve yaptıklarıyla bir imparatorluğun kaderine yön veriş ele alınmaktadır.

²⁵⁷ Betül Ü. Kanburoğlu, "Postmodernlik, Popüler Kültür ve Yeni Yaşam Tarzları: Bursa'da Üç İHL Üzerine Bir Araştırma", (**Yayımlanmamış Lisans Bitirme Tezi**, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2009).

Mehmet: “Genelde tarih kitapları okurum. Dinî kitaplar pek okumam. Ama geçen arkadaşlar arasında Ehl-i Sünnet ile Şia arasındaki farklar tartışılıyordu. Bu konuda bir fikrimin olmadığını fark ettim ve bu konuyla ilgili bir kitap okumaya başladım.”

Bazı katılımcıların popüler kitapları okumayı tercih ettikleri görülse de, bazıları da bir kitabın çok gündemde olmasının kendilerinde antipati yarattığını ve sırf çok gündemde olması sebebiyle okumak istedikleri bir kitabı okumadıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada popüler kültürde çokça tekrarlanan mesajların bazı durumlarda tersi yönde etki yaptığının bir örneği görülmektedir.

Öznur: “Kitap okumayı seviyorum. Elif Şafak’ın *Aşk romanı* ilk başta çok ilgimi çekmişti, hemen alıp okumak istemişim. Ama o kadar çok konuşulduğu ki kitaptan soğudum, okumadım.”

2.2.3. Sinemaya Gitme Alışkanları

Sinemaya gitmenin İHL öğrencileri arasında popüler bir sosyal aktivite olduğu görülmektedir. Bununla beraber sinemaya olan ilgilerini, o dönemde popüler olan filmlerin niteliği belirlemektedir. Söz gelimi dinî referansları olan bir filmin gösterimde olduğu dönemde öğrencilerin çoğu sinemaya giderken, bu tarz bir filmin vizyonda olmadığı dönemlerde aylarca sinemadan uzak kalabildikleri görülmüştür. Bu noktadan hareketle, İHL öğrencileri için tercih edilen eylemin “sinemaya gitmek” değil, “film izlemek” olduğu söylenebilir. Örneğin özellikle muhafazakâr kesim için hassas bir konu olan Filistin meselesini konu alan *Kurtlar Vadisi Filistin* filmi görüşülen öğrencilerin yarıya yakını tarafından gösterime girdiği ilk hafta içinde sinemada izlenmiştir. Yine dinî referanslar taşıyan *Hür Adam* filmi, öğrencilerin sinemada izlemeyi tercih ettikleri filmler arasındadır. Bunların yanında farklı konuları işleyen *New York’ta Beş Minare*, *Eyvah Eyvah 2*, *Aşk Tesadüfleri Sever* gibi yapımların da öğrenciler arasında rağbet gördüğü söylenebilir. Fakat sonuç olarak İHL öğrencilerinin, dinî ve ahlakî açıdan uygun olmayan sahnelerin yer aldığı filmlere karşı mesafeli oldukları görülmektedir. Bununla beraber aynı hassasiyetin izlemeyi tercih ettikleri dizilerde söz konusu olmaması, bu noktadaki çelişkiye işaret etmektedir.

Amerikan din akademisindeki ‘Din ve Popüler Kültür Grubu’ kurucu üyelerinden, medya ve kültür araştırmacısı Mahan, günümüzdeki popüler bilim kurgu filmleriyle ilgili farklı bir noktaya dikkat çekmektedir. Mahan, *Matrix* gibi popüler filmlerde, dinî tasvirlerin kullanılması ve insan hayatının mahiyeti hakkındaki teolojik sorulara atıfta bulunulmasının, öğrencilerin kendi dinî tahayyülleri üzerinde düşünmelerine yardım ettiğini ifade etmektedir.²⁵⁸ Bu değerlendirme, popüler filmlerin birer din eğitimi materyali olarak kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Katılımcıların sosyal hayatlarıyla ilgili bulgulara, ciddi anlamda bir boş zaman problemlerinin olduğu görülmektedir. İlmî çalışmalar ve sosyal faaliyetlerle doldurulması gereken bu alana günümüzde kontrol edilemeyen ve sınırları olmayan internet ağının hâkim olduğu görülmektedir. Gün geçtikçe ‘kablo bağlantılı bir kuşak’²⁵⁹ olma yolunda olan günümüz gençlerinin, hem zihnen hem de bedenen en verimli oldukları dönemde, nasıl değerlendireceklerini bilemedikleri boş zamanlarını internete vakfediyor olmaları oldukça önemli bir problemdir. Bu noktada öğrencilerin interneti kullanma konusunda yönlendirilmeleri önem kazanmaktadır. Çünkü “gençlik çağı, gençlere bırakılamayacak kadar değerli bir dönemdir.”²⁶⁰

3. KATILIMCILARIN İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİNE OLAN YAKLAŞIMLARI İLE İLGİLİ BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bütün teknolojiler, menşeleri itibariyle askerîdirler. Askeri güçlerin eskittiği teknolojiler, insanlara terk edilmektedir.²⁶¹ Başlangıçta yine askerî amaçlarla üretilen ve zaman içinde toplumun kullanımına sunulan telefon, radyo, televizyon ve internet gibi

²⁵⁸ Jeffrey H. Mahan, “Reflections on the Past and Future of the Study of Religion and Popular Culture”, Gordon Lynch (ed.). **Between Sacred and Profane: Researching Religion and Popular Culture** içinde (47-62), New York: I.B.Tauris, 2007, s. 52.

²⁵⁹ Haluk Yavuzer, **Gençleri Anlamak: Ana-Babaların En Çok Sorduğu Sorular ve Cevaplarıyla**, 2. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2005, s. 12.

²⁶⁰ Yörükoğlu, s. 19.

²⁶¹ Tahsin Görgün, -29 Mayıs Üniversitesi Felsefe Bölümü Öğretim Üyesi- “Popüler Kültür” konulu görüşme. İstanbul: 27 Mart 2010. (vurgulamalar yazara aittir.)

modern kitle iletişim araçları, özellikle son iki yüzyıldır bireylerin günlük yaşantılarına dâhil olmakta ve zaman içinde bu araçların bireyler için vazgeçilmez öğeler haline geldiği görülmektedir. Özellikle son 20-30 yıl içerisinde tüm dünyada hızla yaygınlaşan bu araçlar, insan yaşamının tüm alanlarını etkilemektedir.²⁶² Küresel ölçekte sosyal hayatın en ücra mahrem alanlarını bile deşifre etmekle kalmayan söz konusu iletişim teknolojileri, yaşam biçimlerine kökten müdahale ederek dönüştürücü ve değiştirici bir işlev görmektedir.²⁶³

Popüler kültürün yayılmasının en etkili araçlarından biri olan iletişim teknolojilerinin çağın ihtiyaç ve ilgilerine bağlı olarak birer popüler kültür ürünü haline gelebildiği görülmektedir. Cep telefonları ve sosyal paylaşım siteleri, bu durumun en güncel örneklerinden birini oluşturmaktadır. Bu bölümde de İHL öğrencilerinin iletişim teknolojilerine olan yaklaşımlarıyla ilgili bulgular, popüler kültürün etkileri bağlamında cep telefonu ve internet teknolojisi özelinde tartışılacaktır.

3.1.Cep Telefonu Kullanımı ile İlgili Bulguların Değerlendirilmesi

Türkiye’de 1994 yılında başlayan *GSM*²⁶⁴ temelli mobil iletişim başlangıçta merakla karışık bir çekinceyle karşılanmış, fakat zaman içinde kullanıcıları hızla çoğalmıştır. T.C. Ulaştırma Bakanlığı’na ait verilere göre²⁶⁵ günümüzde 19 milyon aboneli sabit telefon olmasına karşın, *GSM* cep telefonu abone sayısı 36 milyonu aşmış durumdadır.²⁶⁶ Günümüzde her yaş ve sosyo-ekonomik düzeyden bireyin zorunlu bir ihtiyaç olarak gördüğü cep telefonları, insanlar arasındaki iletişimi etkilemekte ve dönüştürmektedir.

²⁶² Hülya Ercan ve Figen Çok, “Gençlerin İnternet Ortamında Kurdukları İlişkiler”, Nihal Ahioğlu ve Neslihan Güney (yay. haz.), **Popüler Kültür ve Çocuk** içinde (37-70), Ankara: Dipnot Yayınları, 2007, s. 37.

²⁶³ Ramazan Altıntaş, **Din ve Sekülerleşme**, İstanbul: Pınar Yayınları, 2005, s. 54.

²⁶⁴ GSM: Global System for Mobile Communications (Global Mobil İletişim Sistemi).

²⁶⁵ Söz konusu veriler 2005 yılında T.C. Başbakanlık Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü tarafından açıklanmıştır.

²⁶⁶ Dilek Peçenek, “Ergenlerin Dil Kullanımlarındaki Popüler Kültür Öğelerinin İncelenmesi: Yazılı Cep Telefonu İletileri”, Nihal Ahioğlu ve Neslihan Güney (yay. haz.), **Popüler Kültür ve Çocuk** içinde (159-181), Ankara: Dipnot Yayınları, 2007, s. 159.

3.1.1. Cep Telefonunu Yanından Ayırmama Eğilimi

Katılımcılar cep telefonlarını sürekli yanlarında taşımakta ve telefonlarını evde unuttuklarının pek vâki olmadığını ifade etmektedir. Telefonlarını evde unuttukları durumlarda ise, ailelerine haber verme ihtiyacı hissettikleri görülmektedir. Bu durum ailelerine olan bağlılıklarıyla ilişkilendirilebileceği gibi, ailelerinin onlardan sürekli haberdar olmak istedikleri şeklinde de yorumlanabilir.

Aslı: “Telefonumu evde unuttuğum oluyor ama sık değil. Unuttuğumu fark ettiğimde eve yakınsam dönüp alırım zaten. Ama fark ettiğimde okulda falansam, hemen arkadaşımın telefonundan annelere haber veririm. Ulaşamayınca merak ediyorlar çünkü.”

Cep telefonlarının yanlarında olmasının, onlara güven hissi verdiğini ifade eden katılımcılar için cep telefonu, özellikle İstanbul gibi bir metropolde başlarına gelebilecek olası olumsuz durumlarda kendilerini savunmasız hissetmelerine engel olmaktadır.

Tuğçe: “Telefonum yanımdayken kendimi güvende hissediyorum. Özellikle acil durumlar için cep telefonu çok iyi bir şey. Burası İstanbul sonuçta, her an başımıza bir şey gelebilir.”

3.1.2. Cep Telefonu Markası/Modeli

Katılımcıların kullandıkları telefonların günümüz teknolojisiyle aynı paralelde yer aldığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların yaş grubundaki bireylerin genel tutumlarıyla örtüşmektedir. Nitekim Peçenek’in özel bir orta öğretim kurumunda eğitim alan yirmi ergen ile yaptığı araştırmada da katılımcıların çoğu, kullandıkları cep telefonlarının son teknoloji özelliklerine sahip olduğunu ifade etmişlerdir.²⁶⁷ Katılımcıların ailelerinin sosyo-ekonomik açıdan orta düzeyde oldukları göz önünde bulundurulduğunda, lise çağındaki bu öğrencilerin yüksek fiyatlı telefonlar kullanıyor olmaları düşündürücüdür. Ayrıca yüksek marka ve modelli telefonlar kullanmalarına

²⁶⁷ Peçenek, s. 161.

rağmen, katılımcıların tamamının cep telefonu markasının kendileri için önemli olmadığını ifade etmeleri, çelişki yaratmaktadır.

Katılımcılar cep telefonu tercihlerinde markadan ziyade, telefonun özelliklerine dikkat ettiklerini ifade etmektedirler. Zira cep telefonu markasının önemli olduğunu belirten katılımcılar da, markalı yüksek model telefonları işlevlerinden dolayı tercih ettiklerini ifade etmektedir. Bazıları ise bu telefonları, sırf ‘marka’ olduğu için tercih ettiğini belirtmektedir.

Ayşe: “Telefonumun markasının ne olduğu benim için önemli. Mesela bir önceki telefonumun Trend diye bilinmeyen bir markaydı. Kazınıştım amblemini. Nokia olsa daha iyi. Bilindik markaları kullanmayı seviyorum. Çünkü herkesin öyle.”

Markanın kendileri için önemli olmadığını ifade eden bazı katılımcıların, aslında yüksek model ve markalı telefonlara özendikleri görülmektedir.

Mehmet: “Telefonun markası önemli değil, ama iphone olsa güzel olurdu.”

Bu noktada katılımcılardan bazıları, kullandıkları teknoloji ürünlerinin İsrail menşeli markalar olmasından yakınmakta, ancak -bu durumdan memnun olmasalar da- bu ürünleri kullanmaya devam ettiklerini ifade etmektedirler.

Muhammed: “Maalesef Nokia kullanıyorum.
-Niye maalesef?

Muhammed: “Çünkü İsrail markası. Bu markaları almakla onlara destek vermiş oluyoruz. Ama maalesef yine de alıyoruz işte.”

İnsanların maddî durumunun, kullandıkları cep telefonunun markasından anlaşılabilirliğini düşünen katılımcılar, yüksek modelli cep telefonu kullanmayı, düşük sosyo-ekonomik düzeyde olmadığını göstermenin bir yolu olarak görmektedir.

Zeynep: “Cep telefonunun markası abartıya kaçmamak kaydıyla önemli. Kamerasız bir telefonu yanımda taşımak istemem mesela.

-Neden?

Zeynep: “Çünkü kalmadı artık öyle telefonlar. Durumu kötü olanların bile telefonları kameralı. Benim durumum onlardan biraz daha iyi, neden kamerasız kullanayım ki?”

Araştırma bulguları, “İHL öğrencilerin popüler kültür ürünlerine olan yaklaşımlarında *israf etmemek* gibi bir dinî hassasiyetlerinin olmadığı” yönündeki hipotezi desteklemektedir. Bununla beraber öğrencilerin israf konusunda bilinçli olmadıkları görülmektedir. Bu noktada ilgili meslek derslerinde yapılan din eğitiminde verilen örneklerin, güncel ve çağın problemlerine cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır.

Abdullah: “Marka önemli değil, ama teknolojiye ayak uydurmak gerek.

-Peki çok pahalı olanları almak israfa girer mi sence?

Abdullah: *İsraf derken, nasıl yani?”*

Katılımcıların popüler kültür ürünlerini kullanmakla ilgili sıklıkla “çevrelerindekiyle özenmek” argümanını öne sürmeleri dikkat çekicidir.

Aslı: “Telefon markası tabi ki önemli. Çünkü özeniyor insan arkadaşlarından.”

3.1.3. Önemli Cep Telefonu Fonksiyonları

Cep telefonuyla gerçekleştirilen iletişimin bir uzantısı olan yazılı iletişim, ergenlerin benimsedikleri, yaygın ve yoğun bir biçimde uyguladıkları bir iletişim biçimidir.²⁶⁸ Katılımcıların %70’i cep telefonunu mesajlaşmak için kullandığını ifade etmekte ve konuşma özelliğinin İHL öğrencileri arasında fazla popüler olmadığı görülmektedir. Cep telefonu iletişimini irdeleyen pek çok çalışma,²⁶⁹ yazılı ileti (*sms*) göndermenin özellikle ergenler ve gençler tarafından benimsendiğini ortaya

²⁶⁸ Peçenek, s. 179-180.

²⁶⁹ Söz konusu çalışmalar için bkz. E. J. Katz ve M. Aakhus (ed.), **Perpetual Contract Mobile Communication, Private Talk, Public Performance**, Cambridge: Cambridge University Press, 2002; G. L. Haddon, “Youth and Mobiles: The British Case and Further Questions”, **Revista de Estudios de Juventud**, 2002, ss. 115-124; S. Lorente, “Youth and Mobile Telephones: More Than a Fashion”, **Revista de Estudios de Juventud**, 2002, ss. 9-24.

koymaktadır.²⁷⁰ Dolayısıyla bu araştırma da söz konusu araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Bulgulara göre öğrenciler, *sms* özelliğinin yanında cep telefonunun en çok müzik, internet ve oyun fonksiyonlarını kullanmaktadır.

Katılımcıların %40'ı cep telefonlarında müzik tonu olarak, müzik zevklerine göre değişen parçaları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu tercihte olanlarının çoğunun rock ve yabancı müzik türünde parçalar seçiyor olmaları dikkat çekicidir.²⁷¹ Bazı öğrenciler cep telefonlarını bu şekilde kişiselleştirmekle beraber, bazıları da (%45) telefonlarını sessiz konumda kullanmayı tercih etmektedir. Bunun sebebini ise, “arkadaşlarından sık sık mesaj almaları sebebiyle sürekli çalan telefonlarını kimin aradığı ile ilgili aile bireyleri tarafından sorgulamaları” şeklinde açıklamaktadırlar.

Hazal: “Şimdi mesela ben arkadaşlarımla sürekli mesajlaşıyorum. Ailem hemen ‘noluyor yaa yine mi mesaj geldi?’ falan oluyorlar. Ben de onlara açıklama yapmak istemediğim için telefonumu sessizde kullanıyorum.”

Katılımcıların %80'i mesaj paketlerine üye olduklarını, fakat aldıkları mesajları genelde bitiremediklerini ifade etmektedir.

Burak: “Her ay muhakkak alıyorum mesaj paketi. Zaten mesaj hakkım yoksa atmıyorum. Çok pahalıya geliyor. Ama paket olunca iyi oluyor. On bin mesajlık paketi alıyorum ama bitiremiyorum hepsini.”

Günde ortalama 100-150 mesaj attıklarını ifade eden katılımcılar, genelde arkadaşlarıyla mesajlaştıklarını belirtmektedirler. Bunun yanında bazı katılımcılar, gençlerin cep telefonu ile fazla ilgilenmesi ile duygusal anlamda bir arkadaşlıklarının olmasını birbiriyle ilişkilendirmektedir.

Ebrar: “Ben çok mesaj atmıyorum ama günde 300 mesaj atan arkadaşlarım var. Bence bir genç cep telefonu ile çok ilgileniyorsa ve sürekli mesaj atıyorsa, kesin bir çıktığı vardır. Yoksa bütün gün kime yazsın durmadan..”

²⁷⁰ Peçenek, s. 160.

²⁷¹ Katılımcıların cep telefonlarında müzik tonu olarak kullandıkları parçalardan bazıları şunlardır: *Metallica – Master of Puppets, Cranberries – Pure Love, Inna – Deja Vu*.

Sms kullanımı ile ilgili araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda, popüler kültür ürünlerinin –bu değerlendirme özelinde cep telefonunun- bir ihtiyacı karşılamaktan ziyade, endüstri toplumlarında tüketimi arttırmaya yönelik olarak tasarlandığı tezinin kısmen geçerli olduğu söylenebilir. Gençler arasında cep telefonu kullanımında popüler olan *sms* gönderimini teşvik eden mesaj (*sms*) paketleri, bu tezi destekleyen güncel örneklerden biridir. Öğrencilerin çoğunun tercih ettiği ‘aylık on bin *sms*’ gibi maksimum ihtiyacın çok üzerinde olan mesaj (*sms*) paketleri, onları bedava *sms* kapasitesini doldurmaya güdülemekte ve daha uzun süre cep telefonu ile meşgul olmalarına sebep olmaktadır.

Söz konusu bulgulardan farklı olarak, sınırlı sayıda da olsa bazı katılımcıların cep telefonlarını bir din eğitimi aracı olarak kullandıkları görülmektedir.

Yaren: “*Müzik dinlemiyorum. Hadisleri telefonuma kaydediyorum. Yolda eve giderken onları dinliyorum. Hadis yarışması oldu okulda, onu kazandım. Ayrıca telefonumda dijital Kur’an da var. Onu da dinliyorum.*”

3.2.İnternet Kullanımı ve Sosyal Paylaşım Siteleri ile İlgili Bulguların Değerlendirilmesi

Günümüzde milyonlarca insanı birbirine bağlayan ve fiziksel mekândan bağımsız bir iletişim, ticaret, bilgi, eğlence ve paylaşım ortamı olarak kabul edilen internet ağının 1960’lı yıllarda askerî amaçlar doğrultusunda geliştirildiği bilinmektedir. 1970’lerde araştırmacıların iletişim amaçlı olarak kullandıkları internet, 1990’lı yıllardan itibaren bütün dünyada yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Özellikle diğer kitle iletişim araçlarıyla karşılaştırıldığında oldukça yakın bir geçmişe sahip olan internetin dünya çapındaki kullanım oranının hızla arttığı görülmektedir. AC Nielsen araştırma şirketi tarafından sağlanan verilere göre günümüzde dünya nüfusunun %14,9’u internet kullanmaktadır.²⁷²

İnterneti diğer kitle iletişim araçlarından farklılaştıran iki temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar, internetin sohbet odaları (*chat rooms*) ve haber grupları

²⁷² Ercan ve Çok, s. 38.

(*newsgroup*) gibi elektronik ortamlarda katılımcılarına görelî olarak kimliklerini gizli tutma (*anonymity*) olanağı sağlaması ve yüz yüze iletişimin tersine, internet ortamındaki iletişimlerde ses tonu, mimik ve beden duruşu gibi sözel olmayan iletişim öğeleri ile fiziksel çekicilik, ten rengi ve cinsiyet gibi kişisel özelliklerin önemli bir yerinin olmamasıdır.²⁷³ İnternetin dikkat çeken bir diğer özelliğı ise, tarihin en hızlı yayılma gösteren iletişim aracı olmasıdır. ABD’de radyonun 60 milyon insana ulaşması 30 yıl, TV bu yayılma seviyesine ulaşması 15 yıl sürmüşken; internet dünya çapında bilgisayar ağının gelişmesini izleyen üç yıl içinde bunu başarmış, 60 milyon insana ulaşmıştır.²⁷⁴

Kitle iletişim araçlarının 1980’lerdeki dönüşümü, 1990’larda yeni bir multi-medya sisteminin oluşumuna zemin hazırlamış, merkezsiz ve çok yönlü ‘yeni bir medya’nın ortaya çıkmasına neden olmuştur.²⁷⁵ En genel anlamıyla insanların fikirlerini, görüşlerini, deneyimlerini, perspektiflerini paylaşmak ve birbirleriyle iletişim halinde bulunmak için kullandıkları ‘online platformlar’ olarak tanımlanabilen sosyal medyanın sahte bir sosyalleşme sağladığı görülmektedir. Zira internet temelli yeni teknolojiler, hali hazırda içinde bulunulan gerçeğı farklı bir biçimde yansıtmaya imkânı vermektedir. Sanal alemde hem görsel hem de sözel anlamda, ekranın diğer tarafındaki kişiye nasıl istenirse o şekilde bir ‘sanal gerçek’ inşa etmek mümkün olmaktadır. Elbette bu durum, yalnızca sosyal medyanın değil, temel anlamda modern iletişim araçlarının temel bir sorunsalıdır.²⁷⁶ Konuya farklı bir perspektiften bakan sosyal bilimciler ise bu durumu, internetin avantajlı yanı olarak görmektedir. Söz gelimi Putnam, internetin toplumsal özelliklerin, iletişimi çerçeveleme ve engellemede daha az etkili olduğu eşitlikçi bir iletişim çizgisinde, yabancılarla zayıf bağların güçlendirilmesini mümkün kıldığını ifade etmektedir. Bu bağlamda internet farklı toplumsal özelliklere sahip insanların birbiriyle bağlantı kurmasını kolaylaştırmakta, böylece sosyalleşmeyi, toplumsal olarak tanımlanmış kişisel tanınma sınırlarının ötesinde genişletmektedir. Buradan hareketle Putnam, internetin, hızlı bir bireyselleşme

²⁷³ Ercan ve Çok, s. 39.

²⁷⁴ Manuel Castells, **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Birinci Cilt: Ağ Toplumunun Yükselişi**, Ebru Kılıç (çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2005, s. 471.

²⁷⁵ Castells, s. 442.

²⁷⁶ Hasan Çopur, "Sosyal Medya Sosyalleştirir mi?", **Mostar Dergisi**, Sayı.74 (Nisan 2011), s. 45.

ve çözölme sürecindeymiş gibi görünen bir toplumda, toplumsal bağların geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir.²⁷⁷

Sosyal medya araçlarının, sanal gerçeklik tartışmasından farklı ve daha ‘duygusal’ boyutları da bulunmaktadır. Digital kapitalizm çağını yaşadığımız günümüz dünyasında, arkadaşlık ve sosyal paylaşım sitesi *facebook* için 50 milyar dolar, bir diğer sosyal paylaşım sitesi *twitter* için ise, 10 milyar dolar değer biçilmektedir. Bunun yanında diğer pek çok site ve internet tabanlı sosyal ağların yüklü piyasa karşılıkları bulunmaktadır. Bu noktada internetin, kapitalizme yeni ve küresel bir boyut kazandırdığı ve bu sayede tüm dünyanın dijital bir piyasa/pazar haline getir(il)diği yaklaşımı, günümüzde yaşanan durumu iyi şekilde özetlemektedir.²⁷⁸

Günümüzde özellikle *twitter*’in öncülük ettiği sosyal medyanın, bazı durumlarda sosyal olayların tarafsız şekilde öğrenilebildiği kaynaklar olma özelliği taşıdıkları görölmektedir. “Söz gelimi 1991 yılındaki Körfez Savaşı’yla ilgili bilinenler CNN kanalının yayınlarıyla sınırlıyken, 2011 Şubat’ındaki Mısır devrimi esnasında Tahrir meydanında bulunan siviller, sosyal medya sayesinde yaşananları kendi perspektiflerinden dünyaya duyurma imkânı bulmuş ve bu sayede dünya, Mısır’da yaşananları daha tarafsız şekilde öğrenebilmiştir.”²⁷⁹ Bu noktada sosyal medya ile ilgili tartışmalarda, sosyal medyanın birbirinden farklı, fakat birbiriyle ilişkili farklı boyutlarının olduğunun hesaba katılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

3.2.1. İnternet Kullanımının Niteliği

Gelişen teknolojiye bağlı olarak dünya çapında hızla artan medya²⁸⁰ kullanımından en çok etkilenen grupların başında gençler gelmektedir. Araştırmalarda özellikle internetin ergenler üzerindeki etkisinden söz edilmekte ve gündelik yaşam

²⁷⁷ Castells, s. 478-479.

²⁷⁸ Çopur, s. 46.

²⁷⁹ Nurulah Ardıç, -Şehir Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi- “Sosyal Bilimlerde Temel Yönelimler” başlıklı seminer. İstanbul: 26 Mart 2011. (vurgulamalar yazara aittir.)

²⁸⁰ Literatürde medya, genelde tüm kitle iletişim araçlarını kapsayacak şekilde kullanılmaktadır.

alışkanlıklarıyla internetin bağlantısı üzerinde durulmaktadır.²⁸¹ İHL’nde eğitim görmekte olan gençlerle yapılmış bu araştırmadan elde edilen bulgulara da internetin İHL öğrencilerini yoğun şekilde etkilediği görülmektedir.

Bulgulara göre öğrencilerin bilgi edinmekten ziyâde; zaman geçirmek, eğlenmek, iletişim kurmak ve duygusal boşluk gibi saiklerle internete yönedikleri görülmektedir. Bu durum aynı yaş grubu üzerinde yapılan farklı araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Nitekim Bayraktar, internet kullanımının ergen gelişimindeki rolünü incelediği araştırmasında, internetin ergenler tarafından çoğunlukla eğlence ve iletişim amaçlı kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.²⁸²

İnternette sırasıyla en çok *facebook*, *youtube* ve takip ettikleri dizilerin izleyemedikleri bölümleri seyrettikleri sitelere girdiklerini ifade eden İHL öğrencileri arasında, forum sitelerinin fazla popüler olmadığı ve öğrencilerin online oyun oynama alışkanlıklarının da bulunmadığı görülmektedir. Ancak elbette bu durumun istisnaları bulunmaktadır.

Muhammed: “Bilgisayar olmasa benim için hayat çok zor olurdu. Çünkü bilgisayar bağımlıyım. Oyun oynuyorum genelde. 9-10 saat aralıksız bilgisayarda oyun oynadığımı bilirim.”

Bilgisayarda online oyun oynayan öğrencilerle yapılan derinlemesine mülakatlarda, oyun oynarken vakitlerini ‘boşa’ harcıyor olmalarının dinî boyutu üzerine düşünmedikleri gözlemlenmektedir.²⁸³ Bu noktada din eğitimi yapılırken günümüzde gençleri yoğun şekilde etkileyen sanal faaliyetlerle ilgili örneklerle yer verilmesinin gereği ortaya çıkmaktadır.

