

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İMAM HATİP LİSELERİNDE PROGRAM ÇEŞİTLİLİĞİ VE
PROJE OKUL UYGULAMALARI**

DOKTORA TEZİ

Davut KARAMAN

**Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mahmut ZENGİN

HAZİRAN – 2021

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İMAM HATİP LİSELERİNDE PROGRAM ÇEŞİTLİLİĞİ VE
PROJE OKUL UYGULAMALARI**

DOKTORA TEZİ

Davut KARAMAN

**Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi**

“Bu tez sınavı 29/06/2021 tarihinde online olarak yapılmış olup aşağıda isimleri bulunan jüri üyeleri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ
Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU	Başarılı
Doç. Dr. Mahmut ZENGİN	Başarılı
Doç. Dr. Abdullah İNCE	Başarılı
Doç. Dr. Ramazan GÜREL	Başarılı
Dr. Öğr. Üyesi Seyyid SANCAK	Başarılı

 SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	T.C. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLIK BEYAN FORMU	Sayfa : 1/1
Öğrencinin		
Adı Soyadı	:	Davut KARAMAN
Öğrenci Numarası	:	0860D10008
Enstitü Anabilim Dalı	:	FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ
Enstitü Bilim Dalı	:	DİN EĞİTİMİ
Programı	:	☐ YÜKSEK LİSANS ☒ DOKTORA
Tezin Başlığı	:	İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamaları
Benzerlik Oranı	:	%25
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,		
☒ Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.		
27/05/2021 İmza		
☐ Sakarya Üniversitesi Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafımda yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek üzere@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir.		
Bilgilerinize arz ederim.		
...../...../20..... İmza		
Uygundur		
Danışman Unvanı / Adı-Soyadı: Doç. Dr. Mahmut ZENGİN Tarih: 27/05/2021 İmza:		
☐ KABUL EDİLMİŞTİR ☐ REDDEDİLMİŞTİR EYK Tarih ve No:	Enstitü Birim Sorumlusu Onayı	

ÖNSÖZ

İmam hatip liselerinin gelişim seyri içinde yeni bir hamle sayılan program çeşitliliği ve proje okul uygulamalarını sahada elde edilen verilerle değerlendirmeye çalıştığımız bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde İmam hatip okullarının tarihsel sürecine, ikinci bölümde AİHL’lerde program çeşitliliği ve proje okul uygulamalarının teorik çerçevesine yer verilmiştir. Üçüncü ve dördüncü bölümde araştırmanın saha boyutuna, beşinci bölümde araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçların diğer çalışmalarla karşılaştırılmasına ve son bölümde de araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçlarla birlikte araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilerimize yer verilmektedir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok değerli insanın önemli katkıları olmuştur. Öncelikle araştırma, makale hazırlama ve tez yazımı aşamalarında zamanını, emeğini ve tecrübelerini benden esirgemeyen, motive edici yaklaşımlarıyla bu sürecin olabildiğince hızlanmasına yardımcı olan danışman hocam Doç. Dr. Mahmut ZENGİN’e minnetlerimi sunarım. Tez hazırlama sürecindeki katkıları için Sakarya Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri ABD Başkanı Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU’na ve Doç. Dr. Abdullah İNCE hocalarıma teşekkür ederim. Araştırmanın uygulanması sürecinde kolaylıklar sağlayan Din Öğretimi Genel Müdürü Sayın Dr. Nazif YILMAZ Bey’e, hoşgörüsüyle bizleri karşılayarak çalışmamıza katkı veren okul yöneticilerine ve vakitlerini ayırarak düşüncelerini paylaşan öğrencilere ve meslektaşlarıma ayrıca teşekkür ederim. Beni yetiştiren aileme ve her zaman anlayış ve desteğini yanımda hissettiğim sevgili eşim Türkan KARAMAN’a, kızlarım Elif Zümra ve Ayşe Hüma’ya gönül dolusu sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Davut KARAMAN

29 Haziran 2021

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	viii
TABLO LİSTESİ.....	x
ÖZET	xvii
ABSTRACT	xviii

GİRİŞ	1

1. BÖLÜM: İMAM HATİP OKULLARININ TARİHSEL SÜRECİ	10

1.1. Cumhuriyet Öncesi Medreseler Dönemi (1912-1924)	11
1.2. İmam Hatip Okullarının Kuruluş Dönemi (1924-1950).....	11
1.3. İmam Hatip Okulları'nın Yeniden Açılışı (1950-1980).....	13
1.4. İmam Hatip Liseleri'nde Genişleme Dönemi (1980-1997).....	14
1.5. “28 Şubat Süreci” ve Katsayı Uygulaması (1997-2011)	16
1.6. 4+4+4 Zorunlu Eğitim Uygulaması ve İmam Hatip Liseleri (2011- ...)	18
1.7. İmam Hatip Liseleri ile İlgili Araştırmalar	19

2. BÖLÜM: ANADOLU İMAM HATİP LİSELERİNDE PROGRAM	

ÇEŞİTLİLİĞİ VE PROJE OKUL UYGULAMALARI.....	26

2.1. Temel Kavramlar	26
2.1.1. Proje Okulu.....	26
2.1.2. Program Çeşitliliği.....	26
2.2. Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde Uygulanan Öğretim Programları.....	28
2.3. Proje Okullarının Genel Çerçevesi	31
2.3.1. Proje Okulu Belirleme Komisyonu	32
2.3.2. Proje Okullarının Belirlenmesi İçin Gerekli Şartlar	32
2.3.3. Proje Okulu Olmaktan Çıkarma	33
2.4. Proje Okullarını Diğer Okullardan Ayıran Yapısal Özellikleri.....	34
2.4.1. Öğrencilerin Seçilmesi ve Kaydı	34
2.4.2. Öğretmen ve Yöneticilerin Görevlendirilmesi	35
2.4.3. Koordinatör Öğretmenlerin Görevlendirilmesi	37

2.4.4. Kurul ve Komisyonlar	38
2.4.4.1. Danışma Kurulları	38
2.4.4.2. Proje Yürütme Komisyonu	40
2.4.5. İşbirliği/Protokoller	41
2.4.6. Vizyon Belgeleri.....	41
2.4.7. İzleme ve Değerlendirme	42
2.5. Proje Okul Uygulamalarının Olumlu Yönleri	42
2.5.1. Kişisel ve Mesleki Gelişimi Desteklemesi	42
2.5.2. Üretkenliği Artırması.....	45
2.5.3. Motive Edici Olması.....	46
2.5.4. Eğitimde Kaliteyi Artırması	46
2.5.5. Okul Merkezli Yönetim Anlayışı	48
2.5.6. Etkili İletişim Ağına Sahip Olması.....	50
2.5.7. Olumlu Okul İklimine Sahip Olması.....	51
2.5.8. Performansa Dayalı İzleme ve Değerlendirmelerin Yapılması.....	53
2.6. Proje Okul Uygulamalarının Geliştirilmesi Gereken Yönleri	54
2.6.1. Görevlendirme Sistemindeki Belirsizlikler	54
2.6.2. Öğretmen Boyutundaki Eksiklikler	55
2.6.3. Mali Kaynakların Oluşturulmasındaki Kısıtlar	55
2.6.4. Merkezi Sınav Baskısı.....	56
2.6.5. Proje Okulları Açılırken Yapılan Planlamadan Kaynaklı Sorunlar.....	56
2.6.6. Rotasyonun Olması	57
2.6.7. Örgütsel/Kurumsal Sinizm Riski Oluşturması	58
2.7. Proje Anadolu İmam Hatip Liselerini Diğer AİHL'lerden Farklı Özellikleri.....	58
2.7.1. Ders Yükleri	59
2.7.2. Ulusal/Uluslararası Başarılar.....	63
2.7.3. Sosyal Sorumluluk Projelerinin Gerçekleştirilmesindeki Artış	65
2.7.4. Cazibe Merkezi Olması	66
2.7.5. Üniversite Sınavlarındaki Başarıları.....	67
2.7.6. Fiziki Donanımlarının Yeterli Olması.....	69
2.8. Özel Program/Proje Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri.....	69

2.8.1. Fen ve Sosyal Bilimler Projesi/Programı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri	71
2.8.2. Fen ve Sosyal Bilimler Projesinin/Programının Uygulanma Süreci ve Aşamaları	73
2.9. Hazırlıklı Yabancı Dil Projesi/Programı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri	76
2.9.1. Hazırlıklı Yabancı Dil Projesi/Programı Uygulayan AİHL'lerin Temel Özellikleri	77
2.9.2. Hazırlıklı Yabancı Dil Projesi/Programının Uygulama Süreci	78
2.9.2.1. Aracı Dilsiz Eğitim	78
2.9.2.2. Yoğun Dil Etkinlikleri	79
2.9.2.3. Yurt Dışı Eğitimleri	79
2.9.2.4. Yaz Takviye Eğitimleri	80
2.9.2.5. Proje Okulları Arası Eşgüdüm	80
2.9.2.6. Proje Okulları Arasında Ortak Etkinlikler	81
2.9.2.7. Hazırlık Sınıfı Sonrası Eğitim	81
2.9.2.8. Ders Yükleri	81
2.9.2.9. Yatılı Eğitim İmkânı	83
2.9.2.10. Koordinasyon ve Zümre Toplantıları	83
2.10. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri	85
2.10.1. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinin Tarihsel Gelişimi	87
2.10.2. Uluslararası AİHL'lerin Temel İlkeleri	88
2.10.3. Uluslararası AİHL'de Öğrenci Seçimi	89
2.10.4. Uluslararası AİHL'de Eğitim Ortamları ve Öğrenme Süreçleri	90
2.10.5. Rehberlik Çalışmaları	90
2.10.6. Türkçe Dil Öğretimi	90
2.10.7. Ülke Uzmanlığı Projesi	91
2.10.8. Uluslararası Seminerler ve Kıtta Salonları	91
2.10.9. Uluslararası Kütüphaneler	92
2.10.10. Dil ve Bilim Kampları ve Markalaşma Çalışmaları	92
2.10.11. Uluslararası Kardeş Okul Projesi	92
2.10.12. Yükseköğretime Yerleşme ve İstihdam	92
2.10.13. İş Birliği	93

2.10.14. Müfredat	93
2.11. Geleneksel, Çağdaş Görsel Sanatlar, Mûsikî ve Spor Projesi/Programı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri	96
2.11.1. Geleneksel, Çağdaş Görsel Sanatlar, Musiki ve Spor Projesi/Programı Uygulayan AİHL'lerin Okullarına Öğrenci Kabul, Ölçme ve Değerlendirme Süreci	97
2.11.2. Müfredat	99
2.11.3. Geleneksel, Çağdaş Görsel Sanatlar, Musiki ve Spor Projesi/Programı Uygulayan AİHL'lerde Gerçekleştirilen Çalışmalar	101
2.12. Hafız Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Anadolu İmam Hatip Liseleri	103
2.12.1. Öğrenci Kabul ve Ölçme Değerlendirme Süreci	104
2.12.2. Temel İlkeler ve Uygulama Süreci	105
2.13. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulayan İmam Hatip Ortaokulları..	107
2.13.1. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesine Öğrenci Seçimi ve Projenin Uygulama Süreci	109
2.13.2. Müfredat	111
2.14. Yabancı Dil ve Fen Bilimleri Programı Uygulayan Teknoloji AİHL	114
3. BÖLÜM: YÖNTEM	116
3.1. Araştırmanın Modeli	116
3.2. Evren ve Örneklem	117
3.2.1. Öğrenciler İçin Evren ve Örneklem	117
3.2.2. Öğretmenler İçin Evren ve Örneklem	118
3.2.3. Okul Yöneticileri İçin Çalışma Grubu	119
3.3. Veri Toplama Araçları	121
3.3.1. Öğrenci Anket Formu	121
3.3.1.1. Proje AİHL Öğrencilerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği	122
3.3.1.2. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Aidiyeti Ölçeği	123
3.3.1.3. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Etkinlikleri Yeterlilik Ölçeği	124
3.3.1.4. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Paydaş İlişkileri Ölçeği	125
3.3.1.5. Proje AİHL Öğrencilerinin Öğretmen Algısı Ölçeği	126

3.3.2. Öğretmen Anket Formu.....	127
3.3.2.1. Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği	128
3.3.2.2. Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Paydaşları İlişki Boyutu Ölçeği	129
3.3.3. Okul Yöneticisi Görüşme Formu	131
3.4. Veri Toplama Süreci.....	131
3.5. Verilerin Analizi	132
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	135
4.1. Proje AİHL Öğrencilerine İlişkin Bulgular	135
4.1.1. Proje AİHL Öğrencilerinin Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular.....	135
4.1.2. Proje AİHL Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri	136
4.1.3. Proje AİHL Öğrencilerinin Teknolojik İmkanları, İnternet ve Sosyal Medya Kullanım Durumları.....	139
4.1.4. Proje AİHL Öğrencilerinin EBA (Eğitim Bilişim Ağı)’yı Kullanım Durumları.....	142
4.1.5. Proje AİHL Öğrencilerinin Proje AİHL’yi Tercih Nedenlerine Yönelik Bulgular	144
4.1.6. Proje AİHL Öğrencilerinin Mesleki Yönelimlerine Dair Bulgular.....	148
4.1.7. Proje AİHL Öğrencilerinin Meslek ve Kültür Derslerine İlişkin Algıları ..	151
4.1.8. Proje AİHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Öğretimine İlişkin Algıları	153
4.1.9. Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Memnuniyet Algıları.....	158
4.1.10. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Aidiyet Düzeyleri	162
4.1.11. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Paydaşlarına İlişkin Memnuniyet Algıları	166
4.1.12. Proje AİHL Öğrencilerinin Öğretmenlerine İlişkin Memnuniyet Algıları	170
4.1.13. Proje AİHL Öğrencilerinin Okullarında Gerçekleştirilen Sosyal, Kültürel ve Mesleki Etkinliklere İlişkin Memnuniyet Algıları	175

4.2. Proje AİHL Öğretmenlerine İlişkin Bulgular	180
4.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	180
4.2.2. Proje AİHL Öğretmenlerinin Teknolojik İmkânları, İnternet ve Sosyal Medya Kullanım Durumları.....	185
4.2.3. Öğretmenlerin Proje AİHL’de Çalışma Nedenlerine Yönelik Bulgular	187
4.2.4. Proje AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Meslek Dersleri İle İlgili Başarı Algıları.....	188
4.2.5. Proje AİHL Öğretmenlerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Memnuniyet Algıları.....	189
4.2.6. Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Aidiyetine Bakışları	197
4.2.7. Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Paydaşlarına İlişkin Memnuniyet Algıları	201
4.3. Proje AİHL Yöneticilerine İlişkin Bulgular	205
4.3.1. Proje AİHL Yöneticilerinin Proje Okul Uygulamasına İlişkin Memnuniyet Algıları.....	205
4.3.2. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Program Çeşitliliği.....	208
4.3.3. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okul Uygulamasının Felsefesi	212
4.3.4. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje AİHL’leri Diğer AİHL’lerden Ayıran Özellikleri	215
4.3.5. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Danışma Kurulları	218
4.3.6. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Koordinatör Öğretmenler	220
4.3.7. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Yürütme Komisyonları.....	223
4.3.8. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Protokoller/İşbirlikleri	226
4.3.9. Proje AİHL Yöneticilerinin Proje Okul Yöneticiliğine Dair Memnuniyetleri	228
4.3.10. Proje AİHL Yöneticilerinin Proje Okullarını Tercih Sebepleri.....	230
4.3.11. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğrenci Profili	233
4.3.12. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğrencilerin Okullarından Beklentileri ve Memnuniyet Durumları	236
4.3.13. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğretmen Profili	239
4.3.14. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okul Uygulaması Kapsamında Meslek ve Kültür Dersi Öğretmenlerin Performansları.....	242

4.3.15. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Veli Profili	245
4.3.16. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Velilerin Beklenti ve Memnuniyetleri ..	248
4.3.17. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okullarında Geliştirilen Özgün Projeler	251
4.3.18. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Sosyal, Kültürel ve Mesleki Yarışma ve Etkinlikler	254
4.3.19. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okullarında Mesleki Etkinlikler Kapsamında Öğrencilere Ahlaki Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Yapılan Çalışmalar	257
4.3.20. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okullarında Yükseköğrenime Dair Yapılan Çalışmalar	260
4.3.21. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okulların Akademik Başarıları ...	262
4.3.22. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Hizmetiçi Seminerler	264
4.3.23. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Kalite Takip Sistemi	265
4.3.24. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okul Pansiyonlarının Akademik Başarıya Etkisi	269
4.3.25. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Bünyede İmam Hatip Ortaokulları	271
5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME	274
5.1. Öğrencilere İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	274
5.2. Öğretmenlere İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	295
5.3. Yöneticilere İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	306
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	318
6.1. Sonuçlar	318
6.1.1. Proje AİHL Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Profilleri	318
6.1.2. Proje AİHL Öğrenci ve Öğretmenlerinin Teknolojik İmkânları, İnternet Erişimi ve Sosyal Medya Kullanım Durumları	319
6.1.3. Öğrencilerinin Proje AİHL Tercih Sebepleri	319
6.1.4. Proje AİHL Öğrencilerinin Mesleki Yönelimleri	320
6.1.5. Proje AİHL Öğrencilerinin Meslek ve Kültür Derslerine İlişkin Algıları ..	320
6.1.6. Proje AİHL Öğrencilerinin Proje Okul Uygulamasına İlişkin Memnuniyetleri	321

6.1.7. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Aidiyet Düzeyleri	321
6.1.8. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Paydaşlarına İlişkin Memnuniyetleri	322
6.1.9. Proje AİHL Öğrencilerinin Okullarında Gerçekleştirilen Sosyal, Kültürel ve Mesleki Etkinliklere İlişkin Memnuniyetleri.....	323
6.1.10. Öğretmenlerin Proje AİHL’de Çalışma Nedenleri	323
6.1.11. Öğretmenlerin Proje Okul Uygulamasına Dair Memnuniyetleri	324
6.1.12. Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Aidiyet Durumları	325
6.1.13. Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Paydaşlarına İlişkin Memnuniyetleri	326
6.1.14. Yöneticilerin Proje Okul Uygulaması ve Program Çeşitliliğine İlişkin Memnuniyetleri.....	327
6.1.15. Proje AİHL Yöneticilerinin Okul Aidiyet Durumları	327
6.1.16. Proje AİHL Yöneticilerinin Okul Paydaşlarına İlişkin Memnuniyetleri...	328
6.1.17. Proje AİHL Yöneticilerinin Okullarında Gerçekleştirilen Sosyal, Kültürel ve Mesleki Etkinliklere İlişkin Memnuniyetleri.....	329
6.2. Öneriler.....	329
6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	330
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	335
KAYNAKÇA	337
EKLER	356
ÖZGEÇMİŞ	370

KISALTMALAR

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
AIHL	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Analysis of Variance (Varyans Analizi)
AYT	: Alan Yeterlilik Testi
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
Çev.	: Çeviren
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DÖGM	: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
DYK	: Destekleme ve Yetiştirme Kursları
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
Ed.	: Editör
ERDEM	: Eğitimde Rehberlik ve Destekleme Modeli
F	: F-Test
f	: Frekans
FSB	: Fen ve Sosyal Bilimler
İGSCE	: The International General Certificate of Secondary Education
İHL	: İmam Hatip Lisesi
İHO	: İmam Hatip Ortaokulu
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
KAIHLMUN	: Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi Model United Nations
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
KMO	: Kaiser Mayer Olkin
KTS	: Kalite Takip Sistemi
KYK	: Kredi Yurtlar Kurumu
LGS	: Liselere Geçiş Sistemi
M	: Mean (Ortalama)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Number (Sayı)
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ÖSS	: Öğrenci Sınav Sistemi
p	: p-value (anlamlılık değeri)
PİSA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
Sd	: Standart Deviation (Standart Sapma)
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
STEAM	: Science, Technology, Engineering, Art ve Mathematics
STEM	: Science, Technology, Engineering ve Mathematics
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TEKNOFEST	: Havacılık, Uzay ve Teknoloji Festivali
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TİMAV	: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TYT	: Temel Yeterlilik Testi
vd.	: Ve Diğerleri
X	: Aritmetik Ortalama
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YEĞİTEK	: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	: 2003-2019 Yılları Arası İmam-Hatip Okullarındaki Sayısal Gelişmeler....	2
Tablo 2	: İmam Hatip Okulları ve Yıllara Göre Okul ve Öğrenci Sayıları	12
Tablo 3	: Katsayı Uygulaması Sonrası İmam Hatip Okulları Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları	18
Tablo 4	: Program Çeşitliliği Bağlamında Proje AİHL'lerde Uygulanan Programlar	31
Tablo 5	: Fen Bilimleri Programı Uygulayan AİHL ve Fen Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri	60
Tablo 6	: Sosyal Bilimler Programı Uygulayan AİHL ve Sosyal Bilimler Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri	61
Tablo 7	: AİHL ile Fen ve Sosyal Bilimler Proje AİHL'lerin Haftalık Ders Yüklerinin Karşılaştırılması	62
Tablo 8	: 49. TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Finalinde Ödül Alan Anadolu İmam Hatip Liseleri	64
Tablo 9	: Anadolu İmam Hatip Lisesi Hazırlıklı Dil Projesi Ortak ve Mesleki Dersler Haftalık Ders Çizelgesi.....	82
Tablo 10	: Uluslararası AİHL Ortak ve Mesleki Dersler Haftalık Ders Çizelgesi (Yurt Dışından Gelen Öğrenciler İçin)	95
Tablo 11	: Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar, Musiki, Spor Programları Uygulayan AİHL'lerde Okutulacak Seçmeli Dersler	99
Tablo 12	: İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi.....	112
Tablo 13	: TÜİK Bölge Sınıflaması (Düzey 1) Araştırmaya Katılan Öğrenci ve Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımı	118
Tablo 14	: Proje AİHL Yöneticilerinin Demografik Özellikleri	120
Tablo 15	: Proje AİHL Öğrencilerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular	123
Tablo 16	: Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Aidiyeti Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular	124
Tablo 17	: Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Etkinlikleri Yeterlilik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular	125

Tablo 18	: Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Paydaş İlişkileri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular	126
Tablo 19	: Proje AİHL Öğrencilerinin Öğretmen Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular	127
Tablo 20	: Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular	128
Tablo 21	: Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Paydaşları İlişki Boyutu Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular	130
Tablo 22	: Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri .	133
Tablo 23	: Proje AİHL Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı .	135
Tablo 24	: Proje AİHL Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Program Türlerine Göre Dağılımı.....	136
Tablo 25	: Proje AİHL Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı	137
Tablo 26	: Proje AİHL Öğrencilerinin Anne- Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	138
Tablo 27	: Proje AİHL Öğrencilerinin Teknolojik İmkân, İnternet ve Sosyal Medya Kullanım Durumlarına Göre Dağılımı	140
Tablo 28	: Proje AİHL Öğrencilerinin EBA (Eğitim Bilişim Ağı)' ya Günlük Ayırdıkları Sürelere Göre Dağılımı.....	143
Tablo 29	: Proje AİHL Öğrencilerinin Proje AİHL'yi Tercih Sebeplerine Göre Dağılımı.....	144
Tablo 30	: Proje AİHL Öğrencilerinin Mesleki Yönelimlerine Göre Dağılımı	148
Tablo 31	: Proje AİHL Öğrencilerinin En Sevdikleri ve En Fazla Zorlandıkları Meslek Derslerine Göre Dağılımı	152
Tablo 32	: Proje AİHL Öğrencilerinin En Çok Sevdikleri ve En Fazla Zorlandıkları Kültür Derslerine Göre Dağılımı.....	153
Tablo 33	: Proje AİHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Öğretimine İlişkin Görüşleri.....	154
Tablo 34	: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Algılarına Ait Betimsel Bulgular.....	158
Tablo 35	: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Algılarına Ait t Testi Analizi	159

Tablo 36	: Bazı Değişkenler Açısından Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Algılarına Ait ANOVA Testi Analizi	160
Tablo 37	: Proje AİHL Öğrencilerinin “Okul Aidiyet Düzeylerine” İlişkin Betimsel Bulgular	163
Tablo 38	: Proje AİHL Öğrencilerinin “Okul Aidiyet Düzeylerine” İlişkin Algılarına Ait t Testi Analizi	163
Tablo 39	: Bazı Değişkenler Açısından Öğrencilerin “Okul Aidiyet Düzeylerine” İlişkin Algılarına Ait ANOVA Testi Analizi	164
Tablo 40	: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Paydaş İlişkilerine” Ait Betimsel Bulgular	166
Tablo 41	: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Paydaş İlişkilerine” Ait Memnuniyet Algılarına İlişkin t Testi Analizi	167
Tablo 42	: Bazı Değişkenler Açısından Öğrencilerin “Proje Okul Paydaş İlişkilerine” Ait Algılarına İlişkin ANOVA Testi Analizi	168
Tablo 43	: Proje AİHL Öğrencilerinin “Öğretmenlerine Dair Memnuniyet Algısına” İlişkin Betimsel Bulgular	171
Tablo 44	: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Öğretmenlerine” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait t Testi Analizi	172
Tablo 45	: Bazı Değişkenler Açısından Öğrencilerin “Proje Okul Öğretmenlerine İlişkin Memnuniyet” Algılarına Ait ANOVA Testi Analizi	172
Tablo 46	: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Etkinlikleri Yeterlilik Düzeylerine” İlişkin Betimsel Bulgular	176
Tablo 47	: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Etkinlikleri Yeterlilik Düzeylerine” İlişkin Algılarına Ait t Testi Analizi	177
Tablo 48	: Bazı Değişkenler Açısından Öğrencilerin “Proje Okul Etkinliklerinin Yeterlilik Düzeylerine” İlişkin Algılarına Ait ANOVA Testi Analizi ...	177
Tablo 49	: Proje AİHL Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	180
Tablo 50	: Proje AİHL Öğretmenlerinin Branş Grubuna Göre Dağılımı	181
Tablo 51	: Proje AİHL Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı	181
Tablo 52	: Proje AİHL Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Durumuna Göre Dağılımı.....	182
Tablo 53	: Proje AİHL Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	182