²⁸¹ Neslihan Güney ve diğerleri, “Ergenlerin Medya Kullanımı”, **Popüler Kültür ve Çocuk** içinde (71-84), Nihal Ahioğlu ve Neslihan Güney (yay. haz.), Ankara: Dipnot Yayınları, 2007, s. 71.

²⁸² Fatih Bayraktar, “İnternet Kullanımının Ergen Gelişimindeki Rolü”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi SBE, 2001) Aktaran: Ercan ve Çok, s. 43.

²⁸³ Kur’an’da ‘boş şeylerden yüz çevirmek’, kurtuluşa götüren amellerden biri olarak zikredilmektedir. (Mü’minün Suresi, 23: 3) Ayette geçen el-lağv kelimesi, ‘anlamsız konuşmak’, ‘faydasız iş yapmak’ gibi manalara gelmektedir. Günümüz medyasının lağv’lar ile dolu olduğuna dikkat çeken Bayraklı, bunların insanın ruhî olgunluğa erişmesine, gelişmesine ve ilerlemesine engel teşkil ettiğini ifade etmektedir: “Nasıl ki Yüce Allah ‘lağv’dan bizi korumayı öngörüyorsa, eğitimciler de gençliği ‘lağv’dan korumalıdır. Bunu yapmadıkça etkili eğitimi gerçekleştiremezler.” (Bknz. Bayraktar Bayraklı, **Yeni Anlayışın Işığında Kur’an Tefsiri**, 13. cilt, İstanbul: Bayraklı Yayınları, 2004, s. 184-185.)

Araştırma bulgularında İHL öğrencilerinin boş zamanlarının çoğuna sanal ortamla ilgili etkinliklerin hâkim olduğu görülmektedir. Bu durum günümüz gençliğinin yaşadığı dönüşümü açıklama noktasında önemlidir. Günümüzde geçmiş nesillerin gerçek hayatta oynadıkları ve bireyleri paylaşmaya, yardımlaşmaya motive eden oyunların yerini; şiddet içerikli, hırs duygusunu besleyen ve diğer insanların zarar görmesi üzerinden yarar sağlama şeklinde tasarlanan oyunlara bıraktığı görülmektedir. Bu durum gençlerin zihin gelişimlerini ve henüz olgunluğa erişmemiş karakterlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Burak: “İnternete yalnızca facebook ve youtube için giriyorum. Youtube’den müzik videolarını izliyorum. Facebook’tan da yine paylaşılan videolara bakıyorum. Bir de online oyun oynuyorum. Satranç gibi oyunları bilmem ama sanal ortamdaki çoğu oyunu bilirim.”

Katılımcıların geneli kendilerine yöneltilen “bilgisayarın olmadığı bir dünya tahayyül ettiklerinde bunun yerine neyi ikâme edecekleri”yle ilgili soruyu, internetin hayatlarından soyutlanması şeklinde algılayıp cevaplamışlardır. Bu noktada İHL öğrencilerinin çoğunun bilgisayar ile interneti özdeşleştirdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgularda bilgisayarın yerini genelde TV, müzik ve cep telefonunun aldığı görülmekte ve söz konusu eylemlerin nitelikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bilgisayarı daha çok ‘can sıkıntısını giderme’ ve ‘vakit geçirme’ amaçlı kullandıkları görülmektedir.

Yasin: “Bilgisayar benim için çok önemli. Kesinlikle eksikliğini hissederdim. Hayat çok boş olurdu benim için. Bilgisayarın yerine televizyonu koyardım herhalde.”

Bazı öğrenciler ise bilgisayarın eğitimlerini olumsuz yönde etkilediğini ve hayatlarında bilgisayar olmazsa daha düzenli çalışacaklarını düşünmektedir.

Betül: “Bir ara klavye bozuldu. Tam da öyle oldu hayat.²⁸⁴ O kadar çok vakit kaldı ki bana bilgisayarla uğraşmayınca. Sanırım kendime ayırmam gereken vakitten çalıyorum netteyken. O günlerde daha çok ders çalıştım, daha düzenli defter tuttum. Okulu çok etkiliyor net.”

²⁸⁴ Katılımcı burada bilgisayarın hayatında hiç olmamasından bahsetmektedir.

Sanal etkinliklerin bireyi asosyalleştirdiğini iddia eden çalışmaların aksine bazı katılımcılar, internet sayesinde gerçek hayattaki arkadaş çevrelerinin genişlediğini ifade etmektedir.

Tuğba: “Bilgisayarın hayatımda olmasa alternatifi telefon olurdu herhalde. Yalnız internet olmasa arkadaş çevrem daha az olurdu kesin. Çünkü okul içinde tanımadığım kişileri, facebook’taki öneriler kısmından ekliyorum. Sonra okulda da tanışıyoruz. Böylece arkadaş çevrem genişliyor.”

Bazı katılımcılar, internetin fazla kullanımının katılımcıların ev içinde aile bireyleriyle iletişimde gerilemeye, sosyal çevrelerinin daralmasına, depresyon ve yalnızlık duygularının derinleşmesine neden olduğunu gösteren araştırma sonuçlarıyla²⁸⁵ aynı doğrultuda olarak internet kullanımlarının aileleriyle olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir.

Tuğba: “Bilgisayar ailemle olan iletişimimi etkiliyor. Bilgisayar olunca ailemle geçirdiğim vakit azalıyor.”

Zeynep mahlaslı katılımcı da aynı görüşü paylaşmaktadır:

Zeynep: “İnternet olmasa anneme daha çok yardım ederdim. Mesela abim internetle uğraşırken çocuğunu, eşini çok ihmal ediyor. Ben öyle olmak istemem.”

3.2.1.1.Kendini Rahat İfade Etme Bağlamında İnternet

İnternetin tarihsel yeniliği ve kadınlar gibi geleneksel olarak bastırılmış grupların gücündeki görece ilerlemeden dolayı bilgisayarlı iletişimin, iletişim sürecindeki iktidar oyunlarının tersine çevrilmesi yönünde bir fırsat sunduğunu belirten Castells, özellikle kadınlar ve toplumdaki diğer ‘görece’ dezavantajlı kesimlerin, bu elektronik iletişim aracının koruması altında kendilerini daha rahat ifade edebilme imkânına kavuştuklarını ifade etmektedir.²⁸⁶ İnternet ortamının İHL öğrencilerine de ‘kendini rahat ifade etme’ anlamında kolaylık sağladığı görülmektedir. Yüz yüze iletişimin olmadığı ve anonimlik özelliğiyle cinsiyet ve dinî/siyasî kimlikleri saklama

²⁸⁵ Castells, s. 477.

²⁸⁶ Castells, s. 480.

imkânı veren internet ortamı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha rahat şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır.

Ozan: “Net üzerinden daha rahat konuşuluyor bence. Mesela karşı cinsle konuşurken daha rahat oluyorsun. Çünkü düşünerek cevap verebilme şansın var. Bir de yüzünün kızardığını, sesinin titrediğini kimse görmüyor.”

Katılımcıların ifadelerinden, internetin özellikle dinî görüşlerini açıklama ve duygusal anlamdaki itiraflar noktasında rahatlık sağladığı anlaşılmaktadır.

Taha: “İnternet ortamında konuşmak daha rahat. Normal hayatta insan şaşırabiliyor, heyecanlanabiliyor. Duygusal ve dinî anlamda birkaç kere oldu böyle şeyler. Mesela dinî anlamda, gerçek hayatta hiç karşılaşamayacağım insanlarla çok rahat konuşabiliyorum internette.”

Ahmet mahlaslı katılımcı da internetin, bireylere kendilerini daha iyi ifade edebilme noktasında imkân sağladığı görüşünü paylaşmaktadır.

Ahmet: “Bence insanlar internette kendilerini daha iyi ifade ediyorlar. Sonuçta gerçek hayatta tabelayla dolaşmıyoruz. Ama nette konuşurken ‘Aaa bu çocuk aslında ne çok şey biliyormuş.’ diyebiliyoruz.”

İHL öğrencileri, insanların gerçek hayattaki yalnızlıklarını internet yoluyla telafi ettikleri görüşünü paylaşmakta; fakat kendilerinin yalnızlıktan ziyade, sanal ortamın sağladığı kendini rahat ifade etme imkânından dolayı internete yöneldiklerini ifade etmektedir. İnsanları tanıma noktasında internetteki iletişimin kişiyi yanılttığını düşünen katılımcılar ise, kişinin internette kendini sunduğu haliyle gerçek hayattaki halinin, çoğu zaman birbiriyle örtüşmediğini ifade etmektedir.

Canan: “İnsanlar internet ortamında konuşurken çok farklı. Mesela benim kuzenlerim.. Gerçek hayatta çok farklılar ama internette olunca çok rahat ve samimi konuşuyorlar benimle.”

Ayrıca katılımcıların, internet ortamının yarattığı gereksiz bir samimiyet durumundan yakındıkları görülmektedir. Katılımcılar, sanal ortamda kişilerin birbirlerine hitap şekillerinin değiştiğini ve internette daha nazik, daha sevecen ifade kalıplarının tercih edildiğini ifade etmektedirler.

3.2.1.2.Yabancı Kişilerle İnternet Üzerinden Kurulan İletişim

İHL öğrencilerinin çoğu, gerçek hayatta tanımadıkları kişilerle internet üzerinden iletişim kurma anlamında bir deneyimlerinin olmadığını ve bu tarz bir iletişimin mahzurlu olacağını düşündüklerini ifade etmektedir. Bununla beraber, bu tarz iletişimlerin, gencin yaşadığı yalnızlık ve ilgisizlikten kaynaklandığını ifade etmektedirler.

“-Sence insanların internet ortamında arkadaşlık kurmasının nedeni ne?

Rânâ: *Kız ise ilgiye ihtiyacı vardır. Ama erkeğe kötü düşünceleri olabilir bence.”*

Katılımcıların çoğu, yabancı kişilerle internet üzerinden iletişim kurmayı doğru bulmadıklarını ifade etse de, bunu meşrû gören katılımcılara da rastlanılmıştır.

Betül: *“Sürekli girdiğim bir edebiyat sitesinde tanıştığım biri var, onunla konuşuyoruz. Kırk yaşlarında bir erkek, hatta bir kızı var benim yaşımda. Erkek arkadaşım hakkında konuşuyoruz genelde. ‘Bu kadar değer verme.’ diyor. Hemen hemen her akşam konuşuyoruz.”*

Söz konusu iletişimi normal gören öğrencilerin daha çok oyun ve forum sitelerinde paylaşımda bulundukları kişilerle iletişimlerini devam ettirdikleri görülmektedir. Bu iletişim genelde tanışmalarına vesile olan ortak konu hakkındaki konuşmalarla sınırlı kalmakta ve normal arkadaşlık aşamasını geçmemektedir. Bununla beraber öğrencinin anne-babasının ayrı olması ya da arkadaş grubuyla iyi geçinememesi gibi nedenlerden kaynaklanan yalnızlığının olduğu durumlarda, söz konusu arkadaşlıkların farklı bir boyuta taşındığı görülmektedir.

Ayşe mahlaslı katılımcı, üye olduğu İslamî bir forum sitesinde tanıştığı kişilerle gerçek hayatta da görüştüğünü ifade etmektedir. Söz konusu sitenin kendine çok katkısının olduğunu söyleyen katılımcı, dinî bir site olduğu için buraya üye olan kişilere güvenebildiğini ve sanal ortamdaki arkadaşlığını gerçek hayata taşıyabildiğini ifade etmektedir. Burada forum sitesinin içeriğinin dinî olmasının, katılımcılar tarafından üyelerinin de güvenilir olarak algılanmasına neden olduğu görülmektedir.

Ayşe: “İslamî forum sitelerinde tanışıp, sonradan gerçek hayatta da arkadaş olduğum kişiler var.

-Nasıl güvendin?

Ayşe: Niye güvenmeyeyim ki? Sonuçta İslam’ı bilen insanlar diye düşündüm. O yüzden korkmadım gerçek hayatta tanışmaya.”

3.2.1.3.İnternetin Aile İlişkilere Etkileri

Dönem gençliği ile karşılaştırıldığında İHL öğrencilerinin aile mefhumu ve aile bireylerine saygı ile ilgili duyarlılıklarının daha yoğun olduğu görülmektedir.

Sami: “Babamın face’si olsa eklemem. Saklayacağım bir şey olduğundan değil, her şeyimi bilirler zaten. Ama bazen arkadaşlarla küfürlü konuştuğumuz oluyor yorumlarda falan. Babam bunları okusa ayıp olur.”

Hamza mahlaslı katılımcı da İHL öğrencilerinin ebeveynlerine saygı konusunda hassas olduklarına dikkat çekmektedir.

Hamza: “Okulun yanında bir düz lise var. Arada duyuyoruz peder falan diyorlar babalarına, arkadaşlarıymış gibi konuşuyorlar. Bizde böyle şeyler olmaz.”

Bazı katılımcılar bilgisayar ile uğraşırken ailelerini ihmal ettiklerini düşünmektedir. Öğrencilerin aile bireyleriyle olan iletişime önem vermeleri ve özellikle ebeveynlerine hürmet konusundaki tutumları, modern dünyanın ‘değer’leriyle çevrili olmalarına rağmen, geleneksel değerlerle olan irtibatlarının devam ettirdiklerini göstermektedir. Söz konusu tutumlarında aldıkları din eğitiminin nasıl bir rol üstlendiği araştırılması gereken bir konu olmakla beraber, onları bu konuda olumlu yönde etkilediği öngörülebilir.

Elde edilen bulgular internetin, öğrencileri ‘eve bağlamak’ gibi bir fonksiyonunun olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çoğunun evinde bilgisayar/internet imkânı bulunmakta ve bu sebeple öğrenciler, okul dışındaki vakitlerinin çoğunu evde geçirmeyi tercih etmektedirler.

Ozan: “Bilgisayar olmasa evde daha az dururdum, Bilgisayar eve bağlıyor beni. Genelde oyun oynuyorum bilgisayar başındayken, futbol ya da silahlı oyunları.”

Yalnız paradoksal bir biçimde ebeveynler çocuklarının cisim olarak yanlarında olduğunu bilseler de, çoğu zaman internet ortamında ne yaptıklarından haberdar olamamaktadırlar. Bunda ebeveynlerin internet kullanımı konusundaki zaafı ve öğrencilerin internette geçirdikleri vaktin niteliğini aileleriyle paylaşmaktan kaçınmalarının etkili olduğu görülmektedir. Bu noktada teknolojinin nesiller arasında belli ölçüde kopukluk yarattığı söylenebilir. Ebeveynlerin gençler tarafından yoğun şekilde kullanılan interneti kullanma konusundaki zaafı, çocuklarını bu konuda doğru yönlendirmelerine engel olmaktadır.

3.2.1.4.Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı

İHL öğrencileri interneti genelde eğlence amaçlı kullanmakla beraber, interneti zaman zaman eğitim amaçlı olarak da kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler özellikle diğer liselere göre ders saatleri daha az olan sayısal derslerini telafi etme amacıyla interaktif eğitim sitelerinden yararlandıklarını belirtmektedirler.

Canan: “İnternette facebook ve ekolhoca’ya²⁸⁷ giriyorum. Facebook’u biraz telefon gibi kullanıyorum ben. Arkadaşlarımla oradan mesajlaşarak haberleşiyorum. Hem ücretsiz oluyor. Ekolhoca’yı da sayısal derslerime destek olması için takip ediyorum. Diğer okulların haftada 4 saat gördüğü sayısal dersleri biz haftada 2 saat görüyoruz. Yeterli olmuyor tabi. Bu şekilde eksiklerimi telafi etmeye çalışıyorum.”

İHL öğrencileri, derslerde çok ödev verilmediğini, verilen ödevleri de genelde interneti kullanarak hazırladıklarını ifade etmektedir.

Ozan: “Okulda çok ödev olmuyor. Olunca da netten hazırlıyorum.”

Yalnız bu noktada özellikle hadis gibi meslek derslerinde verilen ödevlerin, öğrencilerin kütüphane ve kitaplarla olan irtibatlarının devamını sağladığı

²⁸⁷ www.ekolhoca.com adresinden erişilen sitede üniversiteye giriş sınavı hazırlığı için matematik ve geometri ağırlıklı testlere ve videolu ders anlatımlarına yer verilmektedir.

görülmektedir. Öğrenciler klasik kaynaklardan yararlanarak hazırlamak durumunda oldukları bu ödevleri yaparken, kütüphane ortamında farklı konularla ilgili kitaplara da rast geldiklerini ifade etmektedir.

Mehmet: “*Hadis hocamız verdiği ödevleri kütüphaneyi kullanarak hazırlamamızı istiyor. Onları netten yapamıyoruz, mecburen kütüphaneden..*”

Öğrenciler internetin güncel bilgi elde etme konusundaki üstünlüğüne dikkat çekmektedirler.

Yaren: “*Meslek derslerinde daha çok ezber ödevi oluyor. Fıkıh dersi için interneti kullanmamız gerekebiliyor. Mesela geçenlerde ‘resmin caiz olup olmadığı’ tartışıldı. Günümüze dair tartışmalar için kitaplar eksik kalabiliyor bazen. İnternetteki bilgiler daha güncel oluyor.*”

3.2.2. Sosyal Paylaşım Sitelerindeki Davranış Kalıpları

3.2.2.1. Facebook Adlı Arkadaşlık ve Sosyal Paylaşım Sitesi

2004 yılında Harvard Üniversitesi öğrencisi Mark Zuckerberk ve arkadaşları tarafından üniversite kampüsünde yaşayan öğrencilerin birbirleriyle haberleşmelerini kolaylaştırmak için kurulan *facebook*²⁸⁸ adlı arkadaşlık ve sosyal paylaşım sitesi, kişilerin özellikle eski okul arkadaşlarıyla iletişime geçmelerini sağlamaktadır. Bu siteyi diğer sosyal ağlardan ayıran en önemli özellik, üyelerinin sitede çoğunlukla gerçek hayattaki kimlikleriyle yer almalarıdır. Bu anlamda “özel hayatın kamusallaştırıldığı melez bir alan olma özelliğine sahip olan *facebook*’un”²⁸⁹ Türkiye genelinde yaklaşık 27 milyon kullanıcısı bulunmaktadır.

Elde edilen bulgulara *facebook*’un İHL öğrencileri arasında oldukça popüler olduğu ve katılımcıların hemen hepsinin sitede hesabının bulunduğu görülmektedir. Görüşülen öğrencilerin tamamına yakını, internete girdiklerinde açtıkları ilk üç site içinde *facebook*’u zikretmektedir. Bununla beraber bazı öğrencilerin internet ile *facebook*’u özdeşleştirdiği ve interneti yalnızca *facebook*’a girmek için kullandıkları

²⁸⁸ Söz konusu siteye www.facebook.com adresinden erişilmektedir.

²⁸⁹ Nurulah Ardic, -Şehir Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi- “Sosyal Bilimlerde Temel Yönelimler” başlıklı seminer. İstanbul: 26 Mart 2011. (vurgulamalar yazara aittir.)

görülmektedir. *Facebook*'u eğlence ve iletişim amaçlı olarak kullanan öğrencilerin arkadaşlarının hayatlarındaki gelişmeleri merak ettiği ve bu gelişmeleri *facebook* üzerinden takip ettikleri gözlemlenmektedir.

Asude: “*Facebook*'u genelde neler paylaşıldığını görmek ve arkadaşlarımla neler yaptığını kontrol etmek için kullanıyorum.”

Görüşülen öğrencilerden yalnızca biri *facebook* hesabının olmadığını, bir diğeri ise hesabını dondurduğunu (*deactive*) belirtmiştir. *Facebook* hesabı olmayan öğrencinin ifadesi, bu sitenin öğrenciler arasında yaygınlık kazanmasının nedenleriyle ilgili fikir vermektedir:

Ebrar: “*Face*²⁹⁰ hesabım yok. Çünkü babam açmama izin vermiyor. Neden bilmiyorum ama gerek olmadığını düşünüyor. İzin verse açardım. Çünkü herkeste var. Hep konuşuyorlar kendi aralarında ve benim hesabım olmadığı için konuşulanları hiç anlamıyorum. Keşke olsa..”

Facebook'a üye olma konusunda öğrencilerin birbirlerinden etkilendikleri görülmektedir.

Tuğçe: “*Hesabım yoktu. İki ay önce açtım. Çünkü kızlar hep facebook'tan konuşuyorlardı, ben de bir şey anlamıyordum. Muhabbete yabancı kalmamak için açtım. Arkadaşlarım kullanmasa açmazdım..*”

Öğrenciler *facebook*'u ‘vakit geçirme’ aracı olarak kullandıklarını ifade etmektedirler. Müfredat anlamında zor ve tam gün eğitim veren bir okulda öğrenim gören, bunun yanında üniversite giriş sınav stresi sebebiyle kendilerine ayıracak boş vakitlerinin kalmadığından yakınan öğrencilerinin çoğunun, boş zamanlarındaki sıkıntılarını gidermek için internete yöneldiklerini ifade etmeleri, çelişki yaratmaktadır.

Yasin: “*İnterneti yalnızca facebook için kullanıyorum. Telefondan giriyorum zaten. Günde iki saat falan geziniyordum. Facebook'u zaman geçirmek için kullanıyorum. Orda zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorsun.*”

²⁹⁰ Katılımcılar arasında *facebook* adlı sosyal paylaşım sitesi, genelde kısaltılmış halinin okunuşuyla ‘face’ (feys) kullanılmaktadır.

Facebook'ta gerçek kimlikleriyle yer alan katılımcıların, çevreleri tarafından takip edildiklerinin farkında olmaları, buradaki etkinliklerinde bir kontrol mekanizması yaratmaktadır.

Yaren: “İnternete girdiğimde facebook’taki oyunları oynuyorum genelde. Sırf oyun oynamak için farklı bir facebook hesabı açtım.

-Neden kendi hesabından oynamıyorsun?

Yaren: Dalga geçerler çünkü. ‘Bu yaşa geldin hala bu oyunları mı oynuyorsun?’ derler. Bir de arkadaşlarımın bu oyunları oynadığını bilmelerini istemiyorum. Çocukça oyunlar ama oynamayı sevdiğim için oynuyorum.”

Siteyle ilgili bulguların genelinden hareketle, facebook’un İHL öğrencileri için bir bağımlılık haline geldiği söylenebilir. Öğrencilerin hepsi sitede uzun süre vakit geçirmese de, her gün ve gün içerisinde sık aralıklarla facebook profillerini kontrol etme ihtiyacı hissettiklerini dile getirmektedirler. Facebook’u zaman kaybı olduğu gerekçesiyle kapattığını ifade eden bir katılımcının ifadesi, söz konusu bağımlılığı teyit etmektedir.

Zeynep: “Facebook hesabımı dondurdum. Çok zaman kaybı oluyordu. Ama ara sıra yine kardeşimin hesabından girip arkadaşlarımın profillerine bakıyorum. Merak ediyorum çünkü.”

Yazar Bülent Akyürek’in ‘İhtiyar Dergisi’nde yayınlanan ‘Sırtımdaki mızrağı ben facebook’tayken çıkarın.’ aforizması, söz konusu facebook bağımlılığına atıf yapmaktadır. Bilindiği gibi rivayet edildiğine göre Hz. Ali, ayağına batan oku; ‘Ben namazdayken çıkarın.’ buyurmuştur. Namazdaki huşû ve ibadetteki yüksek şecaati vurgulayan bu ifadeyi, ironiyle yeniden yorumlayan Akyürek, söz konusu aforizmasıyla yeni nesil muhafazakâr gençliğe göndermede bulunmaktadır. (Bknz. *Resim 1*)



Resim 1: Facebook ile ilgili aforizma

3.2.2.1.1. Mahremiyetler Bağlamında Facebook

Facebook’ta üyelerin, çoğu zaman mahrem olarak değerlendirilebilecek kişisel duygu ve düşüncelerini kendi istekleri ve gerçek kimlikleriyle paylaşıyor olmaları konuya farklı bir boyut kazandırmaktadır. Bu bağlamda *facebook*’taki etkinliklerin bireylerin mahremiyetleri bağlamında değerlendirilmesi gerekli görülmüştür.

Katılımcıların çoğu *facebook* profil ayarlarını, yalnız arkadaşlarının görebileceği şekilde ayarlamayı tercih etmektedir. Bununla beraber paylaşımlarını görmesini istemediği kişilerin hesabında ekli olması durumunda, profillerini yalnızca kendisinin görebileceği şekilde düzenlediğini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır.

Mustafa: “*Profilim herkese kapalı. Çünkü aileden kişiler ekli. Silsem ayıp olur, ama facebook’ta yaptıklarımı da görmelerini istemiyorum. Bu yüzden duvarımı herkese kapattım ben de.*”

Görüşülen İHL öğrencilerinin çoğu, arkadaşlarıyla gittikleri yerlerde fotoğraf çektiklerini ve bu fotoğraflardan ‘güzel olanları’ *facebook*’ta paylaştıklarını ifade etmektedirler.

Bahadır: “Arkadaşlarla hafta sonu buluştuğumuz oluyor. Beraber bir yere gidince genelde fotoğraf çekiniyoruz. Hatta bazen sırf facebook’a koymak için çekindiğimiz bile oluyor. İçlerinden güzel olanları ekliyorum sayfama.”

Bazı öğrencilerin özellikle facebook hesaplarındaki profil fotoğraflarını sıklıkla yeniledikleri görülmektedir.

Ayşe: “Profilimde tek kendimin olduğu bir fotoğraf var. Haftada bir değiştiriyorum. Ya da yeni bir yere gidince değiştiriyorum. Arkadaşlarımın yorumları hoşuma gidiyor. Facebook’a koymak için de çekiniyorum bazen.”

İnternet ortamında kişisel bilgilerin paylaşılmasının mahremiyeti ortadan kaldırdığı ve bu durumun neden olabileceği muhtemel riskler konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Katılımcılardan bazıları, öğretmenlerinin facebook’ta özel bilgilerini paylaşmakla ilgili olarak onları uyardıklarını, fakat bu uyarıların yeterince etkili olmadığını ifade etmektedir.

Ebrar: “Bayan hocalarımızdan biri facebook’tan fotoğraflarımızı kaldırmamız gerektiğini söyledi. Kötü amaçlarla kullanılabilir diye. Ama pek dinleyen olmadı.”

Katılımcılar facebook’un yalnızca arkadaşlara yönelik olmasına rağmen, aile ve akraba çevrelerinin de arkadaşlık isteği göndermesinden yakınmaktadır. Bunun sebebi paylaşımlarının yakın çevreleri tarafından görülmesini istememeleridir. Bazı katılımcıların bu durumu iki ayrı facebook hesabı açarak aştığı görülmektedir.

Zeynep: “Arkadaşlarım ve akrabalarım için iki ayrı hesap açtım. İkisinde de kendi fotoğrafım var. Ama ikisinde de aynı paylaşımları yapmıyorum.”

Erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunun profilinde kendi fotoğraflarının yer aldığı ve bazılarının profillerinde dinî içerikli resimleri kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Muhammed: “Profilime kendi fotoğrafımı koymadım. ‘Lâilâheillallah’ lafzının olduğu bir resim var.

-Neden bu resmi koymayı tercih ettin?

Muhammed: Safımı belli etmek için.”

Kız öğrencilerin, *facebook* profiline kendi fotoğraflarını koyma noktasında iki ayrı tutum içinde oldukları görülmektedir. Görüşülen kız öğrencilerinin yarısı *facebook* profillerinde kendi fotoğraflarının yer aldığını ve bunda bir sakınca görmediklerini ifade ederken, diğer yarısı herkesin görebileceği şekilde *facebook*'a fotoğraf eklemenin dinen doğru olmadığını, bu fotoğrafların kötü niyetli kişilerin eline geçebileceğini düşündüklerini ve bu sebeple fotoğraflarını internet ortamında paylaşmadıklarını ifade etmektedir.

Canan: “*Facebook* hesabımda kendi fotoğrafım yok. Hiç de koymadım. Çünkü çok şey duyuyoruz. Kızların fotoğraflarını hesaplarından çalıp *photoshop*'la değiştiriyorlarmış. Sonuçları hiç hoş değil. Bu yüzden doğru bulmuyorum fotoğraf paylaşmayı. Gerekli de değil zaten.”

İHL öğrencilerinin, *facebook* hesaplarına aile çevrelerinden birini ekleme konusunda çoğunlukla ‘bu durumdan hoşnut olmama’ tutumu içinde oldukları görülmektedir.²⁹¹ Katılımcılar, yakın çevrelerinden birini eklemek durumunda kaldıklarında, o kişilere duvarlarını kapatma ya da arkadaşları için ayrı bir *facebook* hesabı açma yoluna gitmektedirler. ‘Anne babanın *facebook* hesabı olsa onları ekler miydin?’ sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ozan: “*Eklemezdim tabii ki. Çünkü arkadaşlarımla olan muhabbetimi yanlış anlayabilirler.*

–Nasıl yani?

Ozan: *Mesela geçen kuzenim paylaştığım bir şeyi okuyup ablama söylemiş. Ablam geldi bana ‘Sende var bir şeyler..’ dedi. (duygusal anlamda) Bu tarz şeyleri sevmiyorum.”*

Mustafa mahlaslı katılımcı da benzer tutumu benimsemektedir.

Mustafa: “*Eklemem. Zaten var hesapları, ama eklemiyorum. Ablamı engelledim. Yurtta kalıyorum ben, ailem Ankara’da. Bazen okuldan kaçıp bir yerlere gidiyoruz. Fotoğraf çekip paylaşıyoruz facebook’ta. Neden bunları bilsinler, görsünler ki. Engelledim o yüzden.”*

²⁹¹ Bununla beraber sınırlı sayıda da olsa, *facebook*'ta özel muhabbetlere girmeyi sevmeyen ve bu sebeple anne babalarını eklemelerinin kendileri için sorun yaratmayacağını ifade eden katılımcıların da olduğu belirtilmelidir.

Öğrencilerin ailelerinin yanında, öğretmenleriyle de *facebook* profillerini paylaşmaktan kaçındıkları görülmektedir.

Muhammed: “Eklemezdim. Ben *facebook*’u eğlence amaçlı kullanıyorum. Komik şeyler paylaşıyorum. Babam soytarı diyor bana. Bu yüzden eklemem. Hatta bazen hocalardan ekleyen oluyor, onları da direk engelliyorum, hiç eklemiyorum.”

3.2.2.2. Diğer Sosyal Paylaşım Siteleri

İHL öğrencileri arasında en popüler olan sosyal paylaşım sitesinin *facebook* olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu *twitter*’dan²⁹² haberdar olmakla birlikte, sınırlı sayıda katılımcının bu sitede hesabı bulunmaktadır. Kayıtlı kullanıcıların o anda ne yaptığı, neler hissettiği ya da nerede olduklarını paylaştıkları bir sosyal paylaşım sitesi olan *twitter*, kullanıcılarına 140 karakterlik metinler yazma imkânı veren bir sosyal paylaşım sitesidir. *Twitter*’da kullanıcılar daha çok sosyal olay ve siyasî gelişmelerle ilgili fikirlerini beyân etmektedir. Günümüzde özellikle politikacılar tarafından birer propaganda aracı olarak da kullanılan site, sivillerin sosyal medyaya dâhil olmasını sağlamaktadır.

Kayıtlı kullanıcıların çeşitli konularda kişisel görüşleriyle ilgili kendilerine yöneltilen soruları cevapladıkları bir portal olan *formspring*’in²⁹³ İHL öğrencileri tarafından fazla bilinmediği ve öğrencilerden yalnızca bir kaçının bu sitede üyeliklerinin bulunduğu görülmektedir.

İHL öğrencilerinin sözlük siteleriyle de fazla ilgili olmadıkları görülmektedir. Sözcük ve terimlerin kullanıcıların subjektif sunumlarıyla ifade edildiği bu siteler, özellikle üniversite isimlerinin bünyesi altında faaliyet göstermektedir. Sınırlı sayıda öğrenci, sözlük sitelerinin ilki olan *eksisozluk*’ün²⁹⁴ içeriğini bildiğini ifade etmiştir. Form anlamında diğer sözlük siteleriyle aynı olmakla beraber, içerik olarak muhafazakâr kesime ait alternatif bir sese yer veriyor olması anlamında dikkate değer

²⁹² Söz konusu siteye www.twitter.com adresinden erişilmektedir.

²⁹³ Söz konusu siteye www.formspring.me adresinden erişilmektedir.

²⁹⁴ Söz konusu siteye www.eksisozluk.com adresinden erişilmektedir.

bir popüler kültür ürünü olan *ihlsozluk*'un²⁹⁵, İHL öğrencileri arasında bilinmediği görülmektedir. Öğrencilerin okullarının adını taşıyan bu siteyle ilgili m lumatlarının olmaması dikkat çekicidir.

4. KATILIMCILARIN TELEVİZYON İZLEME ALIŞKANLIKLARI İLE İLGİLİ BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

XX. yüzyılın ikinci yarısının popüler kültür formu olan televizyon, dünyadaki boş vakit aktivitelerinin en revaçta olanıdır.²⁹⁶ Sosyal bilimciler tarafından iletişim, eğence ve bir kültür aracı olarak tanımlanan televizyon, tarihin en güçlü iletişim, değişim ve yönlendirme araçlarının da başında gelmektedir.²⁹⁷ Televizyondaki söylemlerin baskın ideolojisinin eğence olduğunu ifade eden Postman, televizyonun eğence ve haz için var olduğunu ifade etmektedir.²⁹⁸ Televizyonun işlevini eğence odaklı olarak açıklayanların yanında, onun kitleleri yönlendirme bağlamında bir ideolojiye hizmet ettiğini ifade edenler de bulunmaktadır. Bunun yanında Fiske gibi popüler kültürü olumlayan d ş n rl r ise televizyonun kendi kullanımlarını dikte eden ve kullanıcılarını egemenlik altına alan kültürel bir zorba olmadığını, insanların istekleri doğrultusunda kullandıkları bir kültürel kaynak olduğunu ifade etmektedir.²⁹⁹

Türkiye'nin televizyon teknolojisi kullanımının sosyal tarihine bakıldığında,  zal döneminde benimsenen liberal politikaların bir dönüm noktası teşkil ettiği görülmektedir. Özellikle 1990'da Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu'nun (TRT) tekeline son verilmesinin ardından gelişen sektörde zaman içinde İslamî televizyon ve

²⁹⁵ Söz konusu siteye www.ihlsozluk.com adresinden erişilmektedir.

²⁹⁶ Storey, *Popüler Kültür  alışmaları: Kuramlar ve Metotlar*, s. 18.

²⁹⁷ Abdurrahman Kurt, "Televizyonda Misyon rl k", *UÜİF Dergisi*, Cilt.18, Sayı.1 (2009), s. 3.

²⁹⁸ Neil Postman, *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, New York: Penguin Books, 1985, s. 87 Aktaran: Castells, s. 445.

²⁹⁹ Fiske, s. 187.

radio kanalları da açılmış³⁰⁰ ve bu durum, İslamcı mesajların yayılması ve İslamcı popüler kültür biçimlerinin oluşturulmasında önemli rol oynamıştır.³⁰¹

Toplumun her kesimini, özellikle de kültürün ve kimliğin şekillendiği çağ olan 15-25 yaş arası gençleri etki altına alan televizyonun, gençlere kendi bakış açısına göre bir dünya çizdiği görülmektedir. Uzun süreli yayınların etkisiyle, medyanın şekillendirdiği bu dünyaya dâhil olan gençler, zaman içinde gösterilenin dışında bir dünyayı tasavvur edemeyecek duruma gelmektedir.³⁰² Bu durum, medyanın gösterdiği gerçekliğin, gerçek gerçekliği domine etmesine neden olmaktadır. Bir başka ifadeyle “yansıttığı şeylerin oluşumunda ve yapılanmasında etkin bir rol oynayan medya”nın³⁰³ hakikatleri, günümüzde gerçek hakikatlerin yerini almaktadır.

Araştırma bulguları İHL öğrencilerinin televizyonla olan irtibatlarının internet kadar yoğun olmadığını ve öğrencilerin televizyonu, bilinçli bir tercihle belli bir programı izlemekten ziyade, zaman geçirmek için ‘öylesine’ açıp izlediklerini göstermektedir. Bu bulgu, daha önce yapılan bazı medya araştırmalarının³⁰⁴ sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Söz gelimi Neuman, insanların yalnızca küçük bir bölümünün izleyecekleri programı önceden seçtiğini ve genelde ilk karar verilenin televizyon seyretmek olduğunu ifade etmektedir.³⁰⁵

Katılımcıların TV karşısında bulundukları süre zarfında yalnızca yayınlara ilgilendiklerini, izlediklerinden hareketle (-ki bu yayınlar genelde dizi programları olmaktadır) kendi hayatları üzerine de düşündükleri gözlemlenmektedir. Bu noktada İHL öğrencilerinin hayatlarındaki memnuniyetsizliklerini telâfi etme ve kişisel problemleriyle başa çıkma yolu olarak, ideal hayatların yansıtıldığı popüler kültür

³⁰⁰“1990’lı yıllar, özel televizyonlarla birlikte dinî programların arttığı yıllardı. 80’li ve 90’lı yıllarda yaygınlaşan bu programlar, toplumun televizyona bakışını değiştirmiş ve önceki yıllarda daha çok dinsel geleneğe zarar verdiği düşünülen televizyonun, din perspektifli de kullanılabileceği fikrinin gelişmesine neden olmuştur. Ayrıca bu tarihlerden itibaren medyatik literatürde telaffuz edilen din, ahlak, maneviyat gibi bir terimlerin yanına, ‘İslamî televizyon’, ‘İslamî medya’ gibi terimler de eklenmiştir.” Ayrıntılı bilgi için bkz. Çamdereli, s. 12.

³⁰¹ Saktanber, s. 272.

³⁰² Kızıldağ, s. 77.

³⁰³ Storey, *Popüler Kültür Çalışmaları: Kuramlar ve Metotlar*, s. 11.

³⁰⁴ Bknz. W.Russell Neuman, *The Future of Mass Audience*, New York: Cambridge University Press, 1991.

³⁰⁵ Castells, s. 443-444.

yapımlarına –dizilere- yöneldikleri görülmektedir. Hollandalı kültürel çalışmalar uzmanı Ien Ang’ın, 1980’lerin başında yaptığı bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bir dergiye ‘Dallas’ı neden sevip sevmediğinizi bana yazar mısınız?’ başlıklı bir ilan veren Ang’ın ilanına gelen cevaplar, izleyicilerin izledikleri diziler ile kendi hayatları arasında bağlantı kurduklarına işaret etmektedir.

“Dallas’ı neden seviyorum biliyor musunuz? Sanırım bunun nedeni dizideki problemlerin, entrikaların, büyük-küçük zevklerin ve belaların kendi hayatımızda da olması..”

“Bazen onlarla ağlamayı gerçekten seviyorum. Neden olmasın? Böylece kendi eskide kalmış duygularım bir çıkış yolu buluyor.”

İlana yanıt veren izleyicilerin, dizideki gerçeklikle oyun oynayan ya da gerçek hayattaki gerçekliği inkar eden kimseler olmadıklarını ifade eden Ang’a göre dizilerle oynanan oyun, kişinin kurgusal ve gerçek olan sınırları tartışmasını ve onları akıcı hale getirmesini sağlamaktadır. Aynı şekilde izleyiciler, dizideki oyunla kurgusal bir dünyaya hayalî katılım sağlayarak deneyimsel bir zevk almaktadırlar.³⁰⁶

4.1.En Çok Tercih Edilen Televizyon Yapımları Olarak Diziler

Küreselleşme çağıyla birlikte popüler kültürün evrensel bir yapı alması ve dünyanın küçük bir köye dönüşmesi sonrası, yayınlandıkları ülkelerde reyting rekorları kıran televizyon dizileri, özellikle tüketim kültürünün ağır bastığı toplumlarda büyük ilgi görmektedir.³⁰⁷ Türkiye’de televizyon programlarının izlenme sıklığı ile ilgili verilere bakıldığında, %77.2 ile ‘haberler’, %57.1 ile ‘yerli diziler’ ve %33.7 ile ‘dinî programlar’ın en çok izlenen türler oldukları görülmektedir.³⁰⁸ Söz konusu izlenme oranları Türk toplumunun yerli televizyon dizilerine olan rağbetlerinin bir göstergesidir.

Hem sanat hem de eğlence olarak film yapımları ve televizyonun fonksiyonu, hem bilgi sağlama hem de değerlerin şekillenmesine yardım etmektedir. Sinema filmleri ve televizyon programları, izleyicilerini belli bir dünya görüşüne kanalize eden güçlü

³⁰⁶ Storey, *Popüler Kültür Çalışmaları: Kuramlar ve Metotlar*, s. 27-29.

³⁰⁷ Halil Çelik, “Türk Dizileri ve Selefî Kanallar Arasında Arap Medyası”, *Umman Dergisi* (Aralık 2010), s. 14.

³⁰⁸ RTUK, *Televizyon Eğilimleri Araştırması-2*, Ankara: Yayın Araştırmaları ve Ölçme Dairesi Başkanlığı Yayınları, 2009, s. 119 Aktaran: Çamdereli, s. 19.

mesajlar sunmakta ve ekran -iraden ya da bilinçsizce- bireylere kimden korkulacağını, kimden nefret edileceğini ve kime âşık olunacağını öğretmektedir.³⁰⁹ Bu bağlamda yapay bir dünya oluşturan televizyon dizileri, bireyleri hayatın gerçeklerinden uzaklaştırmakta ve onlara mükemmel hayat idealleri aşılacaktır. Nitekim Gans da, popüler kültürün olumsuz etkilerini sıralarken, ‘popüler kültürün içeriğinin tüketilmesinin en iyi ihtimalle sahte mutluluklar yarattığını, en kötü ihtimalde ise, izleyiciye duygusal anlamda zarar verdiğini’ ifade etmektedir.³¹⁰

İHL öğrencileri arasında televizyon izleme alışkanlığı olanların, daha çok dizi yapımlarını izlemeyi tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcıların izlemeyi tercih ettikleri diziler sırasıyla *Öyle Bir Geçer Zaman ki*, *Adını Feriha Koydum*, *Kurtlar Vadisi*, *Ezel*, *Geniş Aile*, *Muhteşem Yüzyıl*, *Aşk-ı Memnu* ve *Avrupa Yakası* isimli dizilerdir. Bu dizilerden son ikisi yayını sona ermiş diziler olmasına rağmen, katılımcılar bu dizilerin tekrar bölümlerine bile rağbet göstermektedir. Söz konusu yapımların içerikleri incelendiğinde, çoğunun dinî ve ahlakî değerlerle örtüşmeyen unsurlar taşıdığı görülmektedir. Bu noktada katılımcıların dinî formasyonlarının, izlemeyi tercih ettikleri dizilere fazla etki edemediği görülmektedir.

Popüler dizi yapımlarındaki ilişkilerin ve sosyal paylaşım sitelerindeki sanal arkadaşlıkların, öğrencilerin gözünde flört anlamındaki arkadaşlıkları normalleştirdiği görülmektedir. Bu dizilerde, öğrencilerin kendi yaş gruplarındaki gençlerin kız-erkek ilişkileri konusundaki tutumları, ebeveynlerine olan hitapları ve öğretmenleriyle olan iletişimleri öğrencileri etkilemekte ve söz konusu ilişki tarzı, zaman içinde onların gözünde de normalleşerek, meşrû hale gelmektedir. Aynı görüşü paylaşan Kızıldağ, gençler üzerinde yaptığı araştırmasında, inançları ve inanç normları ile yaşam biçimi benzerlik gösteren gençlerin oranının bir hayli düşük olduğunu tespit etmiş ve bu bulgudan hareketle gençler arasında enformatik bir din bağının hüküm sürdüğünü ifade etmiştir. Din kurumu, popüler kültür içerisinde normlarını yitirmekte ve popüler

³⁰⁹ Jack G. Shaheen, **Arab and Muslim Stereotyping in American Popular Culture**, Washington: Center for Muslim-Christian Understanding: History and International Affairs, Edmund A. Walsh School of Foreign Service, Georgetown University, 1997, s. 11.

³¹⁰ Ayrıntılı bilgi için bkzn. Gans, s. 19-20.

kültürün etkisiyle oluşan yüzeysel bir ahlak anlayışının gençliği etkisi altına aldığı görülmektedir.³¹¹

Araştırmada İHL öğrencilerinin sırasıyla *ATV*, *Kanal D*, *Star* ve *STV* kanallarını izlemeyi tercih ettikleri görülmektedir. Akpınar ise, İHL ile ilgili çalışmasında, bu okul öğrencilerinin daha çok İslamî ve milliyetçi eğilimleri olan gazeteleri okuduğunu ve televizyonda İslamî kanalları takip ettiklerini tespit etmiştir.³¹² Bu tespit araştırmanın bulgularıyla uyuşmamaktadır. Bununla beraber araştırmada katılımcıların çoğu herhangi bir dinî hassasiyeti olmayan kanalları izlediklerini ifade etmekle birlikte, en çok izledikleri kanalların isimlerini ifade ederken ‘maalesef’ kaydı düşmeleri, dikkate değer bulunmuştur.

Zeynep: “Maalesef Kanal D, Show TV ve Fox’u izliyorum.

-Neden maalesef?

Zeynep: “Çünkü sahipleri iyi insanlar değil. Biz de kanalını izleyerek ona para kazandırmış oluyoruz.”

Tuğba mahlaslı katılımcı da izlediği TV kanallarının, aslında boykot edilmesi gereken kanallar olduğunu düşünmektedir.

Tuğba: “ATV ve Kanal D’yi izliyorum genelde. Aslında izlenmemesi gerek bu kanalların ama izliyoruz işte.. Özellikle Kanal D’nin dizileri çok kötü.”

Rânâ mahlaslı katılımcı da, benzer kanalları takip etmekte, fakat sıklıkla izlemese de, dinî yönelimleri olan bir kanalın reyting oranının yüksek olmasını istediğini ifade etmektedir.

³¹¹ Medyatik popüler kültürün ahlakî yansımalarını araştıran Kızıldağ, medyanın özellikle cinselliği çok fazla kullanması ve cinsel özgürlük temalarını öne çıkartmasını ele almış ve bu bağlamda gençlere evlilik öncesi karşı cinsler arasında yaşanan ilişkilere bakışlarını sormuştur. Katılımcıların %98’inin bir dine inandıklarını belirttiği araştırmada, gençlerin yaklaşık %70’i evlilik öncesi karşı cinslerin el ele dolaşmalarının normal olduğunu, %45’i ise evlilik öncesi cinsel ilişkiyi ve nikâhsız birlikte yaşamayı doğal karşıladıklarını ifade etmiştir. (Bknz. Kızıldağ, s. 75.)

³¹² Aylin Akpınar, “The Making of a Good Citizen and Conscious Muslim through Public Education: The Case of Imam Hatip Schools”, Marie Carlson, Annika Rabo ve Fatma Gök (ed.), **Education in Multicultural Societies Turkish and Swedish Perspectives** içinde (161-178), Vol.18, İstanbul: Swedish Research Institute in İstanbul, 2006, s. 172.

Rânâ: “Fox, Kanal D ve ATV’yi izlerim. Bazen STV’deki gezi programlarını izlediğim de oluyor. Bir de evden dışarı çıkıyorsak STV’yi açık bırakıyoruz.

-Neden?

Rânâ: Reyting ona gitsin diye.”

Katılımcıların izlemeden yapamadıkları yayınların genelde ortak olduğu görülmektedir. İfadelerine de yansıdığı gibi öğrenciler birbirlerinin izledikleri yapımlardan etkilenmektedir.

Betül: “Hep izlediğim bir dizi var: Öyle Bir Geçer Zaman ki. Onu da herkes izlediği için izliyorum.”

Araştırmada, başta dizi yapımları olmak üzere İHL öğrencilerinin bazı medya ürünlerini tercih sebeplerinden birinin yaşlılarıyla olan sohbet ortamından dışlanmamak olduğu tespit edilmiştir.

Daha önce ifade edildiği gibi İHL öğrencileri televizyonda daha çok dizi yapımlarını izlemeyi tercih etmekte ve bu dizilerin genellikle, kendi hayatlarıyla benzer yönleri olan diziler olduğu görülmektedir.

Mustafa: “Televizyonda dizi izliyorum genelde. Yurttakiler Kurtlar Vadisi’ni hep birlikte izliyor. Ama ben kalabalık ortamları sevmediğim için yalnız izliyorum. Küçük Sırlar dizisini de izliyorum. Oradaki Çetin karakteri çok hoşuma gidiyor.

-Neden?

Mustafa: Çünkü onun da benim gibi babasıyla sorunları var.”

Televizyon izlemenin toplumsal ilişkilerin bir uzantısı olduğunu ifade eden Fiske, bireylerin, televizyonu bazen toplumsal ilişkileri koruyup güçlendirmek için kullandığını belirtmektedir. Ona göre televizyonun çekici olmasının bir nedeni de, onu izlemenin ilişkiye geçme amaçlı olabilmesine dayanmaktadır.³¹³ Nitekim bazen babasının yanında olmak için televizyon izlediğini belirten Salih mahlaslı katılımcının ifadesi, Fiske’nin görüşünü teyit etmektedir.

³¹³ Fiske, s. 187.

Salih: “Olmazsa olmaz dediğim bir yayın yok, ama *Kurtlar Vadisi*’ni izlerim. Karakterler önemli. Karakterleri kendime yakın bulduysam izliyorum. Bazen sırf babamın yanında olmak için televizyon izlediğim oluyor.”

Bazı katılımcıların yerli dizilerin yanında, *CNBC-e* ve *e2* kanallarındaki yabancı dizi yapımlarını da takip ettikleri görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin *Desperate Housewives* gibi, dinî formasyonlarıyla uyuşmayan yapımları izliyor olmaları kayda değer görülmüştür.

Dizi yapımlarının yanında, bazı İHL öğrencilerinin *Beyaz Show*, *Komedi Dükkânı* ve *Disko Kralı* gibi talk show programlarını da izlediği görülmektedir.

Canan: “*Beyaz Show*’u izlerim muhakkak. Çünkü *Beyaz*’ı çok seviyorum. Magazinlerde hiç yok çünkü. Hatta bildiğim kadarıyla annesiyle yaşıyormuş. Ablalarımın birlikte çocukluğundan beri izleriz onu.”

4.2.Tercih Edilmeyen Televizyon Yapımları

Katılımcılar, dinî ve ahlakî açıdan sakıncalı ya da kalite anlamında düşük seviyeli bazı TV yapımlarını izlemediklerini ifade etmektedir. Bununla beraber katılımcıların çoğunun, ‘kesinlikle izlemedikleri’ni ifade ettikleri TV yapımlarının içeriğine dair malumat sahibi olmaları dikkat çekicidir. Söz gelimi öğrencilerin hemen hemen hepsi ‘asla’ izlemeyecekleri TV yapımının *Muhteşem Yüzyıl* dizisi olduğunu ifade etmekte, fakat çoğunun dizide gelişen olayların ayrıntılarını anlatabildiği görülmektedir. Çevrelerinin etkisiyle bu dizinin uygun olmadığına karar verdiklerini ifade eden öğrenciler, okulda ders esnasında öğretmenleriyle de diziyle ilgili tartışıklarını belirtmektedirler.

Mehmet: “*Muhteşem Yüzyıl*’ı asla izlemem. Çünkü o dizide padişahları yanlış tanıtıyorlar. Fragmanını izledim, görüntüler de pek hoş değildi. Bir de kimse onaylamadı o diziyi, çevremdekiler falan hep eleştirdi. Hatta tarih ve fıkıh dersinde de konuşmuştuk o dizinin kötü olduğunu.”

Bazı İHL öğrencilerinin görsel anlamda uygun olmayan TV yapımlarını izlemekten kaçındıkları gözlemlenmektedir.

Bahadır: “Asla izlemem dediğim fazla program yok TV’de. Ama ‘Yok Böyle Dans’ diye bir program var, onu izlemem. Öylesine TV’yi açtığımda rast gelmişim, giyim tarzları çok kötüydü. Bu programlar topluma zararlı bence.”

İzdivaç ve magazin programlarının da, İHL öğrencileri için tercih edilmeyen yapımlar arasında yer aldığı görülmektedir.

Aslı: “İzdivaç programlarını izlemem. Çünkü bu programlarda insanlar kendilerini küçültüyorlar.”

4.3.Bir Popüler Kültür Ürünü Olarak Televizyonun Aile İçi İletişime Etkileri

Modern dünyada genç-yetişkin her aile bireyinin mesai saatlerinin birbirinden farklı olması ve popüler kültürün çeşitlendirdiği boş zaman geçirme etkinliklerinin farklılaşması sebebiyle, bireylerin kendilerine ayırdıkları vakit ile ailelerine ayırdıkları zamanın çoğu zaman birbiriyle çakışmadığı görülmektedir. Bu bağlamda aile bireylerinin bir araya geldiği belki de yegâne zaman dilimi olan akşam yemeklerinde, yine bir popüler kültür ürünü olan TV ile ilgilenilmesi, zaten kısıtlı olan aile içi iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Nitekim katılımcılar da, özellikle ailece yemek yerken TV’nin açık olmasının, aile içi iletişimlerini olumsuz yönde etkilediğini kaydetmektedir.

Ebrar: “Akşamları TV hep açık olur. Aslında yemek yerken TV açık olmasa birbirimizin hayatlarından daha çok haberdar olurduk. Zaten yalnızca yemeklerde bir araya gelebiliyoruz.”

Ayşe mahlaslı katılımcı da benzer görüşü paylaşmaktadır.

Ayşe: “TV’nin yemek yerken açık olması kötü oluyor. Mesela tam bir şey anlatacakken, ‘sus dizi var, haber var.’ diyorlar.”

Yasin mahlaslı katılımcı ise, TV olmaması durumunda aile bireylerinin birbirlerine daha çok vakit ayırdığına dikkat çekmektedir.

Yasin: “TV aileyi çok etkiliyor bence. Mesela bu aralar bizim evdeki TV bozuk. Bu yüzden yemek yerken, çay içerken falan TV açık olmuyor. Herkes gün içinde ne yaptıysa onu anlatıyor birbirine. Mesela anneme ‘Canın neye sıkıldı?’ diye sormak hiç aklıma gelmezdi. Geçen fırsat olunca sordum, kardeşlerime canı sıkılmış meğer. Sormasam belki hiç bilmeyecektim bunu.”

Araştırma bulgularında, popüler kültür ürünleri ile aile içi iletişim arasındaki döngüsel ilişki dikkat çekmektedir. Söz gelimi aile içi iletişimde sorun yaşayan öğrencilerin popüler kültür ürünlerine daha çok yöneldiği, bunun yanında popüler kültür ürünlerinin de aile içi iletişimi sınırladığı ve azalttığı görülmektedir.

Katılımcıların ailelerinin akşamları genelde dizi izleyerek geçirdikleri anlaşılmaktadır. Özellikle ebeveynlerin, kendileri TV ile hemhâlken, çocuklarına çalışma, kitap okuma ya da üniversite giriş sınavına hazırlanma konusunda telkinde bulunmaları, söz konusu nasihatlerin öğrenciler üzerinde etkili olamamasına neden olmaktadır.

5. KATILIMCILARIN MARKA YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

5.1. Alışveriş Merkezleri (AVM)

Günümüzde alışveriş merkezlerinin (AVM)³¹⁴, popüler kültürün mabetleri haline geldiği görülmektedir. Nitekim Storey, Amerika ve İngiltere’de TV bir yana bırakılırsa, en popüler boş zaman geçirme faaliyetinin alışveriş yapmak olduğunu ve alışverişin de bir popüler kültür haline geldiğini ifade etmektedir. Meaghan Morris’in belirttiği gibi alışveriş merkezleri, farklı kesimler tarafından farklı şekillerde kullanılmaktadır. Bu noktada alışverişe gitmenin karmaşık bir aktivite olduğu görülmektedir. Bireyler birbirinden farklı pek çok nedenle alışverişe gitmektedirler.

³¹⁴ AVM, Alış Veriş Merkezinin kısaltması olarak kullanılmaktadır. Günümüzde hızla çoğalan bu postmodern yapılar, bireylerin farklı ihtiyaçlarını aynı mekândan temin edebilecekleri şekilde tasarlanmaktadır.