Tablo 54	: Proje AİHL Öğretmenlerinin Okullarında Uygulanan Programlara Göre Dağılımı.....	183
Tablo 55	: Proje AİHL Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lisans Programı ve Formasyon Durumlarına Göre Dağılımı	184
Tablo 56	: Proje AİHL Öğretmenlerinin Teknolojik Araç Sahipliği, İnternet Erişimi ve Sosyal Medya Kullanım Durumları.....	186
Tablo 57	: Öğretmenlerin Proje AİHL’de Çalışma Nedenlerine Göre Dağılımı.....	187
Tablo 58	: Proje AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yürütürken Kendilerini En Başarılı Buldukları ve En fazla Zorlandıkları Meslek Dersleri.....	188
Tablo 59	: Proje AİHL Öğretmenlerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Betimsel Bulgular	190
Tablo 60	: Proje AİHL Öğretmenlerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Mann Whitney U Testi Analizi.....	192
Tablo 61	: Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin “Proje Okul Modeline” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Kruskal-Wallis Testi Analizi.....	192
Tablo 62	: Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Uygulamaları ve Program Çeşitliliğine İlişkin Görüşleri	194
Tablo 63	: Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Aidiyetine İlişkin Görüşleri.....	203
Tablo 64	: Proje AİHL Öğretmenlerinin “Okul Paydaşlarına” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Betimsel Bulgular	202
Tablo 65	: Proje AİHL Öğretmenlerinin “Okul Paydaşlarına” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Mann-Whitney U Testi Analizi	204
Tablo 66	: Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin “Okul Paydaşlarına” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Kruskal-Wallis Testi Analizi.....	204
Tablo 67	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okul Uygulaması	205
Tablo 68	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Program Çeşitliliği.....	209
Tablo 69	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okul Uygulamasının Felsefesi ..	212
Tablo 70	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje AİHL’leri Diğer AİHL’lerden Ayırıcı Özellikleri	215
Tablo 71	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Danışma Kurullarının Yeterliliği.....	218

Tablo 72	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Koordinatör Öğretmenlerin Yeterliliği	220
Tablo 73	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Yürütme Komisyonların Yeterliliği	223
Tablo 74	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Protokoller/İşbirlikleri	226
Tablo 75	: Proje AİHL Yöneticilerinin Proje Okul Yöneticiliğine Dair Memnuniyet Algıları	228
Tablo 76	: Proje AİHL Yöneticilerinin Proje Okullarını Tercih Sebeplerine İlişkin Bulgular	230
Tablo 77	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğrenci Profili	233
Tablo 78	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğrencilerin Okullarından Beklentileri ve Memnuniyetleri	236
Tablo 79	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğretmen Profili	239
Tablo 80	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Meslek ve Kültür Dersi Öğretmenlerin Performansı	243
Tablo 81	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Veli Profiline İlişkin Bulgular	246
Tablo 82	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Velilerin Okullarına Dair Beklenti ve Memnuniyetleri	249
Tablo 83	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okullarında Geliştirilen Özgün Projelere İlişkin Bulgular	251
Tablo 84	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okullarında Gerçekleştirilen Sosyal, Kültürel, Mesleki Yarışma ve Etkinliklere İlişkin Bulgular	255
Tablo 85	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğrencilere Ahlaki Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular	257
Tablo 86	: Proje AİHL Yöneticilerinin Yükseköğrenime Dair Yaptıkları Çalışmalar	260
Tablo 87	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okullarındaki Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular	262
Tablo 88	: Proje AİHL Yöneticilerinin Aldıkları Hizmetiçi Seminerlere İlişkin Bulgular	264
Tablo 89	: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Kalite Takip Sistemi	266

Tablo 90 : Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okul Pansiyonunun Akademik Başarıya Etkisine İlişkin Bulgular.....	269
Tablo 91 : Proje AİHL Yöneticilerine Göre Bünyede İHO Açılmasına İlişkin Bulgular.....	271



Sakarya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Özeti

Yüksek Lisans		Doktora	X
Tezin Başlığı: İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamaları			
Tezin Yazarı: Davut KARAMAN		Danışman: Doç. Dr. Mahmut ZENGİN	
Kabul Tarihi: 29/06/2021		Sayfa Sayısı: xviii + 370	
Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri		Bilim Dalı: Din Eğitimi	
Küreselleşen dünyadaki değişim ülkelerin eğitim sistemlerini etkilemektedir. Ülkemiz eğitim sistemi de dünyadaki gelişmelere uyum sağlama çabası içerisinde. 2016 yılında eğitim sisteminde kaliteyi arttırmak için yeni bir model olarak “Proje Okul” uygulaması başlatılmıştır. Bu uygulamaya ek olarak Anadolu İmam Hatip Liselerinde 2014 yılında program çeşitliliği uygulaması da başlatılmıştır. Bu çalışma program çeşitliliği ve proje okul uygulamalarını, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin proje okul uygulamalarına ilişkin memnuniyet algılarını, okullarında gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklerin yeterliliklerini, kurumsal aidiyet düzeylerini ve paydaşlar arası ilişki boyutunu belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın nicel kısmı betimsel tarama modelinde ve nitel kısmı ise durum çalışması deseninde yapılandırılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında 35 Proje AİHL’de yapılmıştır. Araştırmaya 4802 öğrenci, 704 öğretmen ve 30 yönetici katılmıştır. Araştırma sonucunda proje okul uygulamalarına ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin memnuniyet algıları yüksek düzeyde tespit edilmişken; yönetici boyutunda ise bu uygulama tamamına yakın katılımı faydalı görülmektedir. Kurumsal aidiyet durumları öğrencilerde orta düzeyde iken, öğretmenlerin okul aidiyetine ilişkin memnuniyet algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Yönetici boyutunda ise okula duyulan memnuniyet çoğunlukla ifade edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin memnuniyetleri yüksek düzeyde iken; arkadaş ve yöneticilerine dair memnuniyetleri ise orta düzeyde belirtilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin diğer okul paydaşlarına ilişkin memnuniyet algıları ise yüksek düzeyde görülmüştür. Okullarda gerçekleştirilen etkinliklerin yeterliliğine ilişkin ise öğrencilerin memnuniyet algılarının orta düzeyde; yöneticilerin ise etkinliklerin yeterliliğine ilişkin algılarının çoğunlukla olumlu olduğu tespit edilmiştir.			
Anahtar Kelimeler: İmam Hatip Liseleri, Program Çeşitliliği, Proje Okul Uygulamaları, Memnuniyet.			

Sakarya University
Institute of Social Sciences Abstract of Thesis

Master Degree		Ph.D.	X	
Title of Thesis: Variety of Programs and Project School Practices in Imam Hatip High Schools				
Author of Thesis: Davut KARAMAN Supervisor: Assoc. Prof. Mahmut ZENGİN				
Accepted Date: 29/06/2021		Number of Pages: xviii + 370		
Department: Phil. and Rel. Sci.		Subfield: Religious Education		
Change in the globalized world affects the educational systems of countries. Our country's education system is also adapting to developments in the world. In 2016, “Project School” was launched as a new model to improve quality in the education system. Additionally, Anatolian Imam Hatip High Schools also launched program diversity in 2014. This study aims to explore the diversity of the programs and practices of these schools; students, teachers and school administrators’ satisfaction with project school practices, the adequacy of social, cultural and professional activities held in the schools, the level of institutional loyalty and the dimension of the relationship between stakeholders. The quantitative part of the research is structured in the descriptive model and the qualitative part is structured in the case study model. Research was conducted with 35 project AİHL, 4802 students, 704 teachers and 30 administrators in 2018-2019. As a result of the research, students and teachers' satisfaction with project school practices were determined at a high level; in the administrative dimension, this practice is mostly seen as beneficial. While institutional loyalty was moderate among students, teachers' satisfaction with school loyalty was positive. School administrators were also expressed a positive loyalty. Students' satisfaction with their teachers was high, while their satisfaction with their friends and administrators were moderate. Teachers and administrators' satisfaction with other school stakeholders were observed as high. It was found that students' satisfaction with the adequacy of activities held in the schools was moderate, while administrators’ satisfaction was mostly positive.				
Keywords: Imam Hatip High Schools, Variety of Program, Project School Practices, Satisfaction.				

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu

Türk eğitim sistemi içinde 1924 yılından beri örgün eğitim yapan imam hatip okulları, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesinin amir hükmü doğrultusunda din hizmetleri için gerekli olan din görevlilerinin yetiştirilmesi amacıyla kurulmuştur. İmam hatip okulları aynı zamanda tarihsel süreç içerisinde toplumun okulda din eğitimi isteğinin bir yansıması olarak kuruluş amacını genişleterek çeşitli fonksiyonlar icra etmiştir. Bu okullar, gerek siyasal yönetimler gerekse halkın farklı kesimleri tarafından ortaya çıkış şekli, amaçları, öğretim programları, öğrencileri, mezunları ve benzeri birçok boyutuyla devamlı bir meşruiyet problemi ile karşı karşıya bırakılmıştır (Zengin, 2017, 41).

Bir okul türü olarak imam hatip okullarının siyasal gelişmelere bağlı olarak Cumhuriyet döneminde istikrarlı bir ilerleyiş gerçekleştiremediği ifade edilebilir. Tarihi süreci incelendiğinde 1923-1924 eğitim-öğretim yılında 29 yerde açılan bu okulların öğretim süresi 4 yıl olarak belirlenmiştir (Öcal, 1999, 204). Ancak; imam hatip okullarının sayısı zamanla azalmış, öğrencisizlik sebebi ile tamamı 1930 yılında kapatılmıştır. (Dinçer, 1998, 57-60). 1950'de, 20 yıldır din görevlisi yetiştiren bir kurumun olmaması sebep gösterilerek toplumun din hizmetlerine olan gereksiniminin artış göstermesi ve çok partili siyasi döneme geçişin oluşturduğu demokratik ortam (Sitebölükbaşı, 1995, 15; Ayhan, 2014, 175) gibi sebepler imam hatip okullarının tekrar açılmasını gerektirmiştir. 1951'de ise, 7 ilde ilkokula dayalı 4 yıllık ortaokul olarak imam hatip okulları açılmıştır (Öcal, 1999, 216). 1954-1955 eğitim öğretim yılında 3 yıllık lise kısımları açılarak öğretim süreleri 7 yıl olan imam hatip okulları Türk eğitim sistemi içerisindeki yerini almıştır. (Ayhan, 2014, 176). Ardından 1971 yılında 4 yıllık ilk devresi kapatılan, 3 yıllık ikinci devreleri 4 yıla çıkarılan, 1974 yılında tekrar orta kısımları açılan bu okulların 1998 eğitim öğretim yılında yaşanan 28 Şubat sürecinde tekrar orta kısımları kapatılmış ve İmam hatip okulları sadece lise kısımları ile eğitim öğretime devam etmek zorunda bırakılmıştır (Öcal, 2012, 226).

28 Şubat sürecinde imam hatip okullarının okul ve öğrenci sayılarında ciddi bir düşüş yaşanmıştır. 2002 yılında Adalet ve Kalkınma Partisi'nin seçimleri kazanarak tek başına iktidara gelmesi ile imam hatip okullarının orta kısımlarının tekrar açılması, üniversite sınavlarındaki katsayı uygulamasının sonlandırılması gibi sorunların çözümüne ilişkin

çeşitli adımların atılmasına rağmen 2012 yılına kadar toplumun beklentilerini tam olarak karşılayacak çözüme dair bir hamle mümkün olmamıştır. 30 Mart 2012 tarih ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim getirilerek eğitim sistemi üç kademeye ayrılmıştır. Bu kademeler sırasıyla 4 yıl süreli olarak ilkokul, ortaokul / imam hatip ortaokulu ve lise şeklinde düzenlenerek (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun/İEK, 11 Nisan 2012) imam hatip ortaokullarının tekrar açılması sağlanmıştır. Bu tarihten itibaren müstakil veya bünyede İmam Hatip Ortaokulu (İHO) ve İmam Hatip Lisesi (İHL) isimleri ile yeni okullar açılırken; bu okulların öğrenci sayıları tekrar artmaya başlamış ve üniversiteye girişle ilgili katsayı problemi de çözüme kavuşturulmuştur.

İmam hatip okullarında yaşanan nicel gelişmeler ışığında okul ve öğrenci sayılarına ait bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1: 2003-2009 Yılları Arası İmam Hatip Ortaokullarındaki Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Orta Kısım		Lise Kısım		Toplam Öğrenci
	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	
2003-2004	-	-	452	84,898	84,898
2004-2005	-	-	452	96,851	96,851
2005-2006	-	-	453	108,064	108,064
2006-2007	-	-	455	120,668	120,668
2007-2008	-	-	456	129,274	129,274
2008-2009	-	-	458	143,637	143,637
2009-2010	-	-	465	198,581	198,581
2010-2011	-	-	493	235,639	235,639
2011-2012	-	-	537	268,245	268,245
2012-2013	1099	94,467	708	380,771	475,238
2013-2014	1368	209,194	851	493,501	692,695
2014-2015	1597	385,830	1017	546,443	932,273
2015-2016	1961	524,295	1149	555,870	1,080,165
2016-2017	2971	651,954	1452	506,516	1,158,470
2017-2018	3286	723,108	1604	514,806	1,237,914
2018-2019	3394	761,785	1623	498,002	1,259,787
2019-2020	3437	777,439	1650	502,847	1,280,286

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 2019-2020 öğretim yılında 3437 imam hatip ortaokulunda (İHO), 777,439 öğrenci; 1650 Anadolu İmam Hatip Lisesinde (AİHL) ise 502,847 öğrenci kayıtlı bulunmaktadır. Türk eğitim sistemindeki okullaşma ve öğrenci sayıları kapsamında değerlendirildiğinde 19,268 ortaokuldan %17,83’ü imam hatip ortaokulundan ve tüm ortaokul öğrencilerinin %13,63’ü İmam hatip ortaokulu öğrencilerinden; ortaöğretim içerisindeki 13,046 ortaöğretim kurumundan %12,64’ü AİHL ve tüm ortaöğretim öğrencilerinin %8,93’ü ise AİHL öğrencilerinden oluşmaktadır (MEB, 2020, 131).

İmam hatip okulları, zamanla Türkiye ile sınırlı bir model olarak kalmamış, yurt dışında ikamet eden başta Türk vatandaşları olmak üzere akraba toplulukların ve Müslüman azınlıkların din eğitimi ve din görevlisi ihtiyaçlarının karşılanması ile birlikte, özellikle 11 Eylül 2001 saldırıları sonrasında örgütsel yapısı, öğretim programları ve yetiştirdiği insan prototipiyle uluslararası ilgiyi de üzerine çekmiştir. Maddi ilimler ile dini ilimleri harmanlayarak birlikte veren program yapısıyla dünyanın birçok bölgesindeki Müslüman toplumlar bu okul modelini incelemeye başlamış, bu süreçte yurt dışında İmam-hatip okulları benzeri okullar açılmaya başlamış ya da farklı ülkelerden öğrencilerin Türkiye’ye gelerek bu okullarda öğrenim görmelerine fırsat verilmiştir (Aşlamacı, 2014, 155).

Son yıllarda Türk eğitim sistemi içerisinde kaliteyi arttırmak için yeni bir uygulama modeli olarak “Proje” Anadolu İmam Hatip Liseleri ihdas edilerek gerek ortaokul gerekse İHO’larda okuyan öğrencilerin tercih edebileceği ortaöğretim düzeyinde nitelikli okullar oluşturulmaya başlanmıştır. İmam hatip okullarında uygulanan proje okul uygulaması ve program çeşitliliği ile Proje İHO ve Proje AİHL’lerde eğitim kalitesine ilişkin yapılan çalışmalar bu okullara olan cazibeyi arttırmaktadır. Bu sürecin ilk aşamasında öncelikle AİHL’lerde öğrencilerin tercih ettikleri bir alanda bireysel yetenekleri dikkate alınarak kendilerini geliştirmelerine fırsat sunmak için 2014 yılında “program çeşitliliği” uygulaması başlatılmıştır. Ardından 01.09.2016 tarih ve 29818 sayılı Resmi Gazete’de Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği ile AİHL’ler içerisinde proje okulu olma şartlarını taşıyanlar proje okulu olarak belirlenmiş ve seçilen eğitim kurumlarında proje okul uygulaması başlatılmıştır. Bugün AİHL’ler içerisinde MEB’in hazırladığı “2023 Vizyon Belgesi’nde” de önemi

belirtilen ve desteklenen program çeşitliliği yaklaşık 500 okulda uygulanarak devam etmektedir.

Son dönemde imam hatip liselerinde üç önemli gelişme meydana gelmiştir. Bunlar;

- ✓ “Yurt Dışında Açılan İmam Hatip Liseleri
- ✓ Uluslararası İmam Hatip Liseleri
- ✓ Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri’dir” (Öcal, 2017, 15).

Ortaöğretim kurumlarından AİHL’ler içerisinde Proje AİHL’ler ise çalışmamızın ana konusunu oluşturmaktadır.

1 Eylül 2016 tarih ve 29818 sayılı resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği ile yeni bir model olarak Türk eğitim sisteminde yer alan Proje AİHL’leri nitelikli okul nitelikli öğrenci adına atılmış olumlu bir gelişmedir. Bu sayede Proje AİHL’lerin varlığıyla genel ortaokul ve imam hatip ortaokullarında nicelik olarak artan öğrencilerin akademik başarısı, yabancı dil becerisi, spor ve güzel sanatlara dair yeteneği olanların tercih edeceği, gidebilecekleri nitelikli okul ihtiyacı karşılanmak istenmiştir.

Bugün 1973 Tarih ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 2012 Tarih ve 6287 Sayılı Kanun kapsamında imam hatip okullarında program çeşitliliği bağlamında dil, sosyal, fen, sanat, spor ve kültür dersleri ile birlikte Temel İslam Bilimlerine ait dersler verilmektedir.

2016 yılında hazırlanan özel program/proje uygulayan eğitim kurumlarının dayanağı olan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği bütün eğitim kurumlarını kapsadığı gibi AİHL’leri de kapsamaktadır.

Bu süreçte sayıları artan Proje AİHL’lerin kalitesinin ne düzeyde olduğu merak konusudur. Bu okullardaki eğitimin niteliğinin ortaya konulmasına, kalitesinin daha da geliştirilmesine yönelik arayışlar ve çalışmalar devam etmekle birlikte, bu konunun yeterince bilimsel çalışmalarda ele alınmadığı söylenebilir.

Ayrıca gelecekte bilimde, sanatta, sporda, sosyal ve kültürel platformlarda söz sahibi olmak için eğitime katkı sunacak her adım önemlidir. Bunun için okullara yol haritası

olacak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2023 Eğitim Vizyonu hazırlanmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu'nda imam hatip ortaokulları ve liseleri için de yeni hedefler belirlenmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi kapsamında imam hatip okullarında yapılacaklar şu şekilde ifade edilmiştir.

1) “İmam hatip okullarının müfredat, ders yapısı ve dil yeterlikleri iyileştirilecek”. Bunun için de;

- ✓ “İmam hatip okullarındaki program çeşitliliği korunacak ve genel ortaöğretimdeki esnek, modüler yapıyla uyumlu hâle getirilecektir.”
- ✓ “İmam hatip ortaokuluna devam eden çocuklarımıza yaz okulları açılarak özellikle Arapça ve diğer yabancı dil alanlarında nitelikli destek eğitimleri düzenlenecektir.”
- ✓ “Etkileşimli kaynaklarla Arapça öğrenimi desteklenecektir.”
- ✓ “Okulların mevcut fiziksel imkânlarının daha etkin kullanılması ve fiziksel alt yapılarının iyileştirilmesi için analizler yapılacaktır.”
- ✓ “İmam hatip okullarında uygulanan öğretim programlarının ders türleri ve ders saatleri genel ortaöğretim kurumlarına kıyasla çok fazla olduğundan azaltılacaktır.”
- ✓ “Mesleki becerilerinin geliştirilmesine yönelik yabancı dil öğretmenlerine mesleki gelişim programları düzenlenecektir.”
- ✓ “İmam hatip okullarındaki başarılı örnekler teşvik edilecektir.”
- ✓ “Akademik ve meslek derslerin oranları farklı alanlarda üniversite okuyacak öğrencilere göre planlanacaktır.”
- ✓ “Okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarında Arapça ders kitapları tüm dil becerilerini geliştirecek şekilde bir bütün hâlinde tasarlanacaktır.”
- ✓ “İmam hatip okulları tarafından toplumsal sorumluluk ve gönüllülük programları model uygulamalar ile hayata geçirilecektir.”

2) 2023 Eğitim Vizyonunda imam hatip okulları için ikinci hedef ise “imam hatip okulları ve yükseköğretim kurumları arasında iş birlikleri artırılacak.” Bunun için de;

- ✓ “Yükseköğretim kurumlarıyla yapılacak protokollorle imam hatip okullarındaki öğrencilerin bilimsel ve entelektüel gelişimlerine katkı sunmak için bilim, sanat ve kültür alanlarındaki akademisyenlerce verilecek farkındalık ve vizyon etkinlikleri icra edilecektir.”
- ✓ “İmam hatip okulları ilahiyat fakülteleriyle protokoller geliştirilecek ve başta alan dersleri olmak üzere öğrencilerin mesleki gelişimlerine ilişkin akademik koçluk sistemi oluşturulacaktır.”
- ✓ “Öğrencilerin öncelikle ilahiyat fakülteleri olmak üzere yükseköğretim kurumlarınca icra edilen bilimsel faaliyet ve etkinliklere katılımı desteklenecektir” (MEB, 2018c).

Araştırmamızda MEB tarafından hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonunda belirtilen hedeflerin gerçekleştirilmesi kapsamında Proje AİHL’lerdeki eğitimin niteliği üzerinde yürütülecek çalışmalarda program çeşitliliği, proje okul uygulamaları, öğrenci, öğretmen ve yönetici profilleri, sosyal, kültürel ve mesleki etkinlikler gibi eğitim sisteminin temel unsurlarının mevcut durumu incelenmektedir. Bununla birlikte bu okullardaki eğitimin niteliği üzerinde etkiye sahip öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin bu okullar hakkındaki algılarının, aidiyet ve memnuniyet düzeylerinin, nasıl bir okul kültürü ve yaşamına sahip olduklarının, program çeşitliliği ve proje okul uygulamalarının incelenmesi gereklidir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için bu okullarla ilgili paydaşlardan mevcut duruma dair geribildirim alınması, özellikle öğretim sürecinin en önemli paydaşları olarak öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin görüşlerine başvurulması gerekmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın temel konusunu, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda Proje AİHL’lerdeki eğitimin niteliğini etkileyen müfredat, öğretmen, öğrenci ve yönetici profilleri, öğrenci ve öğretmenlerin okul tercih sebepleri, öğrencilerin mesleki eğilimleri, tüm paydaşların kurumsal aidiyet ve memnuniyet düzeylerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Proje AİHL’lerdeki program çeşitliliği ve proje okul uygulamalarını öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır.

1. Program çeşitliliği bağlamında proje okul uygulamasına dair;

- ✓ AİHL’lerde uygulanan programların özellikleri nelerdir?
- ✓ Program çeşitliliği neyi ifade etmektedir, kapsamı nedir?
- ✓ Proje okul uygulaması nedir?
- ✓ Proje okul uygulamasının temel özellikleri, sorunları ve hedefleri nelerdir?

2. Proje okul uygulamasının öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi

- ✓ Öğrencilerin bu okulları tercih sebepleri nelerdir ve mesleki yönelimleri nasıldır?
- ✓ Öğrencilerin proje okul uygulamasına bakışları nasıldır?
- ✓ Öğrencilerin bu okullardaki sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklerden beklentileri ve memnuniyet düzeyleri ne durumdadır?
- ✓ Öğrencilerin okul paydaşlarına yönelik düşünceleri nelerdir?
- ✓ Öğrencilerin bu okullara dair kurumsal aidiyetleri nasıldır?
- ✓ Öğrencilerin meslek dersleri öğretimine ilişkin algıları nasıldır?

3. Proje okul uygulamasının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi

- ✓ Öğretmenlerin bu okullarda görev yapma nedenleri nelerdir?
- ✓ Öğretmenlerin proje okul uygulamasına bakışları nasıldır?
- ✓ Öğretmenlerin okul paydaşlarına yönelik düşünceleri nelerdir?
- ✓ Öğretmenlerin bu okullara dair kurumsal aidiyetleri ne düzeydedir?
- ✓ Öğretmenlerin ders başarı durumları ne düzeydedir?

4. Proje okul uygulamasının yönetici görüşleri açısından değerlendirilmesi

- ✓ Yöneticilerin bu okullarda görev yapma nedenleri nelerdir?

- ✓ Yöneticilerin proje okul uygulamasına bakış açıları nasıldır?
- ✓ Yöneticilerin proje okul uygulaması ile ilgili sorunları ve önerileri nelerdir?
- ✓ Yöneticilerin proje okul uygulaması ile ilgili beklentileri ve memnuniyetleri ne durumdadır?
- ✓ Yöneticilerin okullarının fiziki şartlarına ilişkin düşünceleri nelerdir?
- ✓ Yöneticilerin öğrencilerin profiline ve öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin memnuniyetleri ne durumdadır?
- ✓ Yöneticilerin kurumsal aidiyeti ne durumdadır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmayla 2014 sonrası süreçte AİHL’lerde yeni bir model olarak uygulanmaya konulan proje okul uygulaması ve proje okullarındaki program çeşitliliğine yönelik sürdürülen çalışmalara katkı sunulması hedeflenmektedir. Araştırma, özellikle bu okullarda uygulanan yeni modelin uygulama sürecinde etkili olan bazı unsurların mevcut durumuna ilişkin, yönetici, öğretmen ve öğrencilerden geribildirim sağlayacaktır. MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM) tarafından geliştirilen, yeni olan bu uygulamaya dair yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin bilimsel olarak tespit edilmesiyle, bu okullara ilişkin geliştirilecek politika oluşturma süreçlerine katkı sunulması ümit edilmektedir. Ayrıca araştırmanın bazı sonuçları toplumun farklı kesimleri arasında bu okullara ilişkin yürütülen tartışmaların bilimsel zeminde sürdürülmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada öğrenci ve öğretmen görüşlerinin toplanması ve analizinde nicel, okul yöneticilerine ait görüşlerin toplanması ve analizinde ise nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Öğrenci ve öğretmenlerden veri elde edilmesinde, araştırmanın nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde yapılandırılması tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin proje AİHL’lerde uygulanan program çeşitliliği ve proje okul uygulaması ile ilgili veri toplamak üzere anket tekniği kullanılmıştır. Anketin uygulanabilmesi için öncelikle gerekli dokümanlarla Sakarya

Üniversitesi Etik Kuruluna müracaat edilmiş ve anketin uygulanabilirliğine dair onay alınmıştır.

Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen nicel verilerin analizinde, IBM SPSS 22.0 “Statistical Package for the Social Sciences” paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin soru ve maddelere ilişkin verdikleri yanıtlar programa işlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Okul yöneticilerinden veri elde edilmesinde ise Proje AİHL’deki program çeşitliliği ve proje okul uygulamasını incelemek için nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması esas alınmıştır. Proje AİHL yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmeden önce, ses kaydına alınan görüşmeler deşifre edilerek metin haline getirilmiştir.

Araştırmanın Sayıtları

- 1) Öğretmen ve öğrenciler kendilerine yöneltilen ilgili anket sorularını ve ölçek maddelerini içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 2) Okul yöneticileri kendileriyle yapılan görüşmelerde sorulan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde örneklem olarak belirlenen illerde bulunan Proje AİHL’lerden toplanan verilerle sınırlıdır.

1. BÖLÜM: İMAM HATİP OKULLARININ TARİHSEL SÜRECİ

Eğitim sistemimiz içerisinde İmam hatip okulları ilk açıldığı zamandan günümüze kadar geçen sürede, her zaman önemini koruyan eğitim kurumları olmuştur. Tarihi açıdan bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak açılan imam hatip okulları genel ortaöğretim sistemi içerisinde varlığını sürdüren köklü eğitim kurumlarından. Kökleri daha eskilere kadar ulaşan imam hatip okullarının tarihi, Cumhuriyet döneminde çıkarılan 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlamaktadır (Acar, 2007, 351). Cumhuriyet dönemi Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan önemli eğitim kurumlarından birisi sayılan imam hatip okulları, Osmanlı'dan Cumhuriyete Türkiye'nin kendi modernleşme tarihi ile ilişkili bir şekilde oluşturduğu, kendine ait bir deneyim ve eğitim modelidir. Bu model, Osmanlı Devletinin teşebbüs ettiği modernleşme sürecinde “gelenek” ve “modern” kaynaklar arasında intibak sağlama mücadelesinin bir okul fikrine dönüşerek somutlaşması sonucu ortaya çıkmıştır. İmam hatip okulları, İslam eğitim geleneğinin devlet gözetimindeki Nizamiye Medreseleriyle başlayan Selçuklu-Osmanlı-Türkiye deneyimi temelinde ulaşılan noktayı temsil eden Türkiye'nin kendine has olarak oluşturduğu İslam eğitim modelidir. Ayrıca İslam eğitim tarihindeki medrese geleneğinin bir devamı olan imam hatip okulları, Osmanlı'nın son döneminden itibaren eğitimde modernleşme gayretleri ile birlikte devrin şartlarına göre kendilerini güncelleyen eğitim kurumlarıdır (Aşlamacı, 2014, 20).

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği açılan imam hatip okulları, 1973 tarihli 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 2012 tarihli 6287 Sayılı Kanun kapsamında orta ve lise bölümleriyle mevcudiyetini devam ettirmektedir. Aynı zamanda bu okullar, temel görevleri din görevlisi ve yükseköğretime aday öğrenciler yetiştirmek olan orta dereceli eğitim kurumlarıdır (Ayhan, 1981, 263).

Ayrıca imam hatip okulları, imamlık, hatiplik, müezzin kayyımlık ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi din hizmetlerinin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere, Millî Eğitim Bakanlığı'nca açılan ortaöğretim sistemi içerisinde, hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır (Ünsür, 2005, 178). İmam hatip okulları yaklaşık yüz yıldır "İmam Hatip Mektebi/Okulu/Lisesi" adıyla Türk eğitim sistemi içerisinde varolmuş ve günümüze kadar ulaşmıştır. Kuruluşunun gerçekleştirildiği andan itibaren imam hatip okullarında pozitif bilimlerle Temel İslam

Bilimlerine ait dersler birlikte verilmektedir. Bu okullarda öğrencilere doğru bilgi edinme, doğru inanç oluşturma ve doğru davranış kazandırmayı amaçlayan programlar uygulanmakta; Kur'an ve sünnete dayalı bir din öğretimi verilmektedir.

1.1. Cumhuriyet Öncesi Medreseler Dönemi (1912-1924)

Bir asra yakın varlığını sürdüren bugünkü imam hatip okullarının ilk örnekleri, Osmanlı devletinin son dönemine dayanmaktadır. 1912 yılında Osmanlı'da genel eğitimlerin verildiği medreselerden ayrı olarak Tevcihi Cihat Nizamnameleriyle vaizler yetiştirmek düşüncesiyle Medresetü'l-Vâizîn ismi altında öğretim kurumları açılmıştır. Bu kurumların hedefi, İslam dininin yayılmasına katkı sunacak ve tebliğini yapabilecek girişimci ve öncü vaizlerin yetiştirilmesidir. 1913 yılında ise, imam ve hatip yetiştirmek için Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ adı verilen eğitim kurumları öğretime başlamıştır. Medresetü'l Vaizin savaş yıllarında beklenileni verememesi nedeniyle Medresetü'l-Eimme ve'l Hüteba ile birleştirilerek “Medresetü'l-İrşad” adı ile Osmanlı eğitim tarihindeki yerini almıştır (Öcal, 2015; Ergün, 2015). Islâh-ı Medâris programı çerçevesinde açılan bu okullar ve 1914'te oluşturulan Dâru'l-Hilâfeti'l-'Aliye Medresesi programı, bugünkü imam hatip okullarının temelini teşkil etmektedir. Bu medreselerin 4'er yıllık ve programlarında daha fazla oranda kültür ve fen derslerine yer verilen Tali Kısım-ı Evvel, Tali Kısım-ı Sani olarak belirtilen kısımları bugünkü İmam hatip okullarının orta ve lise kısmının karşılığı olarak faaliyet göstermektedir. 4 yıllık Âli kısmı ise, İlâhiyat Fakültelerinin karşılığı olarak eğitim öğretime devam etmektedir (Öcal, 2015). Bu okullar, 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılmasına kadar eğitim öğretime örgün bir şekilde devam etmiştir (Ergin, 1977, 162-163).

1.2. İmam Hatip Okullarının Kuruluş Dönemi (1924-1950)

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve uygulamaları ile birlikte imam hatip okulları serüveni 1924 yılında başlamıştır. TBMM tarafından 3 Mart 1924 tarihinde 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiş olup Kanun'un İHL ile ilgili maddeleri günümüz Türkçesiyle şu şekildedir:

“Madde 1. Türkiye'deki bütün bilim ve öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır.

Madde 3. Şer'îye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde, okullara ve medreselere ait olan birikimler, Milli Eğitim Bakanlığı bütçesine devredilecektir

Madde 4. Milli Eğitim Bakanlığı, yüksek din uzmanları yetiştirilmesi için, üniversitede bir İlahiyat Fakültesi açacak; imamet ve hatiplik gibi dini hizmetlerin görülebilmesi için de ayrı okullar açacaktır” (Soylu, 2013, 140).

Kanunun maddelerinden anlaşılacağı üzere ülkedeki bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Eğitimde milli, çağdaş ve laik bir sistemi getirmeyi amaçlayan kanun ile eğitim merkezileştirilmiş ve devletin denetimine girmiştir. Medreseler kapatılmış ve ilkokula dayalı dört yıllık imam hatip mekteplerine dönüştürülmüştür. Medreselerden imam hatip mekteplerine geçiş başlamıştır.

İmam hatip mektepleri dönemi gelişmeleri ise şu şekilde olmuştur. Laikliğe yeni alışma döneminde olan bir toplumda, medreselerin yerine din eğitimi verebilecek 4 sınıftan oluşan 29 tane imam hatip okulu açılmıştır. Ancak o dönemde kapatılan 500'e yakın medreseye karşı sadece 29 imam hatip okulu ihtiyacı karşılamaktan uzaktır (Ergün, 2015). İmam hatip okulları 1924 yılında 29 okulla uygulamaya konulmuşken, bu okulların sayısı 1925'te 26'ya (Edirne, Ödemiş, Hopa, Şavşat ve Niğde'de okullar kapanmış, Artvin ve İzmir'de birer tane açılmış), 1926'da 20'ye (Erzurum, Eskişehir, Urfa, Amasya, Gaziantep, Maraş, Artvin, İzmir'de olan okullar kapanmıştır (Of ve Akşehir'de birer tane açılmış) 1928'de Kütahya ve İstanbul İmam ve Hatip Mektepleri dışındaki okulların kapanmasıyla, okul sayısı 2'ye düşmüş ve 1930 yılında imam ve hatip mektepleri tamamen kapatılmıştır (Parmaksızoğlu, 1966: 25; Yücel, 1994, 53).

Yıllar, mektep sayıları ve öğrenci sayıları Tablo 2'de verilmektedir (Ünsür, 2005, 89-90).

Tablo 2: İmam Hatip Okulları ve Yıllara Göre Okul ve Öğrenci Sayıları

Eğitim Yılı	Okulların Sayısı	Öğrenci Sayısı
1923-24	29	2258
1924-25	26	1142
1925-26	20	1009
1926-27	2	278
1927-28	2	200
1928-29	2	100

İmam hatip okullarının bu şekilde kapanmasının sebebi, halkın bu okulları tercih etmemesi gösterilmiştir. Çünkü bu dönemde ortaokul düzeyinde öğretim veren bu okulu bitirenlere lisede okuma veya devlete memur olarak atanma yolları hemen hemen kapatılmıştı. Toplumun bu okullara yöneliminde yukarıda ifade edilen nedenlerin önemli ölçüde etkisinin olduğu görülmektedir. Ayhan ise asıl gerekçenin “*Mektebin lise kısmının açılmayışı, yalnız dört yıllık bir orta mektep seviyesinde kalmış olması, mezunlarının istihdam alanlarının olamayışı ve bu mektepleri bitirip imam olanlara verilen maaşların komik düzeyde kalması*” olduğunu ifade etmektedir (Ayhan, 2014). Bu durum, gerçekte toplumun nasıl bir imam hatip okulu modeli talep ettiğinin de bir göstergesidir. Toplum, dünya ve ahiret mutluluğunu birlikte sunacak bir imam hatip okulu modeli istemektedir. İmam hatip okullarının tamamı 1930 yılında kapatılınca, 1951 yılına kadar Türk eğitim sisteminde yer alan hiçbir okulda dini eğitim verilmemiştir. Bu dönemde, toplumun dini ihtiyaçlarının karşılamak üzere verilen imam ve hatiplik görevleri dini bilgileri zayıf ve yetersiz olan kişilerce yürütülmeye çalışılmıştır. Bu durum, toplumun ileri gelenlerinden sayılan “aydın” kimseler tarafından istismar edilmiş; sonuçta toplumdaki tüm kesimlerin özellikle gençlerin zihninde yobaz bir din adamı imajı oluşturulmaya çalışılmıştır (Kanburoğlu, 2011).

1.3. İmam Hatip Okulları’nın Yeniden Açılışı (1950-1980)

1950 seçimlerini kazanan ve iktidara gelen Demokrat Parti, imam hatip okullarını, iktidarının ilk yılında açmıştır. İlk devresi 4, ikinci devresi 3 yıl olan ve toplamda 7 yıl süreli olan imam hatip okulları 1951-1952 eğitim öğretim yılında 7 vilayette açılmıştır. Halk imam hatip okullarının 1951 yılından sonra tekrar açılmasıyla birlikte, bu okullara rağbet göstermiştir. Bu yüzden kendi imkanlarını zorlayarak imam hatip okulu açılmasını ve giderek sayılarının çoğalmasını ve daha iyi bir duruma kavuşturulmasını sağlamıştır (Cebeci, 1993, 111). Ayrıca imam hatipler, kurulmuş olan vakıf ya da dernekler vasıtasıyla, başarılı ve muhtaç öğrencileri burs vererek desteklemiş; yine ihtiyaç sahibi öğrenciler için yurt ve yemekhaneler açıp kendilerine yardımcı olmuştur. İmam hatip okullarının ilk dönem öğrencilerinin çoğunluğunu köy kökenli çocuklar oluşturmuştur (Yavuz, 1993, 134).

1963-1964 öğretim yılında öğrenciler ilk defa parasız yatılı statüsünde imam hatip okullarına alınmaya başlanmıştır. 1970-1971 döneminde imam hatip okullarının sayısı

artarak 72'ye yükselmiştir. 12 Mart Muhtırası sonrasında iktidara gelen geçici hükümet 22 Mayıs 1972'de yayımladığı bir yönetmelikle, imam hatip okulları, ortaokuldan sonra 4 yıl eğitim veren bir meslek okulu statüsüne dönüştürülmüş ve lise kısmını bitiren mezunlarına tanınan yükseköğretimin tüm programlarında öğrenim görme hakkı kaldırılmıştır. 1973 yılında imam hatip okulu olarak adlandırılan bu okulların adı imam hatip liseleri (İHL) olarak değiştirilmiştir. Ayrıca İHL mezunlarına fark dersleri vermeden üniversitelerin sadece edebiyat bölümlerine gidebilme hakkı bu dönemde tanınmıştır. 1972'de orta kısımları kapatılan İHL'nin ortaokul kısmı 1974'te kurulan CHP-Milli Selâmet Partisi hükümeti döneminde tekrar açılmıştır (Çelikdönmez, 2013).

1.4. İmam Hatip Liseleri'nde Genişleme Dönemi (1980-1997)

1980'li yıllarda, İHL, kurucu ilke olarak laikliği benimseyen Türkiye Cumhuriyeti'nin politik ve idari yapılanması ile dindar vatandaşların toplumsal isteklerini uzlaştırmaya yönelik bir 'Cumhuriyet Projesi' olarak görülmüştür. Bunun sonucunda İHL'nin, 1980'ler sonrasında Türk-İslam sentezi olarak ortaya çıkan siyasi düşünceler çizgisindeki devlet politikası içinde, sayısında artış görülmekle birlikte, niteliğinde de dönüşüme uğradığı görülmüştür (Bozan, 2007).

1970'li yıllarda toplumun artan istekleri ve siyasal ortamdaki etkisi ile imam hatip liselerinin sayısı giderek artmış ve 1980-1981 eğitim-öğretim yılında 374'e ulaşmıştır (Cebeci, 1990, 37). 12 Eylül 1980 darbesiyle askerin yönetime el koyup, meclisi ve siyasi partileri kapattıktan sonra tüm Türkiye'yi yeni bir tasarımla şekillendirmeyi düşündüğü günlerde, imam hatip liselerinin geleceğinin ne olacağı da tartışılmıştır. Bilhassa son yıllarda bu okullar çevresinde yaşanan tartışmalar ve imam hatiplerin giderek siyasal İslam'ın merkezlerinden biri gibi algılanması, bu okulların geleceğinin parlak olmadığı yolundaki kanaatlerin artmasına sebep olmuştur. İlk günlerdeki beklentiler meclis ve tüm siyasi sistemi tasfiyeden 12 Eylül yönetiminin bu okulları kapatacağı, eğer kapanmayacaksa da sayılarını azaltarak sıkı bir şekilde denetim altına alacağı yönünde olmuştur. Ancak, gelişmelerin hiç de beklendiği gibi olmadığı görülmüştür (Gökacı, 2005, 226-227).

12 Eylül sonrasında irticai faaliyetlerin önüne geçmek adına, tereddütler ve kuşkular bulunsa da, imam hatip liselerinin varlığına dokunmayan ihtilal yönetimi, bilhassa

üniversiteye girişte bu okul mezunlarına tanıdığı haklarla bir anlamda bu okullara sahip çıkmıştır (Gökaçtı, 2005, 233).

1980’li yılların sonrasında muhafazakâr kesimin yaşadığı değişim ve dönüşümün göstergesi, Anadolu Lisesi statüsü altında açılan imam hatip liseleri olmuştur. Kuruluş amacı din adamı yetiştirmek olan ve zaman içinde çeşitli gerekçelere bağlı olarak ülke çapında yaygınlaşan bu okulların, 1980 sonrasındaki değişime paralel olarak yabancı dille eğitim yapan, bilgisayar laboratuvarları olan, çeşitli etkinliklerin yapılabileceği tesisleri ile spor sahalarına sahip birer modern eğitim kurumuna doğru çevrilmeleri bu kesimde yaşanan değişimde tipik bir göstergesi olmuştur. Çocuklarının din adamı olmasından ziyade dini değerleri özümsemiş bireyler olarak yetişmesini, ama bunu yaparken de, çağın gereği olarak yabancı dil konuşabilmesini, hızla gelişen ve değişen teknolojiyi yeterli düzeyde kullanabilmesini ve dönemin yükselen değerlerinden çocuklarının haberdar olmasını arzulayan toplumun istekleri doğrultusunda açılan ve gelişen Anadolu İmam Hatip Liseleri (AİHL) kısa sürede sayıca artış göstermiştir (Gökaçtı, 2005, 237).

Turgut Özal’ın kurduğu ilk hükümet döneminde İHL tarihinde önemli sayılan gelişmelerden biri olan AİHL açılmıştır. AİHL’nin açılış gerekçesi, Avrupa’ya çalışmak için göç etmiş işçilerimizin çocuklarının Türkiye’ye getirilip buralarda yetiştirildikten sonra tekrar geldikleri ülkelere din görevlisi olarak gönderilmesini sağlamaktır. Bu okulların ilki 1985 yılında Beykoz AİHL ismiyle açılmıştır. Bu okul, 1990’da Kartal İlçesindeki yerine taşınmış ve adı Kartal AİHL olarak değiştirilmiştir. Kartal AİHL’den mezun olan öğrencilerin üniversite sınavlarında büyük başarılar elde etmesiyle, bu okul toplum tarafından cazibe merkezi haline gelmiştir. Zaman geçtikçe kuruluş amacının aksine bir meyil göstererek, yurt içinden sınavla kazanılıp kayıt yaptırılan bir okula dönüşmüştür. 2000 yılına gelindiğinde açılan AİHL sayısı bağımsız şekliyle 7, İHL’ye bağımlı müdürlük halinde 100, toplamda ise 107’ye ulaşmıştır. 26.06.1993 tarihli kararla İstanbul Kadıköy İHL bünyesinde, 15.09.1993 tarihli kararla da Ankara Tevfik İleri İHL bünyesinde yabancı dil (İngilizce) ağırlıklı İHL programları açılmıştır. Bu iki okulu da İHL bünyesinde açılmış bağımlı AİHL gibi değerlendirdiğimizde, AİHL’lerin sayıları (bağımlı+bağımsız) toplam $(7+100+2=)$ 109’a ulaşmıştır (Öcal, 1999, 223).

AİHL hazırlık, orta ve lise kısmı olarak 3 dönemden oluşmaktadır. Hazırlık sınıfında öğrenciler yabancı dil ağırlıklı programa tabi olmakla birlikte Türkçe, Kur’an-ı Kerim,

Beden Eğitimi gibi dersler de görmektedir. Orta ve lise bölümünün müfredatı bazı derslerin saat yükü açısından farklılık göstermesi dışında İHL ile aynıdır. Ayrıca AİHL'deki öğrenciler müfredatta yabancı dil derslerini, İHL'ye göre 8 saat daha fazla olarak görmektedir (Öcal, 2015).

1.5. “28 Şubat Süreci” ve Katsayı Uygulaması (1997-2011)

1973'te yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu ile bütün mesleki ve teknik liselerle imam hatip okullarının da liseye çevrilip imam hatip lisesi adını alması ve mezunlarının üniversitelerin çeşitli bölümlerine özel şartlara tabi tutulmadan girme hakkı elde etmesinden sonra bu okullar ülke gündeminde sıklıkla tartışma konusu haline gelmiştir. Mezunların büyük bir çaba ve kararlılıkla çalışıp dini yükseköğrenim kurumları dışında başka yükseköğrenim kurumlarını da kazanıp oralarda öğrenim görmeleri bazı kişi veya tarafları rahatsız etmiştir (Öcal, 2011, 305).

“28 Şubat Süreci'nde” 1997 yılında çıkarılan yasa özellikle imam hatip okullarına büyük darbeler vurmuştur. 8 yıllık kesintisiz eğitimin yürürlüğe girmesi ve herkesin kendi alanından üniversiteye giriş yapma sınırlandırması gibi uygulamalarla özetlenebilecek bu hususları şu şekilde sıralamak mümkündür (Nar, 2016):

- ✓ “28 Şubat Süreci'nde imam hatip okullarının ortaokul kısımları bir kez daha kapatılmıştır.
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu imam hatipleri sadece lise şekline dönüştürmüş ve 1+3 şeklinde 4 senelik eğitimi uygun görmüştür.
- ✓ İmam hatip okullarının iki ve üçüncü sınıfında olan öğrencilere okullarını bitirme mecburiyeti koyularak, üniversiteye girmelerinin önü kesilmesi için diğer liselere geçişleri kesinlikle yasaklanmıştır.
- ✓ İmam hatip okullarında Arapça Eğitimi verecek olanların Dil-Tarih ve Arap Dili Edebiyatı mezunu olması karar verilmiş ve ilahiyat fakültesi bitirenlerin bu işe girmelerinin önü kapatılmıştır.
- ✓ 8 yıllık zorunlu eğitimin gelmesi ile yeni kayıt yaptıranlar çok azalmıştır ve bazı imam hatip liseleri öğrencisiz kalmıştır.”

Katsayı kararının 1999 yılında uygulamaya konulmasıyla; mesleki ve teknik liseler ve İHL mezunlarının ortaöğretim başarı puanları, genel lise mezunlarının ortaöğretim başarı puanları gibi 0,5 ile çarpılarak belirlenmesi gerekirken 0,2 ile çarpılarak belirlenmiştir. Bu uygulama ile genel lise mezunları ile meslek lisesi ve İHL mezunlarının ortaöğretim başarı puanları hesaplamalarında meslek lisesi ve İHL mezunları aleyhine 25-30 puanlık bir fark oluşturularak eğitimde fırsat eşitliği ilkesi yok sayılmıştır (Öcal, 2007, 543). Bu katsayı uygulaması sadece İHL mezunlarını değil, beraberinde tüm meslek lisesi mezunlarını da etkilemiştir. Normal lise mezunlarına göre meslek lisesi mezunlarının üniversiteye yerleştirmede kullanılan ortaöğretim başarı puanlarının daha küçük katsayı ile çarpılması, her iki öğrenci ÖSS’de aynı puanı almış olsa bile istediği bölüme yerleştirilme aşamasında aralarında büyük farkların oluşmasına neden olmuştur. Bu katsayı düzenlemesiyle; imam hatip lisesi mezunlarının ilahiyat dışında siyasal, tıp, mühendislik, hukuk, öğretmenlik gibi bölümleri kazanmaları engellenmiştir. Böylece “28 Şubat Süreci” ile birlikte tercih edilmeyen imam hatip liselerindeki öğrenci sayısı giderek azalmıştır.

Ayrıca katsayı uygulamasının amacı öğrencilerin mezun oldukları okuldaki öğrencilerin eğitimlerine o alanda devam etmelerini sağlamaktır. Özellikle meslek liselerinde istihdam sağlanması ve ara eleman yetiştirilmesi hususu göz önünde bulundurularak yapılmış bir değişiklik olan katsayı uygulaması tüm mesleki ve teknik ortaöğretimlerde tartışma yaratması gerekirken, özellikle imam hatip okullarında tartışmaya yol açmıştır. Bunun sebebi ise, imam hatip okullarında hem mesleki hem de kültürel eğitim verilmesi ve içeriğinin yükseköğretime hazırlayıcı programlar içermesidir. Ayrıca bu uygulama, “28 Şubat Süreci’nin” hemen sonrasında getirildiği için orta kısımları kapatılan imam hatip okullarında neredeyse öğrenci kalmamasına yol açmıştır. Bu durum imam hatip okulları ile ilgili birçok tartışmaya neden olmuştur (Doğan - Yuret, 2015).

2011 yılına gelindiğinde imam hatip okulu öğrencilerinin üniversiteye devam etmelerinin önüne geçmek için özellikle yapıldığı düşünülen katsayı uygulamasında tartışmalar sona ermiş ve katsayı uygulaması Ak Parti Hükümeti tarafından kaldırılmıştır. Katsayı uygulamasından sonra imam hatip okullarındaki değişimi gösteren okul, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki durum Tablo 3’te verilmiştir (Soylu, 2003, 79).

Tablo 3: Katsayı Uygulaması Sonrası İmam Hatip Okulları, Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Yıllar	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1996-97	605	511502	18809
1997-98	605	396677	18702
1998-99	604	307385	18145
1999-00	604	151580	15922
2000-01	600	102042	11877
2001-02	558	77382	8504
2002-03	536	71100	7431
2003-04	452	97489	7631
2004-05	452	103788	8140

Tablo 3’te görüldüğü gibi 28 Şubat sürecinde uygulanan katsayı uygulaması ile 500 binlerde olan öğrenci sayısı ise 70 binlere kadar düşmüştür. Aynı şekilde öğrenci azlığına bağlı olarak 605 olan okul sayısı 452 ‘ye, 180 binlerde olan öğretmen sayısı da 7 binlere kadar düşmüştür. Buna göre; öğrencilerin bu okulları katsayı uygulamasının getirdiği sınırlandırmalar nedeniyle tercih etmemesi hem okul hem de öğretmen sayısının düşmesinde etkili olmuştur.

1.6. 4+4+4 Zorunlu Eğitim Uygulaması ve İmam Hatip Liseleri (2011- ...)

2002 yılı sonrasında 28 Şubat sürecinde birçok mağduriyete maruz bırakılan imam hatip okulları ile ilgili önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerden en önemlisi, 2012’de çıkarılan 4+4+4 Zorunlu Eğitim Yasasıdır. Bu yasa ile birlikte Türkiye’deki eğitim sisteminde köklü değişikliğe gidilerek zorunlu eğitim kesintisiz 8 yıl yerine, 4+4+4 olmak üzere kesintili 12 yıla çıkarılmıştır. 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasının başlaması ile birlikte önceleri ilköğretim ve ortaöğretim şeklinde yapılan eğitim sistemi bırakılarak 4’er yıllık ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere 3 kademedен oluşan bir yapıya geçilmiştir. 4+4+4 düzenlemesi ile birlikte halkın istekleri doğrultusunda imam hatip okullarının orta kısımlarının yeniden açılması bu okullarla ilgili yapılan en önemli değişikliklerden birisi olarak görülmektedir. Bu yasanın getirdiği önemli değişikliklerden biri de, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı kararıyla ortaokullarda seçmeli olarak okutulmak üzere haftada iki saat Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler derslerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıfların ders müfredatına konmasıdır. Ayrıca bu dersler içerisinde Kur’an-ı Kerim ve Hz. Muhammed’in Hayatı dersleri ortaöğretim kurumlarının 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında

haftada iki saat, Temel Dini Bilgiler dersi ise 9 ve 10. sınıflarda haftada bir saat olarak seçilebilmektedir (Çelik, vd., 2013).