Örneğin, bazen güzel bir hediye almak ya da haftalık ihtiyaçların temin edilmesi için, bazen ise satın almadan, yalnızca bakmak için *AVM*'ye gidildiği görülmektedir.³¹⁵

Alışveriş merkezleri, stratejik gerekçelerle ticaret için düzenlenmektedir. Büyük mağazaların ve/veya alışveriş merkezlerinin çekiciliği, zorunlu ihtiyaçların yanında, lüks tüketim ürünleri ya da kozmetik gibi daha gündelik özel ürünleri satan pek çok mağazayı da içinde bulundurmasına dayanmaktadır.³¹⁶ Gibian'ın çalışması³¹⁷ büyük alışveriş merkezlerinin tarihinin, aynı zamanda tasarımcılarının halkı etkileme ve disiplin altına alma girişimlerinin tarihi olduğunu ayrıntılı şekilde göstermektedir. Büyük alışveriş merkezleri, köşe başlarına beklenmedik görüntüler yerleştirerek, tüketicileri *AVM*'yi dolaşmaya devam etmeleri için güdülemeye çalışmaktadır. Bu çaba, tüketicilerin alışveriş merkezlerindeki bütün dükkânların vitrinlerinin önünden geçmesini sağlamaya yöneliktir. Günümüzdeki strateji ise, insanlara oylanmak isteyecekleri ortamlar üretme yönündedir.³¹⁸

Katılımcıların geneli on beş günlük periyotlarla, alışveriş yapmaktan ziyade 'gezmek' için *AVM*'ye gittiğini ifade etmektedir. Bu noktada İHL öğrencilerinin bir nevi 'proletaryan alışveriş'³¹⁹ yaptıkları söylenebilir. Özellikle yurttan kalan öğrenciler, haftada birkaç kez muhakkak *AVM*'ye gittiklerini ve gezmenin yanında, yemek yemek ve sinema (film izlemek) için *AVM*'yi tercih ettiklerini belirtmektedir.

Ahmet: "*AVM*'ye dolaşmaya giderim.

-Neden?

Ahmet: *Çünkü Bakırköy'de oturuyoruz ve evin civarında gezip dolaşabileceğim pek yer yok. Ama cadde üstünde üç tane büyük AVM var. Mecburen gezmek istediğimde buralara gidiyorum ben de."*

³¹⁵ Storey, *Popüler Kültür Çalışmaları: Kuramlar ve Metotlar*, s. 157-158.

³¹⁶ Fiske, s. 57.

³¹⁷ P. Gibian, "The Art of Being Off Center: Shopping Center Spaces and Spectacles", *Tabloid 5* (1981), ss. 44-64.

³¹⁸ Fiske, s. 178.

³¹⁹ 'Proletaryan alışveriş' terimi, Mike Pressde'nin, Avustralya'daki büyük bir alışveriş merkezi üzerine araştırma yaparken, işsiz gençlerin etkinliklerini betimlemek için ürettiği bir terimdir. Bu bağlamda terim, harcayacak paraları olmasa da, bol vakitleri olan işsiz gençlerin, metaları değil, mekânı ve imgeleri tüketmelerine işaret etmektedir. (Ayrıntılı bilgi için bkz. Fiske, s. 52.)

Katılımcıların *AVM* ni tercih etmelerinin farklı sebepleri olduğu görülmektedir. Söz gelimi Ayşe mahlaslı katılımcı *AVM*'lerini güvenlik sebebiyle tercih ettiğini dile getirmektedir.

Ayşe: “AVM’de gezmeyi seviyorum. Hem kapalı alan olduğu için kendimi güvende hissediyorum. Bir şey olsa güvenlik görevlisi hemen müdahale edebilir sonuçta. Ama dışarıda öyle olmuyor.”

Bunların yanında hava koşullarından etkilenilmemesi ve satın almak istenilen ürünlerin hepsini bir arada bulabilme imkânının, öğrencilerin *AVM*'leri tercih etmelerinin sebeplerinden olduğu görülmektedir. Öğrenciler *AVM*'ye gittiklerinde bazen hiç ihtiyaçları olmayan ürünleri beğenip aldıklarını, özellikle mağazaların vitrinlerindeki indirim ilânlarının onları teşvik ettiğini ifade etmektedir. Bu durum, büyük alışveriş merkezlerinin kapitalizmi desteklediği ve bireyleri tüketmeye güdülediği ile ilgili tezi teyit etmektedir.

5.2.Modâ ve Marka Konusundaki Tutumlar

Modanın kendi kendini daim kılan kapitalist bir kültürel komplo ya da bir başka ifadeyle, gardıropların planlı bir biçimde sürekli olarak çağdışı kalmasıyla kar sağlamaya yönelik sinsi bir tezgâh olduğu tartışılmaktadır.³²⁰ Angela Carter'in moda olgusunu irdelerken kaleme aldığı satırlar, giyimin toplumsal anlamları bağlamında dikkate değerdir:

“Her şeyden önce, bir elbise çok şeydir: toplumsal kabuklarımız, niyetlerimizi yayımladığımız göstergeler sistemi, çoğu kez hayalî benliklerimizin yansımaları, hayattaki rolümüzün biçimsel üniforması (bir işadının takım elbisesi), bazen gelirin ya da zenginliğin basit ekonomik habercileri (gerçek bir mücevher). Elbiseler bizim silahlarımız, başkaldırılarımız ve gözle görülen aşağılamalarımızdır.”³²¹

Benzer şekilde, aslında tescil ve kalitenin bir ifadesi olan markanın da zaman içinde toplumsal anlamlar kazandığı görülmektedir. Günümüzde üretici firmaların,

³²⁰ Davis, s. 27.

³²¹ A. Carter, “Altmışlı Yılların Giyim Üslubu Teorisi”, *Cumhuriyet* (Kültür-Yaşam Sayfası), 14 Nisan 1982.

medya aracılığıyla ve modanın ustalıklı yöntemlerini kullanarak, tüketiciye neye ihtiyaçları olduğunu ya da neyin güzel olduğunu öğretmektedir. Öyle ki modanın açıklamalarından sonra, alabildiğince geniş vatkalarn çirkinliğinin güzelleştiği, gericilik sayılan başörtüsünün cazip bir aksesuar haline geldiği, Müslümanların giysisinde çirkin olan siyahın, gizemlilik ve soyluluk simgesi olarak nitelendiği ya da köylü giysisi diye küçümsenen üçeteklerin vitrinlerde hayranlıkla izlenir duruma geldiği görülmektedir.³²²

İHL öğrencilerinin popüler kültürün bir uzantısı olan moda ve markayla ilgili tutumları konusunda elde edilen bulgular, moda ve markanın onlar için önemli olduğuna işaret etmektedir. Öğrenciler markalı giyinmenin kendileri için fazla önemli olmadığını ifade etmekte, fakat çoğunun kıyafetlerinin %60'dan fazlasının markalı olduğu görülmektedir. Öğrenciler söz konusu çelişkiyi, markalı ürünleri tercih etmeyi kaliteli giyinmek kapsamında değerlendirdiklerini belirterek izâle etmektedir.

Betül: “Marka takıntım yok, ama kıyafetlerimin %70’i markalıdır. Genelde kızların marka takıntısı oluyor. Mesela okulda popüler olan kızların giydiklerine bakıp, ‘Onda var, bende niye olmasın.’ diyorlar. Benim için marka kalite demek, ondan marka alıyorum.”

Hazal mahlaslı katılımcı ise, moda ve markanın toplumsal anlamlarına dikkat çekmektedir.

Hazal: “Kapalı olduğum için öncelikle kıyafetlerimin İslâmî kurallara uygun olmasına dikkat ediyorum. Ama sonuçta toplumda yaşıyoruz ve bence giydiklerimizin modaya uygun olması da önemli. Markalı alıyorum genelde.”

Katılımcılar, ergenlik dönemindeki gençlikte markalı giyme eğiliminin olduğunu ifade etmektedir.

Nur: “Bu dönemde markaya biraz önem veriliyor. Kıyafete göre birbirlerini değerlendiriyor insanlar. Ama bana göre markalı giyinmek sonradan görmüslük belirtisi.”

³²² Cihan Aktaş, **Modernizmin Evsizliği ve Ailenin Gerekliği**, İstanbul: Umut Matbaacılık, 1992, s. 199.

Kıyafet ya da giyimin, aslında bir iletişim olduğu ifade edilmektedir. Bu iletişime konu olan ise, çoğunlukla cinsiyet, toplumsal statü, yaş gibi unsurlar temelinde, benlik ve toplumsal kimlikleri saran kültürel değerlerle ilgili olmaktadır.³²³ Katılımcıların da, karşısındakinin zevkini ve statüsünü giyiminden okumak gibi bir eğilimlerinin olduğu görülmektedir. Bu minvalde öğrenciler, markalı giyinmek ile maddî durum ve toplumda itibar görmeyi birbiriyle ilişkilendirmektedir.

Mustafa: “Kıyafetlerimin hepsi markalı. Bence giyilen kıyafet kişinin maddi durumunu gösterir. Önemli o yüzden.”

Ayşe: “Marka takıntım yok. Ama markalı kıyafet giymek toplumda prestij sağlıyor ne yazık ki. Halbuki siz de bilirsiniz, insanlar görünüşleriyle ağırlanır, davranışlarıyla uğurlanır.”

Öğrencilerin çoğunun spor giyinmeyi tercih ettiği ve özellikle ayakkabılarının markalı olmasına özen gösterdikleri gözlemlenmektedir. Bazı öğrenciler boykot³²⁴ sebebiyle *Adidas* ve *Puma* gibi markaları almamaya özen gösterdiklerini, fakat bu konuda her zaman başarılı olamadıklarını ifade etmektedir. Kız öğrenciler ise özellikle eşarplarının markalı olmasına dikkat ettiklerini ifade etmektedir. Dinî bir vecibeye binâen kullanılan eşarplarda, israf boyutu göz ardı edilerek markanın tercih edilmesi dikkat çekicidir.

Bazı katılımcılar, “markalı giyinmek” ile “marka giydiğini göstermek” arasında fark olduğunu düşünmektedir.

Aslı: “Bence marka giymek başka, markalı giyindiğini insanların gözüne sokmak başka. İkincisi biraz özentî ve görmemişlik oluyor. Yoksa birinci anlamdaki markalı giymede bir mahsur yok bence.”

Katılımcılar markalı olmasına en çok dikkat ettikleri ürün olan ayakkabı/spor ayakkabıların fiyatları sebebiyle zaman zaman aileleriyle sorun yaşadıklarını dile getirmektedir. Böyle bir durum olduğunda genelde ailelerini satın alma konusunda

³²³ Davis, s. 211.

³²⁴ Buradaki boykot, işgal altındaki Filistin’e destek olmak için İsraili firmaların ürünlerinin alınmaması anlamına gelmektedir.

zorlamadıklarını ifade eden öğrencilerin, ailelerini kırmama konusunda hassas oldukları gözlemlenmektedir.

Rânâ: “Çok pahalı alamayız derlerse zorlamıyorum ailemi. Zaten dershaneye falan çok harcama yapıyorlar, onları da düşünmemiz gerek.”

Marka giymeyen öğrencilerin, genelde moda karşı oldukları gözlemlenmektedir. Bununla beraber, modanın ‘birilerine maddi kaynak olması için oluşturulduğu’nu düşünen bu öğrencilerin, markalı ürünlerle aynı görüntüde fakat düşük kalitede üretilen ve ‘çakma’ olarak tâbir edilen ürünleri kullandıkları gözlemlenmektedir. Örneğin söz konusu tutum içinde olan öğrencilerin giydikleri ayakkabının markası *Convers* olmamakla birlikte, uzaktan bakıldığında bu marka ile birebir aynı olan ayakkabıları satın aldıkları görülmektedir. Sonuç itibariyle bu öğrenciler, moda ve marka konusunda olumsuz bir tutum içinde olsalar da, bir şekilde moda ve markaya eklenmektedirler.

Öğrencilerin ifadelerinde modayla ilgili önemli bir özellik göz çarpmaktadır. Şöyle ki, bir ürünün moda olması, öğrencilerin o ürünü beğenmelerini meşrû kılmaktadır. Sözgelimi herkesin ‘öyle giyiniyor olması’ -bazen İslamî kurallarla çelişiyor olsa bile- öğrencilerin gözünde söz konusu giyim tarzını meşrû hale getirmektedir. Örneğin normalde yırtık kot pantolon giymenin bireyin maddi durumuyla ilgili çağrışımları olmasına rağmen, bu tarz pantolonlar moda haline geldiğinde, öğrencilerin gözünde normalleşmekte ve meşrulaşmaktadır.

5.2.1. Dinî Algı – Marka İlişkisi

Türkiye’de moda ve marka söylemlerinin 90’lı yıllardan itibaren İslamî giyim tarzını da etkisi altına aldığı görülmektedir. Söz gelimi dinin popülerleşmesinin tipik bir örneği olan tesettür defilelerinin ilki, *Tekbir Giyim* tarafından *Bayezit President Otel*’de 1992 yılında yapılmış ve daha sonra çeşitli aralıklarla devam eden bu defileler ile dinî motifler, dinî amaçlar dışında yaygınlaşmış ve hatta moda haline gelmiştir.³²⁵ Bu

³²⁵ Vejdi Bilgin, “Popüler Kültür ve Din: Dindarlığın Değişen Yüzü”, *UÜİF Dergisi*, Cilt.12, Sayı.1 (2003), s. 204-205.

defileler, yüzeysel bir kapanma anlayışını empoze ettikleri gerekçesiyle³²⁶ eleştirilmiştir.³²⁷ Bu noktada problem olarak görülen ve eleştirilen, İslamî patentli üretim ve tüketimin gerçekte kapitalist düzenin ticaret üslubundan bağımsız olamayışı olmuştur.³²⁸

Araştırma bulgularında bazı katılımcıların dinî formasyonları ile markalı giyinmeyi ilişkilendirdikleri görülmektedir. Marka olgusuna ‘kaliteli giyinmek’ zaviyesinden bakan Ali mahlaslı katılımcı, dinî bir bakış açısıyla konuya farklı bir yorum getirmektedir. İyi giyinmenin sünnet olduğunu ifade eden Ali, şunları kaydetmektedir:

Ali: “Kıyafetlerimin hepsi markalı. Bence markalı giyinmek güzeldir, hatta sünnettir. Çünkü markalı almak, ehinden almak oluyor. O zaman buna da sünnet diyebiliriz. Mesela peygamberimiz de zırhını, işlerinin ehli oldukları için, iyi yaptıkları için Yahudilere yaptırmış.”

Burada önemli olan nokta, katılımcının markayı kalite bağlamında değerlendirmekle birlikte, markalı giyinmenin israf boyutuna değinmemiş olmasıdır.

6. KATILIMCILARIN MÜZİK KONUSUNDAKİ TERCİHLERİ İLE İLGİLİ BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

2000’lerde kaleme alınan ‘popüler kültür’ çalışmalarında, daha önceleri pop müzik bağlamında yapılan tartışma ve örneklerin yerini ‘rap’ müziğin aldığı görülmektedir. Dolayısıyla XXI. yüzyılın ‘pop’ müziğinin ‘rap’ müzik olduğu söylenebilir. 1941’de yayımladığı *On Popular Music* adlı önemli makalesinde Adorno’nun popüler müzik ile ilgili iddialarını³²⁹ rap müzik açısından ele aldığımızda,

³²⁶ “Nitekim tesettürün popülerleşmesi, kızlarının örtünmesini isteyen dindar aileler için pozitif bir işlev görmüş; ancak aynı zamanda örtülü olduğu halde dinî şuuru zayıf yeni bir sosyal kategorinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.” Bknz. Bilgin, s. 205.

³²⁷ Cihan Aktaş, **Mahremiyetin Tükenişi**, İstanbul: Nehir Yayınları, 1995, s. 198-199.

³²⁸ Aktaş, *Tesettür ve Toplum: Başörtülü Öğrencilerin Toplumsal Kökeni Üzerine Bir İnceleme*, s. 196.

³²⁹ Adorno’nun söz konusu üç iddiası özetle şu şekildedir: “Popüler müzik standartlaştırılmıştır. Popüler müzik pasif dinlemeyi yaratır. Tüketimi daima pasif ve sonsuz tekrerrür içinde olan popüler müzik, dünyayı da olduğu gibi ele alır. Nitelikli müzik ise hayal gücünün yarattığı zevk ve keyif doğrultusunda yapılır ve dünyayı nasıl olabileceği

geçen zaman diliminde popüler kültürün müzik türü değişse de, işlevlerinin değişmediği görülmektedir. İsyan kültürünü barındıran rap müziğin, pop müziğin pasifize etme özelliğinin dışındaki fonksiyonlarını üstlendiği görülmektedir.

Günümüzde bir popüler kültür ürünü olarak müzik ile dindar kesim arasındaki irtibata bakıldığında, geçmişe oranla daha esnek bir tutumun benimsendiği görülmektedir. Zira bugün, genel anlamda dindar çevrelerinin daha önce helal veya haram olarak kabul ettiği uygulamalarda bir farklılaşmanın yaşandığı görülmektedir. Söz gelimi Türkiye’de 1986 yılına kadar, Klasik Türk Musikisi ve Tasavvuf Musikisine önem veren birkaç tarikat ve küçük dinî çevre haricinde dindarlar müzik dinlemeye olumlu bakmamaktaydılar. Bugünkü durumda ise dindar çevreler, çoğunlukla halk ve sanat müziği olmak üzere hemen her tür müziği dinlemekte; bunun yanında alternatif olarak üretilen müziğin de kendine özgü tarzından, özgün müzik, halk müziği, tasavvuf müziği ve hatta pop müziğe doğru kaydığı görülmektedir.³³⁰

Dindar çevrenin gençlerine bakıldığında ise, artık müzik dinlemenin haram ya da helal olduğunun tartışma konusu olmaktan çıktığı görülmektedir. Araştırma bulguları, İHL öğrencilerinin böyle bir tartışma gündemlerinin olmadığını ve tamamının müzik dinlemeyi sevdiğini göstermektedir. Görüşülen öğrencilerinin %70’inin telefonlarından müzik dinlemeyi tercih ettiği,³³¹ diğer öğrencilerin ise müzik dinlemek için daha çok mp3 ve bilgisayar kullandığı görülmektedir.

6.1.Müzik Türü Tercihleri

Katılımcıların günde ortalama iki saat müzik dinledikleri görülmektedir. Ergenlik dönemi gençliğinde yaygın şekilde görülen ‘gece uyumadan önce müzik dinleme alışkanlığı’nın, İHL öğrencilerinde de bulunduğu gözlemlenmektedir. Öğrenciler genelde müziğe özel vakit ayırmaktan ziyade; yolda, uyumadan önce ya da

bağlamında ele alır. Popüler müzik sosyal bir çimentodur. Pop müziğin bu sosyo-psikolojik işlevi, müziğin tüketicilerinin günlük hayatın düzenine fiziksel olarak uyumunu gerçekleştirir.” Bknz. Theodor W. Adorno, “On Popular Music”, John Storey (ed.), **Cultural Theory and Popular Culture: A Reader** içinde (202-214), Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1994; Storey, *Popüler Kültür Çalışmaları: Kuramlar ve Metotlar*, s. 112-114.

³³⁰ Bilgin, s. 201.

³³¹ Bu durum, cep telefonunun mp3 işlevinin İHL öğrencileri için önemli olduğuyla ilgili değerlendirmeyi teyit etmektedir.

matematik gibi sayısal derslerine çalışırken müzik dinlemeyi tercih ettiklerini ifade etmektedirler.

Katılımcıların genelinin slow tarzda müzikler dinlemekten hoşlandığı ve yarıya yakınının, müziği hüzünlenmek için dinlediği görülmektedir. Bu durum ergenlik dönemindeki melankoli eğilimine atıfla açıklanabilir.

Ayşe: “Yabancı ve slow müzik dinlerim. Rap dinlemiyorum, küçükken dinlerdim. Müziği hüzünlenmek için dinliyorum. Genelde hep aynı şarkıyı dinlerim, sıkılınca değiştiririm şarkıyı. Müzik dinlerken geleceğe dair hayaller kurarım, üniversite ve evlilik için..”

Bununla beraber araştırma bulguları, İHL öğrencilerinin tek bir müzik türü üzerinde yoğunlaşmadığını, farklı türleri dinlediklerini göstermektedir. Söz gelimi Türkçe pop, rock, metal ve yabancı müzik tarzı öğrenciler arasında popüler olmakla beraber; rap, türkü, ilahi ve marş gibi türlerin de zaman zaman öğrenciler tarafından dinlendiği görülmektedir. Bu bağlamda araştırma bulguları, Saktanber’in ‘İslamcı gençliğin’ müzik tercihleriyle ilgili tespitiyle uyuşmamaktadır. Saktanber, İslamcı kesimlere ve/veya gençliğe yönelik yayın yapan muhtelif özel radyo istasyonlarının yayınlarında türkülerin ağırlıkta olduğunu ve İslamcı gençliğin, ne kadar kentli olursa olsun, türkülerini sadece aile kökenlerinin bir uzantısı olarak değil, otantik kimlik arayışının bir sonucu olarak dinleme eğilimi olduğunu ifade etmektedir.³³² Bu tartışmadan varesten olarak türküler, zamana göre türü değişen popüler müziğin, baki kalan alternatifi olmaları sebebiyle, önemli bir müzik türüdür. Rosselson de, halk müziğinin kapitalizm öncesine dayanan kökeni ve ticari olmayan ürünlerinden dolayı, kapitalist müzik endüstrisinin popüler müziğinin alternatifi olduğunu iddia etmektedir.³³³

İHL öğrencilerinin Mustafa Ceceli, Sagopa Kajmer, Şebnem Ferah, Ferhat Göçer, Tarkan, Bedirhan Gökçe ve Manga gibi popüler isimleri beğendikleri görülmektedir. Şarkı söyleyiş tarzı ve şarkı sözlerinin anlamlı olmasının, öğrencileri etkilediği görülmektedir.

³³² Saktanber, s. 270-271.

³³³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Storey, *Popüler Kültür Çalışmaları: Kuramlar ve Metotlar*, s. 116.

Abdullah: “Sagopa ve Dj Tiesto’yu beğeniyorum. Çünkü tarzları hoşuma gidiyor.”

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun severek dinlediklerini belirttikleri Mustafa Ceceli’nin son dönemdeki dinî öğeler içeren açıklamalarının³³⁴ öğrencileri etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda bir ünlünün dinî yönelimlerinin olmasının öğrencileri ziyâdesiyle etkilediği ve öğrencilerin böyle kimselere özel bir ilgilerinin olduğu görülmektedir.

Tuğçe: “Mustafa Ceceli’yi beğeniyorum. Şarkılarının hem sözleri güzel, hem müzikleri.”

Beğendikleri sanatçıların gerçek yaşamlarında mütedil hayatlar sürmelerinin, İHL öğrencileri için önemli olduğu görülmektedir.

Hamza: “Mustafa Ceceli’yi dinliyorum. Çünkü çok efendi biri. Ayrıca hacı olduğunu biliyorum.

–Bunu nereden biliyorsun?

Hamza: Şarkılarını dinlediğim kişilerin hayatlarını da takip ederim ben.”

Bazı öğrenciler ise, beğendikleri sanatçıların yalnızca müzikleriyle ilgilendiklerini vurgulamaktadır.

Mehmet: “Yavuz Bingöl’ü dinliyorum. Sesi hoşuma gidiyor. Sagopa Kajmer’i de beğenirim. Onu da fıkri yapısı bize yakın olduğu için seviyorum. Ama Ahmet Kaya da dinlerim. Görüşleri bizim gibi değil, ama bu benim için önemli değil. Müzik farklı bir alan sonuçta.”

Yalnızca sanatları ile gündemde olan şarkıcıların öğrencileri daha çok etkilediği görülmektedir.

Yasin: “Emre Aydın ve Sagopa Kajmer’i dinliyorum. Gündemde çok olmamaları ve ortalarda görünmemeleri hoşuma gidiyor. Her gün TV’ye çıkanları sevmiyorum.”

³³⁴ Kanal D’de Güneri Civalıoğlu’nun hazırladığı *Şeffaf Oda* programına konuk olan Ceceli’nin bu yöndeki ifadelerinden bazıları şu şekildedir: “Hacı olmam sanat camiasında değişik karşılanıyor. Sebebi de çok sık karşılaşılmıyor olması. Ben bunu çok fazla öne çıkarmadım. Bu konuların tamamıyla içte yaşandığına inanıyorum. Bir takım şekillerle olacak bir şey değil bu. Böyle değerlendirildiğinde yaşantınıza da bir müdahale olmuyor. Hacca 23 yaşında gittim.” Ceceli, Güneri Civaoglu’nun ‘Alkol kullanıyor musun?’ sorusuna ise şu şekilde cevap vermiştir: “İçki kullanmıyorum. Özellikle beyinle ilgili belgeselleri çok izlerim. Bu tarz içki, sigara gibi maddelerin beyinde çok büyük tahribat bıraktığı açıklanıyor o nedenle ben bunu tercih etmiyorum.”

İHL öğrencileri arasında sınırlı sayıda da olsa, beğendikleri ünlüleri rol model haline getiren öğrencilerin bulunduğu görülmektedir.

Zeynep: “Taylor Smith’i beğeniyorum. Çünkü çok hoş bir bayan. Onun gibi olmayı isterdim.”

6.2.Dine Aykırı Unsurlar Taşıyan Parçalarla İlgili Tutumlar

İHL öğrencilerinin genelde dinledikleri şarkıların sözlerine dikkat ettikleri görülmektedir.

Betül: “Dinlediğim şarkıların sözlerine dikkat ederim. Özellikle de hüznü şarkıların.”

Bununla beraber öğrencilerin şarkı sözlerinin küfür, isyan gibi dine aykırı unsurlar taşıması durumundaki tutumları farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler, dinledikleri şarkıların bu gibi ifadeler içerdiğini fark ettiğinde, söz konusu parçayı dinlemeyi bıraktıklarını ve arşivlerinden sildiklerini belirtmektedir.

Ebrar: “Şarkıların sözlerine çok dikkat ederim ben. Mesela geçen bir şarkı dinlerken fark ettim, diyor ki; ‘Cenneti değişmem saçının teline.’ Bu nasıl bir cümledir, olmayacak iş!”

Muhammed: “Bilgisayarımda küfürü şarkılar diye dosyam var benim. Bunları dinlemeyi tasvip etmiyorum. Tepkimi de dinlemeyerek ortaya koyuyorum.”

Betül mahlaslı katılımcı, bu tarz şarkıların bazen farkına varılmadan dinlendiğine dikkat çekmektedir:

Öznur: “Şarkı sözlerinin zaman zaman dînen yanlış görülebilecek ifadeler içerebileceğini dokuzuncu sınıfta yurtta kalırken bir sohbet ortamında öğrenmişim. Daha önce dikkat ettiğim bir şey değildi. Şimdi çok hassasım bu konuda. Bence herkes hassas olmalı. Fark etmeden çok yanlış yapıyoruz.”

Bazı öğrenciler ise, eğer söz konusu olan çok sevdiği bir şarkıysa dinlemeye devam ettiğini, fakat bu tarz ifadeler içeren şarkılara eşlik etmekten kaçındığını ifade etmektedir. Bu noktada bazı katılımcıların, söz konusu yanlış şarkıcıların kendilerine ait olduğunu düşündüğü, dolayısıyla kendilerinin şarkıyı dinlemeye ve ona eşlik etmeye devam ettiği görülmektedir.

Ayşe: “Şarkıda çok açık inkâr varsa dinlemem. Onaylamıyorum böyle şarkıları, ama çok da takmıyorum. Yabancı şarkılarda çok oluyor mesela. Ama yabancı sonuçta onlar, bilmiyorlar ki gerçeği. Onların günahı..”

Öğrencilerin yarıya yakınının bu tarz ifadeleri hemen fark etmediği, fark ettikleri durumlarda ise tepkisiz kaldıkları görülmektedir.

Burak: “Bazen şarkı dinlerken takılıyorum, dikkat etmiyorum sözlerine. Öyle olunca da o yanlış cümlelerin farkına varmıyorum. Gerçi bunun farkına varsam da dinlemeye devam ederim ki.”

Hazal: “Çok bariz isyan varsa, şirk varsa dinlemeyi bırakırım. Ama beğendiğim bir şarkıysa kolay kolay dinlemekten vazgeçemiyorum.”

7. KATILIMCILARIN KURUMLARIYLA İLGİLİ ALGILARI VE POPÜLER KÜLTÜR – DİN EĞİTİMİ İLİŞKİSİNE YÖNELİK BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

İmam Hatip Liseleri, eğitim felsefelerinin temelini İslamî değer ve kuralların oluşturduğu okullardır.³³⁵ Pozitif bilimlerin yanında din eğitime de yer veren bu okullarda öğrenim gören gençler, aldıkları eğitim doğrultusunda bir yaşam sürmek ile modern dünyanın dayattığı sekülerleşen yaşam biçimlerine adapte olmak arasında gidip gelmektedir. Söz konusu ikilem, gençlerin içinde bulunduğu ergenlik döneminin gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda daha da çetrefilli bir hal almaktadır.

Çağımızda küreselleşmenin etkisiyle toplumlar arasındaki kültürel sınırların da belirsiz hale geldiği görülmektedir. Bu durumun taşıyıcısı olan popüler kültür, özellikle sanayi devrimi sonrası dünyanın farklı bölgelerinde gözlemlenen köyden kente göç hareketlilikleriyle birlikte etkin hale gelmiştir. Türkiye özelinde çok partili dönem sonrasında hız kazanan bu süreçte, Türk toplumunun İslam diniyle şekillenmiş kültürü ile seküler öğeler içeren küresel kültür arasında melez yaşam biçimlerinin oluştuğu gözlemlenmektedir.

³³⁵ Güneş-Ayata ve Acar, s. 106.

İslam'ın dirilişinin bir parçası olarak, Türkiye'nin kent hayatında İslamî bir günlük yaşam tarzının oluşmasıyla buna uygun davranış biçimleri ve âdetlerin belirlediğini ifade eden Saktanber, bu durumun ağırlıklı olarak İslamî nitelik taşıyan bir popüler kültürün ortaya çıkmasına neden olduğunu ifade etmektedir. "Türkiye'deki İslamcı gençliğin kendine has bir kimlik oluşturma çabasında, entelektüel/popüler, yerel/küresel, modern/geleneksel arasındaki muhtelif yollarda yaptıkları yolculuklar, bu sürece göçebe bir nitelik katmaktadır."³³⁶

Bu bölümde, popüler kültürün muhafazakâr gençlik üzerindeki yansımaları ve din eğitiminin bu süreçte nasıl bir rol üstlendiği incelenecektir. Öncelikle, İHL öğrencileri özelinde incelenen muhafazakâr gençliğin kurumlarıyla olan irtibatları ortaya konmaya çalışılacak ve buradan hareketle aldıkları eğitimin öğrenciler üzerinde ne derece etkili olduğu sorgulanacaktır. Akabinde ise bu eğitimin, öğrencileri modern hayatın meydan okumalarına karşı koruyucu bir işlevinin olup olmadığı tartışılacaktır.

7.1.İHL Öğrencilerinin Kendileri ve Kurumlarıyla İlgili Algıları

7.1.1. İHL Öğrencilerinin Benlik Algıları

Gerek imam hatip camiasında, gerekse kamuoyunda İHL öğrencilerinin çekingen, içine kapanık ve sosyal yönden zayıf olduklarına dair kanaatler mevcuttur. Belli kesimler peşin hükümlü davranarak bunun sebebinin, İHL'de uygulanmakta olan eğitim-öğretim metotlarının yanlışlığı ve İHL idareci ve öğretmenlerinin, öğrencilere katı bir disiplin uygulamaları olduğunu iddia etmektedir.³³⁷ Öcal'ın 'Müdürlerine Göre İmam Hatip Liseleri' isimli araştırmasında görüşlerini aldığı İHL müdürlerinin çoğunluğunun ise öğrencileri için aynı kanaati paylaşmadıkları görülmektedir. Okul müdürleri, İHL öğrencilerinin edepli, terbiyeli tavır ve davranışlarının 'içine kapanıklık ya da çekingenlik' olarak algılandığını ve bunun yanlış bir değerlendirme olduğunu belirtmektedir.³³⁸ İHL öğrencilerinin benlik algıları ve toplumdaki konumlarıyla ilgili 'objektif' çalışmaların, oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Söz gelimi

³³⁶ Saktanber, s. 267-272.

³³⁷ Yıldız, s. 124.

³³⁸ Mustafa Öcal, "Müdürlerine Göre İmam Hatip Liseleri", *Din Öğretimi Dergisi*, Sayı.30 (özel sayı: *İmam Hatip Liseleri 40 Yaşında*, Eylül-Ekim 1991), s. 55-59.

muhafazakâr gençlik özelinde yapılan bir araştırmada ‘İslamcı’³³⁹ gençlikle ilgili değerlendirmeler şu şekilde sıralanmıştır:

“Bir yandan aşırı umutlu ve iyimser duruyorlardı, diğer yandan ise toplumun laik kesimlerinin kendilerine yönelttiği eleştiriler karşısında hınçlaşıyorlardı. Bununla birlikte kendi kişisel durumlarından duydukları memnuniyet, ‘doğru’ yolda olduklarına inanmalarından kaynaklanan bir toplumsal farklılık hissi ile el ele gidiyordu. Bu yol, onların gözünde insanın Allah’ın inâyeti ve takdirinden doğmuş, özünden bîhaber Batılı hayat tarzlarının körü körüne taklit edilmesiyle kirlenmemiştir. Onlar, kişisel zaafılar, anlamsız Batı müziği dinlemek, aldatıcı ve açık saçık filmler izlemek, gece kulüplerinde dans etmek, köşe başlarında veya saçma sapan Batı tarzı publarda ve kafelerde flört etmek gibi göstergeleri olan, dinden uzaklaşmış bir yaşamın ayartıcı aylaklığını reddediyorlardı.”³⁴⁰

Söz konusu çalışmada başörtülü bir katılımcının ifadesi, İslamcı gençlerin ‘öteki’lerle aralarında vurgulamak istedikleri bir farka işaret etmenin yanında, bu sınırı nasıl belirlediklerini de ifade etmesi anlamında kayda değer görülmüştür:

“Siz nasıl eğleniyorsanız biz de öyle ibadet ediyoruz.”

Çalışmada İHL öğrencilerinin ‘imam hatipli olmak’ söylemini benimsemiş olmakla birlikte, toplumda ‘öteki’ gençlerden farklı görülmekle ilgili problemlerinin olduğu anlaşılmaktadır.

7.1.1.1.Çevreye Göre Farklı Tutum Geliştirme

İHL öğrencilerinin ‘kendilerinden farklı’ kişilerle daha çok dersane ortamında karşılaştıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin dersane ortamlarındaki tutum ve davranışlarıyla ilgili bulgular, tavırlarındaki tutarlılığı ölçme anlamında imkân sağlamaktadır. Öğrencilerin ‘kendilerinden olmayan’ kimselerin bulunduğu ortamlarda daha kontrollü davranmaya özen gösterdikleri görülmektedir. Bir grup ‘İslamcı’ öğrenci ile yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir:

³³⁹ Soon Yong Pak, İHL öğrencilerinin bazılarının ailelerin kendilerini ‘İslamcı’ olarak tanımladıklarını ve bu nitelemenin genellikle İslamî hayat tarzını benimsemiş olan kimselere işaret ettiğini ifade etmektedir. (Bknz. Soon-Yong Pak, “Articulating the Boundary between Secularism and Islamism: the Imam-Hatip Schools of Turkey”, *Anthropology and Education Quarterly*, Vol.35, Issue.3, s. 331-332.)

³⁴⁰ Saktanber, s. 264.

“Toplum içinde, özellikle de İslamcı olmayan kişiler ile aynı ortamda bulunduklarında, ciddi ve serinkanlı bir tavır sergilemeye dikkat ediyorlar. Yüksek sesle gülmek veya kaba şakalar yapmak, birbirine sarılmak ve başkalarıyla alay etmek gibi davranışlara İslamcı gençlik arasında pek rastlanmıyor. Onlar, savunmacı diyemsek de, mesafeli olmayı tercih ediyorlar. Bu da Batılılaşmış Türk gençliği arasındaki ‘cool’ olma durumuna tekabül ediyor. Osmanlıca, çağdaş Türkçe ve Arapça terimleri ne kadar rahat kullanabildiklerini göstermekten hoşlanıyorlar. Toplum içinde, kızlar erkeklerden daha ciddi ve etkin görünüyorlar. Bunun yanında kızlar, erkek akranlarından daha düzgün ve modaya uygun şekilde giyiniyorlar.”³⁴¹

Araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerin de kullandıkları Osmanlıca ve Arapça terimler dikkat çekmektedir. Günümüzde popüler kültürün etkisiyle -özellikle gençlerin kullandığı dilde- sığlaşan kelime dağarcığı göz önünde bulundurulduğunda, İHL öğrencilerinin aldıkları din eğitiminin, kullanılan kelime ve ifade kalıpları anlamında olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Bunun yanında katılımcıların sorulara cevap verirken zaman zaman ilgili ayet ve özlü sözlere atıfta bulunmaları, öğrencilerin gelenekle olan irtibatlarının kuvvetli olduğuna işaret etmesi bağlamında kayda değer görülmüştür:

Yaren: *“İHL okurken dışarıda kötü bir tepkiyle karşılaşmadım. Ama yedinci sınıfta sınava girerken başımı açacaktım. Görevli kadın yanıma gelip, ‘Sen daha küçüksün, başını açmalısın ki hava alsın. Sonra bence makyaj yap, daha güzel görünürsün.’ demişti. Ben sustum, hiç sevap vermedim. Çünkü isyanını arttırırım böylelerine konuşursam. Allah Kur’an’da öyle buyuruyor.”³⁴²*

Öznur: *“Burayı tercih ettiğimde akrabalarım, ‘Hoca mı olacaksın?’ diye sordular. Ama ben hiç etkilenmedim böyle imâlî cümlelerden. Derler ya, ‘Câhile ne kadar anlattıysam da, onunla yarışamadım.’ Bilmeden konuşuyorlar. Ben olgunlukla karşılıyorum bu durumu.”³⁴³*

³⁴¹ Saktanber, s. 272.

³⁴² Katılımcı burada İsrâ suresinin 41. ayetine atıfta bulunmaktadır: “Biz, andolsun ki öğüt almaları için bu Kuran’da bunları türlü türlü açıkladık. Fakat bu açıklamalar ancak onların nefretini artırmıştır.” (İsrâ, 17: 41)

³⁴³ Katılımcının atıf yaptığı bu söz İmam Gazzali’ye aittir.

7.1.1.1.1. Selamlaşma Biçimini Değiştirme

Katılımcıların çoğunun, girdikleri ortama göre selamlaşma biçimlerini değiştirme ihtiyacı hissetmedikleri görülmektedir.

Ozan: “Farklı ortama girince selamımı değiştirmem. Her yerde ‘selâmün aleyküm’ derim. Zaten her ortama girmiyoruz ki, girdiğimiz ortamlar belli..”

Bazı öğrencilerse, okul ortamından farklı bir çevreye girdiklerinde selamlaşma biçimlerini değiştirdiklerini ifade etmekte ve bunun nedenini şu şekilde açıklamaktadır:

Tuğçe: Genelde ‘selâmün aleyküm’ derim. Ama dershanede bazen selâmımı almadıkları oluyor, o zaman ‘merhaba’ diyorum. Gerçi merhaba demek de kötü değil ama Allah’ın selamı varken niye merhaba diyeyim..”

Bazı katılımcılar, selamlaşma biçimlerini kendilerine değil, muhataplarına göre belirlediklerini ifade etmektedir:

Hazal: “Bizim çevreyse ‘selâmün aleyküm’ derim. Değilse ‘merhaba’ derim.”

Yasin: “Dershanedeki kız arkadaşlarıma sadece ‘selam’ diyorum. Düz liseden onlar.”

Asude: “Dershane ortamında selamlaşma biçimimi değiştiriyorum. Çünkü onlar bu tarz selamlaşma biçimine alışkın değiller.”

Ayşe mahlaslı katılımcı ise selamlaşma biçimini değiştirmekten hoşnut olmadığını, fakat toplumsal baskıdan dolayı bu şekilde davranmak zorunda kaldığını ifade etmektedir:

Ayşe: “AVM’de bir mağazaya girdiğimde ‘selâmün aleyküm’ demeyi çok isterdim, ama maalesef bu mümkün değil. Bu tür ortamlarda mecburen ‘Merhaba’ diyorum. Aslında merhaba demek de kötü bir şey değil. Ama ben Allah’ın selâmını tercih ederim her zaman.”

7.1.1.2.Toplumun İHL Öğrencilerine Yönelik Tutumları ve Bunun Öğrenciler Tarafından Algılanışı

Öğrenciler toplumun onlardan çok şey beklediğini, hatta bazı durumlarda bunun psikolojik baskıya dönüştüğü, fakat toplumun bu beklentilerinde haklı olduğunu düşünmektedir.

Abdullah: “Herkes bizden çok şey bekliyor, ama bir yerde de haklılar.”

İHL öğrencilerinin beklenti ve sorunlarıyla ilgili yapılan bir tezde de aynı noktaya değinilmektedir:

“İHL üstlendiği misyon itibariyle toplumun her an göz önünde bulundurduğu eğitim kurumlarıdır. Din eğitimi ve öğretiminin sadece bu okullarda verilmesinden dolayı toplum, bu okulların öğrencilerini her bakımdan mükemmel görmek istemektedir. Bu talep yapılırken öğrencilerin içinde bulundukları yaş dönemi ve gençlik psikolojisi hesaba katılmamaktadır. Ayrıca onlar da aynı toplumda yaşadıklarından, çevrelerindeki olumsuzluklardan ister istemez etkilenebilmektedirler. Bu sebeple İHL öğrencilerini hata yapmayan birer melek olarak görmeyi arzulamak doğru olmayacaktır. Toplumun ve özellikle dindar kesimin bu doğrultudaki beklentileri öğrenciler üzerinde psikolojik bir baskı oluşturmaktadır.”³⁴⁴

İHL öğrencilerinin çevre tarafından olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaşmaları ya da kendilerini baskı altında hissetmeleri noktasında, ülkede gelişen siyasî sürecin belirgin etkisinin olduğu görülmektedir. Söz gelimi, 1999 yılında İHL öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada, İHL öğrencilerinin %60.8 (335 öğrenci)’i, ‘İHL öğrencilerinin sosyal çevrenin baskısı altında’ olduğunu, %22.69 (125 öğrenci)’u böyle ‘bir baskının söz konusu olmadığını’, %16.51 (91 öğrenci)’i ise ‘kararsız’ olduğunu belirtmiştir.³⁴⁵ İstanbul Politikalar Merkezi tarafından farklı yıllarda yapılan araştırma sonuçlarına göre³⁴⁶, 2002 yılı ve öncesinde, ülkede dindar insanlara baskı yapıldığını düşünen %40 düzeyinde bir kesim bulunurken, 2006 ve 2009 yıllarında bu

³⁴⁴ Yıldız, s. 125.

³⁴⁵ Yıldız, s. 126.

³⁴⁶ Söz konusu araştırma, İHL öğrencileri özelinde yapılmamış olsa da, dindar kesime yönelik olması hasebiyle yapılacak karşılaştırmalarda fikir vereceği düşüncesiyle kullanılmıştır.

oranın sırasıyla %17 ve %24'ye gerilediği görülmektedir. 2007 seçimleri öncesinde en düşük düzeyini bulmuş olan bu değerlendirme, seçimlerin hemen akabinde gündeme gelen türban konusunu çözmeyi hedefleyen anayasa değişikliği girişiminin, Anayasa Mahkemesi kararıyla akim kalmasının ertesinde yeniden yükselmiş gibi görünmektedir. Ancak her halükarda, 2002 yılındaki düzeyin (%40) oldukça altında kalan bir kesim (%24), -AKP iktidarının yedinci yılının içinde- dindar kesimler üzerinde baskı olduğu düşüncesindedir.³⁴⁷ Öngörülenin aksine, araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerden de, imam hatipli olduğu için toplumda olumsuz bir tepkiyle karşılaşan öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Bununla beraber, genellikle dinî sembol taşımayan erkek öğrencilerin bu tarz olumsuz tepkilerle karşılaşmadığı, fakat kız öğrencilerin bu tarz durumlarla daha sık muhatap olduğu görülmektedir.³⁴⁸

- *İmam hatipli olduğun için sosyal hayatta karşılaştığın olumsuz bir olay oldu mu?*

Aslı: “Oldu. Geçen yıl kitap fuarına gitmiştik okuldan arkadaşlarla. Bize kırmızı keçi, kırmızı koyun diye laf attılar, başörtülerimizin renginden dolayı. Moralim bozuluyor tabi böyle şeylerle karşılaşınca. Bir şey desem değmeyecek, susmayı tercih ediyorum ben de.”

Öğrenciler, bu tarz olumsuz tepkilerle karşılaştıklarında üzüldüklerini ve bu tepkilere bir anlam veremediklerini ifade etmektedir:

- *İmam hatipli olduğun için sosyal hayatta karşılaştığın olumsuz bir olay oldu mu?*

Hazal: “Oluyor tabi. Hangi lisede okuduğumu duyunca insanların bakışları hemen değişiyor. Bir arkadaşşıma biri ‘Cumhuriyet bunların yüzünden ölüyor.’ diye laf atmıştı. Böyle olaylar olunca üzüliyorum tabi. Onlarla konuşup neden böyle düşündüklerinin sebebini sormayı, tartışmayı çok isterdim.”

³⁴⁷ Ali Çarkoğlu ve Ersin Kalaycıoğlu, “Türkiye’de Dindarlık: Uluslararası Bir Karşılaştırma”, Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi, 2009, s. 40.

³⁴⁸ Saktanber, kız öğrencilerin ileriki yaşamlarında da benzer sorunlarla karşılaşacaklarına işaret etmektedir: “Sosyal ve eğitimsel kökenleri açısından erkek muadillerinden pek farklı olmamalarına rağmen İslamcı kadınların, pek çok kamu kuruluşundan, profesyonel faaliyetten ve entelektüel çevreden dışlanmışlıkları erkeklerinkine oranla çok daha vahimdir. Zira hedef alınan yalnızca entelektüel kimlikleri değil, aynı zamanda fiziksel görünüşleridir.” Başörtüsünün İslamcı popüler kültürün simgesi haline geldiğini ifade eden Saktanber, İslamcı gençlik içinde kadın ile erkeğin konumlarının birbirinden farklı olduğunu ve Batılı gençlik kültürlerinden farklı olarak, İslamcı gençliğin simgesinin genelde kadınlar olduğunu belirtmektedir. (Ayrıntılı bilgi için bkz. Saktanber, s. 263-272.)

Bahadır mahlaslı katılımcı, İHL ile ilgili olumsuz düşüncede olanların genelde slogan haline gelmiş içi boş söylemler üzerinden konuştuklarını belirtmektedir.

- *İmam hatipli olduğun için sosyal hayatta karşılaştığın olumsuz bir olay oldu mu?*

Bahadır: “Birkaç kere oldu. Bir keresinde çocuğun biri bizim camiadan sevdiğim bir büyüğüme küfür etti. Kavga ettik biz de. Bir şey bilmeden konuşuyorlar hep. Ben de babamdan duydum onların kim olduğunu, ama netten de arattım, araştırdım. Affedersiniz³⁴⁹ ama, bunlar için ben ‘İt yürür, kervan yürür’ şeklinde düşünüyorum.”

Toplum bizzat dinî layıkıyla yaşamasa da, birilerinin bu şekilde yaşamasını istemekte ve bu durumdan kendisi de tatmin olmaktadır. Söz gelimi toplum, kutsal değer ve kuralların, her ne kadar onun hakkını veremese de, onların bir yerlerde var olmaya, devam etmesini istemektedir.³⁵⁰ Dolayısıyla toplum, kendilerinin dinî ve ahlakî zaafı olsa da, -toplumda dindarlığın temsilcilerinden biri olan- İHL öğrencilerini bu anlamda kusursuz görme eğiliminde olmaktadır. Yasin mahlaslı katılımcı da, toplumda İHL öğrencilerinin kötü alışkanlık ve davranışlardan âzâde olduğu şeklinde bir algının olduğuna dikkat çekmektedir:

- *İmam hatipli olduğun için sosyal hayatta karşılaştığın olumsuz bir olay oldu mu?*

Yasin: “Oldu. Arkadaşlarla nargile içiyorduk. Bize ‘İmam hatipli hiç nargile içer mi?’ dediler. Biz de şakayla karışık ‘İmamın canı yok mu?’ dedik. Şakaya vurduk işi, pek üstünde durmadık. Zaten genelde bizi melek gibi görüyorlar dışarıda.”

İHL öğrencileri ile yapılan bir başka araştırmadaki³⁵¹ erkek katılımcılardan biri, toplumda ‘öteki’ olarak algılanmaktan duyduğu rahatsızlığı şu şekilde dile getirmektedir:

³⁴⁹ Katılımcıların bu gibi uygun olmayan ifadeleri kullanırken -günümüz gençliğinin kaybettiği hassasiyetlerden biri olarak- ‘affedersiniz’ gibi ifadeler kullanmaları, kayda değer görülmüştür.

³⁵⁰ Ali Köse, “Prof. Dr. Ali Köse ile Modern Çağda Din ve İnsan Üzerine: İnsanın Din ile İlişkisi Hiç Bitmez”, **Altınoluk Dergisi**, Sayı.267 (Mayıs 2008), s. 6.

³⁵¹ *The Making of a Good Citizen and Conscious Muslim through Public Education: The Case of Imam Hatip Schools* (Aylin Akpınar, 2006)

*“Ben sigara içiyorum. Biri sigara içerken görünce, ‘Sen ne biçim imam hatiplisin’ diyerek eleştiriyor beni. Ya da kızlarla oturup konuşurken, ‘Ne biçim imam hatiplisin, kızlarla konuşuyorsun’ diyorlar.”*³⁵²

Genel anlamda, bu tarz olumsuz tepkilerin İHL öğrencilerini fazla etkilemediği, aksine kurumlarına olan bağlılıklarını arttırdığı gözlemlenmektedir.

Asude: *“Ortaokuldaki öğretmenlerim ben İHL’ni tercih ettiğimde, ‘Çalışkan öğrenciydin, kendini heba ettin.’ dediler. Ben hiç sallamadım.”*

Toplumda gençlerle ilgili algı ve beklentilerin genelde iki zıt uçta olduğu görülmektedir. Bu durumu Türkiye’de askerî müdahalelerin -1960, 1971 ve 1980- siyasal miraslarından biri olarak değerlendiren Saktanber, bu beklentilerin gençlere ağır sorumluluklar yüklediğini ifade etmektedir:

*“Türk kültüründe yetişkinlerin gençlik hakkında yürüttükleri hoşgörölü söyleme rağmen, gençler ya sorumsuzluk, aylaklık ve hatta aptalca zevk düşkünlüğü ile bağlantılandırılmakta ya da onlara ülkeyi ve milleti kurtarmak gibi kahramanlık temaları etrafında kurulmuş ve geleceğin yetişkinleri olarak, hem kendileri hem de anne babaları için düzgün bir gelecek yaratmak gibi teorik de olsa aslen ağır sorumluluklar yüklenmektedir.”*³⁵³

7.1.1.2.1. Farklı Bir Çevreye Mensup Olma İsteği

Araştırmada, İHL öğrencilerinin karşılaştığı olumsuz tepkilerin, onlarda bir başka çevrenin mensubu olma isteği uyandırıp uyandırmadığı da sorgulanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların büyük çoğunluğu, toplumun onlarla ilgili tutum ve beklentilerinin zaman zaman üzerlerinde baskı oluştursa da, muhafazakâr bir çevrenin mensubu olmaktan duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir.

Canan: *“Çevremden çok memnunum. Hep şükrediyorum. Çünkü bence gerçekleri bulmak zor. Herkes İbrahim olamaz.”*

³⁵² Akpınar, s. 168.

³⁵³ Saktanber, s. 261.

Katılımcıların genelinin İHL öğrencisi olmaktan memnun olduğu görülmektedir. İHL öğrencileri ile yapılan farklı çalışmalarda da bu tespit teyit edilmektedir. Söz gelimi Cebeci'nin İHL'nin öğrenci yapısı ile ilgili yaptığı çalışmasında anket uygulanan öğrencilerin %90'ı, İHL'de öğrenim görmekten memnun olduklarını belirtmektedir.³⁵⁴ Ünsür'un İHL ile ilgili çalışmasında ise, İHL ve Anadolu İHL öğrencileri, sırasıyla %76 ve %100'lük oranlarda, 'tekrar seçme şansları olsa yine aynı okulu tercih edeceklerini' ifade etmekte, diğer meslek liselerinde ise bu oran %30'larda kalmaktadır.³⁵⁵

Mustafa mahlaslı katılımcı, toplumda İHL öğrencilerinin profili ile ilgili yanlış bir algının olduğuna dikkat çekmektedir.

Mustafa: “Dışarıda imam hatipli olduğumu öğrendiklerinde, ‘Tipin imam hatipliye hiç benzemiyor.’ diyorlar. Herhalde gariban birini bekliyorlar imam hatipliyim deyince. ‘İmam hatip’e gidenler fakir-gariban olur.’ gibi bir anlayış var toplumda.”

Abdullah mahlaslı katılımcı ise, İHL öğrencilerinin toplum tarafından bireysel değil, kolektif olarak değerlendirildiğine dikkat çekmekte ve bundan duyduğu rahatsızlığı dile getirmektedir.

Abdullah: “İnternet ortamında imam hatipli olduğumu söylemiyorum. Çünkü yanlış bir şey yaparsam/yazarsam imam hatiplere laf gelir. Bizde böyle oluyor: Düz liseliler her şeyi yapıyor, tek onlara laf söylüyorlar; ama bizde bir imam hatipli kötü bir şey yapınca hemen tüm imam hatipliler şöyle böyle diyorlar.”

Katılımcıların mensubu oldukları çevre ve kurum ile ilgili eleştirileri olsa da, hemen hemen hiç birinde farklı bir çevrenin mensubu olma isteğinin olmadığı görülmektedir.

³⁵⁴ Cebeci, s. 117.

³⁵⁵ Ünsür, s. 165.

Bahadır: “Okul olarak farklı bir yerde okusam dediğim hiç olmadı. Ama İstanbul için düşünüyorum. Memleket taraflarında yaşamayı isterdim mesela. Bu şehrin ortamı bazen çok sıkıyor beni. Kadıköy’de neredeyse hiçbir şey ayıp değil. Trafik zaten başlı başına bir dert. Ama memleket sakın, orda güven var, arabayı kilitlemeden evine çıkıp yatarsın.”

Bahadır mahlaslı katılımcı, aslında kentte yaşayan pek çok bireyin yakındığı bir duruma işaret etmektedir. Fakat paradoksal şekilde günümüzün ‘modern’ insanı, hem kentte yaşamaktan şikâyetçi, hem de başka bir yerde yaşayamayacak kadar kentsel dokuya bağlı kılınmış durumdadır.³⁵⁶

7.1.2. İHL Öğrencilerin Kurumlarıyla İlgili Algıları

7.1.2.1. İmam Hatip Liselerini Tercih Sebepleri

Katılımcıların yarıya yakını, İHL’ne istekli olarak gelmediklerini, bu okulları tercih etmelerinde ailelerin yönlendirmeleri, kılık-kıyafet konusundaki tutum ve karma olmayan eğitim gibi sebeplerin etkili olduğunu ifade etmektedir.

Zeynep: “Bu okulu aile zoruyla tercih ettim. Anadolu ya da sağlık meslek lisesinde okumayı istiyordum. Ama şuan memnunum okulumdan. İlk yıl açtım. Bana tuhaf bakarlar diye ilk gün gelmek istememiştim okula. Ama açık olduğum için bana farklı davranan olmadı. İkinci yıl ben de kapandım zaten.”

İsteyerek gelmemekle birlikte, zaman içinde okullarını sevdiklerini ve şuan bir İHL mensubu olmaktan gurur duyduklarını ifade eden katılımcılar, bu okulları tercih etmelerinin bir başka nedenin de “dinlerini yadırganmadan, özgürce yaşayabilme isteği” olduğunu belirtmektedir.

Betül: “Bu okula istemeyerek geldim. Aslında Anadolu Lisesi kazanmıştım, ama ortamından dolayı oraya yollamadılar. Şuan okulumdan çok memnunum. Katsayı da kalktı, inancımı da rahat yaşayabiliyorum. Buraya gelmeden önce çok hoptiriktim, hiç Kur’an okumazdım. Artık daha farklı biriyim.”

İHL’ne bilinçli bir tercihle, isteyerek kaydolan katılımcılar ise, bu okullarda çok yönlü eğitim verilmesinin onları etkilediğini ifade etmektedir.

³⁵⁶ Aktaş, *Tesettür ve Toplum: Başörtülü Öğrencilerin Toplumsal Kökeni Üzerine Bir İnceleme*, s. 53.

Canan: “Ablam da bu okulda okuyordu ben liseye başladığımda. Ondan okulun her şeyini biliyordum, çok iyi bir okul olduğunu falan.. Ders anlamında çok sıkı, ama bir o kadar da sosyal etkinliğin olduğu bir okul olduğunu biliyordum. En büyük hayalimdi burada okumak. Çok isteyerek geldim. Gerçekten de anlattığı gibiymiş. Daha şimdiden pek çok yazarı bizzat tanıma fırsatı buldum bu okulda. Onları tanıyorum, fikirlerini biliyorum. Bence bu çok önemli.”