Yeni Eğitim Yasası'nın getirdiği kazanımların başında ortaokulların ilkokullardan veya ortaöğretim kurumlarından ayrı bir yapıda müstakilleştirilmesi ve öğrencilerin kendi ilgi, istek ve yeteneklerine göre bu okullardan birini seçebilecek durumda olmaları gelmektedir (İEK, 11 Nisan 2012). Ortaokulların ayrı olarak açılabilmesi, özellikle 28 Şubat sonrası kapatılan imam hatip ortaokullarının ayrı veya bünyede yeniden açılmasına zemin hazırlamıştır. Ortaokul ve liselerde zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin yanı sıra tercihe dayalı olarak seçmeli din alanı derslerine yer verilmesi Cumhuriyet tarihinde bir ilk olarak atılan önemli bir adımdır (Kaymakcan, vd., 2012, 8). 1997 sonrası kapatılan imam hatip liselerinin orta kısımlarının yeniden açılması ve üniversiteye girişteki katsayı engelinin kalkması, 1997 öncesi kazanımlara geri dönülmesi bakımından oldukça önemlidir (Bahçekapılı, 2012, 209).

İmam hatip okullarındaki sayısal gelişmelerin yanında bu okulların kalitesini arttırmak için yeni adımlar atılmaya devam etmektedir. 2014 yılında imam hatip okullarında program çeşitliliğine gidilerek birden fazla öğretim programının birlikte verilmesi uygulaması başlatılmıştır. Bunu takiben 2016 yılında İmam hatip okullarından bazıları proje okul statüsüne alınmıştır. İmam hatip okulları öğretim programlarındaki zenginlik ve yüklendiği misyon sebebiyle İslam ülkelerinde sadece din adamı yetiştiren medrese benzeri modellerden ayrılarak, özgün bir Türkiye tecrübesi ve modeli olarak nitelenebilir. Ayrıca imam hatip okulları, eğitimde, akıl ile kalp-vicdan ve madde ile mana dengesinin kurulmasını önemseyen çağdaş bir okul modeli olarak da ifade edilebilir (Akpınar, 2015).

1.7. İmam Hatip Liseleri ile İlgili Araştırmalar

İmam hatip liseleri yapısı, misyonu, öğretim programı ve mezunlarının farklı alanlarda başarı sağlamaları vb. hususlarla hem siyasi hem de akademik alanda gündem olmaya devam etmektedir. Bu okullarla ilgili yapılan çalışmaların daha çok akademik çerçevede yapılmasının yanı sıra politik düzlemde olanları da bulunmaktadır. Araştırmamız bu okulların gelişim seyri içerisindeki şuanki mevcut durumunu saha verileriyle ortaya koymaya çalışan bir araştırmadır. Ayrıca araştırmamız imam hatip liselerinin Türk eğitim sistemindeki bulunduğu yeri göstermesi ve eğitim öğretim süreci içerisindeki yeni

uygulamalarıyla ve kazanımlarıyla sağladığı katkının ifade edilmesi açısından önem taşımaktadır.

İmam hatip liseleri ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalarda, imam hatip okullarının tarihi süreci, velilerin çocuklarını bu okullara gönderme nedenleri, toplumun imam hatip okul algısı, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin tutum ve davranışları, öğrenci-öğretmen iletişimi ve memnuniyeti, öğretmenlerin mesleki sorunları, paydaşlarına göre imam hatip okulları, vb. konular ele alınmıştır. Bu araştırmalar içerisinde direkt olarak konumuzla ilgili bir çalışma yapılmamıştır. Lakin araştırma konumuza yakın olabilecek bazı çalışmalardan özet niteliğinde açıklamalara yer verilmiştir.

İmam hatip liseleri ile ilgili yapılan bibliyografik bir araştırma da 1951-2011 yılları arasında 27 kitap ve rapor, 4 kitap bölümü, 32 makale, 49 tez ve 43 bildiriden oluşan toplam 155 çalışma yapıldığı ortaya konulmuştur (Kaymakcan - Aşlamacı, 2011, 71-101). 2019 yılı itibarıyla imam hatip okulları ile ilgili tezler neredeyse %100 artış gösterip 105'e kadar çıkmıştır. Bu okullar çeşitli yönleriyle ele alan onlarca bildiri 2013 yılında yapılan Kuruluşunun 100. Yılında İmam-Hatip Liseleri Uluslararası Sempozyumu ve 2017 yılında yapılan “Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları Uluslararası Sempozyumunda sunulmuştur. Bugün itibarıyla program çeşitliliği ve proje okul uygulama modeli ile imam hatip okulları tekrar gündemdeki yerini almıştır.

Cebeci 'nin (1994) “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlilikleri” adlı doktora tezinde Türkiye genelinde imam hatip liselerinde görev yapan İHL Meslek dersi öğretmenlerinin yeterliliği üzerine çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin ders öncesi hazırlıklarının ve sınıf yönetimi etkinliklerinin düşük bulunduğu, öğretmenlerin okulun sosyal, kültürel etkinliklere katıldığı ve öğrencilerin velileriyle iletişim halinde oldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin görev öncesi pedagojik formasyonunun ve mesleki bilgilerinin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görevleri esnasında daha çok mesleki konuları araştırdığı, sekiz farklı meslek derslerine girme durumları olduğu içinde ders performanslarının düşük olduğu ve okulların da fiziki alt yapısının yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Arpacı (1997), “İmam Hatip Liselerinde Öğrenci-Öğretmen İletişimi ve Doyum Problemleri” adlı doktora çalışmasında imam hatip liselerinin kuruluş amaçlarına uygun

olarak kendilerinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilmesi ve arzulanan seviyede olması için kendisini bir bütün olarak oluşturan parçaların arasında ahengin olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada imam hatip liselerinde verim sağlanamamış veya sağlanamıyorsa burada pedagojik açıdan öğrenci-öğretmen iletişiminin ve öğrencinin doyum problemlerinin de rolü olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda imam hatip lisesi öğrencilerinin iletişim ve doyumla ilgili problemleri olduğu ve bu problemlerin öğrencilerin kendisinden, öğretmenlerinden, ailesine ait özelliklerinden, okulların fiziki şartları ve ders araç gereçlerinin yetersizliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Erkaya ve Akçayöz (2003) “Siyasi İslam Tartışmaları Açısından İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi” konulu çalışmasında Diyarbakır İmam Hatip Lisesi öğrencileri üzerinde bir çalışma yaparak “siyasal İslam” tartışmasında imam hatip liselerinin oynadığı rolün ne olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Türkiye’de imam hatip liselerinin farklı dünya görüşüne sahip bir kuşak yetiştirdiği ve eğitimde Cumhuriyet öncesindeki gibi ikili bir yapının olduğu iddiasının doğruluğunu veya yanlışlığını gösterebilmek için imam hatip lisesi ile anadolu lisesi öğrencilerinin tutum ve dünyaya bakışları karşılaştırılmıştır.

Zengin’in (2003) editörlüğünü yaptığı “İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim” adlı kitapta 2003 yılında Değerler Eğitim Merkezi tarafından gerçekleştirilen imam hatip liselerinde eğitim ve öğretim konulu çalışma toplantısında imam hatip liseleri teorik ve pratik olarak ele alınmıştır. Çalışmada imam hatip liselerinin dünü, bugünü, geleceği, öğrenci ve aileleriyle imam hatip liseleri, imam hatip liselerinde meslek dersi öğretim programları, özel öğretim yöntemleri ve ders materyalleri ile ilgili konular yer almıştır.

Subaşı (2004), “İmam Hatip(li)ler Üzerine: Teolojik Birikimin Modern Kaynakları” adlı çalışmasında, imam hatip liselerinin ve imam hatiplilerin, kimlik arayışları ve buna çok kere yön veren teolojik birikimleri temelinde konuyu ele almaya çalışmıştır. Bu çalışmada imam hatiplerle ilgili tartışma ve gerilim noktalarında uzak kalarak, imam hatipleri teolojik birikim temelinde gözden geçirmeye imkân verecek bir harita oluşturmayı hedeflediğini belirtmiştir.

Ruşen Çakır, İrfan Bozan ve Balkan Talu tarafından Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV) için hazırlanan ve 2004 yılı Haziran ayında açıklanan “İmam Hatip

Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler” adlı raporda imam hatip liseleri sorunu tarihsel gelişimi içinde, tüm boyutlarıyla irdelenmeye çalışılmış ve hayata geçirilebilir çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmada İHL statüsünün netleşmesi, Kur’an kursları ve İlahiyat fakülteleriyle birlikte İHL’lerin yeniden yapılandırılması, "din dersi"nin tartışılması, devletin dinden elini çekmesi, dolayısıyla anayasanın buna göre düzenlenmesi gibi başlıkların tartışılmasının gerekliliği belirtilmiş ve İHL sorununun çözümü için toplumun din eğitimi talebinin karşılanması, din görevlilerinin eğitilmesi ve Türkiye'nin laiklik ilkesinden vazgeçememesi gibi olguların göz önünde bulundurulması önerilmiştir.

Bozan (2007), yaptığı çalışmada “Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul: İmam Hatip Liseleri... Bir Kurum DİB...” isimli çalışmasında, Türkiye’de din-devlet-toplum ilişkileri bağlamında kilit konumlarda bulunan imam hatip lisesi ve Diyanet İşleri Başkanlığı’nın (DİB) reforme edilmesi; bu yapılırken siyaset üreticilerin ve yasa koyucuların, sivil toplumun da katkılarına açık olmasının önemini ifade etmiştir. TESEV Demokratikleşme Programı bünyesinde yürütülen imam hatip lisesi ve DİB konulu çalışmaların bulgularını ve değerlendirmelerini güncelleyerek hazırlamış olduğu kitabında, tüm toplumsal kesimlerin demokratik katılımıyla şekillendirilmiş çözüm önerilerinin geliştirmeyi amaçladığını ifade etmiştir.

Öcal (2008) yapmış olduğu “Türkiye’de Din Eğitimi Tarihi Literatürü” çalışmasında imam hatiplerin ve ilahiyat fakültelerinin kuruluş ve gelişim serüvenlerini ele almıştır.

Ünal (2008), Sakarya ilinde imam hatip algısına ilişkin çalışmasında, eğitimci gözüyle Sakarya ilinde imam hatip lisesi öğrenci velilerinin, imam hatip liseleri hakkındaki görüşlerini, bu okullarla ilgili beklentilerini, sorunlarını, imam hatip liselerinin şu anki durumundan memnuniyetlerini ve memnuniyetsizliklerini tespit etmeye çalışmıştır.

Akyürek (2012) yılında yapmış olduğu çalışmasında Türk eğitim sistemi içindeki örgün öğretime bağlı İHL meslek dersleri ve DKAB dersi öğretmenlerinin öğretim süreci ile ilgili bilgi ve becerilerine ilişkin yeterlik algılarını göstermeye çalışmıştır. Meslek dersleri ve DKAB dersi öğretmenlerinin eğitim-öğretime dair algıları ile cinsiyetleri, okulları, mezun oldukları bölümleri, eğitim-öğretim sürecine ilişkin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmeye yönelik katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile ilgili anlamlı bir farklılığın

oluşup oluşmadığını bu çalışmada ifade etmeye çalışmıştır.

Türkiye İmam Hatipliler Vakfı (TİMAV)’nın (2012) yılında yapmış olduğu “Türkiye’de İmam Hatip Lisesi ve İmam Hatipliler Algısı” isimli kamuoyu araştırması ile imam hatip liselerinin, bir eğitim kurumu olmanın yanında toplum nazarında bulduğu karşılık ile diğer eğitim kurumlarından ayrıldığı tespit edilmiştir. Oysa Türk eğitim sistemi içerisinde İHL’lere atfedilen değer ve niteliklerin hemen her kesimden insanın neredeyse üzerinde ittifak ettiği olumlu bir bakış açısına kaynaklık ettiği belirlenmiştir. Bu nitelermelerin “imam hatipli” olmanın bir ayrıcalık sebebi olarak algılanmasını da beraberinde getirdiği iddia edilmiştir.

Aşlamacı’nın (2013) “Pakistan Medreselerine Bir Model Olarak İmam Hatip Okulları” adlı doktora tezinde: Pakistan medrese sistemiyle imam hatip modelinin karşılaştırılması yapıp, Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca imam hatip okullarının geçirmiş olduğu tarihsel süreç dikkate alınarak imam hatip modelinin anlamlandırılmasına çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen önemli sonuçlardan bazılarını şu şekilde belirtmek mümkündür: İmam hatip modeli İslam eğitim geleneğinin Selçuklu-Osmanlı-Türkiye ekseninde geldiği noktayı temsil etmektedir. İmam hatip modelinin zihni temellerini “gelenek” ile “modern” referanslar arasında bir uyum bulma çabası oluşturmaktadır. İmam hatip modeli eğitim tarzını, yaklaşımını ve metodolojisini modern eğitim sistemi ve anlayışından almaktadır. Cumhuriyet döneminde ise niteliksel dönüşüme uğrayarak günümüze kadar gelmiştir. Aşlamacı aynı zamanda çalışmasında imam hatip modelinin temel özelliklerini; devletin denetim ve gözetimi altında bulunması, genel eğitim sisteminin bir parçası olması, öğretim programında dini ve seküler derslerin birlikte modern eğitim yöntem ve teknikleriyle sunulması, sosyokültürel çevresiyle bütünleşmesi ve İslam anlayışının devlet kontrolünde sunulması olarak belirtmektedir.

Özgür’ün (2015) “İmam Hatip Okulları İnanç, Siyaset ve Eğitim” adlı doktora çalışmasında: Laik eğitim sisteminde en belirgin istisnayı temsil eden imam hatip okullarının hali hazırda tartışmalı bir konumda bulunduğu belirtilmektedir. İmam okullarının özellikle Türkiye'nin laik ve muhafazakâr dindar olarak nitelendirilen kesimleri arasında görüş ayrılıkları yarattığı ve bu okulların din görevlisi eğitime amacından uzaklaştığı belirtilmiştir. Bu çalışmada, imam hatip okulları genel olarak

Türkiye'deki İslami hareketi destekleyen, özellikle de iktidardaki partinin gücünü ve yeni koşullara uyum sağlama yeteneğini şekillendiren, kilit kurumlardan biri olduğu öne sürülmüştür. Ayrıca bu çalışma da, imam hatip okullarının işleyişinden, öğrencilerinin gündelik yaşayışlarına ve mezunlarının siyasi fikirlerine kadar uzanan ayrıntılı bilgi ve görüşlere yer verilmiştir.

Aşlamacı'nın (2017) "Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet" adlı çalışmasında eğitim sürecinin en önemli paydaşları olan öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda imam hatip okullarındaki eğitimin niteliğini geliştirme çalışmalarına bir katkı sunmayı hedefe alarak, nitelik üzerinde etkili olabilecek okul paydaşlarından öğrenci ve öğretmenlerin profilleri, kurumsal aidiyet ve memnuniyet algıları ve öğretim süreçleri gibi çeşitli öğelerde mevcut durumun bir fotoğrafını çekmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca araştırmada, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda imam hatip liselerindeki eğitimin niteliğini etkileyen müfredat, öğretmen ve öğrenci profili, aidiyet ve memnuniyet düzeyleri gibi bazı unsurlar incelenerek bu hususlarda değerlendirmeler yapılmıştır.

Emiroğlu'nun (2016) "Türkiye'de Din Eğitimi Bağlamında İmam Hatip Okulları (1924-1980)" adlı doktora tez çalışmasında; imam hatip okulları Osmanlı'dan sonra yeni bir devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti döneminde hem politik alanda hem de halk nazarında her daim gündemde kalan okullar olarak belirtilmektedir. Bu okulların öğretim programlarında sosyo-kültürel dersler ile din eğitimi derslerini de birlikte veren yapısıyla toplumun teveccühüne mazhar olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada bu okulların tarihi süreç içerisinde karşılaştıkları sıkıntılar değerlendirilmiştir. Çalışmada; toplumun birlik ve beraberliği için imam hatip okullarının kuruluş gerekçesi, eğitim tarzı ile modernlik olgusu içinde Türk modernleşmesinin çıkmazlarından kaynaklanan problemlerin odağında yer alan hususlardan biri olması sebebiyle siyasal ve kültürel problemlere yol açtığından bahsedilmiş ve bu problemlerin çözüme kavuşturulmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca imam hatiplerin varlığından ziyade bu okullardan Türk eğitim sistemi içerisinde nasıl fayda sağlanacağı üzerinde tartışmaların yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Koç'un (2019) "Proje Okullarının Etkili Okul Özellikleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Açısından İncelenmesi" adlı doktora çalışmasında proje okul uygulamaları

kapsamında İHL'lerde yeni dönem olan proje okulu ile ilgili milli eğitim sisteminde yeni bir eğitim ve yönetim modelinin uygulandığı belirtilmiştir. Özellikle okul müdürünün çalışmak istediği yöneticileri ve öğretmenleri genel müdürlüğüne teklif ederek okulun kadrosunu şekillendirebildiği bu sistemin, eğitim politikalarını belirleyenler, araştıranlar ve uygulayanlar için önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada, proje okulunun yapısal ve yönetsel özelliklerinin etkili okul oluşmasına yaptığı etki ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yaptığı etki belirlenmeye çalışılmış ve proje okullarının etkili okul özellikleri ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları, proje kapsamında olmayan okulların etkili okul özellikleri ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda proje okulunun yönetici, öğretmen ve okul ortamı olmak üzere tüm boyutlarda proje kapsamında olmayan okullara göre daha etkili olduğu ve proje okulunda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca aynı çalışmada proje okulunun Milli Eğitim sistemine yeni bir heyecan getirdiği, proje okulu mezunları akademik açıdan başarılı oldukça, ekonomik ve sosyal açıdan topluma katkı sundukça bu eğitim ve yönetim modelinin devam edeceği ve hatta yaygınlaştırılabileceği belirtilmiştir.

2. BÖLÜM: ANADOLU İMAM HATİP LİSELERİNDE PROGRAM ÇEŞİTLİLİĞİ VE PROJE OKUL UYGULAMALARI

Bu bölümde AİHL’lerde uygulanan program çeşitliği ve proje okul uygulamalarının teorik çerçevesine yer verilmektedir.

2.1. Temel Kavramlar

2.1.1. Proje Okulu

Türk eğitim sisteminde “proje okul” kavramı 2014 yılında mevzuata girmiştir. Ancak proje okulu tanımı 2016 yılında yayımlanan MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği ile belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 1 Eylül 2016). Bu yönetmeliğin 4/ç maddesi proje okullarını “proje okulu olarak belirlenen okul/kurumlar” olarak tanımlamıştır. 2014 tarih ve 6528 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı’na “proje okulu” açma imkanı verilmiştir. Kanunda proje okulları “yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle işbirliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okul” olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 1 Mart 2014). Bu tanımlar bize proje okullarının Türkiye’nin önde gelen, akademik anlamda başarılı, ulusal/uluslararası proje geliştirmede örnek ve belirli bir kurum kültürüne sahip okullar olduklarını göstermektedir.

2.1.2. Program Çeşitliliği

İmam hatip okulları, 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” ile 2012 Tarih ve 6287 Sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” çerçevesinde fen, sosyal, dil, spor, sanat ve kültür dersleri ile birlikte Temel İslam Bilimlerine dair dersleri barındıran bir program yapısına sahiptir. AİHL’lerde öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda kendilerini geliştirmelerine fırsat vermek amacıyla 2014 yılından itibaren “program çeşitliliği”

uygulanması hayata geçirilmiştir. Program çeşitliliğinin temel amacı, öğrencilerin fen ve sosyal bilimler, yabancı dil, ilahiyat, hafızlık, sanat veya spor alanlarında daha dolu, daha yoğun bir eğitim alarak kendilerini geliştirmeleri, ayrıca yükseköğrenime alanlarında daha donanımlı olarak hazırlanmalarının sağlanması şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2018a). Yani program çeşitliliği; AİHL’lerde İmam hatip programının yanında farklı programların birlikte uygulanması olarak nitelendirilmektedir. Bu doğrultuda imam hatip programının yanı sıra aşağıdaki programları uygulayan AİHL’ler açılmıştır:

- ✓ Hazırlık Sınıfı ile Dil Projesi Uygulayan AİHL,
- ✓ Fen ve Sosyal Bilimler Programı/Projesi (FSB) Uygulayan AİHL,
- ✓ Hafız Öğrencilerin Eğitim Gördüğü AİHL,
- ✓ Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar, Müsiki ve Spor Programı/Projesi Uygulayan AİHL,
- ✓ Uluslararası AİHL (MEB, 2018a, 8).
- ✓ Yabancı Dil Hazırlık ve Fen Bilimleri Programı Uygulayan Teknoloji AİHL (MEB, 24 Aralık 2020),

Ayrıca İHO’larda “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı/Projesi” uygulanmaktadır.

AİHL’lerde uygulanan program çeşitliliği uygulaması 2016 yılından itibaren Proje AİHL’lerde de uygulanmaya başlamakla birlikte; proje okul statüsünde olmayan diğer AİHL’lerde de uygulanmaya devam etmektedir. Proje AİHL’lerin tamamında ana program olarak fen ve sosyal bilimler programı tek olarak uygulanırken, bazı proje AİHL’lerde ise birden fazla program birlikte uygulanabilmektedir. Örneğin; okulunda uygulanan tüm programlara merkezi sınavla öğrenci alan Ankara Tevfik İleri AİHL Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu Fen ve Sosyal Bilimler, Hazırlıklı Yabancı Dil ve Hafızlık Programını birlikte uygulamaktadır. Ayrıca okulunda uygulanan programlara hem merkezi sınav hem de yetenekle öğrenci alan İzmir Şehit Ömer Halisdemir Kız AİHL Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu merkezi sınavla Yabancı Dil ve Fen ve Sosyal Bilimler Programına, yetenekle de Geleneksel ve Çağdaş/Görsel Sanatlar Programına öğrenci almaktadır. Program çeşitliliği kapsamında adrese dayalı/yerel yerleştirme ile öğrenci alarak birden fazla program uygulayan AİHL’ler de bulunmaktadır. Örneğin Sakarya Vali

Mustafa Büyük Kız AİHL, Fen ve Sosyal Bilimler ve İHL programını birlikte uygulamaktadır.

Program çeşitliliği uygulaması ile AİHL’lerde öğrenim gören ve yükseköğrenimlerinde çeşitli akademik bölümleri tercih edecek olan ya da yabancı dil eğitimi, sanat veya spor alanlarından birinde yeteneği olup ilgi duyan öğrencilerin önünü açmak; onların ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda yetişmelerine imkan tanımak hedeflenmektedir. 2014 yılında DÖGM’ye bağlı olarak birkaç okulda uygulanmaya başlayan program çeşitliliği uygulaması kısa sürede yaygınlaşarak 2021 yılı itibariyle yaklaşık 500 okulda uygulanmaktadır (MEB, 2018a, 7).

2.2. Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde Uygulanan Öğretim Programları

Program gelecekte yapılması/ kazanılması istenenlere ulaşmak için, elde bulunan imkânları düzenlemek, belirli bir hedefe ulaşmak için yapılan düzenek olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2007).

Günden güne eğitim öğretimin tüm boyutlarının değişim geçirdiği, süreç içerisinde dönüşüme uğradığı siyasi karar vericilerin uyguladıkları eğitim politikalarıyla şekillendirildiği görülmektedir. Ülkenin eğitim politikaları çerçevesinde değiştirilen, düzenleme yapılan öğretim programları, benimsenen eğitim felsefesi, bireyin ve toplumun talepleri ve ihtiyaçları vb. birçok unsur, eğitim-öğretimi doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Eğitim programları, öğrencilerin öğrenme tecrübelerine yön vermek, ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve değerleri edinmeleri ve bütüncül bir yaklaşımla gelişimlerine katkı sunmak için öğrencilere rehberlik etmek amaçlarıyla geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Öğretim programları da eğitim programlarının planlanmış şeklidir. Öğretim, kişilerin farklı özellikleri, gereksinimleri ve edinmesi gereken nitelikleri göz önünde bulundurularak planlanmakta ve gerçekleştirilmektedir. Kişisel yetenek ve farklılıklara hitap eden bir öğretim sürecinin bugün ve gelecekte de geçerliliğini koruması gerekmektedir. Bu anlamda, hangi dönemde olursa olsun, eğitim-öğretimi daha verimli, işlevsel ve etkili kılmak için bireyi merkeze alan ve kişilerin hayatları boyunca kullanabilecekleri tecrübeler sunan eğitim-öğretim süreçlerinin tercih edilmesi gerekmektedir (Yakar, 2016, 3).