Erkek katılımcıların daha çok Fen ya da Anadolu Lisesi kazanamamaları durumunda İHL’ni tercih ettikleri görülmektedir.³⁵⁷

Ozan: “Bu okula isteyerek geldim. Ama puanım tutuyor olsaydı Anadolu’ya giderdim.”

İHL’ndeki öğretmenlerle öğrenciler arasındaki seviyeli samimiyete dikkat çeken Ahmet mahlaslı katılımcı, bu tutumun okulunu sevmesine etki ettiğini belirtmektedir.

Ahmet: “Bu okul son tercihimdi. Başta ısınmadım ama sonradan sevdim. Şuan çok memnunum. Ortaokulda hatırlıyorum, okul müdürünün yanından geçmeye bile korkardık. Burada ise rahatça konuşabiliyoruz. Samimi bir okul ortamı var. Bu da okulu sevmeme etki etti. Ama saygı da var tabii ki, samimiyetimiz de ölçülü hocalarla, idarecilerle.”

Güneş-Ayata ve Acar’ın İHL ile ilgili çalışmalarında da, bu okullardaki öğretmen, öğrenci ve velilerin arasındaki farklı iletişime dikkat çekilmektedir:

“Aynı cinsiyetten öğretmenler ve öğrenciler arasındaki rahatlamış, dostça ilişkiler, kişinin gündelik yaşamında karşılaştığı katı disiplinden ve özgürlüklerin sınırlandırılmasından kaynaklanan zorlu deneyimin biraz hafiflemesine ya da gizlenmesine yardımcı olmaktadır. Okulda artık bir bakıma ‘kız kardeş’ ya da ‘kız evlat’ konumuna gelen kız öğrenciler, Türkiye’deki diğer okullarda okuyan öğrencilere göre, öğretmen odalarına çok daha kolay ve serbest biçimde girebilmektedir. Hayli alışılmadık özellikler taşıyan bu ortam, çoğu kez kız öğrencilerin annelerini de içine alacak şekilde genişlemektedir. Özellikle kendileri de tesettürlü ve ancak kadın-erkek olarak ayrılmış kamusal mekânlardaki etkinliklere katılabilen bu veliler için bu okul ‘güvenli’ ve ‘erişilebilir’ bir yerdir. Buraya rahatça

³⁵⁷ Ancak bu noktada, Anadolu lisesi kazanmış olmasına rağmen, farklı eğitim ortamı sebebiyle İHL’ni tercih eden erkek katılımcılara da rastlanıldığı ifade edilmelidir.

girip çıkabilmekte, öğretmenlerle konuşabilmekte ve okul-aile birliği etkinliklerinde yer alabilmektedirler.”³⁵⁸

Güneş-Ayata ve Acar’ın velilerle ilgili tespiti konuya farklı bir boyut kazandırmaktadır. İHL öğrencilerinin mutaassıp ailelerden geldiği ve annelerinin çoğunun da ev hanımı olduğu³⁵⁹ göz önünde bulundurulduğunda, çoğu öğrencinin velisinin belli hassasiyetleri olan başörtülü hanımlar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul yönetimi ve öğretmenlerinin söz konusu hassasiyetlerin bilincinde olmaları, velilerin okul ile olan irtibatlarını olumlu yönde etkilemektedir. Eğitimde başarının sağlanabilmesinin üç önemli sacayağından³⁶⁰ birinin ‘veli’ olduğu düşünüldüğünde, İHL’ndeki söz konusu ortamın verilen eğitimin niteliğine de yansıtacağı aşîkârdır.

Bahadır mahlaslı katılımcı, farklı katılımcıların da ifadelendirdiği ‘Biz bir aileyiz’ söylemini dile getirerek, İHL’nin okul ortamının yalnızca formel eğitimle sınırlı olmadığına dikkat çekmektedir.

Bahadır: “*Tek tercihle, çok isteyerek geldim bu okula. Zaten ablalarım da burada okumuştı. İlk geldiğimde öğretmenlerimiz, ‘Biz büyük bir aileyiz, bizimle her şeyinizi paylaşabilirsiniz.’ demişlerdi. Bu beni çok etkiledi.”*

7.1.2.1.1. Kız Öğrencilerin İmam Hatip Liselerine Yönlendirilmeleri

Araştırmada kız öğrencilerin İHL’ni tercih etmelerinde daha çok kılık kıyafet konusundaki uygulamaların etkili olduğu görülmektedir. Müslüman öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çalışmasında İsveçli kız öğrenci (8-15 yaş arası) ve öğretmenlerle mülakat yapan Johansson, örtünmek ve iffetli olmanın güçlü bir Müslüman kadın kimliği geliştirmenin ön koşulu olarak görüldüğüne dikkat çekmekte ve günümüzde modern yaşama olanak sağlayan bir tesettür yaratmanın, büyük bir mesele olduğunu ifade etmektedir.³⁶¹ Görüşülen kız öğrenciler de hicabın kendileri için öncelikli bir

³⁵⁸ Güneş-Ayata ve Acar, s. 109-110.

³⁵⁹ Bknz. **Tablo 5:** Katılımcıların Annelerinin Meslekleri

³⁶⁰ Öğretmen, öğrenci ve veli.

³⁶¹ Thomas Johansson, “Schooling, Religion, Youth and Everyday Life: Learning Processes in an Independent Muslim School Environment”, **Young (Nordic Journal of Youth Research)**, SAGE publications. Vol.16, No.4 (2008), s. 383-384.

tercih olduğunu ve bu tercihte olan genç kızların, İHL’nden başka eğitim görebilecekleri fazla seçeneklerinin olmadığını ifade etmektedir.

Nur: “Gelmeden önce İHL’nin kendimi rahat ifade edebileceğim bir okul olduğunu düşünmüştüm. İşte kapalı okumak, namaz.. Yani dinimi özgürce yaşamak anlamında.”

İHL’nin zaman içinde özellikle kızlar için, düz liselere göre tercih edilen kurumlar haline geldiğini ifade eden Saktanber, kız öğrencilerin ve ailelerinin bu okulları tercih etmelerinin başlıca nedeninin, İHL’nin muhafazakâr çevrelerde ‘mazbut’ sayılmaları olduğunu ifade etmektedir. Okul yöneticileri de, İHL’ne erkeklerden çok, kız öğrencilerin başvurduğu ve kız öğrencilerin erkeklere göre daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Yönetici ve öğretmenler, kimi ‘yaramaz’ çocukların da ‘disiplin’ için gene bu okullara gönderildiğini ifade etmektedir.³⁶² Araştırma kapsamında görüşülen Burak mahlaslı katılımcı da aynı noktaya işaret etmekte ve velilerin, problemlı çocuklarını ahlakî açıdan eğitilmeleri için İHL’ye gönderdiklerini ifade etmektedir:

Burak: “İdare kötü olan çocukları okulda atmalı. Çünkü gençler zaten bozulmaya meyilli. Böyle olunca iyi çocuklar da bozuluyor. Aileler düzelsinler diye buraya yolluyor, sonra ilgilenmiyorlar.”

Kız öğrencilerin İHL’nde eğitim görmeleri, konuyu tek boyutlu düşünen bazı çevrelerce, ‘İmam mı olacak bunlar?’ gibi artık klişe haline gelmiş ifadelerle eleştirilmektedir.³⁶³ Bu noktada İHL’nin amaçları ve toplum nazarındaki itibarlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Zira bu okullar, toplum tarafından herhangi bir meslek lisesi olmaktan çok, çocuklarının özellikle dinî ve ahlakî anlamda iyi eğitileceği ve onlara İslamî terbiye ile yetişmiş arkadaş ortamı sunan okullar olarak algılanmaktadır.³⁶⁴ Bunun yanında kız öğrenciler özelindeki eleştirilerde, bu

³⁶² Güneş-Ayata ve Acar, s. 103-106.

³⁶³ Örneğin Üstün Ergüder başkanlığında hazırlanan ‘Neden Yeni Bir Yüksek Öğretim Vizyonu?’ başlıklı raporda, din eğitimi konusu da ele alınmakta ve İHL’nin diğer meslek liselerinden ayrı bir kategori olarak değerlendirilmesi önerilmektedir. İHL’nin sayı ve öğrenci kontenjanlarının, din görevlisi ihtiyacıyla sınırlandırılması gerektiği ifade edilen raporda, imam olamayacakları tezinden hareketle İHL’ne kız öğrenci alınması son verilmesi ve mevcut Kur’an kurslarının yaygınlaştırılması çabalarından vazgeçilmesi gerektiği de belirtilmektedir. (Ayrıntılı bilgi için bkz. Üstün Ergüder, Mehmet Şahin, Tosun Terzioğlu ve Öktem Vardar, **Neden Yeni Bir Yüksek Öğretim Vizyonu**, İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi, 2009, s. 38-67.)

³⁶⁴ Cebeci de İHL ile ilgili çalışmasında, İHL’nin değişen fonksiyonlarına dikkat çekmektedir: “Başlangıçta din görevlisi ihtiyacını karşılama amacına matuf olarak açılmış olan İmam Hatip okullarının yarım asra varan tarihî seyir

öğrencilerin ileride toplumun yapı taşı olan aileyi şekillendiren anneler olacağının göz ardı edildiği görülmektedir. Bu zaviyeden bakıldığında, kız çocuklarının pozitif bilimlerin yanında, dinî ve ahlakî eğitimin de verildiği İHL’nde eğitim görmeleri, geleceğin çocuklarının, popüler kültürün değersizleştirdiği ‘değer’lerle kuşatılmış modern dünyanın olumsuzluklarından kendilerini koruyabilmelerini sağlayacaktır. Zira nitelikli bir din eğitiminin amaçlarından biri de, bireye karşılaştığı problemlerle başa çıkabilme yetisi kazandırmaktır.

7.1.2.2.İHL Öğrencilerinin Diğer Gençlerle Aralarında Gördükleri Farklılıklar

Katılımcıların hemen hepsi İHL öğrencilerinin, pek çok anlamda diğer gençlerden farklı olduklarını düşünmektedir. Özellikle manevî ve ahlakî anlamda arada büyük farklılıkların olduğunu belirten öğrenciler, İHL’nin atmosferinin onları etkilediğini ifade etmektedir.

Bahadır: “İmam hatipli olan öğrenci ne kadar kötü olursa olsun burada duydukları muhakkak aklında kalır. Diğer gençler kötülüğün içinde. Burada sigara içen azdır, yani ortam iyidir diğerlerine göre.”

Katılımcıların ortak vurgusunun, kendileriyle diğer gençler arasındaki ahlakî anlamdaki farklılığa olduğu görülmektedir. Öğrenciler okullarındaki din eğitiminin yeterli ve etkili olduğunu düşünmeseler de, ortamın verdiği ahlakî değerlerin, onları diğerlerinden farklı kıldığını düşünmektedirler.

Ayşe: “Bu okul öğrencileri nasıl davranmaları gerektiği konusunda daha bilinçliler. Ayrıca bu okulda okumak, bizim geldiğimiz çevreye daha uygun olmamızı sağlıyor.”

Nur: “Bizim ortamdan yakınsam da buradakiler daha olgun ve bilinçliler. İHL’ndeki öğrenciler dinlerini bilirler, edepli davranırlar. Yanımızda bir lise var mesela, hiç böyle değiller.”

çinde fonksiyonları değişti. Bu okullar din görevlisi ihtiyacını karşılama amacını aşarak, dinî kültürü yaşatma ve dinî kimliği koruma misyonunu yerine getirir oldular.” (Bknz. Cebeci, s. 112.)

Bazı katılımcılar, eğitiminden ziyade, İHL'deki arkadaş ortamının bu okul öğrencilerinin ahlakî açıdan farklı olmalarını sağladığını ifade etmektedir.

Sami: “Ahlakî anlamda evet Onların ortamları kötü çünkü. Arkadaş çevreleri bilinçli değil. Bence zaten arada fark olmasına neden olan buradaki eğitim falan değil, arkadaş çevresi. Burada benzer hassasiyetleri olan insanlar bir arada olduğu için arkadaş ortamı iyi oluyor. Bu da bizi farklı ve daha ahlaklı kılıyor.”

İHL'ndeki okul kültürünün en belirleyici özelliği, bütüncü bir dünya görüşü ve felsefenin varlığıdır.³⁶⁵ Katılımcılar da İHL'nde verilen eğitimin, onların çok boyutlu düşüncelerine katkı sağladığını ifade etmektedir.

Muhammed: “Zihin, mantalite ve yaşam tarzı açısından farklıyız diğer öğrencilerden bence. İmam hatipliler bir olayın manevî boyutunu da görür. Bir öldürülme olayında mesela, yalnızca ölene yazık demezler. Öldürene de üzülürler, en büyük günahlardan birini işlediği için. Yani olayları farklı yönleriyle düşünebiliyor imam hatipliler.”

Aslı mahlaslı katılımcı ise, İHL öğrencilerinin kullandıkları dinî terminolojinin onları diğer gençlerden farklı kıldığını belirtmektedir.

Aslı: “Elbette fark var. Mesela biz biri öldüğünde ‘innâ lillâhi ve innâ ileyhi râci’ûn³⁶⁶ deriz. Ama başka okullarda okuyan öğrenciler anlamazlar bunun ne anlama geldiğini. İHL öğrencilerinin illaki farklı bir dilleri oluyor.”

Katılımcıların geneli, İHL'nin müfredat anlamında zor bir okul olduğunu ifade etmektedir. Bazı katılımcılar bu müfredatın -normal lise müfredatına eklenen meslek dersleriyle birlikte- kendilerini zorladığını ifade ederken, bazıları ise, özellikle sayısal derslerin diğer liselere göre daha az kredide verilmesinin, onları diğer öğrencilerden geride bıraktığını düşünmektedir.

Ebrâr: “Ders bakımından farklılık var aramızda diğer öğrencilerle. Burada sayısal dersler eksik kalıyor bence.”

³⁶⁵ Güneş-Ayata ve Acar, s. 106.

³⁶⁶ İslâmî gelenekte, birinin vefat ettiği haber alındığında Bakara suresinin 156. ayetinin sonundaki bu bölüm zikredilir. Ayetin meâli, “Biz Allah'ımız ve elbette O'na döneceğiz.” şeklindedir. (Bakara, 2: 156)

Katılımcıların büyük çoğunluğunun, ahlakî farklılıklar bağlamında İHL'ndeki 'kız-erkek ilişkileri arasındaki farklılıkları' dile getirdiği gözlemlenmektedir.

Tuğba: “Fark var. Onlar kız-erkek ilişkilerinde daha samimiler.”

Asude: “Kesinlikle çok farklılar. Dershanede fark ediyorum bunu. Erkeklerle ilişkilerinde çok rahatlar. Yan yana oturuyorlar, çok rahat konuşuyorlar.”

Bununla beraber araştırmanın genelinde, katılımcıların farklı konuları bir şekilde kız-erkek ilişkilerine bağlamak gibi bir eğilimlerinin olduğu ve bu konu üzerinde ayrıntılı konuşmak istedikleri gözlemlenmektedir.

Asude: “Bence diğer liselerdeki öğrencilerin eğitilememesinin sebebi karma eğitim. Kız-erkek ilişkileriyle uğraşmaktan derslere sıra gelmiyor.”

Güneş-Ayata ve Acar, günümüz Türkiye'sindeki farklı orta öğretim kurumlarında görülen toplumsal cinsiyet sosyalleşmesi ve kimlik oluşturma süreçlerinin sosyolojik ve sosyo-psikolojik yönlerine eğildikleri çalışmalarında, Ankara'da bulunan üç tip okulu –bir İHL, prestijli bir özel lise ve bir devlet okulu- karşılaştırmışlardır. Yazarlar, söz konusu kurumların öğrencileri için birbirinden farklı gelecekler hazırlamakla kalmayıp, farklı sınıf ve toplumsal cinsiyet fikirlerini de yeniden ürettiklerini ve bu kurumların her birinin öğrencilerinde farklı bir toplumsal cinsiyet ve kişilik duygusu uyandıran alternatif eğitim kültürleri yarattığını ifade etmektedir.³⁶⁷ İHL'nde kızlarla erkeklerin flört etmeleri ya da normal arkadaşlık ilişkisi kurmalarının olumsuz karşılandığını belirten yazarlar, diğer okulların bu anlamda İHL'nden çok farklı stratejilerinin olduğuna dikkat çekmektedir.³⁶⁸

³⁶⁷ Deniz Kandiyoti, “Parçaları Yorumlamak”, Deniz Kandiyoti ve Ayşe Saktanber (yay. haz.), **Kültür Fragmanları: Türkiye’de Gündelik Hayat** içinde (15-33), İstanbul: Metis Yayınları, 2003, s. 23.

³⁶⁸ Ayata ve Acar’ın söz konusu karşılaştırmalı çalışmasındaki özel lise ile ilgili bulgular dikkat çekicidir: “İHL’deki uygulamaların aksine, özel lisede, kız ve erkek öğrencilerin sınıflarında istediklere yere oturmalarının ötesinde, kimi öğretmenlerin, ‘gençler arasında uygar ilişkiler yaratılması’ amacıyla öğrencileri karışık oturmaya zorladıkları bile görülmektedir. Bunun yanında söz konusu özel lisede erkek ve kızların flört etmeleri ya da birlikte olmaları, öğretmenler tarafından, gençlerin edinmeleri gereken deneyim olarak görülmekte ve kız arkadaşların erkek öğrencileri motive ettiğine ve derslerini ciddiye almaya yönelttiğine inanılmaktadır.” Karşılaştırmalı çalışmadaki bir diğer okul olan düz lisede, gerek öğretmenler gerekse öğrenciler arasında cinsiyete dayalı herhangi bir ayrımcılık olmadığı ifade edilmektedir. “Her şeyden önce eldeki mekân, buna elvermemektedir. Bunun yanında kimsede, iki cins arasındaki etkileşimi gözleyecek fazladan enerji ya da ilgi de yoktur.” Bu açıdan düşünüldüğünde, İHL öğretmenlerinin kız-erkek ilişkileri konusunda zaman zaman baskıya dönüşen uygulamaları abartılı olsa da, durum

Katılımcılar, İHL’nde farklı kademelerde okuyan öğrencilerin birbiriyle olan iletişimlerinin de diğer okullardan farklı olduğunu belirtmektedir.

Yasin: “Diğer liselerdeki öğrenciler çok havalı. Hâlbuki bizim okulda büyük öğrenciler, alt sınıfta olan öğrencilerle abi-kardeş gibidir, onlarla ilgilenirler.”

İHL öğrencilerinin aile bireylerine saygı konusunda hassas oldukları ve özellikle ebeveynlerine olan hitap ve davranışlarında dikkatli davranmaya gayret ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğrenciler saygı konusunda da diğer gençlerden farklı olduklarını düşünmektedir.

Yaren: “İHL kesinlikle çok farklı. Evimizin yakınında bir düz lise var, oradan biliyorum. Buranın ahlak seviyesi yüksek. Oturup kalkma, el-kol şakası yapma gibi şeylerde farklı. Anne yanında sakız çiğnemek yanlıştır bu okul öğrencilerine göre. Ya da bir imam hatipli babasına ‘Naber Peder?’ demez. Ama diğer lise öğrencileri böyle..”

İHL öğrencileri özelinde yapılan bir başka çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. İHL öğrencilerinin büyüklerine ve öğretmenlerine saygı konusunda hassas olduğunu belirten Akpınar, bunun İHL’nde aldıkları eğitimin bir tezâhürü olduğunu kaydetmektedir. Söz konusu araştırma kapsamında görüşülen imam hatipli bir erkek katılımcı, aile bireylerine olan saygı hususunda, diğer gençlerle olan farklılıklarını şu şekilde dile getirmektedir:

“Babamla arkadaş gibiyim, ama çok saygılıyım. Mesela onun karşısında bacak bacak üstüne atmam asla. Abimin karşısında sigara içmem. Bizim ailemiz saygı konusunda farklıdır. Hâlbuki düz lise öğrencileri ailelerinin karşısında sigara içerler, saygıları yoktur.”³⁶⁹

Görüşülen öğrencilerin öğrenim gördüğü İHL’nin sosyal aktivite anlamında başarılı okullar olduğu görülmektedir. Sosyal imkânların çeşitliliği, spor salonları, kaliteli yurtlar, idarenin öğrencilere ilgisi ve büyük öğrencilerin alt sınıf öğrencilerine

öğretmenlerin öğrencilerle yakından ilgilendiğine işaret etmektedir. (Ayrıntılı bilgi için bknz. Güneş-Ayata ve Acar, s. 108-116.)

³⁶⁹ Akpınar, s. 166-168.

karşı tutumlarının olumlu olmasının, öğrencilerin okullarıyla ilgili olumlu tutumlarını güçlendirdiği görülmektedir.

Bazı katılımcılar ise günümüzde İHL ile diğer okullar arasında bir farkın kalmadığını ve bu okul öğrencilerinin de diğer gençler gibi olduğunu ifade etmektedir:

Betül: “Artık buralar da bozuluyor, bir farkı yok bence.”

Ozan: “Fark yok bence. Sadece burada daha fazla din eğitimi var, ama o da çok etkili değil bence. Hocalar hep farklı olduğumuzu söylüyorlar. Ama bence bu doğru değil. Kapıdan çıkınca düz lisenin yanında oluyoruz sonuçta. Zaten bana göre her genç aynı.”

Ebrar mahlaslı katılımcı, öğrenim gördüğü İHL’ni tahmin ettiği gibi bulmadığını ve bu okul öğrencilerinin artık yalnızca şekilsel farklılıklarının olduğunu ifade etmektedir.

Ebrar: “Gelmeden önce bu okulun çok dindar olacağını, her kurala uyulacağını sanıyordum. Ama başörtü dışında, diğer düz liselerden çok da bir farkı yok. Namaz kılma oranı düşük.”

Bu noktada İHL dışındaki okullarda öğrenim gören öğrencilerinin tamamının ahlakî çöküntü içinde olduğu gibi toptancı ve önyargılı bir düşünceye katılmadığı belirtilmelidir.

7.1.2.2.1. ‘İmam Hatipli Olmak’ Söylemi

Katılımcıların genelinin ‘imam hatipli olmak’ şeklinde bir söylem geliştirdiği ve diğerlerinden farklı olduklarına inandıkları gözlemlenmektedir. İdareci ve öğretmenler tarafından da kullanılan bu söylem, her zaman içi doldurulamıyor olsa da, öğrencilerin kurum algılarını etkilemekte ve onların okullarına ve sahip oldukları değerlere olan bağlılıklarını arttırmaktadır.

Mehmet: “Bana göre imam hatipli olmak ayrıcalıktır. Burada nezih bir ortam var.”

İmam hatipli olmanın bir marka olduğuna işaret eden Hazal mahlaslı katılımcı, sayısal derslerden farklı olarak, İHL’nde alınan ahlakî eğitimin telafisinin olmadığına dikkat çekmektedir.

Hazal: “Babam hep ‘İmam hatipliler hayata 1-0 önde başlarlar.’ der. Sayısal anlamda çok iyi bir eğitim yok belki, ama biz ahirete yatırım yapıyoruz. Bence ahlakî açıdan eğitim almak daha önemli. Çünkü bunun telafisi olmuyor. Mesela biz sayısal dersleri dışarıdan takviye ile telafi edebiliyoruz. Ama diğer öğrencilerin bizim aldığımız ahlak eğitimini dışarıdan almaları zor, hatta imkânsız.”

7.2. Popüler Kültür – Din Eğitimi İlişkisi

7.2.1. İHL Öğrencileri ve Popüler Kültür

Araştırmada İHL öğrencilerin popüler kültür ürünlerine olan yaklaşımlarında aldıkları din eğitimi doğrultusunda şekillenen dinî formasyonlarının etkili olup olmadığı sorgulanmış ve öğrencilerin farklı popüler kültür ürünlerine karşı farklı tutumlar içinde oldukları tespit edilmiştir. Söz gelimi öğrencilerin okudukları kitap ya da izledikleri filmlerde, dinî hassasiyetlerine göre tercihte bulundukları; televizyon dizisi, internetteki etkinlikler ya da giyim anlamındaki tercihlerinde ise, daha çok popüler kültürün etkisi altında oldukları görülmektedir.

İHL’ndeki din eğitiminin, popüler kültürün olumsuz etkilerinden koruma anlamında işlev gördüğü alanların da bulunduğu gözlemlenmektedir. Söz gelimi İHL öğrencilerinin aldıkları din eğitiminin, onların kelime dağarcıklarının genişlemesini sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda din eğitiminin, popüler kültürün olumsuz etkilerinden biri olarak değerlendirilen kelime dağarcığının sığlaşması ve dile yabancı ifadelerin dâhil olması anlamındaki etkilerine karşı koruma işlevinin olduğu görülmektedir. Özellikle meslek derslerinde kullanılan dinî terminoloji ve Osmanlıca ifadeler bu konuda etkili olmaktadır. Bu bağlamda, aynı yaş grubundaki diğer gençlerin duyduklarında anlamadıkları pek çok kelime ve ifade kalıbını, İHL öğrencilerinin bizzat kendi cümlelerinde kullandıkları görülmektedir.

Ergenlik dönemindeki gençler üzerinde aileden çok, çevrenin etkili olduğu tezinin İHL öğrencileri için de geçerli olduğu; fakat bununla beraber, İHL öğrencileri

için aile faktörünün de oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ailelerinin dinî yönelimleri ve popüler kültür ürünlerine yaklaşımları, İHL öğrencilerini etkilemektedir. Söz gelimi dinî ve ahlakî açıdan uygun olmayan bir dizi katılımcıların aileleri tarafından izlendiğinde, öğrencilerin takip edilmesinde herhangi bir sakınca görmedikleri bir TV yapımı haline gelmektedir.

Bir grup İHL öğrencisi ve öğretmeni ile derinlemesine mülakat yapan Akpınar, İHL öğrencilerinin bir yandan İslam ahlâkı üzere eğitilmeye çalışıldığını, fakat diğer yandan onların da toplum gibi medya aracılığıyla yayılan popüler kültürden etkilendiğini kaydetmektedir. Akpınar'ın görüştüğü erkek bir meslek dersleri öğretmeni, günümüzde İngilizcenin en popüler dil olmasının, öğrencilere Arapça öğretmeyi zorlaştırdığına dikkat çekmektedir. Orta üstü sınıfın yaşadığı bir bölgedeki İHL'nde çalışan kadın bir tarih öğretmeni ise, özellikle büyük şehirlerdeki İHL öğrencilerinin davranışlarındaki değişimin, ülke çapındaki Türk gençliğinin davranışlarındaki değişikliklerle paralel gittiğini ifade etmektedir:

“Bütün bir neslin değiştiğini düşünüyorum. Bu hızlı bir değişim. Yalnızca 30 yaşında olmama rağmen kendimi yaşlanmışım gibi hissediyorum. Benim zamanımda bizim erkek arkadaşımız, flörtümüz yoktu, makyaj yapmazdık. Toplum tarafından yadırganacak şeyler yapmazdık. Bugünse diğer öğrencilerle, İHL öğrencileri arasındaki tek fark, başörtülü olmaları. Dış görünüşleri izledikleri dizilerdeki gibi. Yaptıkları makyaj, okudukları kitaplar, kullandıkları takvimler de öyle. Bir süre önce, öğrencilerimden sınıfa bir takvim getirmelerini istedim. Bir kız öğrencim, üzerinde Tarkan'ın posterini olan bir takvim getirdi ve şöyle dedi: ‘Şuna bakın Hocam, şuna bakın, ne yakışıklı..’ Eskiden daha muhafazakar öğrencilerimiz vardı, utangaçlardı. Şimdikiler çok rahat.”³⁷⁰

7.2.2. İHL Öğretmenleri ve Popüler Kültür

7.2.2.1.İHL Öğretmenlerinin Güncel Bağlamla Olan İrtibatları

Katılımcıların ifadelerinden, İHL öğretmenlerinin genelinin, derslerini günümüz şartları ile irtibatlı şekilde işledikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler, özellikle fıkıh derslerinin bu şekilde işlendiğini ifade etmektedir.

³⁷⁰ Akpınar, s. 166-167.

Betül: “Özellikle fıkıh hocamız günümüzle irtibatlı işler derslerini.”

Nur: “En çok fıkıh dersi günümüzle irtibatlandırılarak anlatılıyor. Herkes fıkıh dersinde çok soru soruyor, belki o da etkili oluyordur.”

Ayşe mahlaslı katılımcı ise, derslerin günümüzden bağımsız işlendiğini ve bundan rahatsızlık duyduğunu ifade etmektedir.

Ayşe: “Güncelden kopuk işliyorlar. Kendi zamanlarına göre anlatıyorlar. Mesela kıyafet açısından.. Geçen bir hırka giymiştim mesela, bir hoca çevirdi, ‘Bu İslâm’a uygun mu, baban seni evden nasıl çıkarıyor böyle?’ dedi.”