Günümüzde eğitim sistemleri, gerek program çeşitliliği gerekse programların yapısı itibarıyla bireylere alternatif eğitim ortam ve imkânları sunmayı hedeflemekte hatta bunu sunacak ortamları oluşturabilmektedir. Bugünün dünyasında da eğitim ortamları içerisinde en aktif kurumlar okullardır. Okullar, sadece bireye yaşadığı toplumun kültürünü, bilgi birikimini, değer yargılarını öğretmek ve bireylerin kişisel yeteneklerini keşfedip geliştirmekle kalmazlar; aynı zamanda onlara beceri ve meslek kazanımı sağlayarak hayata hazırlamaktadırlar. Bu hedeflenen kazanımları da, geliştirdikleri öğretim programları ve belirli süreç içindeki uygulamalarıyla sağlayabilmektedirler. Bu da ancak, amaç, hedef ve uygulama arasında sağlanan bir eşgüdümle mümkün olabilmektedir (Resmi Gazete, 24 Haziran 1973).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında güncellenen imam hatip lisesi öğretim programları ile ilgili olarak; “Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Her iki gruptaki kazanım ve açıklamalar da ilgili disiplinin yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayatla ilişkileri kurulabilecek niteliktedir. Bu kazanımlar ve sınırlarını belirleyen açıklamaları, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla yalın bir içeriğe işaret etmektedir. Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur.” diyerek öğretim programlarının güncellenmesinin gerekli olduğunu ve öğretim programlarının güncellenme sebeplerini ifade etmiştir. (MEB, 2018a)

Anadolu İmam Hatip Liselerinde program çeşitliliği bağlamında uygulamaya konulan programların amaçları her bir program için farklılık arz etmektedir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı DÖGM tarafından hazırlanan proje okullarını tanıtıcı bilgilerin olduğu proje kitapçığında program çeşitliliği kapsamında AİHL’lerde uygulanan özel programların amaçları belirtilmektedir. Bu bağlamda proje kitapçığında fen ve sosyal bilimler programının amacı “*AİHL’de öğrenim görüp sosyal bilimlere ve fen bilimlerine ilgi duyan öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda gelişmelerine destek vermek, rasyonel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmek; öğrencilerin, kendine ve değerlerine güvenen, liderlik becerisine ve evrensel değerlere sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlamak ve yükseköğrenime hazırlanmalarını desteklemek*” olarak ifade edilmektedir. Hazırlıklı yabancı dil programının amacı da “*Arapça, İngilizce, İspanyolca, Rusça ve Almanca vb. dilleri konuşan ülkelerle beşeri, ilmi ve iktisadi münasebetleri geliştirmek, ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların çalışmalarında ve hizmetlerinde ihtiyaç duyulan personelin yetiştirilmesine katkı sağlamak, ileri düzey yabancı dil becerisi ve akademik bilgiye sahip başarılı öğrenciler yetiştirmek*” olarak belirtilmektedir. Hafız Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Anadolu İmam Hatip Liselerinin açılma gerekçesi ise, “*İslami ilimler, din eğitimi ve din hizmetleri alanında nitelikli bireylerin yetişmesi, Kur’an-ı Kerim’i ezberleyen hafız öğrencilerin seçilerek, hafızlıklarının güçlendirilmesi, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sunulması ve aynı zamanda, mesleki ve akademik gelişimlerinin ve sosyal-kültürel etkinliklerle kişisel gelişimlerinin sağlanması*” olarak belirtilmektedir. Ayrıca proje kitapçığında Geleneksel/Çağdaş Görsel Sanatlar, Spor ve Müzik programlarının amacı ise; “*Geleneksel/Çağdaş Görsel Sanatlar Spor ve Müzik alanlarında öğrencilerin ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda gelişmelerini sağlamak; spor ve sanat alanları hakkındaki bilgi ve becerilerini artırmak, kültür ve medeniyet mirasımızın farkında olarak yetişmelerine ve bu bağlamda tercih ettikleri spor ve sanat alanlarında kendilerini yetiştirebilecekleri yükseköğrenime hazırlanmalarına katkı sağlamak*” olarak belirtilmektedir (MEB, 2018a, 8). Proje AİHL’lerde uygulanan özel programların amaçlarında öne çıkarılan hususları; program çeşitliliği kapsamında uygulanan programlarla öğrencilerin bireysel yeteneklerinin dikkate alınması, akademik, bilimsel, sosyal ve entellektüel gelişimlerinin sağlanması ve kültürel mirasa ve evrensel değerlere sahip lider bireyler olarak yetiştirilmesi olarak ifade edilebilir.

MEB tarafından 2020-2021 yılında yayımlanan LGS Kılavuzunda ve DÖGM'nin resmi web sayfasında yayımlanan okullar listesinde gösterilen proje AİHL'ler, uygulanan özel program/proje çeşitleri ve bu programlara öğrenci kabul şekli Tablo 4'te sunulmuştur (DÖGM, 24 Aralık 2020).

Tablo 4: Program Çeşitliliği Kapsamında Proje AİHL'lerde Uygulanan Programlar

Proje AİHL'lerde Uygulanan Programlar	Okul Sayısı	Öğrenci Kabul Şekli
Fen ve Sosyal Bilimler Programı	412	Merkezi Sınav (LGS)
Hazırlıklı Yabancı Dil Programı	34	Merkezi Sınav (LGS)
Uluslararası Program	14	Merkezi Sınav (LGS)
Yabancı Dil ve Fen Bilimleri Programı Uygulayan Teknoloji AİHL	1	Merkezi Sınav (LGS)
Hafızlık Programı	8	Merkezi Sınav (LGS)+Hafızlık Belgesi
İlahiyat ve Din Hizmetleri Alanı Hafızlık Odak Programı	4	Merkezi Sınav (LGS)+ Yetenek Sınavı
Musiki Programı	13	Yetenek Sınavı
Geleneksel/Çağdaş Görsel Sanatlar Programı	11	Yetenek Sınavı
Spor Programı	7	Yetenek Sınavı
Fen ve Sosyal Bilimler Programı	64	Adrese Dayalı-Sınavsız
Hafız Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Program	27	Okul Bazlı Sınav+Hafızlık Belgesi
İHO Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı	51	Okul Bazlı Sınav+Mülakat

Tablo 4'te gösterilen programlarla ilgili olarak Fen ve Sosyal Bilimler Programı ya da Hafızlık Eğitimi Proje AİHL'lerde ana program olarak uygulanmaktadır. Diğer programlar ana programlara ilave olarak okullarda uygulanan yan programlardır. Uluslararası Program ve Hazırlıklı Yabancı Dil Programı uygulayan okullar aynı zamanda Fen ve Sosyal Bilimler Programı uygulayan okullardır. Program Çeşitliliği uygulaması ile AİHL'ler birden fazla programı birlikte uygulayabildiğinden birim bazda okullardaki programların toplam sayısı, genel program toplam sayısından farklılık arz etmektedir.

2.3. Proje Okullarının Genel Çerçevesi

2016 yılında hazırlanan özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları yönetmeliği bütün kurumları kapsadığı gibi AİHL'leri de kapsamaktadır. AİHL'ler içerisinde hangi okulların proje okul olacağı yönetmelikle belirlenmiştir. Onun için 01/09/2016 tarihli 29818 no'lu Resmi Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği ve aynı yönetmeliğin 06/07/2018 tarihli 30470

sayılı Resmi Gazete ve 15/01/2019 tarihli ve 30656 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan bazı maddeleri ile ilgili değişikliğe gidilen maddeler doğrultusunda Proje AİHL’ler hakkında tanıtıcı bilgiler alt başlıklar halinde verilecektir.

2.3.1. Proje Okulu Belirleme Komisyonu

Milli Eğitim Bakanlığı’nca hazırlanıp 2016 yılında yürürlüğe konan “Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği’ne göre proje okullarının açılabilme şartları bir komisyon tarafından belirlenmektedir. Yönetmelikteki 5. madde ile ilgili 06/07/2018 tarihinde yayımlanan 30470 sayılı Resmi Gazete’de yapılan değişiklikle Proje okulu belirleme komisyonu; “*Müsteşar ya da Müsteşarın uygun göreceği bir müsteşar yardımcısının başkanlığında, İnsan Kaynakları Genel Müdürü ve eğitim kurumunun bağlı bulunduğu genel müdürden, ihtiyaç duyulması halinde eğitim kurumunun bağlı bulunduğu ilin millî eğitim müdürü ve projenin niteliğine göre davet edilecek uzmandan oluşur*” (Resmi Gazete, 6 Temmuz 2018).

Ayrıca aynı yönetmelikte proje okulu belirleme komisyonunun okulları proje okul statüsüne geçirme süreci şu şekilde belirtilir: “*Proje okulu olmak üzere başvuru yapan veya başvurusu teklif edilen eğitim kurumlarından il millî eğitim müdürlüğünce uygun bulunanları veya ilgili genel müdürlükçe teklif edilenleri bu Yönetmelik hükümlerine göre değerlendirir. Şartları taşıyan eğitim kurumları arasından proje okulu olması uygun bulunanları eğitim kurumunun bağlı bulunduğu genel müdürlüğe bildirir*” (Resmi Gazete, 6 Temmuz 2018).

Proje okulu belirleme komisyonunun resmi yazışma iş ve işlemleri yani sekretaryası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü tarafından yürütülür (Resmi Gazete, 1 Eylül 2016).

2.3.2. Proje Okullarının Belirlenmesi İçin Gerekli Şartlar

Yönetmeliğin 6. maddesi ile ilgili 06/07/2018 tarihinde yayımlanan 30470 sayılı Resmi Gazete’de yapılan değişiklikle Bakanlığa bağlı bir eğitim kurumunun proje okulu olarak belirlenebilmesi için;

- a) “*Uygulanacak projelerin niteliğine uygun kendi türünde fizikî alt yapı, donanım, insan kaynağına sahip olması, akademik, mesleki ve sosyal faaliyetler bakımından bulunduğu yerleşim yerindeki diğer okullar arasında ön plana çıkması,*

- b) *Dezavantajları veya başka bir nedenle beklenen gelişimi sergileyemeyen okullardan kapsamlı bir gelişim planı hayata geçirmek üzere seçilmiş olması,*
- c) *Bakanlıkça ulusal veya uluslararası düzeyde yeni ya da farklı bir program veya proje uygulayan veya uygulanması planlanan okul olması,*
- d) *Kamu kurum/kuruluşları, organize sanayi bölgesi, serbest ticaret bölgesi, ilgili alanda büyük ölçekli işletme veya sivil toplum kuruluşları ile eğitim yapılan meslek alanına uygun kendine has uygulamalar ve kapsamlı çalışmalar içeren konularda protokol yapması,*
- e) *Tematik eğitim vermek üzere belirlenen eğitim kurumu olması (Resmi Gazete, 15 Ocak 2019),*
- f) *Bakanlığın kabul ettiği uluslararası yetkili kurum ve kuruluşlarca akredite edilmiş olması”*

koşullarından en az birini sağlama şartı aranır. Başvurular yarı yıl tatilinde elektronik başvuru formu ile alınır. Başvurular içerisinde il milli eğitim müdürlüğü ve proje okulu belirleme komisyonunca uygun bulunanlar, proje komisyonunun teklifi ve bakanın onayı ile proje okulu olarak belirlenir (Resmi Gazete, 15 Ocak 2019).

2.3.3. Proje Okulu Olmaktan Çıkarma

Proje Okul Yönetmeliği'nin 16. maddesi gereği “*Proje okullarının, her dört yılda bir proje okulu olma niteliklerini taşıyıp taşımadıkları proje okulu belirleme komisyonu tarafından değerlendirilir. Eğitim kurumunun proje okulu olmasını sağlayan durumların ortadan kalkması halinde en geç bir yıl içinde, eğitim kurumunun bağlı bulunduğu genel müdürlüğün uygun görüşü ve Bakan onayı ile proje okulu kapsamından çıkarılır*” (Resmi Gazete, 1 Eylül 2016, md.16) hükmü gereği proje okul olma şartlarını yerine getiremeyen eğitim kurumları proje okul statüsünden çıkarılır.

Proje okul statüsü sona eren okullardaki öğretmen ve yöneticilerle ilgili iş ve işlemler ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde yürütülür (Resmi Gazete, 1 Eylül 2016).

Proje okul uygulaması ile birlikte bazı değişiklikler yapılmış ve yenilikler getirilmiştir. Bu yenilikler öğrencilerin sınavla alınması, öğretmenlerin ve yöneticilerin görevlendirilmesi, koordinatör öğretmenlerin belirlenmesi, danışma kurullarının

oluşturulması, proje yürütme komisyonunun kurulması, her bir proje okul türü için vizyon belgelerinin (yol haritalarının) hazırlanması, işbirliği ve protokollerin yapılması ve okulların performanslarının izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak ifade edilebilir.

2.4. Proje Okullarını Diğer Okullardan Ayıran Yapısal Özellikleri

2.4.1. Öğrencilerin Seçilmesi ve Kaydı

Ülkenin geleceğine yön verecek olan en önemli paydaş öğrencilerdir. Özel program/proje uygulayan imam hatip okullarında öğrencilerin belirlenmesine katkı sunması kapsamında; Proje AİHL'lere öğrenci alımı ile ilgili olarak; 2018 yılı itibariyle ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencilerinin liselere geçiş sınavı (LGS) ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu nitelikli okullara yerleştirilmesi yapılmaktadır. Ayrıca öğrenciler LGS haricinde program çeşitliliği sayesinde yetenekle öğrenci alan okulları da tercih edebilmektedirler. LGS ile ve yetenekle herhangi bir okula yerleşemeyen öğrenciler adrese dayalı olarak okullara yerleştirilmektedir.

01/09/2016 tarihli 29818 nolu Resmi Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 7. maddesinde proje okullarına öğrencilerin seçilmesi ve kaydı ile ilgili olarak şartlar belirtilmiştir. Buna göre;

- a) *“Gerekli görülmesi hâlinde bünyesinde ortaokul bulunan proje okullarına öğrenci alımı, okul yönetiminin yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınav sonucuna göre belirlenebilir.*
- b) *Proje okullarında sınıf mevcutları en fazla otuz kişidir.*
- c) *Güvenlik tedbirleri uygulanan bölgelerden başka bir ildeki proje okuluna puan üstünlüğüne göre her şubeye en fazla iki misafir öğrenci kabul edilebilir”* (Resmi Gazete, 1 Eylül 2016, md.7).

2020 yılı itibariyle özel program/proje uygulayan yetenekle öğrenci alan Geleneksel ve Çağdaş/Görsel Sanatlar (11), Musiki (13) ve Spor (7) programı uygulayan 31 tane AİHL bulunmaktadır (MEB, 24 Aralık 2020). Bu okullar program çeşitliliği sayesinde merkezi sınavla veya yetenekle öğrenci alan aynı anda birden fazla programı uygulayabilen okullardır. Örneğin İzmir Şehit Ömer Halisdemir Kız AİHL Fen ve Sosyal Bilimler Proje

Okulu merkezi sınavla fen ve sosyal bilimler programına, yetenekle de geleneksel ve çağdaş/görsel sanatlar programına öğrenci alabilmektedir.

2.4.2. Öğretmen ve Yöneticilerin Görevlendirilmesi

Proje okullarında okul yönetim modeli; okula görevlendirilecek/atanacak yöneticilerin ve öğretmenlerin okul müdürünün inisiyatifi ile seçilerek alındığı, eğitimde öğrenci merkezli bir anlayışın benimsendiği ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik bir okul yönetim yaklaşımı olarak görülebilir. Proje okullara yönetici ve öğretmen atanmasına; 18 Haziran 2014 tarihli ve 29034 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan MEB’e Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliğe bir madde eklenerek (23. madde) düzenlenmiştir. Bu yönetmelikte; proje okullarına görevlendirilecek okul yöneticileri ve öğretmenler Bakanlıkta bağlı oldukları birimlerin teklifi ve İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü’nün görüşü üzerine Bakan onayı ile belirlenir şeklindedir. Proje okullarına özgü yönetmelik ise 01.09.2016 tarihinde yayınlanmış ve proje okullarda nasıl bir yönetim yapı ve işleyişi olacağı net olarak belirlenmiştir (Resmi Gazete, 1 Eylül 2016). Fakat proje okulların en önemli özelliği olan bu okullara görevlendirilecek yönetici ve öğretmenlerin seçilerek alınmasına olanak veren ilgili yönetmeliğin 8. ve 10. maddesinin *Danıştay Sekizinci Dairesinin 11/03/2020 tarihli ve Esas No:2017/2473; Karar No:2020/1782 sayılı kararı ile Yönetmeliğin “Öğretmen Olarak Atanacaklarda Aranacak Genel Şartlar” başlıklı 8. ve “Yönetici Olarak Görevlendirileceklerde ve Öğretmen Olarak Atanacaklarda Aranacak Özel Şartlar” başlıklı 10. maddelerindeki eksik düzenlemenin iptaline karar verilmiştir.* Bu karar sonucunda proje okulu olarak belirlenen okullarda görev yapan mevcut öğretmenlerin rotasyonu durdurulmuş ve öğretmenlerin görev süreleri yeniden düzenlenerek yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarih itibariyle tekrar başlatılmıştır. Bu durum performansı düşük olan mevcut öğretmenlerin rotasyondan muaf tutularak proje okullarında istemeleri halinde en az 8 yıl çalışmalarına fırsat tanımaktadır. Kısaca; proje okulları, ilgili yönetmeliğin son haliyle tüm eğitim kurumları için geçerli olan personel atamaları ile ilgili olarak kanun ve yönetmeliklerdeki bazı hükümlerinden muaf tutulduğu ifade edilebilir. Ayrıca aynı yönetmelikte proje okullarında görev yapacak öğretmenler ve yöneticilerin görev süresi en fazla 8 yıl olarak belirlenmekte ve bu sürenin öğretmen temininde güçlük çekilen alanlarda projenin niteliğine göre ilgili Genel Müdürlüğün teklifi ve Bakan Onayı ile en fazla 2 yıl daha

uzatılabileceği de ifade edilmektedir (Resmi Gazete, 1 Eylül 2016). Bu kapsamda proje okullardaki okul yönetimi ile ilgili düzenlemeler eğitim yönetiminde yenilikçi bir adım atıldığını göstermektedir. Bilindiği üzere eğitim yönetimini geliştirmede kullanılan yöntemlerden biri de yenilikçilik. Türk eğitim sistemi dünyadaki eğitim sistemlerindeki değişim ve dönüşüme paralel olarak gerçekleşen yenilikçi reformlara kayıtsız kalmamıştır (Yalçınkaya, 2004, 21). MEB okul yöneticiliğini, 14 Eylül 2011 tarihinde 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile birlikte belirli bir süreliğine görevlendirme ve yöneticilik kriterlerini yerine getirmedeki yetersizlik durumunda ise görevden alınabilecek bir konuma getirmiştir. Okul yöneticisinin bu uygulama ile hesap verilebilirlik kriterine kavuşturulması yerinde bir adım olarak değerlendirilirken; bu uygulamanın öğretmenleri kapsamadığı görülmektedir. MEB'in atama yönetmeliğinde; öğretmenler görev yaptıkları okullarını il içi veya iller arasında değiştirmek istediklerinde hizmet puanı esas alınmaktadır. Zorunlu çalışma yükümlüsü olmayan öğretmenler okul değişikliği sonrasında gittikleri okullarda istediği kadar çalışabilmektedir. İl veya ilçe merkezinde sosyoekonomik çevresi iyi veya yüksek olan okullar hizmet puanı yüksek olan öğretmenlerce doldurulmakta ve bu durum okullardaki bilimsel, entelektüel gelişime ve eğitim-öğretim sürecine katkı verebilecek diğer öğretmenlerin bu okullara atanmalarına engel teşkil etmektedir. İşte proje okullardaki bu yeni yönetsel yapı ve işleyiş bu problemi ortadan kaldırmakta ve bu sayede proje okullarında hizmet puanı düşük olsa da performansı yüksek öğretmenlerin çalışabilmesine imkan tanınmaktadır (Kaya, 2019, 71).

Proje okullarındaki okul yönetim yapı ve işleyişini diğer okullardan farklı kılan önemli bir yenilik ise, 14 Mart 2014 tarihli 6528 sayılı kanunla proje okullara yapılacak öğretmen ve okul yöneticilerinin görevlendirilmelerinin Bakan tarafından yapılacağının belirtilmesidir (Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 14 Mart 2014). Proje okullarına görevlendirilecek eğitim kurumu personeli hususunda yetki paylaşımı yapılarak okul müdürlerine yetki verilmiş olması da var olan personel atama sürecindeki değişikliği göstermesi bakımından yenilikçi bir uygulama örneği olarak ifade edilebilir. Bu yetki paylaşımı, eğitim kurumlarının yönetsel yapı ve işleyişinde yeni bir yönetim şekline geçişin bir işareti olarak görülebilir. Proje okul yönetim modeli Türk eğitim sisteminde

ilk defa uygulanmaktadır. Bu yönetim modelinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak amacıyla oluşturulduğu değerlendirilmektedir (Resmi Gazete, 1 Eylül 2016).

Proje okullarının Türk eğitim sisteminde kendilerine özgü bir okul yönetim modeline sahip olduğu ve bu modelin zaman içinde diğer okullara göre eğitim öğretim sürecinde önemli ölçüde bir fark yaratma potansiyeli barındırdığı dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Proje okullarının ilerleyen süreçte diğer ortaöğretim kurumlarından nasıl ayrışacağı ve proje okullarının diğer okullara örnek olma potansiyeli taşıyıp taşımadığı gibi hususların politik karar alma mercileri ve uygulayıcıları için kritik değer taşıyan konular olduğu söylenebilir. Ayrıca MEB'in; ortaöğretim okullarının bazılarını proje okul olarak dönüştürmesi ile bu okulların yönetim yapı ve işleyişinde “özerk” yönetime geçiş sinyalleri verdiği öngörülmektedir. Proje okul uygulaması ile Türk eğitim sisteminde eğitim kurumlarının yönetim yapı ve işleyişinde yeni bir paradigmaya gidişin işaretleri de görülmektedir (Kaya, 2019, 71-72).

2.4.3. Koordinatör Öğretmenlerin Görevlendirilmesi

Koordinatör olarak görevlendirilen öğretmenler proje okullarında ve özel program/proje uygulayan AİHL'lerde program çeşitliliği kapsamında uygulanan her bir programda fen ve sosyal bilimler, sanat, müzik, spor, yabancı dil vb. programlara dair iş ve işlemleri koordine eden öğretmenlerdir. Öğrencilerin akademik anlamda başarılı olabilmesi için proje okullarında görevlendirilecek öğretmenlerin yoğun ve proje mantığı ile kurgulanan bu eğitimlere uyum sağlayabilecek yapıda esnek bir çalışma ve eğitim performansı ile hareket etmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin başarılı olabilmesi ve öğretmenlerin okul profiline uygun çalışmalara etkin katılımını sağlamak için okullarda uygulanan her bir program için koordinatör öğretmen görevlendirilmektedir. Bu öğretmenler okulda uygulanan programa dair öğrencilerin uyum ve koordinasyonunu sağlamakla görevlidir. Koordinatör öğretmen eğitim öğretim süreciyle ilgili haftada bir değerlendirme toplantısı koordine edip ayda bir okul idaresine kapsamlı ve yazılı bir rapor sunmak ve okuldaki yürütülen projeler, etkinlikler, yarışmalar... vb. faaliyetleri gönüllülük esasına göre yürütmekle görevlidir (MEB, 2018a, 18). Koordinatör öğretmen görevlendirilmesinin proje okul uygulamasının getirdiği yeni bir uygulama olduğu söylenebilir. Koordinatör öğretmenin görevleri incelendiğinde proje okullarındaki diğer öğretmenlerin ve okul

yöneticilerinin iş yükünün azaltılarak eğitim-öğretim sürecindeki sorumluluğun paylaştırıldığı görülmektedir.

2.4.4. Kurul ve Komisyonlar

2.4.4.1. Danışma Kurulları

Ulusal veya uluslararası proje yürüten, belirli eğitim reform ve programları uygulayan proje okullarında eğitim öğretim süreci ile ilgili yapılacak çalışmalarda okul yönetimiyle istişarelerde bulunarak rehberlik yapmak üzere proje danışma kurulu oluşturabilir. Proje okulları ile ilgili çıkarılan yönetmelikte danışma kurulunun yapısı şu şekilde belirtilmiştir: *“Danışma Kurulu, okul müdürü başkanlığında, okul mezunları derneği/vakfı tarafından seçilen yoksa mezunlar arasından belirlenen iki üye, alanı itibarıyla yürütülen proje ve okulda verilen eğitimle ilişkili iki öğretim elemanı, varsa okula adını veren kişi ya da kuruluşların resmi temsilcisi, varsa protokol yapılan tarafın resmi temsilcisi, okul aile birliği başkanı, okul öğrenci temsilcisi, okul müdürü tarafından belirlenen bir müdür yardımcısı ile öğretmenler kurulu tarafından seçilen iki üyeden oluşur”* (Resmi Gazete, 1 Eylül 2016).

Özel program/proje uygulayan AİHL’lerde danışma kurulları ise, program çeşitliliği kapsamında bir veya birden fazla programı uygulayan AİHL/İHO ve Uluslararası AİHL’nin yükseköğrenim kurumları, kamu ve özel sektör kuruluşları ile diğer paydaşlar arasındaki işbirliğini ve bu işbirliğinin sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla oluşturulur.

Eğitim kurumu müdürü aynı zamanda danışma kurulu başkanıdır. Danışma kurulu oluşturulurken okullar yürütülen programın/projenin niteliğine göre, bunundukları çevrenin imkanlarını kullanmaları gerekmektedir. Danışma kurullarında ayrıca okulların bağlı bulundukları genel müdürlükler, il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ya da okul müdürlüğü ile yükseköğrenim kurumları, resmi ve özel kurumlar ile çeşitli vakıf, dernek ve STK’lar arasında yapılan protokol çerçevesinde uzmanlıklarından, deneyimlerinden faydalanılan bilim insanları, uzman, akademisyen, meslek erbabı, sanatçı, yazarlar ve sporcular da bulunur. Danışma kurulu için eğitim kurumunun imkanları ölçüsünde uygun bir çalışma mekânı belirlenir ve kurulun çalışmalarını burada yürütmesi sağlanır. Danışma kurullarında alınan kararlar neticesinde yapılması düşünülen her çeşit planlama, uygulama, organizasyon, izleme, değerlendirme, denetim ve rehberlik faaliyeti, ilgili

birim ve paydaşlar ile koordineli olarak ilgili mevzuata göre yürütülür. Danışma kurulu dışında daha kapsamlı faaliyetler yürütmek, akademik, sosyal, kültürel ve mesleki alandaki etkinlikleri zenginleştirmek ve okulun şartlarına göre özgün projeler gerçekleştirmek için isteyen okullar ayrıca “Bilim Kurulu” oluşturabilir. Bu kurul, ağırlıklı olarak alan uzmanlarından ve akademisyenlerden oluşur, kurul başkanının da kurul üyelerinden seçilmesi esastır. Bilim kurulunun çalışma esaslarında danışma kurulu usul ve esasları dikkate alınmalıdır (MEB, 2018d). Özel program ve proje uygulamayan AİHL ve İHO’lar da danışma kurulu oluşturabilir.