İHL öğrencilerinin gündemdeki olaylarla irtibatlı olduğu ve derslerde gündemle ilgili öğretmenlerine sorular yönelttikleri görülmektedir. Bununla beraber derslerde yapılan gündemle ilgili konuşmaların dersten ziyade, öğretmen bazında olduğu görülmektedir.

Taha: “Derslerde gündemle ilgili konuştuğumuz oldu. Mısır olayı konuşulmuştu mesela. Tarih hocamız Mısır’ın geçmişini anlatmıştı. İnkılâp hocası ya da diğer hocalar bilgileri varsa konuşuyorlar gündemdeki bu tarz olaylardan.”

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı gibi, gündemle ilgili konuların derslerde konuşulmasının, öğretmene ve öğretmenin yeterliliğine bağlı olduğu görülmektedir.

7.2.2.2.Popüler Kültür Ürünlerine Olan Yaklaşımları Açısından Meslek Dersi Öğretmenleri ile Diğer Ders Öğretmenleri Arasındaki Farklılıklar

Katılımcıların çoğu, popüler kültür ürünlerinden haberdar olma ve onları kullanma anlamında, meslek dersi öğretmenleri ile diğer ders öğretmenleri arasında özel bir farklılığın olmadığını kaydetmektedir.

Muhammed: “Hocaların hepsinin facebook hesabı var. Bir fark yok aralarında bence.”

Zeynep: “Bazı hocaların evinde TV olmadığını biliyorum. Ama hepsinin aynı olduğunu düşünüyorum. İnterneti kullanmayı falan bilirler hepsi.”

Bazı katılımcılar ise, meslek dersi öğretmenlerinin popüler kültür ürünleri konusunda daha muhafazakâr davrandıklarını belirtmektedir.

Nur: “İnternet konusunda hocaların hepsinin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Dizi konusunda bayan hocalar daha iyi takipçiler. Bir de meslek hocalarının bu konuda daha bilinçli olduklarını düşünüyorum.”

Öğrencilerin, öğretmenlerinin giyimlerine dikkat ettikleri, boykot edilen markaları tercih eden öğretmenlerini eleştirdikleri görülmektedir.

Yaren: “Bayan hocalarımız yeni çıkan şeyleri daha çok biliyorlar. İngilizce hocamız mesela hep ‘Tommy Hilfiger’ giyer. Bence arada fark var. Erkek hocalarımız daha muhafazakâr. Bayan hocalarımız çok çeşitli giyiniyorlar. Mesela bir hocamız hep ‘Armine’ giyinir.”

Tuğba: “Geçen sene ‘Vakko’ kullanan hocalar vardı. Onları eleştiriyorduk arkadaşlarla konuşurken. Çünkü ‘Vakko’ boykottaki markalardan.”

7.2.2.3.İHL Öğretmenlerinin Öğrencilerin Tüketim Alışkanlıklarını Yönlendirme ile İlgili Uygulamaları

Çalışmada İHL öğretmenlerin popüler kültür ürünleri konusundaki tutumlarının, öğrencilerin bu ürünlere olan yaklaşımlarında etkili olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu bağlamda İHL öğretmenlerinin popüler kültür ürünlerinden haberdar olma noktasında, öğrencilerle aralarında bir kuşak çatışmasının olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu ürünlerden haberdar olmalarının, gençlerin yaklaşımlarını yönlendirme noktasında daha etkili olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ürünleri kullanma konusunda dolaylı yoldan yapılan uyarıların ve ironili ifadelerin, öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Öznur: “Meslek derslerine giren bir bayan hocamız kola gördü sınıfta. ‘Orda bir temizlik malzemesi mi var?’ diye sordu şakayla karışık. Çok hoşuma gitmişti bu. Böyle söyleyince daha etkili oldu diyebilirim, direk kola içmeyin dese sallamazdım belki.”

Katılımcılar, derslerde tüketim alışkanlıklarıyla ilgili konuların fazla gündeme gelmediğini ifade etmektedir.

Ebrar: “Bu konuda özellikle konuştuğumuz olmaz. Konuyla bir bağlantısı varsa ya da biri bununla ilgili soru sorarsa konu açılır. Mesela geçen Arapça dersinde bağımlılıkla ilgili bir parça okuduk. Bağımlılık çeşitlerinden bahsederken konu internet bağımlılığına geldi, oradan konuştuk yani. Özel bu konu açılmaz pek.”

Öğrenciler tüketim alışkanlıklarının genelde ‘boykot’ üzerinden konuşulduğunu ifade etmektedir. Boykotun özellikle *Mavi Marmara*’dan³⁷¹ sonra daha çok gündeme geldiği ve gerek derslerde gerekse öğrencilerin kendi sohbet ortamlarında konuşulduğu görülmektedir.

Dilruba: “*Mavi Marmara* zamanında boykot çok konuşuldu.”

Betül: “Filistin için boykot çok konuşulur derslerde. Hatta arkadaşlarla birlikte *Mavi Marmara*’yı karşılamaya gitmiştik.”

Tüketim alışkanlıklarıyla ilgili olarak marka yöneliminin derslerde söz konusu edildiği, fakat bu anlamdaki konuşmaların öğrencileri marka konusunda bilinçlendirmekten çok, ‘şakayla karışık takılma’ şeklinde gerçekleştiği ve bu anlamda herhangi bir ‘israf’ vurgusunun söz konusu olmadığı görülmektedir.

Ahmet: “Geçen ‘Harley’ çizme aldım. Arkadaşlar, hocalar hep takıldı bana çok para verdim diye. Ama şaka amaçlı konuştular, kötü bir şey söylemediler.”

Taha: “Arada oluyor. Hocalar ‘Ne marka giyiyorsunuz?’ diye soruyorlar. Herkes kaliteli giyiniyor burada. İsraf pek söz konusu olmuyor.”

³⁷¹ İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsanî Yardım Vakfı’nın (İHH) *Rotamız Filistin Yükümüz İnsanî Yardım* filusunda bulunan *Mavi Marmara* gemisi, 31 Mayıs 2010 tarihinde Filistin’e insanî yardım götürme amacıyla uluslararası sularda seyir halindeyken, hava ve denizden İsrail’in saldırısına uğramıştır. *Mavi Marmara* olarak bilinen bu olay, özellikle muhafazakâr kesimin İsrail menşeli ürünlere boykot uygulama konusunda daha hassas olmalarına neden olmuştur.

Katılımcılar marka yönelimi ile ilgili uyarıların fazla etkili olamadığına dikkat çekmektedir.

***Abdullah:** “Marka çok konuşuluyor. Arkadaşlarımın marka takıntısı var. Hocalarla da konuşuluyor ama israf falan demiyorlar. Etkili olmuyor konuşmalar bence. Çünkü gençler arkadaşlarına göre yaşıyorlar.”*

Netice itibarıyla genel anlamda popüler kültür ürünlerinin kullanımı ile ilgili olarak İHL öğretmenlerinin öğrencileri yönlendirme noktasında özel bir çabalarının olmadığı görülmektedir.

SONUÇ

SONUÇ

Kültürlerarası iletişim ve etkileşimin artık kaçınılmaz olduğu günümüzde, küresel-yerel arasındaki çizginin gittikçe belirsiz hale geldiği görülmektedir.³⁷² Dünya sistemini yeniden oluşturmak adına yaşanmakta olan bir kültür fenomeni olarak küreselleşme, toplumsal gerçeklikteki kültürel bir değişime işaret etmektedir. Başta ekonomi ve siyaset olmak üzere, kültür biçimlerini oluşturan hemen hemen her alanı etkisi altına alan küreselleşme, aynı zamanda tipik bir popüler kültür örneği olarak değerlendirilmektedir.³⁷³ Modernizmin etkisiyle geleneksel toplum yapısının çözülerek, yerel değerlerin önemini kaybetmesi ve bunların yerine küresel kültür unsurlarının ikame olması, küreselleşme ile popüler kültürün birbirine paralel şekilde işleyen süreçler olduğuna işaret etmektedir. Bu iki sürecin karşılıklı ilişkisi, ‘küresel köy’ söylemini değiştiren Castells’in ifadesinde anlam bulmaktadır. İletişim araçlarının küresel çapta birbirleriyle bağlantılı hale geldiği günümüzün durumunu; “*Küresel bir köyde değil, küresel çapta üretilip yerel olarak dağıtılan ısmarlama kulübelerde oturuyoruz.*”³⁷⁴ şeklinde betimleyen Castells bu ifadesiyle, popüler kültürü ‘idare etme sanatı’ olarak değerlendiren deCarteau’nun söylemine yaklaşmaktadır.

Sanayi devriminden sonra gelişen kapitalist sistemin sorunlarına en büyük çözümün ‘tüketim’ endeksli popüler kültür aracılığıyla üretildiği görülmektedir.³⁷⁵ Yalnız paradoksal bir biçimde kapitalizm, ekonomik ve toplumsal düzlemde devam

³⁷² Süheyla Kırca, “Medya Ürünlerinin Küresel Yayılımı, Yerelleştirilmesi: Ulusaşırı Kimliklerin Yaratılması”, **Doğu Batı Düşünce Dergisi**, Sayı.15 (Mayıs-Haziran-Temmuz 2001), s. 179.

³⁷³ Betül Karagöz, “Hiç’lik İçinde Yokluğu Aramak Popüler Olabilir mi?”, **Doğu Batı Düşünce Dergisi**, Sayı.15 (Mayıs-Haziran-Temmuz 2001), s. 159.

³⁷⁴ Castells, s. 457.

³⁷⁵ Levent Yaylagül ve Nilüfer Korkmaz (der.), **Medya, Popüler Kültür ve İdeoloji**, Ankara: Dipnot Yayınları, 2008, s. 5.

eden etkileriyle zengin ve yoksul sınıflar arasındaki farkı giderek açarken, kapitalist popüler kültür endüstrisi bu farklılıkları ortadan kaldırıcı yönde işlemeye devam etmektedir.³⁷⁶ Popüler kültürün tanımlanması güç, muğlak ve birbiriyle çelişen özellikler barındıran mahiyeti göz önünde bulundurulduğunda, -ironik bir ifadeyle de olsa- bu durumun tutarlılık arz ettiği söylenebilir.

Popüler kültür – din eğitimi ilişkisinin ele alındığı bu çalışmada, öncelikle bu ilişkinin tartışılmasına zemin hazırlaması bağlamında, süreç içinde yeni formlar kazanan popüler kültür olgusu irdelenmiştir. İncelenen popüler kültür tartışmalarından hareketle, küresel ölçekli tek bir popüler kültürün mü olduğu, yoksa birbiriyle ortak ya da benzer öğeler taşımakla beraber, her coğrafyanın farklı popüler kültürlerinden söz edebilme imkânının, net cevabı olmayan bir tartışma konusu olmaya devam ettiği söylenebilir. Menşei itibarıyla popüler kültürde bir Amerikan ağırlığının olduğu yadsınamaz bir gerçek olmakla birlikte, popüler kültürün, tek ve küresel bir kültür formu olduğu fikri makul görünmemektedir. Zira dünyada Amerika menşeli bir merkez popüler kültürün var olduğu, bununla beraber popüler kültür ürünlerinin farklı coğrafyalarda, bazen yerel kültür tarafından yorumlanarak özümseindiği, fakat çoğu zaman küçük değişikliklerle taklit edildiği görülmektedir.

Türkiye yerelinde müstakil bir Türk popüler kültüründen bahsetmenin çok yerinde olmayacağı düşünülmektedir. Zira Türk toplumu tarafından benimsenen popüler kültür ürünlerinin çoğu, gerek mahiyetleri gerekse kullanımları yönüyle küresel popüler kültür ürünlerinden çok da farklı özelliklere sahip görünmemektedir. Bununla beraber her ne kadar toplumda örtük sekülerleşme³⁷⁷ emareleri görülüyor olsa da, dinin bireylerin hayatını şekillendirmedeki yönünün zayıflamakla beraber, kaybolmadığı ve popüler kültür ürünlerini tercihte, dinî algının belli ölçüde etkili olduğu görülmektedir.

³⁷⁶ John G. Cawelti, “Popüler Kültür ve Çokkültürlülük”, Nazife Güngör (der.), **Popüler Kültür ve İktidar: Popüler Kültür Üzerine Kuramsal İncelemeler** içinde (221-239), İstanbul: Vadi Yayınları, 1999, s. 237.

³⁷⁷ İnanç, ibadet ve sembol boyutlarıyla dinî hassasiyetleri daha fazla olan toplum kesimlerinin gündelik hayatlarında görülen sekülerleşme temayülünü ifade eden ‘örtük sekülerleşme’ kavramı, literatüre Tayfun Amman tarafından kazandırılmıştır. (Bknz. Tayfun Amman, “Türkiye’de Ailenin Açık ve Örtük Sekülerleşmesinin Sosyolojik Analizi”, **Aile ve Eğitim Sempozyumu**, İstanbul: İSAV, 24-25 Nisan 2010.)

Bu çalışmada kültürün şekillenmesinin en önemli etmenlerden biri olan dinin, popüler kültür açısından nerede durduğu belirlenmeye çalışılmış, bunun yanında ağırlıklı olarak din eğitimi veren orta öğretim kurumları olan İHL bağlamında popüler kültür ürünlerinin etkisi araştırılmıştır. Survey yönteminin görüşme (mülakat) tekniği kullanılarak gerçekleştirilen araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan hareketle, İHL öğrencilerinin popüler kültür karşısında yeknesak bir duruşlarının olduğunu ifade etmenin güç olduğu söylenebilir. Zira genel anlamda popüler kültür olgusuna olumsuz bir anlam yükleyen İHL öğrencileri, bu kültürün ürünlerini yoğun şekilde kullanmaktadır.

Genel anlamda İHL’nde verilen din eğitiminin popüler kültür ürünlerine yönelik tercihlerde bilişsel düzeyde bir farkındalık sağladığı, fakat pratik anlamda yeterince etkili olamadığı görülmüştür. Bu noktada din eğitiminin, öğrencileri popüler kültürün olumsuz etkileri konusunda onları bilinçlendirmek gibi bir fonksiyonunun olup olmadığı sorusu akla gelebilir. Fakat İslam dininin, hayatın tüm yönlerini kuşatan yapısı göz önünde bulundurulduğunda, bunun yerinde ve hatta günümüz şartlarında önemli bir fonksiyon olduğu ortaya çıkmaktadır. Dünyada küresel düzeyde deformasyona uğrayan ya da kaybedilen değerlerin ardından oluşan ‘ahlak paniği’nin bir sonucu olarak yeniden rağbet gören din eğitiminin, ahlak eğitimi boyutuyla ilgili yöntem sorunları üzerinde yoğunlaşılması gerektiği görülmektedir.

İHL öğrencilerin dinî formasyonlarının popüler kültür ürünü tercihlerine olan etkisinin, ürünlerin türüne göre farklılık arz ettiği görülmektedir. Söz gelimi öğrencilerin sanal ortamdaki tutum ve davranışları, TV’de izlemeyi tercih ettikleri programlar ve bunların içerikleri baz alındığında, dinî formasyonların bu popüler kültür ürünlerine yaklaşımlarında herhangi bir etkisinin olmadığı gözlemlenirken; öğrencilerin sinemada izlemeyi tercih ettikleri filmler ve okudukları kitap türü tercihlerinde, dinî formasyonlarının öğütlediği ‘değerler’ konusunda daha hassas davrandıkları tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları, İHL’nde yapılan din eğitiminde kullanılan örneklerin güncelle bağlantısının kurulması noktasında zaaflarının olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, özellikle israf ve gıybet mefhumlarıyla ilgili olarak popüler kültür ürünlerinin

sebeup olduğu problemlerin özölmesinden öte, bu problemlerim fark edilememesine neden olmaktadır. Bunun yanında din eğitiminin popüler kültür karşısında koruyucu fonksiyon üstlenmesi bağlamında, bu kültürün etkisiyle ifade kalıplarının yozlaştığı ve kelime dağarcığının sığlaştığı günümüzdeki dil kullanımının, İHL’nde verilen eğitimin dili ve derslerde kullanılan dinî terminoloji vasıtasıyla İHL öğrencilerini fazla etkilemediği ifade edilebilir. Bu noktada çalışma sonunda, popüler kültür – din eğitimi ilişkisi bağlamında başlangıçta belirlenen hedefe ulaşıldığı söylenmelidir. Buna mukabil çalışmanın zayıf yönleri bağlamında, konunun İHL’nin müfredatlarının incelenmesi ve İHL öğretmenleriyle yapılacak mülakatlar ile birlikte değerlendirilmesinin din eğitimi-popüler kültür ilişkisini ortaya koymada daha sağlıklı sonuçlar sağlayacağı ifade edilmelidir.

1990’lı yıllara kadar ahlakî endişelerle popüler kültüre karşı bir söylem içerisinde olan muhafazakar kesimin,³⁷⁸ zaman içinde bu konudaki tutumlarının değiştiğı ve bu karşı tavır alışın yumuşayarak dönüşüme uğradığı yadsınamaz bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Gençler özelinde daha belirgin şekilde fark edilen bu değişim, İHL öğrencileri için de geçerli olmaktadır. Araştırmalar ‘imam hatipliler’ şeklinde ideolojik bir kategori ya da tek tiplleşmiş bir neslin olmadığını ve İHL’nde, laiklerin korktuğı ya da İslamcıların umduğı kadar ‘dindarlık dozu’ yüksek nesillerin yetişmediğini göstermekte³⁷⁹ ve bu araştırma da söz konusu bulguyu teyit etmektedir. Bununla beraber günümüz şartlarında muhafazakâr yönelimleri olan gençlerin, popüler kültürün olumladığı hayat ile kendi dinî formasyonlarının öğütlediğı yaşam tarzı arasında bir yol bulma mücadelesi verdiği ifade edilmelidir.

³⁷⁸ Bilgin, s. 207.

³⁷⁹ Akyol, s. 170.

EKLER

Ek 1: Mülakat Formu

MÜLAKAT FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER

Takma isim:	Babanın eğitim durumu-mesleği:
Cinsiyet:	Annenin eğitim durumu-mesleği:
Yaş:	Kardeş sayısı:
Sınıf:	Ev kendilerine ait/Kira:
Not ortalaması:	Araba-markası:
Ailenin toplam geliri:	Aile kökeni/Memleket:
Haftalık harçlık miktarı:	Kaç nesildir/yıldır İstanbul'da yaşadıkları:

SORULAR

1. Sana göre eğlenmek nedir? Hoşça vakit geçirmek için yaptığın birkaç eylemi sıralar mısın?
2. Popüler kültür denildiğinde aklına gelen üç şeyi söyler mısın?
3. Cep telefonunu en çok ne için kullanıyorsun?

4. Cep telefonunda çağrı ve mesaj için hangi müzik tonunu kullanıyorsun?
5. Cep telefonunu evde unuttuğun hiç oluyor mu? Böyle bir durum olduğunda tepkin ne oluyor? Eve geri mi dönüyorsun yoksa o günü telefonsuz geçirmeyi göze alabiliyor musun?
6. Mesaj paketlerine üye misin? Günde ortalama kaç mesaj atıyorsun? Her ay aldığın bedava mesajları bitirebiliyor musun?
7. Şuan kullandığın cep telefonunun markasını öğrenebilir miyim? Senin için cep telefonunun modelinin/markasının ne olduğu önemli mi? Niçin?
8. Hangi sıklıkta alışveriş merkezine (*AVM*) gidiyorsun? Satın alman gereken bir ihtiyacın yokken yalnızca gezmek için alışveriş merkezlerine (*AVM*) gittiğin oluyor mu? Yalnızca dolaşmak için alışveriş merkezine gidip, hiç ihtiyacın yokken bir şey beğenip aldığın oldu mu?
9. Genelde kıyafetlerinin ne kadarı markalı? Sana göre markalı kıyafet giymek toplumda/arkadaşlar arasında prestij sağlar mı? İnsanları giyimlerine göre değerlendirilmesi doğru mu?
10. Markalı ürünleri satın alma konusunda ailenle çatıştığın oluyor mu? Sonuçta kimin dediği oluyor? Daha çok hangi ürünlerde bunu yaşıyorsun?

11. Arkadaş ortamındaki sohbet konunuz genelde nedir?
12. İnternete girdiğinde ilk açtığın üç siteyi sıralayabilir misin? Neden bu siteler? Üye olduğun sosyal paylaşım sitesi var mı? Varsa hangileri? Bunları hangi amaçla kullanıyorsun? *ihlsozluk*'ü biliyor musun?
13. *Facebook* profilin dışarıya açık mı yoksa yalnızca arkadaşların mı görebiliyor? Profilinde kendi fotoğrafın var mı? Profil fotoğrafını hangi sıklıkta yeniliyorsun?
14. Anne/babanın *facebook* hesabı olsa onları ekler misin? Ya da varsa ekliler mi? Neden?
15. Sence internet ortamında arkadaşlık/iletişim kurma nedeni nedir? İnsanlarla birebir görüşürken söylemekten çekindiğin cümleleri internet ortamında paylaştığın/dile getirdiğin hiç oldu mu? Mesela?
16. Gerçek hayatta tanımadığın yalnızca internet üzerinden iletişim kurduğun kimseler hiç oldu mu? Ne tür paylaşımlarınız oldu?
17. Hayatında bilgisayarın hiç olmadığını düşünelim. Bilgisayara ayırdığın vakitte ne yapardın?

18. En son yaptığın ödevini nasıl hazırladın? Ödevlerini yaparken daha çok internetten mi yoksa kütüphane/kitaplardan mı yararlanıyorsun?
19. En son hangi kitabı okudun? Genelde ne tür kitaplar okumaktan hoşlanırsın? Son bir yılda okuduğun kitapları sayabilir misin?
20. Günde ortalama kaç saat TV izlersin? Öylesine televizyonu açtığın oluyor mu, yoksa özel bir program/dizi izlemek için mi televizyonu açıyorsun? Televizyon/dizi izlerken “ben olsam şöyle davranırdım” dediğin hiç oluyor mu?
21. En çok izlediğin üç kanal hangileridir? Neden bu kanallar?
22. İzlemeden yapamadığın dizi/program var mı? Varsa hangileri? Bunları seçmende ne etkili oldu?
23. Kesinlikle izlemem dediğin bir yayın/dizi/program/film var mı? Varsa hangileri? Neden?
24. Evinizde kahvaltı yaparken ya da akşamları ailece yemek yerken televizyon açık olur mu? Televizyonun aile içi iletişiminizi etkilediğini düşünüyor musun? Ne anlamda?

25. En son hangi filmi sinemada izledin?
26. Günde kaç saat müzik dinliyorsun? Hangi vakitlerde/ne zaman?
27. Ne tarz müzik dinlemekten hoşlanırsın? Sence müzik eğlenmek/mutlu olmak için mi dinlenir, yoksa hüznlenmek için mi?
28. En beğendiğin sanatçı/şarkıcı kim? Neden onu beğeniyorsun?
29. Dinlediğin şarkıların sözlerine dikkat eder misin?
30. Liseni nasıl tercih etmiştin, hatırlıyor musun? Liseye başlarken İHL'nin nasıl bir okul olduğunu düşünmüştün?
31. Sosyal hayatta imam-hatipli olduğun için maruz kaldığın olumsuz bir olay oldu mu? Bu seni nasıl etkiledi?

32. “Keşke farklı bir çevrede doğmuş olsaydım.” ifadesi senin için yüzde kaç geçerli? Hangi ortamlara girdiğinde selamlaşma biçimini değiştirirsin? Her ortamda imam-hatipli olduğunu ifade eder misin?
33. İmam-hatip öğrencilerin diğer lise öğrencilerinden farkları olduğunu düşünüyor musun? Hangi anlamda? Neden?
34. Derslerde tüketim alışkanlıklarınızla ilgili konuştuğunuz oluyor mu? Öğretmenlerinizin bu konuda size tavsiye ve nasihatleri oluyor mu? Hangi derslerde ve nasıl? Bir öğrenci üzerinden mi, yoksa genele yönelik olarak mı konuşuyorlar? Sence bu tavsiye ve nasihatler öğrenciler üzerinde etkili oluyor mu?
35. Öğretmenlerinizin popüler kültür ürünlerini kullanma konusundaki yeterliliklerini nasıl buluyorsun? Sence meslek dersi öğretmenleri ile diğer ders öğretmenleri arasında bu konuda bir farklılık var mı?
36. Özellikle meslek dersi öğretmenleriniz derslerini işlerken güncel konulara, günümüz problemlerine dikkat çekiyorlar mı? Daha çok hangi dersler böyle işleniyor?

Ekleme İstediklerin:

Ek 2: İzin Belgesi (Marmara Üniversitesi Rektörlüğüne)

**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.09.00.00.044/54592
Konu : Anket (A. Betül KANBUROĞLU)

29./04/2011

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü)**

- İlgi:** a) Valilik Makamının 28.04.2011 tarih ve 044/54157 sayılı onayı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsünün 30.03.2011 tarih ve 5710 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi A. Betül KANBUROĞLU, ilimiz Kartal, Kadıköy ve Üsküdar ilçesi ek listede isimleri belirtilen İmam-Hatip Liselerinde uygulamak üzere "Popüler Kültür, İmam-Hatip Lisesi Öğrencileri ve Din Eğitimi İlişkisi Üzerine Bir Araştırma" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Mustafa USLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

1. Valilik Oluru
2. Anket soruları



İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Kültür Bölümü)
Büyük Postahane Sk. No: 70 Şirkeci - Fatih / İSTANBUL
Tel (Santral): (0 212) 5192850 – 55 / 339, 340, 341
Direkt: (0212) 4550677
E-Posta : kultur34@meb.gov.tr
Elektronik Ağ: <http://istanbul.meb.gov.tr>



Ek 3: İzin Belgesi (Valilik Makamına)

**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.09.00.044/ 54157
Konu : Anket (A. Betül KANBUROĞLU)

28.4/2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:** a) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 30.03.2001 tarih ve 5710 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Milli Eğitim Komisyonunun 21/04/2011 tarihli tutanağı.

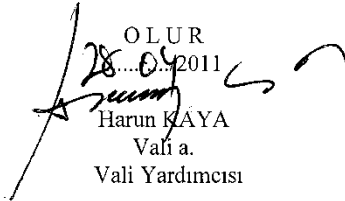
Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi A. Betül KANBUROĞLU "Popüler Kültür, İmam-Hatip Lisesi Öğrencileri ve Din Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Araştırma" konulu teziyle ilgili ilimiz Kartal, Kadıköy ve Üsküdar ilçesi ekli listede belirtilen İmam-Hatip Liselerinde araştırma yapmak istekleri hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi A. Betül KANBUROĞLU "Popüler Kültür, İmam-Hatip Lisesi Öğrencileri ve Din Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Araştırma" konulu teziyle ilgili ilimiz Kartal, Kadıköy ve Üsküdar ilçesi ekli listede belirtilen İmam-Hatip Liselerinde araştırma yapması bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, Kurumun idaresinin Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muhammet YILDIZ
Milli Eğitim Müdürü

Ek-1: ilgi (a) yazı ve ekleri


OLUR
28.04.2011
Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

BİBLİYOGRAFYA

Kitaplar

Adorno, Theodor W. “On Popular Music”, John Storey (ed.). **Cultural Theory and Popular Culture: A Reader** içinde. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1994, ss. 202-214.

Adorno, Theodor W. ve Max Horkheimer. **Aydınlanmanın Diyalektiği: Felsefi Fragmanlar**. Nihat Ülner ve Elif Öztarhan Karadoğan (çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 2010.

Akay, Ali. **Postmodernizm**. İstanbul: L&M Yayınları, 2005.

Aktaş, Cihan. **Mahremiyetin Tükenişi**. İstanbul: Nehir Yayınları, 1995.

——— **Modernizmin Evsizliği ve Ailenin Gerekliği**. İstanbul: Umut Matbaacılık, 1992.

——— **Tesettür ve Toplum: Başörtülü Öğrencilerin Toplumsal Kökeni Üzerine Bir İnceleme**. İstanbul: Nehir Yayınları, 1992.

Akyol, Taha. **Modernleşme Sürecinde Türban**. İstanbul: Nesil Yayınları, 2008.

Alemdar, Korkmaz ve İrfan Erdoğan. **Popüler Kültür ve İletişim**. Ankara: Ümit Yayıncılık, 1994.

Altan, Mehmet. **Kent Dindarlığı**. İstanbul: Timaş Yayınları, 2010.

Altıntaş, Ramazan. **Din ve Sekülerleşme**. İstanbul: Pınar Yayınları, 2005.