Danışma Kurulu’nun görevleri ise DÖGM tarafından şu şekilde belirtilmektedir:

- a) *“Eğitim-öğretim konuları başta olmak üzere ders dışı etkinlik kapsamında yurt içi ve yurt dışında yapılabilecek bilimsel, mesleki, sosyal ve kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetler gözden geçirilir ve buna göre kalitenin artırılması, geliştirilmesi, zenginleştirilmesi, yaygınlaştırılması ve sürekli iyileştirilmesi amacıyla yönelik tavsiye kararları alır.”*
- b) *“Öneri ve görüşlerin yer aldığı yıllık çalışma programı ve çalışma takvimi belirler.”*
- c) *“Uygulanan projeler ve program kapsamında ortaya çıkan bütçe kalemleri, ilgili çözüm ortakları ile temin edilir.”*
- d) *“Çalışmaların etkin, düzenli ve sağlıklı planlanması, organizasyonu ve yürütülmesi, yurt içi ve yurt dışı kaynaklar ile maddi ve yerel imkânlardan yararlanılması ve hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi için öğretmenler, öğrenciler, okul aile birlikleri, koruma dernekleri/vakıfları, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler/fakülteler, yerel yönetimler, Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) ve taşra teşkilatı, DİB ve taşra teşkilatı, Kültür ve Turizm Bakanlığı ve taşra teşkilatı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ve taşra teşkilatı, Dışişleri Bakanlığı, Çalışma Sosyal Hizmetler ve Aile Bakanlığı ve taşra teşkilatı, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve taşra teşkilatı, Ulusal Ajans, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA), Türkiye Maarif Vakfı gibi paydaş kurum ve kuruluşlar ve diğer ilgililerle iş birliği yapılır.”*

- e) *“Yurt içinde ve yurt dışında gerçek veya tüzel kişilerle eğitim, bilim, kültür ile sanatla ilgili kurum ve kuruluşlarla, araştırma merkezleri, araştırmacı veya sanatçılarla işbirliği yapar.”*
- f) *“Gerekli bilimsel çalışmaların yapılması ve uygulamaların izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik önerilerde bulunur.”*
- g) *“Okulun çalışma alanına giren konularda kurs, seminer, sempozyum, çalıştay, kongre, konferans, panel gibi ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılar düzenlenmesinde okula rehberlik yapar.”*
- h) *“Öğrencileri, kariyer plânlaması konusunda destekler.”*
- i) *“Okuldaki derslerin ve program/projelerin uygulanması ile öğretim materyallerinin hazırlanmasına ve geliştirilmesine katkı verir.”*
- j) *“Eğitim ve öğretim ortamlarının yenilenmesi, geliştirilmesi ile eğitim teknolojilerinin öğrenme süreçlerinde etkin kullanılmasına yönelik kurumu destekleyici öneri ve katkılarda bulunur.”*
- k) *“Yönetici ve öğretmenlerimizin mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler alanındaki gelişimlerine ve bu alanda teşvik edilmelerine yönelik okul müdürlüğünce yapılabilecek faaliyetler konusunda görüş oluşturur.”*
- l) *“Kurumun tanınırlığı ve marka değerini arttırmak için görüş ve önerilerde bulunur.”*
- m) *“Kamu ve özel kuruluşlar ile iç ve dış paydaşlardan gelen talep ve önerileri değerlendirir.”*
- n) *“Ulusal ve uluslararası gelişmeler doğrultusunda çeşitli tavsiye kararları alır”*
(MEB, 2018d).

2.4.4.2. Proje Yürütme Komisyonu

Proje okullarını diğer okullardan ayıran önemli farklılıklardan bir tanesi bu okullarda ulusal/uluslararası projelerin yoğun olarak gerçekleştirilmesidir. Proje yürütme komisyonu; akademik danışma kurulu tarafından özel program ve proje uygulayan okullardaki çalışmaları koordine etmek üzere okul müdürünün başkanlığında koordinatör öğretmen ve okul yönetiminin uygun gördüğü alanında deneyimli öğretmenlerle birlikte

en fazla beş kişiden oluşur. Okullarda yürütülecek projelerin sağlıklı bir şekilde planlanması ve yürütülmesi için zümre odalarının dışında imkânlar dâhilinde proje yürütme komisyonu odası tahsis edilir. Bu odada koordinatörler, danışman akademisyenler ve gerektiğinde öğrenciler çalışma yaparlar. Ayrıca okullarda yapılan sosyal, kültürel, bilimsel, spor ve sanatsal etkinliklerin komisyon marifetiyle gerçekleştirilmesi de esastır (MEB, 2018a, 45). Bu kapsamda proje yürütme komisyonunda yer alan kişilerin proje geliştirme ve uygulama aşamasında kolektif olma mecburiyeti ile hareket etmeleri gerekmektedir. İşte bu komisyonlar sayesinde proje okullarında öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler birlikte hareket ederek kararlar almayı ve kolektif olarak eğitim ğretim süreçlerine katılmayı görev bilirler. Bu durumun proje okullarında örgütsel bağlılık ve olumlu okul iklimini oluşturacağı ifade edilebilir. Bu özelliğiyle proje okulları diğer okullar arasında “etkili okul” olarak görülebilir.

2.4.5. İşbirliği/Protokoller

2016 yılından itibaren sınırlı sayıda ğrenci alan proje okulları, yükseköğrenim kurumları, çeşitli STK, dernek ve vakıflarla yaptıkları işbirlikleriyle öğrencilerini sosyal, kültürel, akademik ortam ve imkanlardan yararlandırmaya çalışmaktadırlar (MEB, 2018, 124). Her proje okulu bulunduğu ildeki üniversitelerle öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlaması adına işbirliği yapmaktadır. Bu işbirlikleri neticesinde proje okulu öğrencileri mesleki yönelimlerine katkı sağlayacak şekilde niversitenin çeşitli bölümlerini ve fiziki ortamlarını görmekte; ilgi duyduğu alanda niversite ğretim elemanları tarafından verilen konferans ve seminerlere katılabilmektedir. Aynı şekilde farklı bölümlerden niversite ğretim elemanları protokoller doğrultusunda proje AİHL’ler tarafından planlanan zamanlarda proje okullarına giderek öğrencilere ders anlatmakta, konferans vermekte ve niversite eğitimine dair öğrencilerin sorularını cevaplamaktadır. Bu sayede proje okul ğrencilerinin ortaöğrenim çağlarında mesleki yönelimlerine dair sosyal, kültürel ve mesleki açıdan yetişmesi amaçlanmaktadır.

2.4.6. Vizyon Belgeleri

Proje AİHL’leri farklı kılan yeniliklerden bir tanesi de özel program/proje uygulayan okullar arasında uygulama birlikteliği sağlamak ve ortak bir rota oluşturmak için her program/proje türü için yol haritası/vizyon belgelerinin hazırlanmış olmasıdır. DÖGM

tarafından kaliteli ve sürdürülebilir bir eğitimi hedefleyerek oluşturulan bu vizyon belgelerinde okulların eğitim-öğretim ortamları ve fiziki alt yapı ve imkanları, yönetici, öğrenci ve öğretmenleri, sosyal, kültürel, mesleki ve akademik gelişim, bilim, sanat, spor, sosyal ve kültürel etkinlikler, değerler eğitimi, çevre ve paydaşlarla işbirliği ile izleme ve değerlendirme alanı olmak üzere 7 alanda destekleyici ve düzenleyici açılımlar sunulmaktadır. Vizyon belgelerinde belirtilen hususlar ekseninde okulların faaliyetleri ve çalışmaları Kalite Takip Sistemi (KTS) ile izlenmektedir (MEB, 2018a, 111).

2.4.7. İzleme ve Değerlendirme

Proje okulları ile ilgili yönetmeliğin 20. maddesinde okulların çalışmalarının izlenmesi ve değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Bunun için her eğitim kurumu müdürlüğü, projelerin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla gerekli bilgileri toplar; her ders yılı bitiminde bu bilgiler ile eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirilen hizmetlere yönelik yıl içerisinde icra edilen etkinliklerin, özgün proje ve uygulamaların, elde edilen kazanımların, yeni uygulamalara ait tavsiyelerin yer aldığı kuruma ait raporu hazırlayarak bağlı bulunduğu genel müdürlüğe gönderir. Proje yürütücü genel müdürlük ile eğitim kurumunun bağlı bulunduğu genel müdürlük tarafından raporlar analiz edilir (Resmi Gazete, 1 Eylül 2016). Proje okullarının her ders yılı sonunda yaptıkları ile ilgili rapor hazırlaması ve bu raporların analizinin okulun bağlı olduğu Genel Müdürlük tarafından yapılması ile proje okullarını diğer okullardan ek olarak performans değerlendirme ve hesap verebilirlik açısından denetlendiğini göstermektedir.

2.5. Proje Okul Uygulamalarının Olumlu Yönleri

2.5.1. Kişisel ve Mesleki Gelişimi Desteklemesi

Günümüzde toplumların gelişmesini sağlayan en önemli unsur eğitimin kaliteli olmasıdır. İşgücü kalitesinin artırılması konusunda eğitimin önemi zaman ilerledikçe artmaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarından daha kaliteli eğitim hizmeti beklenmektedir. İşte eğitim sisteminde öğrencilerin öğrenmesini etkileyen birçok öge içerisinde öğretmenin niteliği ve öğretmene sunulan kişisel ve mesleki gelişim olanakları önemli görülmektedir (İlğan, 2013, 42). Mesleki gelişim, öğrenciler için istenilen eğitim sonuçların üretilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç hissettikleri bilgi, beceri ve yeteneklerinin iyileştirilmesi süreci

olarak tanımlanmakta ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğrenci başarısını arttırdığı ifade edilmektedir (Kent, 2004).

Proje okul uygulamaları ile birlikte öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı alanlarda etkinliklere ve proje çalışmalarına katılmaları sonucunda yeni ilgi alanları edinmelerine ve bu alanlarda kendilerini gerçekleştirmelerine imkan tanınmaktadır. Özellikle proje AİHL’lerde uygulanan program çeşitliliği sayesinde fen ve sosyal bilimler programında öğrenim gören öğrenciler okullarında uygulanan diğer öğretim programlarına (musiki, görsel sanatlar, spor) ait etkinliklere aktif veya izleyici olarak katılma ortamına sahip olmaktadır. Bu sayede öğrencilerin yeni ilgi alanlarında kişisel gelişimlerinin desteklendiği ifade edilebilir. Ayrıca geleneksel/çağdaş görsel sanatlar programı uygulayan proje okullarında görevlendirilen bir kültür dersi öğretmenin seramik, ebru, hat sanatı gibi yeni ilgi alanlarına dair etkinliklere katılması ile okul ikliminde kazanılmış bu deneyimin, öğrenciler ve okul arasındaki bağı kuvvetlendirdiği söylenebilir. İşte proje okullarının hem öğrencilere hem de öğretmenlere kişisel gelişimlerini destekleyen yeni ilgi alanları sunduğu ifade edilebilir.

Proje okulları öğrenci ve öğretmenlerin kendini gerçekleştirmelerine fırsat tanımaktadır. Proje okullarında fen bilimleri, sosyal bilimler ve bilişim sistemleri ile ilgili her yıl ulusal/uluslararası projeler üretilmektedir. Proje okullarındaki öğrencilerle birlikte öğretmenlerin proje geliştirme süreçlerinde edindikleri tecrübeler ve yeni keşifler onların bireysel yeteneklerini keşfetmelerine, örgütsel sorumluluk bilinci taşımalarına, kolektif hareket etmelerine ve okulun kurumsal etiketinin oluşmasına vb. birçok kazanımlara sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu sayede gerçekleştirilen özgün proje ve etkinliklerle proje okul öğrenci ve öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri desteklenmektedir.

Proje okullarında öğrencilerin özellikle de öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve takım ruhu bilinciyle hareket ettikleri birçok faaliyet gerçekleştirilmektedir. Olimpiyatlar, TEKNOFEST ve TÜBİTAK vb. platformlarda yarışan öğrenciler ve onların koçluğunu yürüten öğretmenler ekip ruhu ile çalışmakta ve farklı ortamlara “uyum” sağlama becerileri kazanmaktadırlar. Aynı şekilde özellikle öğretmenlerin farklı değer, kültür ve düşünce biçimlerine sahip öğrenci ve eğitimci grupları ile birlikte çalışmaları onları daha toleranslı ve hoşgörülü davranmaya sevk etmektedir. İşte proje okullarında var olan örgütsel amaç ve hedeflere ulaşmak için, aidiyet hissi ile çalışmaları olan “örgütsel

bağlılık” (Halıcı - Karatepe, 1998, 35) ve “takım ruhu” öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel gelişimlerdeki “uyum sağlama”, “toleranslı olma” ve “hoşgörülü davranma” becerilerini geliştirmektedir.

Proje okul uygulamaları ile birlikte yöneticilerin özellikle de öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini alanı ile ilgili olarak geliştirmeleri beklenmektedir. Bundan dolayı diğer eğitim kurumlarından farklı olarak öğrencilerin akademik gelişimlerine daha fazla katkı sunmak, meslektaşları arasından tercih edilen olmak ve proje okullarına yönetici ve öğretmen görevlendirmelerinde lisansüstü eğitimi olanların tercih edileceği teamülü vb. sebepler öğretmenleri lisansüstü eğitim almaya sevk etmektedir. İşte bu sayede proje okullarının yönetici ve öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerini teşvik ettiği ifade edilebilir.

Proje okullarında öğrencilerin akademik başarılarının diğer okullara nazaran daha yüksek olması, öğretmenleri branşları ile ilgili yeterliliklerini arttırmaya, çeşitli dijital medya araçlarını ve yerli yabancı alan yazını takip etmelerine, alanları ile ilgili bilim fuarları, sempozyum ve kongrelere katılmalarına, yeni öğretim teknolojilerini ve tekniklerini araştırmalarına ve süreli dergi ve yayınları takip etmelerine yönlendirmektedir. Böylece proje okulları, öğretmenlerin branşları ile ilgili yetkinliklerini arttırmayı gerektirmektedir. Burada alanında yetkin olan öğretmenlerin proje okul uygulamalarına uyum sağlamasının proje okulların başarısına katkı sunacağı da ifade edilebilir.

Proje okullarında öğrencilerin proje geliştirmek konusunda istekli olmaları, proje okullarının mutlaka proje geliştirmek zorunda olmaları sebebiyle öğretmenler, öğrencileriyle birlikte bilimsel araştırma projeleri ve sosyal sorumluluk projeleri geliştirmektedirler. Proje geliştirme konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmak için proje okul öğretmenleri on line/yüz yüze resmi veya özel kanallardan proje geliştirme eğitimleri/kursları almaktadırlar. İşte proje okulların varlığı öğrencilerin ve öğretmenlerin MEB’in de istediği, ülkemizin her alanına katkı sunacak daha fazla projelerin geliştirilmesine vesile olmaktadır.

Proje okulları uluslararası projelerin, etkinliklerin ve organizasyonların gerçekleştirildiği okullardır. Bu sebeple yönetici ve öğretmenler girişimci olmada ve problem çözmede yeterli olmak için dijital okuryazarlık, yabancı dil öğrenme, girişimcilik ve liderlik,

eleştirisel düşünme ve problem çözme becerileri gibi eğitimde 21. yüzyılın gerektirdiği önemli becerileri edinmek durumunda kalmaktadırlar. Bu bağlamda proje okulları yöneticilerin ve öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile donatılmasını gerekli kılmaktadır.

2.5.2. Üretkenliği Artırması

Proje okulları öğrencilerin ve öğretmenlerin üretkenliğini, verimliliğini artırmaktadır. Öğrenciler proje okul ikliminde çokça gerçekleştirilen bilimsel ve sosyal projelere, yarışmalara, sosyal, sanatsal ve sportif etkinliklere katılım göstermektedir. Öğrencilerin hem bireysel yetenekleriyle hem de takım ruhu ile hareket ederek farklı alanlarda başarılar elde etmesine fırsat veren uygulamaları ile proje okulları öğrencilerin ve öğretmenlerin üretken olmalarına zemin hazırlamaktadır. Öğrencilerin üretkenliği paralelinde öğretmenlerde proje okul ikliminin içinde üretken olmak durumunda kalmaktadır.

Ayrıca proje okullarında öğretmenlerin görevlendirilmesinde hizmet puanı dikkate alınmadan performansa dayalı görevlendirmelerin gerçekleştirilmesinin öğretmenlere “fırsat eşitliği” sağladığı ifade edilebilir. Böylece proje okulların dezavantajlı okullarda çalışan ve başarılı olup kendini geliştirmek isteyen öğretmenlere önemli bir fırsat sunduğu söylenebilir. Proje okullarında öğretmenlerin görev süreleri belli olsa da 4 yıllık gerçekleştirilen performansa yönelik değerlendirmelerin yapılması öğretmenlerin daima kendilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Çünkü öğretmenler, eğitimde verimliliği etkileyen en önemli okul değişkenlerinden biridir (Glasser, 2000). Kendini geliştiremeyen ve performansı düşük olan öğretmenlerin proje okullarındaki çalışma süreleri en fazla 4 yıl olarak belirlenmiştir (Resmi Gazete, 1 Eylül 2016). Böylece öğretmenlerin pozisyonunu tayin etmede öğretmenlerin performansa yönelik değerlendirmelere ve rotasyona tabi tutulması, proje okul uygulamalarının getirdiği önemli bir yenilik olarak ifade edilebilir.

Proje okullarında yöneticiler eğitim öğretim sürecindeki üretkenliğin artmasında birinci derecede sorumlu kişilerdir. Görevi okul verimliliğini artırmak ve amaçlarına uygun olarak yaşatmak olan okul yönetimi önemli bir okul değişkenidir. Okulun madde ve insan kaynaklarını en verimli bir biçimde değerlendirmekle verimlilik artırılabilir. Okul yöneticisinin bunu gerçekleştirebilmesi için okul yönetimi ile ilgili kavram ve süreçlerini

çok iyi bilmesi ve başarıyla uygulayabilmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu,1997). Proje okulları her yıl kurumlarının bağlı olduğu genel müdürlük tarafından performansa yönelik değerlendirmeye tabi tutulmakta, yeterli ve başarılı bulunan okullar proje okulu statüsünde eğitim öğretime devam etmektedir. Bu bağlamda görevini iyi bir şekilde gerçekleştiren okul yöneticileri çalışmalarındaki verimlilik düzeyiyle proje okulunun geleceği üzerinde belirleyici role sahip olmaktadır.

2.5.3. Motive Edici Olması

İnsanları belli bir amaca veya yöne doğru yöneltme çabalarının tamamına motivasyon denir (Biber, 2007, 68). İnsanlara iş yaptırmanın kolay yollarından biri de motivasyondur. Ayrıca çalışanların kendi istek ve amaçları ile örgütün istek ve amaçlarını gerçekleştirecek ortamı düzenleme de motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Aşan, 2007, 293). Proje okullarını diğer okullara nazaran daha saygın okullar olduğu ve bu durumun yönetici ve öğretmenlerine özsaygı ve itibar kazandırdığı görülmektedir. Bu duygu ve düşünceyle görev yapan yönetici ve öğretmenlerin motivasyonları olumlu yönde artmaktadır. Motive olmuş yöneticilerin ve öğretmenlerin hem öğrencilere hem de meslektaşlarına eğitim öğretim sürecinde olumlu katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Böylece öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve çevre tarafından daha çok tercih edilen proje okulları örgütsel cazibe merkezi durumundadır. Ayrıca proje okullarındaki olumlu örgütsel iklimin, sorumlulukların paylaşılmasının, ekip ruhunun ve örgütsel bağlılığın yönetici ve öğretmenlerin iş doyumlarına olumlu yönde katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

2.5.4. Eğitimde Kaliteyi Artırması

Okullardaki eğitimin niteliğini yükseltebilmek için yapılan etkinlikler ve çalışmalar etkili okul kavramını oluşturmuştur. Etkili okul çalışmalarının kaynağı; bir kısım okulların, diğer okullara göre daha başarılı olmasıdır (Helvacı-Aydoğan, 2011, 43). Etkililik kavramı ise sözlükte, beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Barnard'a (1966) göre etkililik, ortak amacın gerçekleştirilme düzeyi ile ilgili bir kavramdır. Bir eylem istenilen bir amaca ulaştırıyorsa etkili, ulaştırmıyorsa etkisizdir. Amacın gerçekleştirilme derecesi etkililiğin ölçütüdür (Tanrıöğen, 1988). Amacın istenilen ölçüde gerçekleştirilmesi için insanın, örgütün, etkin ve yeterli olması

gerekir (Başaran, 1982, 29). Yani etkililik aslında bir derecelendirme işi olarak görülmektedir. Buna göre bir örgütün, bir kurumun amaçlarına ulaşmasının, örgütsel etkililiği sağlamasının önemli ölçüde yönetim yapısı ve süreçlerindeki etkililiğe bağlı olduğu, hatta örgütsel etkililiğin yönetim süreçlerinde gösterilen etkililiğin bir sonucu olduğu ifade edilebilir (Helvacı - Aydoğan, 2011, 42). Okul paydaşları, çevre, eğitim-öğretim süreci, eğitim öğretim ortamı, okul kültürü, öğretim programları, eğitim teknolojisi, okulun fiziki altyapısı ve imkanları gibi unsurlar eğitim kurumlarının çok önemli etkililik boyutları içerisinde yer almaktadır (Şişman,1996, 96). Bir eğitim kurumunun etkili olabilmesi, bu etkililik boyutlarının verimli, eğitime yönelik ve etkili olmasına bağlıdır (Helvacı-Aydoğan, 2011, 43). Proje okullarda okul yönetiminin yarı özerk yapısı sayesinde alanında uzman öğretmenleri seçerek kendi takımını kurması, okulun gelişimi için hızlıca karar alıp uygulayabilmesi, iş bölümü ile sorumluluğu paylaşması, kurul ve komisyonlara başkanlık ederek öğretimsel liderlik vasfını taşıması, bulundukları çevrenin desteğini alması vb. hususlar bu okulları yönetim yapı ve işleyişi boyutundaki yenilikler sebebiyle etkili okul olarak nitelememize neden olmaktadır.

Eğitim sürecinin en önemli boyutu okulların eğitim kalitesidir. Sözlükte “bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği, nitelik” (TDK, Türkçe Sözlük) şeklinde tanımlanan kalite, genelde eğitim öğretim süreçlerindeki uygulamalarda en iyiyi ve en mükemmele ulaşma anlamında kullanılmaktadır (Demirel, 1991). Diğer bir açıdan eğitimde kalite, “eğitim sürecinde yer alanların tümünün kendilerini daha iyi hissetmelerini ve başladıkları noktadan daha iyi bir duruma ulaşabilmelerini sağlayan her şey” olarak tanımlanmaktadır (Aksoy, 2017). Eğitim kalitesi ise, eğitim sürecindeki bireylerin, bireysel eğitimleri ile ilgili bilgi, beceri ve davranışlarıyla toplumun ihtiyaç ve isteklerine beklenen ölçüde ve düzeyde dönüt verebilmeleri olgusu olarak belirtilmektedir (Bayrak, 1996, 40). Öğretimin etkililiği bilgiyle, bilişsel becerilerle birlikte resmi öğretimin ve olumlu okul ikliminin bir sonucu olarak diğer sosyal ve yaşam becerilerini, hatta insani değerleri ve davranışları da kapsamalıdır. Etkililiğin belirlenmesi eğitim-öğretim sürecindeki uygulamaları, okul iklimi, öğretimsel liderlik ve öğretim programının bir bütün olarak eşgüdümü gibi etkenlerin de değerlendirilmesine dayandırılmaktadır (Karip-Köksal, 1996, 246). Proje okullarının diğer okullar içerisinde yukarıda ifade edilen etkili okul özelliklerini taşıdığı, başarılı öğrencilerin tercih ettiği ve örgütsel cazibe merkezi olduğu görülmektedir. Proje

okullarının diğer okullar içerisinde tercih edilen okullar olması; velilerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin bilişsel, bilimsel, sosyal ve kültürel anlamda bu okullara ait memnuniyetlerini göstermektedir. Proje okul uygulamaları ile birlikte danışma kurullarının ve proje yürütme komisyonlarının oluşturulmasının okulla ilgili alınacak kararlarda istişarelerin yapılmasına ve birbirinden özgün, yetiştirici ve geliştirici fikirlerle okulların bir çok alanda geliştirilmesine imkan tanınmaktadır. Aynı şekilde proje okullarının yeni yarı özerk yönetim anlayışı ve performansa dayalı öğretmen görevlendirmelerinin okullardaki hesap verilebilirliği şeffaflaştırarak öne çıkarttığı görülmektedir. Ayrıca ulusal/uluslararası bilimsel, dijital ve sosyal sorumluluk projelerinin yoğun bir şekilde gerçekleştirildiği, akademik başarıların görüldüğü, ekip ruhu ile sorumlulukların paylaşıldığı, sanata ve spora dair yoğun bir şekilde faaliyetlerin sergilendiği proje okullarının etkili okul olarak Türk eğitim sistemine kalitesiyle katkı sunduğu ifade edilebilir. Proje okul yöneticilerinin üniversitede görevli akademisyenlerden seçilebilmesi yeniliği de proje okullarına kalite anlamında katkı sağlayacağı söylenebilir. Proje okullarına getirilen yönetici ve öğretmen rotasyon uygulamasının da kurumlarda tekdüzeliği ortadan kaldırdığı ve öğretmen kadrolarındaki önemli ölçüde yapılan değişikliklerle öğretmen kadrolarını yenilediği görülmekte ve bu yeni uygulamanın bu şekliyle proje okullarına dinamizm getirdiği de ifade edilebilir. Bu kapsamda proje okullarında yeni bir örgütsel yapının oluşması ve yeni öğretmenlerin de göreve başlaması ile birlikte okulların yeni madde ve insan kaynağına olan ihtiyacının da karşılanacağı söylenebilir.

2.5.5. Okul Merkezli Yönetim Anlayışı

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün yayımlamış olduğu 2023 vizyon belgesinde okul merkezli yönetime yer verilmiştir. Okulların kendi bütçelerini oluşturmalarına imkân verilerek okulla ilgili bütün faaliyetler üzerinde söz sahibi, katılımcı ve demokratik bir anlayışla okul temelli yönetim anlayışının güçlendirileceği belirtilmiştir (MEB, 2015). Okul yönetiminin liderliği ile öğretmen ve veli gibi okulun diğer paydaşlarının da karar aldığı ve uygulama noktasında da sorumluluğu paylaştığı bir okul iklimi oluşturulmak hedeflenmiştir. Okullara hem idari hem de mali anlamda özerklik tanıyan bu uygulamanın ne derece ve ne şekilde uygulanacağı zamanla görülecektir.

Proje okullarının dernek kurma, okula ait arazi ve mekanları kullandırma, kiralama vb. uygulamalarla kendi bütçelerini oluşturmalarına imkân verilmesi, okulla ilgili bütün faaliyetler üzerinde söz sahibi, katılımcı, demokratik bir anlayışla yönetimin yapılması ve yönetim süreci, proje okullarında okul merkezli yönetime geçişin bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Literatürde okul merkezli yönetim, okul politikası üzerindeki yetkinin merkez ofis ve okul tarafından paylaşıldığı bir yerinden yönetim sistemi olarak tanımlanmaktadır (White, 1989, 1-2). Bu yönetim sisteminde okulların özerkliği ön plana çıkmakta ve okul özerkliğinin gelişmesini sağlamak için okul merkezli yönetim, örgütsel davranışlarını şekillendirmesi muhtemel bazı alanlarda özerkliğin genişletilmesini önermektedir. Bunlar, müfredat ve eğitim gündemlerini belirlemede okul esnekliği, personel ile ilgili ana otorite, okul yönetimine ebeveyn katılımı, okul bütçelerinin doğrudan okullara aktarılması ve okulların kendi ürettiği özel kaynaklardan finansman elde etmesine izin vermek olarak ifade edilebilir (Nir - Miran, 2006, 117).

Proje okullarının, daha fazla esnek yapısıyla ve okul personelinin demokratik anlayışla kurum kararlarına daha fazla katılımı ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için daha etkin hizmetler sunduğu görülmektedir. Proje okul uygulamaları ile birlikte proje okullarına tanınan bu haklar ile okulların kendilerine özgü kalitelerinin ve kurumsal özelliklerinin ortaya çıkarılması desteklenmektedir. Ayrıca okul merkezli yönetimde karar alma süreci çeşitli okul paydaşları arasında paylaşıldığı için müdürlerin ve öğretmenlerin de rolleri değişikliğe uğramaktadır (Wohlstetter - Briggs, 1994, 14).

Okul merkezli yönetim anlayışında okullar, merkezi bir yönetim tarafından değil, özerk olarak hareket edebilen ve müdürün birincil karar alıcı rolünün yanında, karar alma yetkisini paylaşmaya bıraktığı kurumlar olarak yapısal değişikliğe uğramaktadır. Diğer bir deyişle, bu sistemde, müdürler kendilerini, öğretmenlerin ya da profesyonel olmayan eğitimci-veli veya STK temsilcilerinin hâkim olduğu kurulların üyelerinden biri olarak bulmaktadır. Proje okullarında oluşturulan kurul ve komisyonlarda birlikte karar alma süreci yaşanmakta, sorumluluk paylaşılmakta, uygulamalar şeffaflık ve hesap verebilirlik ölçütünde merkezi yönetimin kontrolü ve denetimine tabi tutulmaktadır. Yani proje okullarını karar alma ve uygulama sürecindeki yapısıyla okul merkezli yönetim anlayışına sahip okullar olarak nitelemek mümkün görünmektedir.

Ayrıca okul merkezli yönetimde okul müdürü stratejik liderliğin çeşitli yönlerine, vizyon geliştirme, kültürel değişime öncülük etme, bu gelişmelerden başkalarını da yararlandırma, belirsizlikleri yönetme, birden fazla liderlik rolüne öncülük etme, etkili bir şekilde yetkilendirme ve temsil etme kapasitesine sahip olmalıdır. Bunların yanında ikna, istişare, iş birliği, müzakere ve çatışma yönetimi gibi kişilerarası iletişim becerilerine de sahip olması beklenen okul müdürleri okul merkezli yönetimde iyi bir lider olarak tüm bu süreçleri başarı ile yönetebilmelidir (Cranston, 2001, 9). Bu bağlamda okul merkezli yönetimde okul müdürlerinin kendini yetiştirmiş, uzman ve bu yeterliklere sahip bireyler arasından seçilmesi gerekmektedir. Okul merkezli yönetimi destekleyen yeniliklerden bir tanesi de proje okullarına üniversitede görevli, alanında uzman akademisyenlerden yöneticilerin seçilmesidir. Proje okullarına üniversitelerde görevli akademisyenlerden yöneticilerin görevlendirilmesi ile proje okullarındaki bilimsel proje ve çalışmaların ve okulların üniversitelerle geliştirdiği işbirliklerinin daha da artacağı beklenmektedir.

Proje okullarına görevlendirilen okul müdürlerinin yıl içerisindeki çalışmalarının yeterliliği, yılsonu performans değerlendirmeye yönelik izleme ve değerlendirme sonuçlarında ortaya çıkmaktadır. İlgili genel müdürlük tarafından bir proje okulunun “proje “ statüsünün/okul müdürünün göreve devamının veya sonlandırılmasının bir nevi okul müdürünün performansı ile paralellik arz ettiği söylenebilir.

2.5.6. Etkili İletişim Ağına Sahip Olması

Okuldaki yaşamının temel unsurlarından biri de iletişimdir. Okul paydaşlarının lideri olan kurum yöneticilerin iletişim becerilerine sahip olması etkili bir iletişim için gereklidir (Açıkalın - Turan, 2015). Okulda iletişim sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi okul paydaşları arasındaki işbirliğini artırmaktadır (Şahan, 2006; Tutar, 2003).

Okul, çalışan ve öğrenciler arasında oluşan veya oluşturulan iletişim ağlarına dayanmaktadır (Açıkalın - Turan, 2018). Okulda iletişimin önemli olmasının en temel sebebi okulun insanı merkeze alan bir örgüt olmasından kaynaklanmaktadır. İletişim, okul yönetimlerinin diğer çalışan ve okul paydaşlarının bilgi, beceri ve tecrübelerinden yararlanmasının da en temel yoludur (Açıkalın - Turan, 2015). Okulların etkililik düzeyine ulaşması için öğretmenlerin ve yöneticilerin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Özellikle öğretmen ve yöneticilerin okul kültürünü oluşturmada,

olumlu bir iklim oluşturmak, koordinasyonu sağlamak, günden güne değişen koşullara uyum sağlamak, izleme ve değerlendirme yapmak ve mevcut şartları geliştirmek için iletişim yeterliklerine sahip olmaları beklenmektedir (Ayık - Ada, 2015).

Proje okullarında oluşturulan danışma kurulları, proje yürütme komisyonları, diğer kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirlikleri, farklı alanlarda gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projeleri, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerin yoğunluğu vb. hususlar bu okullarda etkili bir iletişim ağının oluşturulmasını gerektirmektedir. Ayrıca proje okulların etkili okul özelliklerini taşıması, takım ruhunu oluşturması, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin etkili iletişim becerilerine sahip olması ile mümkündür. İşte proje okullarının eğitim sürecinde gösterdiği performansın belirleyici unsurunun etkili iletişim olduğu yarışma ve olimpiyatlarda ekip ruhu ile elde edilen başarılarla kendini gösterdiği ifade edilebilir. Özellikle okullardaki eğitim sürecindeki örgütsel bağlılığın etkililiğinde, etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenlerin ve liderlerin önemli katkılarının bulunduğu belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 2010). Ayrıca okul paydaşları arasındaki iletişimsizliğin örgütteki birçok problemin nedeni olduğu da ifade edilmektedir (Döş, 2013). Proje okullarının başarılı öğrenciler, veliler, yöneticiler ve alanında uzman/örnek öğretmenler tarafından tercih edilerek cazibe merkezi haline getirilmesi ile bu okulların diğer okullardan farklı olarak etkili iletişim ağına sahip olduğu belirtilebilir. Kısaca; öğrencilerin yoğun projeler sebebiyle farklı kişilerle iletişim kurmasının öğrenci başarısına etkisi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yeni iletişim kanallarını deneyimlemeleri, öğrencilerin sosyalleşme sürecine etkisi, okulla iletişim halinde olan örnek bireylerin anlayış çeşitliliğinin iletişime yansımaları, proje okul uygulamaları sayesinde öğretmenler ve yöneticiler arasında koordinasyonun artması vb. hususların proje okullarını etkili iletişim konusunda öne çıkardığı ifade edilebilir.

2.5.7. Olumlu Okul İklimine Sahip Olması

Okul iklimi, okuldaki öğrenciler ve okuldaki toplumun tüm üyeleri dahil olmak üzere, onların bireysel ve deneyimsel özelliklerine bağlı olarak, eğitim-öğretim süreçleriyle oluşturulan okul iklimi hakkında hissettikleri duygu olarak tanımlanabilir. Okulun örgütsel ikliminin incelenmesi; okulla kişiler arasındaki etkileşimin nasıl olduğuna, bireysel beklentiler ile okulun istekleri arasında bir denge oluşturarak yönetici ve öğretmen davranışlarının nasıl olması gerektiğine ışık tutmaktadır (Dağlı, 2018). Ayrıca

okul iklimi; bir okulu diğerlerinden farklı kılan, onu çepeçevre kuşatan, sosyal, kültürel ve fiziksel çevrenin tüm okul paydaşlarıyla etkileşimi sonucu oluşan, büyük çoğunluğunu ilişkilerin oluşturduğu özellikler bütünüdür (Acet, 2006; Topçu, 1998). Proje okullarında oluşturulan kurul ve komisyonlar, üniversiteler ve çeşitli STK'lar ile yapılan protokoller bu okullara bilimsel, sosyal ve fiziksel çevre ile ilişki kurma imkanı tanımaktadır. Bu ilişki ağlarının oluşturduğu olumlu hava proje okullarının eğitim ortamına da yansımaktadır. Bu bağlamda proje okul uygulamaları sayesinde proje okulları, olumlu okul ikliminin yaşandığı kurumlar olarak gösterilebilir.

Okul iklimini etkileyen birçok öğenin olduğu (Başaran, 2004; Baykal, 2007; Bursalıoğlu, 2011), ve bu öğelerin başında öğretmenler ve yöneticilerin geldiği bilinmektedir. Yöneticiler ve öğretmenlerin ortak inanç, tutum, değer ve kuralları okul iklimin oluşumuna katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda eğitim kurumlarındaki samimi ilişkilerin, paylaşma ve yardımlaşmanın pek çok alanda başarı getireceği söylenebilir (Kelley, vd., 2005). Proje okullarında gerçekleştirilen sosyal, kültürel, sanatsal ve mesleki etkinliklerin ve birçok alanda üretilen projelerin olması ve özellikle bilimsel projelerle birçok platformda (Teknofest, Tübitak vb.) başarı yakalanması bu okulların öğrencileri, öğretmenleri ve yöneticileri arasındaki uyumu ve ekip/takım ruhunu göstermektedir. İşte proje okullarını diğer okullar içerisinde cazibe merkezi haline getiren diğer bir hususunda bu okullarda oluşan olumlu okul ikliminin olduğu söylenebilir.

Okul içerisinde birçok alanda etkisi hissedilen ve öğrencilerin tüm gelişim alanlarını destekleyecek etkili, sıcak, samimi, düzenli ve cazip bir okul ikliminin sınıf ortamına da olumlu yönde katkı sunacağı belirtilmektedir (Hoy - DiPaola, 2007). Olumlu okul iklimi bulunan bir ortamda etkili öğretim ve öğrenimle birlikte istendik sonuçlara ulaşmak kolaylaşacaktır (Whitaker, 2013). Buna karşılık; okulun çalışma koşulları, yöneticilerin yeterince destekte bulunmaması (Çinkır-Çetin, 2010) meslektaşlardan destek görememe, öğretmenlerde stres ve kaygı gelişmesine neden olmakta ve bu durum zamanla bıkkınlığa, tükenmişliğe ve üretkenliğe yol açmaktadır (Sancar, 2009). Ayrıca yönetici ve meslektaşları ile ilişkilerinde sıkıntılar yaşayan, destek bulamayan öğretmenlerin derslerinde öğrencilerine karşı beklendiği gibi hoşgörülü, güler yüzlü, sabırlı olması, enerjik, neşeli davranışlar sergilemesi, güvenli ve kaliteli bir öğrenme ortamı oluşturması beklenemez. Olumlu okul iklimi, hem öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonu

açısından hem de eğitim-öğretim hizmetlerine yansımaları açısından önemli görülmektedir (Pepper-Thomas, 2002; Whitaker, vd., 2013). Bu bağlamda; proje okullarına görevlendirilen öğretmen ve yöneticilerin görev sürelerinin belli olması ve performansa dayalı olarak kurumdaki görevlerinin uzatılması ve proje okullarında çalışmanın sağladığı olumlu imaj/prestij dikkate alındığında öğretmen ve yöneticilerin olumlu okul ikliminin bir parçası olmaları kaçınılmazdır. Aksi takdirde okullarında iletişim kurulamayan, geçimsiz, değişime dirençli ve problem kaynağı olan öğretmen ve yöneticiler için performansa dayalı değerlendirmelerin olması ile bu durumdaki yönetici ve öğretmenlerin proje okullarında görev yapmalarının pek mümkün olamayacağı söylenebilir. Bu sayede proje okullarında görev yapacak yönetici ve öğretmenlerin olumlu okul ikliminin sağlayıcısı ve destekleyicisi olmalarının kendilerinden beklendiği ifade edilebilir.

Ayrıca proje okullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin rotasyona tabi tutulması, ekip/takım çalışmalarının olması, birçok kurul ve komisyonların varlığı, koordinatör öğretmenin çalışmaları gibi uygulamaların bu okullardaki kurum kültürünün zenginleşmesine, işgücünün çeşitlenmesine, kolektif öğretmen yeterliliğinde artışın olmasına, öğrenen örgüt kültürünün oluşmasına, ortak bir amaç ve vizyonun oluşturulmasına kısaca olumlu okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

2.5.8. Performansa Dayalı İzleme ve Değerlendirmelerin Yapılması

Performansa dayalı değerlendirme; bireyin gücünü ve geliştirilebilir özelliklerini tanıması, çalışanın kendinden neler beklendiğini bilmesi, örgüt verimliliği ve hizmet kalitesi, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, planlama ve kontrol fonksiyonlarının etkili çalışması, etkili iletişim ve yönetsel becerilerin gelişmesi açısından bireysel, örgütsel ve yönetsel faydalar sağlamaktadır (Yerlikaya, 2017).

Performansa dayalı değerlendirme öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrendiklerini karşılaştığı problem durumlarına uygulayabilme veya belirli becerilerini kullanabilme yeteneği hakkında okul yöneticilerine bilgi verir. Performansa dayalı değerlendirmeler modern öğrenme teorisiyle uyumlu, öğretim ile ilişkilidir. Performansa dayalı değerlendirmeler öğrenciler için öğrenmeyi anlamlı kılar ve öğrenmeye motive eder

(Mehrens, vd., 1998). Ayrıca performansa dayalı değerlendirme ürüne, sürece ve hem ürün hem de sürece ilişkin değerlendirme imkanı sunmaktadır.

Proje okul uygulamalarının eğitim sistemine getirdiği yeniliklerden biri de okulların, öğretmen ve yöneticilerin performansa dayalı değerlendirmeye tabi tutulmasıdır. Performansa dayalı değerlendirme ile proje okulların diğer okullar içerisindeki etkililiği, akademik, sosyal, kültürel ve mesleki anlamda başarıları şeffaf bir şekilde ortaya konmaktadır. Ayrıca proje okul olarak belirlenen eğitim kurumlarının etkili okul olarak yıl içerisinde yeterli performans göstermeleri, ulusal/uluslararası projeler geliştirmeleri, üniversite sınavlarında başarı göstermeleri, ülkenin milli, tarihi, kültürel ve evrensel hedeflerine ve bulundukları çevrenin gelişimine katkı sağlamaları beklenmektedir. Bu bağlamda proje okullarının etkililiğini ortaya koyan önemli bir yenilik performansa dayalı değerlendirmelerin periyodik olarak her yıl yapılması hususudur. Bu sayede proje okul öğretmenleri ve yöneticileri kişisel ve mesleki anlamda gerek yüz yüze gerekse online olarak kurs, seminer ve hizmetiçi eğitimlere katılarak kendilerini geliştirmek ve hesap verebilirlik duygusuyla hareket ederek proje okulların kalitesinde ve diğer okullar içerisindeki etkililiğinde önemli bir paya sahip olmaktadır.

2.6. Proje Okul Uygulamalarının Geliştirilmesi Gereken Yönleri

2.6.1. Görevlendirme Sistemindeki Belirsizlikler

Proje okullarında öğretmenlerin görev süreleri 4'er yıllık iki dönem olmak üzere en fazla 8 yıl olarak belirlenmekte; eğer öğretmen temininde güçlük çekilen alanlarda ise projenin niteliğine göre en fazla 2 yıl daha uzatılarak öğretmenlerin görev süreleri 10 yıla çıkarılmaktadır. Proje okullarında görevlendirilecek yönetici ve öğretmenlerin seçiminde ve seçilen öğretmenlerin hangi ölçütlere göre görev süresinin uzatılacağı yönünde mevzuat, resmi bir belge veya kriterlerin bulunmaması yani bu konuda bir netliğin olmadığı görülmektedir. Proje okullarına öğretmen ve yönetici görevlendirmelerindeki belirsizlik, eğitim kurumu üst yöneticilerine, okul müdürlerine ideolojik, siyasi ve keyfi yönde uygulamalar yapmalarına kapı açmaktadır. Bu belirsizliği ortadan kaldırarak adaleti, objektifliği ve şeffaflığı sağlamak için proje okullarına görevlendirilecek öğretmen ve yöneticilerin merkezi sınavla seçilmeleri veya il milli eğitim müdürlükleri tarafından oluşturulacak komisyon marifetiyle şeffaf olarak seçilmesi için somut

göstergelere dayanılarak öğretmenlerin seçilmeleri gerekmektedir. Bunun için öğretmenin akademik çalışma yapıyor/yapmış olması, proje deneyimi olması ve yabancı dil bilmesi vb. somut niteliklere sahip olması ve her bir niteliğin puan karşılığının olması ve puan üstünlüğüne göre görevlendirmelerin yapılması önerilebilir. Eğitimde kaliteyi yakalamak, diğer okullar içerisinde etkililiği devam ettirmek ve proje okul uygulamalarının sürdürülebilirliği için başarılı, liyakat sahibi, üretken, yenilikçi ve örnek öğretmen ve yöneticilerin görevlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

2.6.2. Öğretmen Boyutundaki Eksiklikler

Proje okullarda çalışan öğretmenlerden diğer okulların öğretmenlerine göre daha fazla mesai ve özveri talep edilmesine karşın onların maddi ve manevi olarak ödüllendirilmesinde eksikliklerin olduğu görülmektedir. Proje okullarında çalışan öğretmenlerin maaşları, ek ders ücretleri diğer okullardaki öğretmenlerle aynıdır. Bu sebeple mevcut durumun proje okullarına öğretmen görevlendirmede sıkıntılara sebep olacağı belirtilebilir. Proje okullarındaki norm kadroların başka okul öğretmenlerinin görevlendirilmesi ile tamamlandığı, hatta ücretli öğretmenlerin proje okullarında görev yaptığı görülmektedir (Altıntaş, 2017, 52). Proje okullarında çalışan öğretmenlerin maaş ve ek derslerinde iyileştirmelerin yapılması, ek hizmet puanı verilmesi ve ödüllerle taltif edilmesi, bu okulları öğretmenler açısından cazibe merkezi haline getireceği söylenebilir. Proje okullarına geçici olarak görevlendirilen öğretmenlerin kadrosunun bulunduğu okullardan baskı görmesi, görevlendirilen öğretmenlerin performansa dayalı olarak rotasyona tabi tutulmaları ve okul yöneticilerin her sene öğretmen kadrosu oluşturması, proje okul öğretmen ve yöneticilerindeki stres ve kaygı düzeyinin artmasına neden olmaktadır (Altıntaş, 2017, 53). Ayrıca proje okul uygulamalarının getirdiği yeniliklerden biri olan koordinatör öğretmenin de mevzuatta resmi statü ve tanımının yapılmaması, onlara verilen aşırı ders yükü ve ekonomik desteğin/iyileştirmenin olmaması bu pozisyona gönüllü öğretmenlerin bulunmamasına ve bu görevi üstlenen öğretmenlerin de yılgınlığa, tükenmişliğe düşmelerine ve motivasyonlarının azalmasına sebep olmaktadır.

2.6.3. Mali Kaynakların Oluşturulmasındaki Kısıtlar

Proje okulları, çevrelerinden yüksek beklentilerin olduğu okullardır. Ancak bu okullara tahsis edilmiş özel bir ödenek bulunmamakta ve diğer okullarla mali konularda eşit

tutulmaktadır. Yıl içerisinde diğer okullara nazaran daha fazla faaliyet, etkinlik düzenledikleri ve projeler geliştirdikleri düşünüldüğünde bu okullara beklentileri karşılayacak, öğrenci ve öğretmenleri teşvik edecek taltiflerin yapılması için gerekli mali desteği sağlamak gerekmektedir. Aksi takdirde proje okul yöneticileri enerjilerinin çoğunu kaynak arayışına harcamak durumunda kalacaktır. Proje okullarının mali konularda kaynaklarının hem merkezi yönetimle hem de yerelde de devlet kurumları ve STK'larla karşılanması için adımlar atılabilir. Özellikle yabancı dil hazırlıklı proje okullarında görevlendirilen yabancı öğretmenlerin giderlerinin mevcut mali durumla çözülmesi pek mümkün görünmemektedir.

2.6.4. Merkezi Sınav Baskısı

Proje okulları başarılı öğrencilerin tercih ettiği okullardır. Gelecekte hedefledikleri mesleklere ulaşmak için üniversite sınavlarına hazırlanmak isteyen öğrenciler sadece üniversite sınavlarında soru çıkan derslere odaklanmaktadır. Öğrencilerin merkezi sınav baskısı nedeniyle diğer derslere gerekli ilgiyi göstermedikleri sadece sınav merkezli çalıştıkları görülmektedir. Bu durum özellikle Proje AİHL'lerdeki meslek dersleri ve öğretimi ile ilgili farklı problemleri beraberinde getirmektedir (Altıntaş, 2017, 59). Proje okullarında merkezi sınav baskısı sebebiyle sadece sınav odaklı tek tip öğrencilerin yetiştirilmemesine; bilakis öğrencilerin sınav baskısından uzak tutularak kültürel, sanatsal ve sportif becerilerini geliştirecek faaliyetlerde bulunmalarına çalışılmalıdır. Öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca tüm alanlarda katıldıkları veya başarı sağladıkları her bir projeye veya etkinliğe puan verilmesi sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece öğrencilerin öğrenim süreçleri boyunca elde ettikleri puanlarının üniversite sınavlarına katkısının artırılması ile merkezi sınav baskısının azalacağı ifade edilebilir.

2.6.5. Proje Okulları Açılırken Yapılan Planlamadan Kaynaklı Sorunlar

Proje okulların belirlenmesi ya mevcut olan okulları proje okuluna dönüştürmek ya da yeni bir proje okulu açmak suretiyle yapılmaktadır. Özellikle eskiden beri eğitim kurumu olan mevcut bir okulu proje okulu yapmak birçok sıkıntıyı da beraberinde getirmiştir. Bir okulu proje okuluna dönüştürmek eski okulun mevcut öğretmen kadrolarıyla eğitim yapmak anlamına gelmektedir. Öğretmen kadrolarında boş norm bulunmadığında proje

okuluna yeni öğretmenlerin görevlendirilmesi için en az 4 yıl geçmesi gerekmektedir. Proje okullarını tercih eden başarılı öğrencilerin alanında başarılı, yetkin öğretmenlerle eğitim-öğretim süreci geçirmemesi nedeniyle proje okullarından beklenen başarının elde edilmesi pek mümkün görünmemektedir. Mevcut okulların proje okuluna dönüştürülmesi ile öğretmenler arasında veya öğretmenler ile yöneticiler arasında yeni problemler ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda mevcut bir okulu veya köklü bir okulu proje okuluna dönüştürmek yerine yeni proje okulları açmak tercih edilmelidir. Ayrıca proje kapsamına alınacak okullar tespit edilirken mutlaka kriterler ölçüsünde okulların açılmasına özen gösterilmelidir. Siyasi baskı ve bürokratik müdahaleler ile proje okullar ihdas edilmemelidir. Aynı bölgede veya yakın illerde proje okulları açılırken mevcut öğrenci ve öğretmen yeterliliği mutlaka incelenmeli, iyi bir fizibilite çalışması yapılmalıdır. Aksi takdirde proje okulların sayısını gereğinden fazla çoğaltmak Türk eğitim sisteminde yeni bir açılım olan proje okullarının başta akademik başarı olmak üzere birçok alanda etkililiğinin ve cazibelerinin yitirilmesine sebep olacaktır.

2.6.6. Rotasyonun Olması

Proje okullarında görevlendirilen yönetici ve öğretmenlerin görev süreleri 4+4 yıl olarak proje okul yönetmeliğinde belirlenmiştir. Özellikle proje okulunda görevlendirilen öğretmenlerin ilk dört yılı doldurmaya yakınlaştıklarında aynı okulda çalışmaya devam edip etmeyecekleri okul yöneticilerinin kararlarına bağlı bulunmaktadır. Proje okulundan ayrılacağını hisseden öğretmenlerin çalışma performansı giderek azalabilmektedir. Proje okul öğretmenlerinin diğer okullardan farklı olarak rotasyona tabi tutulması, onların bireysel, ailevi ve ekonomik açıdan risk almalarına ve proje okullarında çalışmaya karar verirken 4 sene sonrasını da düşünerek hareket etmelerine neden olmaktadır. Ayrıca rotasyonun varlığı, okulun öğretmen yapısının devamlı değişmesine yol açmakta ve bu durum proje okullarında kurum kültürünün oluşmamasına ve örgütsel bağlılığın azalmasına sebep olmaktadır. Rotasyonun varlığı, okul yöneticilerinin okullarında istedikleri ekibi kurmalarına da imkan tanımamaktadır. Böylece okul yöneticileri derslerin boş geçmemesi adına farklı okullardan geçici öğretmen veya ücretli öğretmen görevlendirmek gibi geçici çözümlere başvurmaktadır. Öğretmenlerin rotasyona tabi tutulmasında yöneticilerin keyfi karar almalarının önüne geçmek için objektif kriterlerin

belirlenmesi ve her öğretmenin proje okulunda çalışmaya karar vermeden önce bu kriterleri bilerek ona göre karar vermesi sağlanabilir.