Altunışık, Remzi, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu ve Engin Yıldırım. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı**. 4. Basım. Sakarya: Sakarya Kitabevi, 2005.

Arslan, Mustafa. **Türk Popüler Dindarlığı**. İstanbul: DEM Yayınları, 2004.

Arslantürk, Zeki. **Sosyal Bilimciler için Araştırma Metod ve Teknikleri**. 7. Basım. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2008.

Ateş, Mustafa. “Bir Dirilişin Serencamı”. **Kuruluşunun 43. Yılında İmam Hatip Liseleri** içinde. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1995, ss. 141-152.

Ayhan, Halis. **Din Eğitimi ve Öğretimi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı (İFAV), 1997.

——— **Türkiye’de Din Eğitimi**. İstanbul: DEM Yayınları, 2004.

- _____ “İmam-Hatip Lisesi”, **TDV İslam Ansiklopedisi**. Cilt.22. İstanbul: TDV Yayınları, 2000.
- _____ “İmam Hatip Liselerinin Eğitim-Öğretim Sistemi ve Bu Liselerin Mevcut Sorunları”. **Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri** içinde. İlmî Tartışmalar Dizisi: 5. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1995, ss. 11-19.
- Ay, Mehmet Emin. **Din Eğitiminde Mükafat ve Ceza**. İzmir: Nil Yayınları, 1994.
- Baltacı, Cahid. “Türk Milli Eğitimi İçinde İmam-Hatip Liselerinin Yeri ve Önemi”. **Kuruluşunun 43. Yılında İmam-Hatip Liseleri** içinde. İlmî Tartışmalar Dizisi: 5. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1995, ss.71-74.
- Bayraklı, Bayraktar. **İslam’da Eğitim: Batı Eğitim Sistemleriyle Mukayeseli**. 3. Basım, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1989.
- _____ **Yeni Anlayışın Işığında Kur’an Tefsîri**. 13. Cilt. İstanbul: Bayraklı Yayınları, 2004.
- Burke, Peter. **Yeniçağ Başında Avrupa Halk Kültürü**. Göktuğ Aksan (çev.). Ankara: İmge Kitabevi, 1996.
- Castells, Manuel. **Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Birinci Cilt: Ağ Toplumunun Yükselişi**. Ebru Kılıç (çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2005.
- Cawelti, John G. “Popüler Kültür ve Çokkültürlülük”, Nazife Güngör (der.). **Popüler Kültür ve İktidar: Popüler Kültür Üzerine Kuramsal İncelemeler** içinde. İstanbul: Vadi Yayınları, 1999, ss. 221-239.
- Cevizci, Ahmet. “Eğitim”, **Felsefe Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Paradigma, 2003.
- _____ “Ahlak”, **Felsefe Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Paradigma, 2003.
- _____ “Kültür”, **Felsefe Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: Paradigma, 2003.
- Cobb, Kelton. **The Blackwell Guide to Theology and Popular Culture**. UK: Blackwell Publishing, 2005.
- Çağan, Kenan. **Popüler Kültür ve Sanat**. Ankara: Altinküre Yayınları, 2003.
- Çamdibi, H. Mahmut. **Din Eğitiminde İnsan ve Hayat**. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2003.
- Çapçioğlu, İhsan. **Modernleşen Türkiye’de Din ve Toplum**. Ankara: OTTO, 2011.
- Çiçek, Dursun. **Postmodernizmin İslamcılar Üzerindeki Etkisi: Türkiye Örneği**. Kayseri: Rey Yayıncılık, 1997.

- Davis, Fred. **Moda, Kültür ve Kimlik**. Özden Arıkan (çev.). İstanbul: Yapı ve Kredi Bankası Yayınları, 1997.
- deCerteau, Michel. **The Practice of Everyday Life**. Berkeley: University of California Press, 1984.
- _____. “The Practice of Everyday Life”, John Storey (ed.). **Cultural Theory and Popular Culture: A Reader** içinde. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1994, ss. 474-485.
- Demir, Zekiye. **Modern ve Postmodern Feminizm**. İstanbul: İz Yayıncılık, 1997.
- Ekiz, Durmuş. **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.
- Ercan, Hülya ve Figen Çok. “Gençlerin İnternet Ortamında Kurdukları İlişkiler”, Nihal Ahioğlu ve Neslihan Güney (yay. haz.). **Popüler Kültür ve Çocuk** içinde. Ankara: Dipnot Yayınları, 2007, ss. 37-70.
- Ergin, Osman. **Türkiye Maarif Tarihi**. Cilt 1. İstanbul: Eser Kültür Yayınları, 1977.
- _____. **Türkiye Maarif Tarihi**. Cilt 5. İstanbul: Eser Kültür Yayınları, 1977.
- Erol, Ayhan. **Popüler Müziği Anlamak: Kültürel Kimlik Bağlamında Popüler Müzikte Anlam**. 3. Basım. İstanbul: Bağlam Yayınları, 2009.
- Esed, Muhammed. **Kur'an Mesajı: Meal, Tefsir**. Ahmet Ertürk ve Cahit Koytak (çev.) 5. Basım, İstanbul: İşaret Yayınları, 1999.
- Featherstone, Mike. **Postmodernizm ve Tüketim Kültürü**. Mehmet Küçük (çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1996.
- Fiske, John. **Popüler Kültürü Anlamak**. Süleyman İrvan (çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları/Ark, 1999.
- Forbes, Bruce David ve Jeffrey H. Mahan (eds.). **Religion and Popular Culture in America**. Berkeley: University of California Press, 2000.
- Foulquie, Paul. “Eğitim”, **Pedagoji Sözlüğü**. İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1994.
- _____. “Ahlak Eğitimi”, **Pedagoji Sözlüğü**. İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1994.
- _____. “Dinî Eğitim”, **Pedagoji Sözlüğü**. İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1994.
- Gans, Herbert J. **Popular Culture and High Culture: An Analysis and Evaluation of Taste**. New York: Basic Books, Inc., 1975.
- Giddens, Anthony. **Sociology**. Second Edition. Polity Press, 1993.

- Gökçe, Birsen. **Orta Öğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları**. Ankara: MEB Yayınları, 1984.
- Gökçe, Orhan. **İçerik analizi: Kuramsal ve Pratik Bilgiler**. Ankara: Siyasal Kitapevi, 2006.
- Görgün, Tahsin. “İslam ve Ahlak”, Tahsin Görgün (ed.), **İslam Ahlak Esasları** içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2010, ss. 2-21.
- . “İslam Ahlak Teorileri”, Tahsin Görgün (ed.), **İslam Ahlak Esasları** içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2010, ss. 45-63.
- Gündüz, Turgay. **İslam, Gençlik ve Din Eğitimi**. Bursa: Düşünce Kitabevi Yayınları, 2002.
- Güneş-Ayata, Ayşe ve Feride Acar. “Disiplin, Başarı ve İstikrar: Türk Orta Öğretiminde Toplumsal Cinsiyet ve Sınıfın Yeniden Üretimi”, Deniz Kandiyoti ve Ayşe Saktanber (yay. haz.). **Kültür Fragmanları: Türkiye’de Gündelik Hayat** içinde. İstanbul: Metis Yayınları, 2003, ss. 101-123.
- Güney, Neslihan ve diğerleri. “Ergenlerin Medya Kullanımı”, Nihal Ahioğlu ve Neslihan Güney (yay. haz.). **Popüler Kültür ve Çocuk** içinde. Ankara: Dipnot Yayınları, 2007, ss. 71-84.
- Illich, Ivan. **Okulsuz Toplum**. İstanbul: Şule Yayınları, 2009.
- İbn Manzur, Ebü'l-Fazl Muhammed b. Mükerrrem b. Ali el-Ensârî. **Lisânü'l-Arab**. Cilt.3, Beyrut: Dâru Sadr, 1311.
- Jaschke, Gotthard. **Yeni Türkiye’de İslamlık**. Hayrullah Örs (çev.). Ankara: Bilgi Yayınevi, 1972.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. **Kültürel Psikoloji**. Ayşe Üskül ve Esin Uzun (çev.). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, 1998.
- Kandiyoti, Deniz. “Parçaları Yorumlamak”, Deniz Kandiyoti ve Ayşe Saktanber (yay. haz.). **Kültür Fragmanları: Türkiye’de Gündelik Hayat** içinde. İstanbul: Metis Yayınları, 2003, ss. 15-33.
- Kant, Immanuel. **Eğitim Üzerine**. Ahmet Aydoğan (çev.). İstanbul: İz Yayıncılık, 2006.
- Kara, İsmail. “İmam Hatip Liselerini Yeniden Tartışmak”, Mahmut Zengin (yay. haz.). **İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim** içinde. İstanbul: DEM Yayınları, 2005, ss. 35-43.
- Karpat, K. **Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Ekonomik, Kültürel Temeller**. 2. Basım. İstanbul: Ala Yayınları, 1996.

- Kaya, Yahya Kemal. **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma**. 2. Basım. Ankara: Nüve Matbaası, 1977.
- Kırkboğa, Ali Rıza. **İmam Hatip Okulları Davası**. İstanbul: Milli Gazete, 1975.
- Kızıldağ, Şaban. **Medya Çocukları: Pop Müzikten Popüler Kültüre**. İstanbul: Şehir Yayınları, 2001.
- Korkmaz, Nilüfer. "Kültürel İncelemeler Geleneğinde 'Kültür, Popüler Kültür ve İdeoloji' Sorunu", Levent Yaylagül ve Nilüfer Korkmaz (der.). **Medya, Popüler Kültür ve İdeoloji** içinde. Ankara: Dipnot Yayınları, 2008, ss. 171-185.
- Korkmaz, Nilüfer ve Levent Yaylagül, "Kitle Kültürü/Popüler Kültür Tartışmaları", Levent Yaylagül ve Nilüfer Korkmaz (der.). **Medya, Popüler Kültür ve İdeoloji** içinde. Ankara: Dipnot Yayınları, 2008, ss. 125-153.
- Krogh, Thomas. "Frankfurt Okulu'nun Kültür Analizi", **Medya, İktidar, İdeoloji** içinde. Mehmet Küçük (der. ve çev.). 3. Basım. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2005, ss. 235-254.
- Kulaksızoğlu, Adnan. **Ergenlik Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1998.
- Küçük, Raşit ve Mustafa Öcal (yay.haz.). **Türk Milli Eğitiminde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri**. İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı, 1993.
- Laberge, Yves. "popular culture", **The Oxford Encyclopedia of Women in World History**. Vol.3, Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Little, William, H. W. Fowler ve Jessie Coulson (haz.). **The Shorter Oxford English Dictionary**. Vol.1, Third Edition, Oxford: Clarendon Press, 1973.
- Lynch, Gordon. **Understanding Theology and Popular Culture**. UK: Blackwell Publishing, 2005.
- Mahan, Jeffrey H. "Reflections on the Past and Future of the Study of Religion and Popular Culture", Gordon Lynch (ed.). **Between Sacred and Profane: Researching Religion and Popular Culture** içinde. New York: I.B.Tauris, 2007, pp. 47-62.
- McRobbie, Angela. **Postmodernism and Popular Culture**. Taylor & Francis e-Library, 2005.
- Mutlu, Erol. "Kültür", **İletişim Sözlüğü**. 2. Basım. Ankara: Ark Yayınevi, 1995.
- . "Popüler Kültürü Eleştirmek", **Doğu Batı Düşünce Dergisi**. Sayı.15 (Mayıs-Haziran-Temmuz 2001), ss. 11-42.
- Oktay, Ahmet. **Türkiye'de Popüler Kültür**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1993.

- Otağ, Sabri. “Türkiye’de Din Eğitimi”. **Tohum Dergisi**. Eylül-Ekim 2010, ss.10-13.
- Öcal, Mustafa. **20.Yüzyıldan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi (ders notları)**. Bursa: Emin Yayınları, 2010.
- Özarpınar, Yılmaz. **Kültür ve Medeniyet Üzerine Denemeler**. İstanbul: Ötüken Yayınları, 1998.
- Peçenek, Dilek. “Ergenlerin Dil Kullanımlarındaki Popüler Kültür Öğelerinin İncelenmesi: Yazılı Cep Telefonu İletileri”, Nihal Ahioğlu ve Neslihan Güney (yay. haz.). **Popüler Kültür ve Çocuk** içinde. Ankara: Dipnot Yayınları, 2007, ss. 159-181.
- Peker, Hüseyin. **Din ve Ahlak Eğitimi**. 2. Basım. Samsun: Aksi Seda Matbaası, 1998.
- Reber, Arthur S. “Education”, **Dictionary of Psychology**. England: Penguin Books, 1985.
- Rusrovy, D. A. “Türkiye’de İslam ve Politika”, D. Dursun (ed.). **Türkiye’de İslam ve Laiklik** içinde. İstanbul: İnsan Yayınları, 1995.
- Saktanber, Ayşe. “Siz Nasıl Eğleniyorsanız Biz de Öyle İbadet Ediyoruz: Entelektüellik ve Popüler Kültür Arasında Türkiye’nin Yeni İslamcı Gençliği”, Deniz Kandiyoti ve Ayşe Saktanber (yay. haz.). **Kültür Fragmanları: Türkiye’de Gündelik Hayat** içinde. İstanbul: Metis Yayınları, 2003, ss. 259-277.
- Seyidoğlu, Halil. **Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı**. 9. Basım. İstanbul: Güzem Can Yayınları, 2003.
- Shaheen, Jack G. **Arab and Muslim Stereotyping in American Popular Culture**. Washington: Center for Muslim-Christian Understanding: History and International Affairs, Edmund A. Walsh School of Foreign Service, Georgetown University, 1997.
- Sheridan, Susan. “popular culture”, **International Encyclopedia of Women: Global Women’s Issues and Knowledge**. Cheris Kramarae & Dale Spender (eds.). Vol.3, New York: Routledge, 2000.
- Storey, John. **Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction**. Fifth Edition. Pearson, Longman, 2009.
- _____. **Popüler Kültür Çalışmaları: Kuramlar ve Metotlar**. Koray Karaşahin (çev.). İstanbul: Babil Yayınları, 2000.
- _____. “Postmodernizm ve Popüler Kültür”, Stuart Sim, Mukadder Erkan ve Ali Utku (çev.). **Postmodern Düşüncenin Eleştirel Sözlüğü** içinde. Ankara: Ebabil Yayıncılık, 2006, ss. 171-182.

- Strinati, Dominic. "Postmodernism and Popular Culture", John Storey (ed.). **Cultural Theory and Popular Culture: A Reader** içinde. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1994, ss. 428-438.
- Swingewood, Alan. **Kitle Kültürü Efsanesi**. Aykut Kansu (çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 1996.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. **İmam Hatip Liseleri Müfredat Programı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1978.
- The Blackwell Dictionary of Sociology**. "Education", Blackwell, 1995.
- Thompson, Edward Palmer. **Avam ve Görenek**. Uygur Kocabaşoğlu (çev.). İstanbul: Birikim Yayınları, 2006.
- Topçu, Nurettin. **Ahlak**. Ezel Erverdi ve İsmail Kara (yay. haz.). İstanbul, Dergah Yayınları, 2005.
- _____. **Türkiye'nin Maarif Davası**. 2. Basım. İstanbul: Hareket Yayınları, 1970.
- Uzunpostalıcı, Mustafa. "Türkiye'de Din Eğitimi". **Kuruluşunun 43. Yılında İmam Hatip Liseleri** içinde. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1995, ss. 119-126.
- Ünsür, Ahmet. **İmam Hatip Liseleri: Kuruluşundan Günümüze**. İstanbul: Önder Yayınları, 1995.
- Van het Hof, Seçil Deren. "Popüler Kültür ve Siyaset", Levent Yaylagül ve Nilüfer Korkmaz (der.). **Medya, Popüler Kültür ve İdeoloji** içinde. Ankara: Dipnot Yayınları, 2008, ss. 155-170.
- Williams, Raymond. "Popular", **Keywords: A Vocabulary of Culture and Society**. Revised Edition. New York: Oxford University Press, 1985.
- Yaman, Ömer Miraç (yay. haz.). **Türkiye Gençlik Çalışmaları Bibliyografyası (1923-2010)**. Ankara: Gençlik ve Spor Müdürlüğü Gençlik Hizmetleri Dairesi Başkanlığı, 2010.
- Yavuzer, Haluk. **Gençleri Anlamak: Ana-Babaların En Çok Sorduğu Sorular ve Cevaplarıyla**. 2. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2005.
- Yörükoğlu, Atalay. **Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları**. 8. Basım, İstanbul: Özgür Yayıncılık, 1993.

Makaleler

- Akpınar, Aylin. "The Making of a Good Citizen and Conscious Muslim through Public Education: The Case of Imam Hatip Schools", Marie Carlson, Annika Rabo ve Fatma Gök (eds.). **Education in Multicultural Societies Turkish and Swedish Perspectives** içinde. Vol.18. İstanbul: Swedish Research Institute in İstanbul, 2006, ss. 161-178.
- Akşit, Bahattin. "Imam-Hatip and Other Secondary Schools in the Context of Political and Cultural Modernization of Turkey". **METU Journal of Human Sciences**. Vol.5, No.1, 1986, pp. 25-41.
- Bilgin, Vejdi. "Popüler Kültür ve Din: Dindarlığın Değişen Yüzü". **UÜİF Dergisi**. Cilt.12, Sayı.1, 2003, ss. 193-214.
- Büken, Gülriz. "Amerikan Popüler Kültürünün Türkiye’de Yayılışına Karşı Tepkisel Düşünceler", **Doğu Batı Düşünce Dergisi**. Sayı.15 (Mayıs-Haziran-Temmuz 2001), ss. 43-53.
- Cebeci, Suat. "İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Yapısı ve Bunun Sosyal Gelişme Açısından Değerlendirilmesi". **Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Sayı.1, 1995, ss. 111-120.
- Çakmak, Diren. "Pro-Islamic Public Education in Turkey: The Imam-Hatip Schools". **Middle Eastern Studies**. Vol.45, No.5, September 2009, pp. 825-846.
- Çelik, Halil. "Türk Dizileri ve Selefî Kanallar Arasında Arap Medyası". **Umman Dergisi**. Aralık 2010, ss. 14-17.
- Çopur, Hasan. "Sosyal Medya Sosyalleştirir mi?". **Mostar Dergisi**, No.74 (Nisan 2011), ss. 44-46.
- Demirel, Haşmet. "Kapitalizm Kültür Olunca", **Umman Dergisi**. Aralık 2010, ss. 28-32.
- Ezber, Banu. "28 Şubat Post Modern Darbesi’nin Din Eğitimi’nde Meydana Getirdiği Tahribat". **Tohum Dergisi**. Eylül-Ekim 2010, ss.16-19.
- Johansson, Thomas. "Schooling, Religion, Youth and Everyday Life: Learning Processes in an Independent Muslim School Enviroment". **Young (Nordic Journal of Youth Research)**. SAGE publications. Vol.16, No.4, 2008, ss. 373-391.
- Karagöz, Betül. "Hiç’lik İçinde Yokluğu Aramak Popüler Olabilir mi?", **Doğu Batı Düşünce Dergisi**. Sayı.15 (Mayıs-Haziran-Temmuz 2001), ss. 157-167.
- Kellner, Douglas. "Popüler Kültür ve Postmodern Kimliklerin İnşası", **Doğu Batı Düşünce Dergisi**. Sayı.15 (Mayıs-Haziran-Temmuz 2001), ss. 187-219.

- Kırca, Süheyla. “Medya Ürünlerinin Küresel Yayılımı, Yerelleştirilmesi: Ulusaşırı Kimliklerin Yaratılması”, **Doğu Batı Düşünce Dergisi**. Sayı.15 (Mayıs-Haziran-Temmuz 2001), ss. 173-184.
- Korkmaz, Mehmet. “Değişen Şartlar ve İhtiyaçlar Bağlamında İmam Hatip Lisesi Mezunundan Beklentiler”. **Tohum Dergisi**. Eylül-Ekim 2010, ss. 8-9.
- Köse, Ali. “Prof. Dr. Ali Köse ile Modern Çağda Din ve İnsan Üzerine: İnsanın Din ile İlişkisi Hiç Bitmez”. **Altınoluk Dergisi**. Sayı.267 (Mayıs 2008), ss. 6.
- Kurt, Abdurrahman. “Televizyonda Misyonerlik”, **UÜİF Dergisi**, Cilt.18, Sayı.1 (2009), ss. 1-36.
- Öcal, Mustafa. “Müdürlerine Göre İmam Hatip Liseleri”. **Din Öğretimi Dergisi**. Sayı.30 (Eylül-Ekim 1991), ss. 36-65.
- “İmam ve Hatip Mektepleri, Mezunlarından Bazıları ile Yapılan Mülâkatlar ve Şehâdetname Örnekleri”. **UÜİF Dergisi**. Cilt.12, Sayı.2 (2003), ss. 53-55.
- “Künye Defterlerine Göre İstanbul İmam Hatip Mektebi (1924-1930). **UÜİF Dergisi**. Cilt.17, Sayı.2 (2008), ss. 175-232.
- Pak, Soon-Yong. “Articulating the Boundary between Secularism and Islamism: the Imam-Hatip Schools of Turkey”. **Anthropology and Education Quarterly**. Vol.35, Issue.3, pp. 324-344.
- “Cultural Politics and Vocational Religious Education: The Case of Turkey”. **Comparative Education**. Vol.40, No.3 (August 2004), pp. 321-341.
- Sönmez, Selim. “Hayat Tarzı, Hegemonya ve Popüler Kültür”, **Köprü Dergisi**. Temmuz-Ağustos-Eylül 1999, ss. 3-11.
- Sözen, Edibe. “Popüler Kültür Retoriği: Sahiplik İçinde Yokluk, Rağbette Olma ve Sağduyu Bilgisi”, **Doğu Batı Düşünce Dergisi**. Sayı.15 (Mayıs-Haziran-Temmuz 2001), ss. 55-66.
- Subaşı, Necdet. “İmam Hatip(li)ler Üzerine: Teolojik Birikimin Modern Kaynakları”, **Değerler Eğitimi Dergisi**. Cilt.2, Sayı.6 (2004), ss. 115-132.

Raporlar

- Bozan, İrfan. **Devlet ile Toplum Arasında Demokratikleşme – Bir Okul: İmam Hatip Liseleri, Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı**. İstanbul: TESEV Yayınları, 2007.
- Cindioğlu, Dilek. **Başörtüsü Yasağı ve Ayrımcılık: Uzman Meslek Sahibi Başörtülü Kadınlar**. İstanbul: TESEV Yayınları, 2010.

- Çakır, Ruşen, İrfan Bozan ve Balkan Talu. **İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler**. İstanbul: TESEV Yayınları, 2004.
- Çarkoğlu, Ali ve Ersin Kalaycıoğlu. **“Türkiye’de Dindarlık: Uluslararası Bir Karşılaştırma”**. Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi, 2009.
- Değerler Eğitimi Merkezi. **İsteğe Bağlı Din Eğitimi Raporu**. İstanbul, Şubat 2011.
- Ergüder, Üstün, Mehmet Şahin, Tosun Terzioğlu ve Öktem Vardar. **Neden Yeni Bir Yüksek Öğretim Vizyonu**. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi, 2009.

Tezler

- Akçayöz, Harika. “Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi Öğrencileri Arasındaki Sosyo-kültürel ve Siyasal Farklılaşma (Diyarbakır Örneği)”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Dicle Üniversitesi SBE, 2003.
- Akkaya, Serenay. “Üniversite Öğrencilerinin Popüler Kültür Etkinlikleri ve Boş Zaman Alışkanlıkları”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Anadolu Üniversitesi SBE, 2008.
- Aydoğmuş, Hülya. “Popüler Kültürün Lise Gençliğine Etkileri”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Anadolu Üniversitesi SBE, 2006.
- Coşkun, Mustafa Kemal. “Comparative Study of Secondary Schools in Turkey, Example of Imam Hatip Schools – Türkiye’deki Ortaokulların Karşılaştırmalı İncelemesi: İmam Hatip Okulları Örneği”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Sosyoloji Bölümü, 1999.
- Doğan, Ahmet. “1997 Yılından Sonraki Dönemde İmam Hatip Liselerindeki Gelişmeler (Adana Örneği)”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Çukurova Üniversitesi SBE, 2006.
- Kanburoğlu, Betül Ü. “Postmodernlik, Popüler Kültür ve Yeni Yaşam Tarzları: Bursa’da Üç İHL Üzerine Bir Araştırma”, **Yayımlanmamış Lisans Bitirme Tezi**. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2009.
- Karaman, M. “Sosyo-kültürel Değişme Sürecinde Din Eğitimi: 1920-1930 Dönemi Cumhuriyet İnkılapları Açısından Bir Değerlendirme”, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. İstanbul Üniversitesi SBE, 1997.
- Makas, Yunis. “Lise Öğrenimi Gören Gençlerin İnternet Kullanımının Psiko-sosyal Durum ile İlişkisi”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Beykent Üniversitesi SBE, 2008.

- Özcan, Faruk. “Sosyo-ideolojik ve Sembolik Yönüyle Türkiye’de Örgün Din Eğitimi: İmam Hatip Liseleri Örneği”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Uludağ Üniversitesi SBE, 2006.
- Şahin, Mehmet Cem. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Popüler Kültür Unsurlarına İlişkin Yaklaşımları Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma”, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi SBE, 2008.
- Tarhan, Mehmet. “Religious Education in Turkey: A Socio-historical Study of the Imam Hatip Schools”, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. Temple University, USA, 1996.
- Torun, Tuğba. “Türk Aydınlarının Dine ve Din Eğitime Bakışları (Türk Basınında Din-Ahlak Öğretimi ve İmam Hatip Liseleri ile İlgili Yazılanlar 1997-2000)”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Marmara Üniversitesi SBE, 2003.
- Yıldız, Ünlü. “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Uludağ Üniversitesi SBE, 1999.
- Yüksel, Reyhan. “Genel Lise ve İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Popüler Müziğe Yaklaşımı”, **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Sakarya Üniversitesi SBE, 2007.

Tebliğler

- Amman, Tayfun. “Türkiye’de Ailenin Açık ve Örtük Sekülerleşmesinin Sosyolojik Analizi”, **Aile ve Eğitim Sempozyumu**. İstanbul: İSAV, 24-25 Nisan 2010.
- Çamdereli, Mete. “Medyada Dinin Popüler Temsili”. **Türkiye’de Popüler Siyer Çalışmaları**. İstanbul: Meridyen Destek Derneği. 16-17 Nisan 2011.
- Stam, Robert. **A Symposium on Popular Culture and Political Correctness**. Social Text. No. 36, Duke University Press, Autumn, 1993, pp. 1-39.
- Tozlu, Necmettin. “İkbal’in Eğitim Felsefesi”, **Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi**. Van: 5-8 Ekim 1994.

Gazete Yazıları

- Belge, Murat. “Sanayi Devrimi ve Popüler Kültür”. **Milliyet**. 25 Eylül 2003.
- Carter, A. “Altmışlı Yılların Giyim Üslubu Teorisi”. **Cumhuriyet** (Kültür-Yaşam Sayfası). 14 Nisan 1982.
- Serdar, Rasul. “Popüler Kültür ve Hafıza”. **Milli Gazete**. 31 Mart 2010.

Görüşmeler

Ardıç, Nurullah. -Şehir Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi- “Sosyal Bilimlerde Temel Yönelimler” başlıklı seminer. İstanbul: 26 Mart 2011.

Ardıç, Nurullah. -Şehir Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi- “Popüler Kültür Alanı” konulu görüşme. İstanbul: 3 Mayıs 2011.

Görgün, Tahsin. -29 Mayıs Üniversitesi Felsefe Bölümü Öğretim Üyesi- “Popüler Kültür” konulu görüşme. İstanbul: 27 Mart 2010.

Görgün, Tahsin. -29 Mayıs Üniversitesi Felsefe Bölümü Öğretim Üyesi- “Popüler Kültür ve İmam Hatip Liseleri” konulu görüşme. İstanbul: 27 Ocak 2011.

İnternet Kaynakları

- Eurostat:http://www.google.com/publicdata?ds=z3ennpo156rm1e_&met_y=minimum_wage&idim=eu_country:TR&dl=tr&hl=tr&q=asgari+%C3%B5cret [21.6.11]
- Kadıköy Anadolu İHL resmî web sitesi: <http://kadikoyaihl.meb.k12.tr/> [21.6.11]
- Kartal Anadolu İHL resmî web sitesi:
http://www.kaihl.k12.tr/index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=39 [21.6.11]
- Üsküdar Anadolu İHL resmî web sitesi:
<http://www.uskudaranadoluihl.k12.tr/tarihcesi.htm> [21.6.11]