2.6.7. Örgütsel/Kurumsal Sinizm Riski Oluşturması

Örgütsel/kurumsal sinizm, iş görenlerin/personellerin örgüte/kuruma dair negatif inanç, etki ve davranışsal eğilimleri barındıran bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Yıldız vd., 2013). Dürüst olmama, hilekârlık, samimiyetsizlik, adaletsiz muamele algıları veya tecrübelerinden dolayı örgüt/kurum hakkında biçimlenen inançlar örgütsel/kurumsal sinizme sebebiyet vermektedir (Naus vd., 2007). İnsanların sinik kişilik özelliği, negatif duygusallığı, algılanan örgütsel/kurumsal destek ve örgütsel/kurumsal adaletin düşüklüğü, psikolojik sözleşme ihlali, olumsuz örgüt/kurum politikaları ve psikolojik gerilim örgütsel/kurumsal sinizmi artırmaktadır (Chiaburu vd., 2013). Örgütsel/kurumsal sinizm, iş görenleri/personelleri konsantrasyon, katılım, problem çözme gibi iş davranışlarına uyma için harcanan enerjiyi engellemekte, üretkenlik ve performansı azaltmaktadır (Richardsen vd., 2006). Proje okullarında okul yöneticilerinin görevlendirme süresi ve öğretmen seçimi esasları hakkında karar verme yetkisinin olması sebebiyle, okulda öğretmenler ve yöneticiler arasında güven ortamının sağlanmasında sorunlar yaşanmaktadır. Proje okullarında yöneticilerin öğretmenleri seçmesi ve öğretmenlerin rotasyona tabi tutulması ile okul paydaşlarının kendi çıkarlarını korumak adına adaletli davranma ve dürüst olma gibi erdemli davranışlardan uzaklaştığı görülmektedir (Aslan, 2017, 60). İşte proje okullarında öğretmenlerin görevlendirilme yönteminin örgütsel sinizme sebep olduğu ve bu nedenle öğretmen görevlendirilmelerinde adalet temelli kriterlerin konulmasının gerekliliği ifade edilebilir. Bu nedenle örgütsel sinizmin eğitim kurumlarında başta öğrenciler olmak üzere tüm okul paydaşlarını olumsuz yönde de etkileyeceği söylenebilir.

2.7. Proje Anadolu İmam Hatip Liselerini Diğer AİHL'lerden Farklı Özellikleri

Proje okullarının yapısal özelliklerinden sonra Proje AİHL'leri; ders yükleri, fiziki şartları, üniversite başarıları, ulusal ve uluslararası proje ve yarışmalardan elde edilen başarılar ve okullarda gerçekleştirilen sosyal faaliyetler açısından incelenecektir.

2.7.1. Ders Yükleri

Proje okulları içerisinde Proje AİHL'lerin ders yükleri diğer okullarla karşılaştırıldığında her bir program için farklı ders yükleri hazırlanmış ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) 19/02/2018 tarih ve 56 sayılı kararı ile kabul edilen AİHL, fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi haftalık ders çizelgelerinin karşılaştırılması aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir. Aşağıdaki tablolar karşılaştırıldığında; proje AİHL'ler içerisinde sayıca fazla olan fen bilimleri programı uygulayan proje AİHL'de öğrenciler; 11. sınıflarda 6 saat Matematik dersi, 4'er saat Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerini alarak toplamda 18 saat, 12. sınıflarda da 6 saat Matematik dersi, 4'er saat Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerini, 2 saat Fen Bilimleri Tarihi ve Uygulamaları dersini alarak toplamda 20 saat Fen Bilimleri alanına ait dersleri görmektedirler. Böylece öğrenciler fen bilimleri programı uygulayan Proje AİHL'lerde fen bilimleri alanına ait dersleri fen liselerinin müfredatındaki gibi eşit bir şekilde almaktadırlar. Fen bilimleri programı/projesi uygulayan AİHL'lerde fen liselerindeki gibi aynı program uygulanmakta ve sadece Bilgisayar Bilimi, Yabancı Dil, Spor-Sanat derslerinde farklılıklar görülmektedir (MEB, 2018, 111). Ayrıca sosyal bilimler programı uygulayan proje AİHL'de öğrenciler 11. sınıflarda; 2 saat Türk Dili ve Edebiyatı, 5 saat Matematik, 4 saat Coğrafya, 2 saat Mantık / 2 saat Sosyoloji / 2 saat Psikoloji, 1 saat Osmanlı Türkçesi derslerini alarak toplamda 18 saat, 12. sınıflarda ise; 3 saat Türk Dili ve Edebiyatı, 6 saat Matematik, 4 saat Coğrafya, 2 saat Sosyoloji/1 saat İslam Bilim Tarihi, 4 saat Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi derslerini alarak toplamda 20 saat Sosyal Bilimler alanına ait dersleri görmektedirler. Böylece AİHL'ler içerisinde sosyal bilimler programı uygulayan okullarda sosyal bilimler liseleri ile aynı program uygulanmaktadır (MEB, 2018a, 54).

Tablo 5: Fen Bilimleri Uygulayan AİHL ve Fen Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri

Anadolu İmam Hatip Lisesi (Fen Bilimleri Programı)						Fen Lisesi					
Dersler	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam	Dersler	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
Türk Dili ve Edebiyatı	5	5	5	5	20	Türk Dili ve Edebiyatı	5	5	5	5	20
Tarih	2	2	2		6	Tarih	2	2	2		6
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük				2	2	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük				2	2
Coğrafya	2	2			4	Coğrafya	2	2			4
Matematik	6	6	6	6	24	Matematik	6	6	6	6	24
Fizik	2	2	4	4	12	Fizik	2	2	4	4	12
Kimya	2	2	4	4	12	Kimya	2	2	4	4	12
Biyoloji	2	2	4	4	12	Biyoloji	2	2	4	4	12
Felsefe		2	2		4	Felsefe		2	2		4
Yabancı Dil	5	2	2	2	11	1.Yabancı Dil	4 (+1)	4 (-2)	4 (-2)	4 (-2)	16 (-5)
Beden Eğitimi ve Spor/ Görsel Sanatlar/Müzik	2	1	1	1	5	Beden Eğitimi ve Spor	2	2 (-1)	2 (-1)	2 (-1)	8 (-3)
Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	1				1	Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	1				1
Arapça	4	2			6	2.Yabancı Dil	2 (+2)	2	2 (-2)	2 (-2)	8 (-2)
Matematik Tarihi ve Uygulamaları Seçmeli		2			2	Görsel Sanatlar/ Müzik	2	2			4
Fen Bilimleri Tarihi ve Uygulamaları Seçmeli				2	2	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Uygulamaları Seçmeli	2	2	2	2	8
						Bilgisayar Bilimi	2	2			4

(MEB, 2018e).

Tablo 5’te görüldüğü gibi her iki okulun öğrencileri birbirine yakın ağırlıkta ders görmekte veya birbirinden farklı dersleri görmektedirler. Bazı derslerde örneğin Yabancı Dil dersinde

her iki okulun öğrencileri birbirinden farklı ağırlıkta ders işlemekte iken; fen lisesi öğrencileri Bilgisayar Bilimi dersini ek olarak almaktadır. Bu durum tabloda belirtilmektedir. Ayrıca ders saatleri arasındaki farkı göstermek adına rakamların önünde (+) ve (-) işaretleri bulunmaktadır.

Tablo 6: Sosyal Bilimler Programı Uygulayan AİHL ve Sosyal Bilimler Lisesi Haftalık Ders Çizelgeleri

Anadolu İmam Hatip Lisesi (Sosyal Bilimler Programı)						Sosyal Bilimler Lisesi					
Dersler	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam	Dersler	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
Türk Dili ve Edebiyatı	5	5	5 +2	5 +3	20 (+5)	Türk Dili ve Edebiyatı	7 (-2)	7 (-2)	6	8	28 (-3)
Tarih	2	2	2		6	Tarih	2	2	2		6
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük				2	2	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük				2	2
Coğrafya	2	2	4	4	12	Coğrafya	2	2	4	4	12
Matematik	6	6	5	6	23	Matematik	6	6	5	6	23
Fizik	2	2			4	Fizik	2	2			4
Kimya	2	2			4	Kimya	2	2			4
Biyoloji	2	2			4	Biyoloji	2	2			4
Felsefe		2	2		4	Felsefe		2	2		4
Yabancı Dil	5	2	2	2	11	1.Yabancı Dil	4 (+1)	4 (-2)	2	2	12 (-1)
Beden Eğitimi ve Spor/ Görsel Sanatlar/Müzik	2	1	1	1	5	Beden Eğitimi ve Spor/Görsel Sanatlar/Spor	2	2 (-1)	2 (-1)	2 (-1)	8 (-3)
Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	1				1	Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	1				1
Arapça	4	2			6	2.Yabancı Dil	2 (+2)	2	2 (-2)	2 (-2)	8 (-2)
Mantık (Seçmeli)			2		2	Mantık Seçmeli			2		2
Psikoloji (Seçmeli)			2		2	Psikoloji Seçmeli			2		2
Sosyoloji (Seçmeli)			2	2	4	Sosyoloji Seçmeli			2	2	4
Sosyal Bilim Çalışmaları (Seçmeli)		2			2	Sosyal Bilim Çalışmaları Seçmeli		2	2	2	6
Çağdaş Türk Dünya ve Tarihi (Seçmeli)				4	4	Çağdaş Türk Dünya ve Tarihi				4	4
Osmanlı Türkçesi (Seçmeli)			1		1	Osmanlı Türkçesi		2 (-2)	2 (-1)	2 (-2)	6 (-5)

İslam Bilim Tarihi (Seçmeli)				1	1	Sanat Tarihi				2	2
İslam Kültür ve Medeniyeti				2	2	Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi			3		3
						Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	2	2	2	8

(MEB, 2018e).

Tablo 6’da görüldüğü gibi her iki okulun öğrencileri birbirine yakın ağırlıkta ders görmekte veya birbirinden farklı dersleri seçmeli veya zorunlu olarak görmektedirler. Bazı derslerde örneğin İkinci Yabancı Dil dersinde her iki okulun öğrencileri birbirinden farklı ağırlıkta ders işlemekte iken; sosyal bilimler lisesi öğrencileri Osmanlı Türkçesi dersini zorunlu olarak ve daha fazla saatte almaktadır. Bu durum tabloda belirtilmektedir. Ayrıca ders saatleri arasındaki farkı göstermek adına rakamların önünde (+) ve (-) işaretleri bulunmaktadır.

Ayrıca Proje AİHL’de uygulanan ders programları ile proje olmayan AİHL’lerin ders programlarının karşılaştırılması ise Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: AİHL ile Fen ve Sosyal Bilimler Proje AİHL’lerin Haftalık Ders Yüklerinin Karşılaştırılması

	AİHL Haftalık Ders Çizelgesi				Proje AİHL Haftalık Ders Çizelgesi			
Sınıf Düzeyi	9	10	11	12	9	10	11	12
Ortak Dersler	33	29	12	10	33	28	12	10
Meslek Dersleri	6	11	12	12	6	10	10	10
Seçmeli Dersler			16	18		2	18	20
Rehberlik	1				1			
Toplam	40	40	40	40	40	40	40	40

Tablo 7’de görüldüğü gibi Fen ve Sosyal Bilimler Proje AİHL’lerde öğrencilerin meslek derslerini AİHL’lerdeki öğrencilerden farklı olarak 5 saat daha az, seçmeli dersleri ise 6 saat fazla aldıkları görülmektedir. Meslek dersleri ile ilgili ortaya çıkan fark incelendiğinde; AİHL öğrencileri lise öğrenimleri boyunca Kur’an-ı Kerim dersini 9. sınıfta 5 saat, 10. ve 11.sınıfta 4’er saat ve 12. sınıfta 3 saat; Arapça dersini 9. sınıfta 4

saat, 10, 11 ve 12. sınıfta 3'er saat; Dinler Tarihi dersini ise 12. sınıfta 2 saat görmektedirler. Buna karşın proje AİHL öğrencileri lise öğrenimleri boyunca Kur'an-ı Kerim dersini 9. sınıfta 5 saat, 10. sınıfta 4 saat, 11 ve 12. sınıfta 3'er saat; Arapça dersini ise 9. sınıfta 4 saat, 10, 11 ve 12. sınıfta 2'şer saat görmektedirler. Dinler Tarihi dersi ise 12. sınıfta 1 saat olarak yer almaktadır (MEB, 2018e).

Proje AİHL'lerde program çeşitliliği kapsamında uygulanan fen ve sosyal bilimler programı dışındaki özel programlara ait ders yükleri ile ilgili değerlendirmeler programlar hakkında bilgilendirme yaptığımız kısımda ele alınmıştır.

2.7.2. Ulusal/Uluslararası Başarılar

Proje AİHL'lerin ulusal/uluslararası proje ve yarışmalara yoğun bir şekilde katılım sağladığı ve bu platformlarda başarılar elde ettikleri görülmektedir. DÖGM tarafından *“2018 yılında düzenlenen Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması'na başvuru yapan projeler ve Bölge Sergilerine, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılına göre yaklaşık %6 artış ile toplam 16.181 proje başvurusu yapıldığı, İmam Hatip Liselerin başvuru sayısı ise bir önceki yıla nazaran %45 artışı ve bu alanda AİHL'li öğrencilere ait başvuru sayısı tüm okul türlerini içeren genel artışın yaklaşık 3 katı artış gösterdiği”* ifade edilmektedir. (MEB, 2018a, 56). Ayrıca yine DÖGM'den alınan bilgiler ışığında; TÜBİTAK tarafından açılan yarışmalara Biyoloji, Coğrafya, Değerler Eğitimi, Fizik, Kimya, Kodlama, Matematik, Psikoloji, Sosyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Teknolojik Tasarım olmak üzere 12 alanda AİHL'lerin bölge sergilerine davet edildiği, 2017 yılında imam hatip liselerini temsilen 55 proje bölge sergilerine katılım sağlandığı ve 2018 yılında 102 projenin bölge finaline katıldığı ve sergilere katılma miktarındaki reel artış miktarının %85 olduğu görülmektedir. Bu 102 projenin 69'unun Fen ve Sosyal Bilimler Proje AİHL'ler tarafından hazırlanmış olduğu, TÜBİTAK yarışmalarında bölge sergisine katılan okulların ise %68'inin fen ve sosyal bilimler programı uygulayan Proje AİHL'ler oldukları ayrıca ifade edilmektedir (MEB, 2018a, 57). TÜBİTAK yarışmalarına 2010 yılında İHL'ler tarafından 135 başvuru, 2015 yılında 855 başvuru ve Proje AİHL'lerin açılması ile birlikte 2018 yılı itibarıyla 1815 başvuru yapılmıştır. Final etabında ödül alan imam hatip liseleri yine Fen ve Sosyal Bilimler Proje AİHL'lerden oluşmaktadır (MEB, 2018a, 59). Ayrıca TÜBİTAK 51. Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Türkiye Finali'nde "Değerler Eğitimi" alanında AİHL öğrencileri, su israfının önüne

geçilmesi amacıyla "Suyun Sessiz Çılgılığı" isimli dijital oyunu tasarlamıştır. Oyun, TÜBİTAK tarafından "Değerler Eğitimi" alanında ikinci seçilmiştir (ÖNDER, 17 Aralık 2020). Bu durum TÜBİTAK tarafından yapılan yarışmalara AİHL'lerin özelde ise proje AİHL'lerin her yıl artarak katılım sağladığını göstermektedir. Ayrıca 49. TÜBİTAK lise öğrencileri araştırma projeleri yarışması finalinde farklı dallarda ödül alan AİHL'ler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (MEB, 2018a, 60).

Tablo 8: 49. TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Finalinde Ödül Alan Anadolu İmam Hatip Liseleri

İl	İlçe	Okul	Dal	Proje	Derece
Ankara	Yenimahalle	Tevfik İleri AİHL	Tarih	Myanmar'da Unutulmuş Türkler	Birincilik
Ankara	Yenimahalle	Tevfik İleri AİHL	Biyoloji	Arı Ekmeği Kullanılarak Süt Kaynaklı Yeni Bir Fermente Ürün Elde Edilmesi	İkincilik
İstanbul	Kartal	Kartal AİHL	Kodlama	Görme engelli bireyler için sesli ve hissedilebilir resim okuma sisteminin geliştirilip prototipinin üretilmesi	İkincilik
İstanbul	Kartal	Kartal AİHL	Matematik	Kare Kombinasyonu sayı sisteminin Küp üzerine Uyarlanması	Üçüncülük
Trabzon	Ortahisar	Mahmut Celaleddin Ökten AİHL	Psikoloji	Mülteci Çocukların Psikolojilerin Çizdikleri Resimlere Göre Analizi	Mansiyon

Ayrıca Türkiye'nin teknoloji üreten bir topluma dönüşmesini hedefleyen ve Milli Teknoloji Hamlesi sloganı ile yola çıkan ve 17-22 Eylül 2019 tarihlerinde İstanbul'da ikincisi düzenlenen İstanbul Havacılık, Uzay ve Teknoloji Festivali'nde (TEKNOFEST) AİHL'ler, yarışmalarda önemli başarılar elde etmiştir. Festivalde teknoloji stantları açılmış, DÖGM'yi temsilen Güngören İstanbul Ticaret Odası Kız AİHL, İstanbul Ticaret Odası Marmara AİHL, Düzce Merkez Mehmet Akif İnan Hafız AİHL/İHO stant açarak teknolojik çalışmalarını sergilemiştir. Roket Yarışması Alçak İrtifa Kategorisi'nde Mehmet Emin Saraç AİHL "Çargâh Roket Takımı" yarışmaya katılan 500 takım arasından ilk 79'a kalarak Tuz Gölü'nde yapılan seçmelerin ardından Türkiye birincisi, Uçan Araba Kategorisi'nde ise Üsküdar Tenzile Erdoğan Kız AİHL Türkiye üçüncüsü olmuştur. MEB Robotik Yarışmaları Tasarla Çalıştır Kategorisi'nde Samsun Atakum AİHL ve İnsansız Su Altı Sistemleri Kategorisi'nde ise Kocaeli Başiskele Şehit Ozan Özen AİHL "Deniz Yıldızları" ekibi hazırladıkları su altı aracıyla finallere kalarak dördüncü olmuşlardır (Almanak, 2019, 8).

Proje AİHL'lerin diğ er bir başarısı da PISA'da (Uluslararası   ğrenci Değ erlendirme Programı) görülmektedir. Yedi farklı okul türüne ait puanların yer aldığı PISA 2018  n Raporunda okul türlerine göre yaşanan puan değişimi açısından bakıldığında AİHL'ler, fen liselerinden sonra en büyük puan artışı yaşayan okul türü olarak tespit edilmiş olup; bu başarı artışının AİHL'lerdeki eğitim niteliğinde yaşanan iyile melerin ve farklı okul türlerinin belli alanlara uzmanla ması sonucu olduğu ifade edilebilir. AİHL'lerin 31,8 puan artışı ile okuma becerisi alanında, 39,0 puan artışı ile de fen alanında fen liselerinden sonra gelirken; matematik alanında ise 27,8 puan ile en yüksek puan artışı yaşayan okul türleri arasında 3. sırada yer aldığı görülmektedir (Almanak, 2019, 51). Ayrıca hazırlıklı yabancı dil programı uygulayan Proje AİHL'lerin elde ettikleri önemli başarıları bulunmaktadır.  rneğ n, Katar Devleti tarafından her yıl Katar Foundation bünyesinde düzenlenen “Liseler Arası Arapça Münazara Yarı maları”na katılan Türkiye Millî Takımı 52  lke arasından dünya birincisi olmuş; 8-11 Nisan 2018 tarihlerinde Katar'ın başkenti Doha'da düzenlenen ve 52 ülkeden liseli gençlerin katıldığı yarışmada Proje AİHL  ğrencileri finalde Lübnanlı rakiplerini eleyerek Dünya birinciliğini elde etmişlerdir (DÖGM, 15 Aralık 2020). Yabancı dil programı uygulayan proje AİHL'lerin başarılarından bir tanesi de Cambridge  niversitesi tarafından organize edilen The Outstanding Cambridge Learner Awards (Cambridge  st n Başarı  d lleri), International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) eğitiminde dünya çapında üstün başarı gösteren bir Proje AİHL'ye verilmiştir (MEB, 2018, 38). Yine aynı proje AİHL  ğrencisi Cambridge  niversitesi bünyesinde organize edilen “The Outstanding Cambridge Learner Awards (Cambridge  st n Başarı  d lleri)”, IGCSE Haziran 2019 sınav döneminde anadil Türkçe sınavında dünya çapında en yüksek notu aldığı için “Top in the World” birincilik ödülüne sahip olmuştur (YENİ AFAK, 20 Haziran 2020).

2.7.3. Sosyal Sorumluluk Projelerinin Ger ekle tirilmesindeki Artış

Proje okulları içerisinde Proje AİHL'lerde çok sayıda sosyal faaliyetlerin yapıldığı özellikle öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerini etkileyecek sosyal sorumluluk projelerinin de sıklıkla bu okullarda ger ekle tirildiğı görülmektedir.  rneğ n bir Proje AİHL, Model Birleşmiş Milletler Kulübü kurarak “KAIHLMUN” başka bir proje AİHL'de “MUNIA” adıyla Model Birleşmiş Milletler Konferansı düzenleyerek

uluslararası kapsamlı faaliyetlerde yer almaktadırlar (MEB, 2018a). Ayrıca 2020 yılında Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından MEB Uluslararası Yarışmalarda Derece Alan Öğrencilerin Ödüllendirilmesine Dair Yönerge kapsamında “bireysel” ve “ekip olarak” uluslararası yarışmalarda dereceye giren öğrenciler listesinde 12 imam hatip okulundan 29 öğrenci yer alırken, bireysel alanda ise 30 imam hatip okulundan 48 öğrenci listeye girmeyi başarmıştır. İmam hatip öğrencileri; bilim ve fen olimpiyatları, robotik, müzik, karikatür, yabancı dil etkinlikleri ve birçok spor dalında birincilik, ikincilik ve üçüncülük kazanarak hem ülkelerini hem de okullarını en iyi şekilde temsil etmişlerdir (Almanak, 2019, 14). Proje AİHL’lerde gerçekleştirilen bazı sosyal sorumluluk projeleri ise “Kudüs’te İftar” başlıklı kermes düzenlenip burada toplanılan paraların Kudüs’e gönderilerek orada iftar sofraları kurulmasına öğrencilerin vesile olduğu, Yurtdışında suya ihtiyacı olan ülkeler için “Su Kuyusu” projesi ile öğrencilerin kendi imkânlarıyla topladığı paralarla Afrika ülkelerinde okullarının adı ile su kuyusu açtıkları ve (Şehit Bülent Yurtseven İHO, 26 Aralık 2019) 2020 yılı itibarıyla tüm dünyayı etkileyen koronavirüs salgınında Türkiye’nin dört bir yanındaki imam hatip ortaokulları ve liseleri, doktorlar ve sağlık personelinin kullanımı için siperlik maske tasarlayan atölyelerde, 3D yazıcılar vasıtasıyla yaklaşık 20 bin siperlik, 1000 civarında laringoskop üretimi gerçekleştirilip sağlık kuruluşlarına teslim edildiği (ÖNDER, 16 Aralık 2020), okul yemekhanelerinde artan yemeklerin ayrıştırılarak hayvan barınaklarına gönderildiği, böylelikle sıfır atık projesi ile israfın önüne geçilmeye çalışıldığı (Diriliş Kız AİHL, 17 Aralık 2020), engelleri kaldıran proje robotik kodlama ve yazılımla okullarındaki tek engelli arkadaşları olan görme engelli bir öğrenci için görme engellilerin daha rahat yürüyebilmeleri için kaldırımlara döşenen sarı şeritlere duyarlı, GPRS’li ve titreşimli baston icat etmeleri ve bastonda engellilerin kaybolma anında biri 155 Polis İmdat ve ailesinden iki kişi olmak üzere üç numarayı arayabilecekleri telefon hattını da bulundurmaları (Almanak 2019, 22) gibi birçok proje dikkate değer olup; bu tip sosyal sorumluluk projeleri gerçekleştiren Proje AİHL’lerin sayısının gittikçe artış gösterdiği görülmektedir.

2.7.4. Cazibe Merkezi Olması

Proje okullarını başarılı öğrencilerin tercih etmesinin de bu okulları diğer okullardan ayıran en önemli faktör olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda MEB tarafından 2019 LGS

kapsamındaki birinci yerleştirme sonuçlarında, AİHL'lerin doluluk oranı %99,92 olurken, Türkiye'nin genelinden AİHL'lerin %1'lik, 3'lük ve 5'lik dilimden çok sayıda öğrenci aldığı görülmektedir. Ayrıca %10'luk dilimde 261, %5'lik dilimde 136, %3 dilimde 88, %1'lik dilimde ise 39 okulun yer aldığı görülmektedir (MEB, 15 Aralık 2020). AİHL'lerin yeniden cazibe merkezi olmasında etkili olan faktörler ise, proje okul uygulamaları ve program çeşitliliği sayesinde bu okullarda gerçekleştirilen ve özgün projeler, akademik çalışmaların yanı sıra öğrencilerin kendilerini geliştirme fırsatı buldukları kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler, TÜBİTAK projeleri başta olmak üzere bilimsel çalışmalarda elde edilen başarılar, proje başvuruları ve ulusal/uluslararası alanda elde edilen başarılar gösterilebilir. Ayrıca yükseköğretimdeki akademisyenler ve alan uzmanlarının desteğiyle okullarda oluşturulan danışma kurullarının geliştirdiği orijinal fikirlerle uygulamaya konulan faaliyetler, projeler, “Hedef 2020-2021 Üniversite” hazırlık ve koordinasyon çalışmaları ile öğrencilerin üniversiteye hazırlık sürecinin etkili bir şekilde düzenlenmesi ve daha verimli hale getirilmesi gösterilebilir (Almanak, 2019, 18).

2.7.5. Üniversite Sınavlarındaki Başarıları

Ayrıca Proje AİHL'ler üniversiteye giriş sınavlarında önemli bir başarı göstermiş olup; çok sayıda öğrencinin 2019 ve 2020 yılı Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nda (YKS), Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT) alanında ilk bin, beş bin, on bin ve yirmi binde yer aldığı görülmektedir. 2019 yılı YKS'de AİHL öğrencileri üstün başarılar göstererek ilk yüz kişi içinde 17 öğrenci yer alırken; aynı zamanda bu öğrenciler içerisinde Türkiye ikincisi ve üçüncüsü yer almaktadır. Ayrıca aynı sınavda ilk binde de 130 öğrencinin yer aldığı görülmektedir (Almanak, 2019, 24). 2019 yılı üniversite yerleştirme sonuçları incelendiğinde DÖGM'ye bağlı AİHL'lerden 243.380 aday YKS'ye başvurmuş; öğrencilerden 36.256 lisans, 30.821 önlisans, 20.573 açıköğretim fakültesi olmak üzere % 36,01 oranla toplam 87.650 öğrencinin üniversitelere yerleştiği görülmektedir. Türkiye genelinde ise toplamda 2.528.031 aday YKS'ye başvurmuş, 409.587 lisans, 343.874 önlisans, 150.715 açık öğretim fakültesi olmak toplamda %35,76 oranla 904.176 öğrencinin üniversitelere yerleştiği görülmektedir. Bu bağlamda okulların üniversiteye öğrenci yerleştirme oranlarına bakıldığında AİHL'lerin Türkiye ortalamasının üzerinde bir başarı elde ettiği ifade edilebilir (Almanak, 2019, 24).

Ayrıca 2019 yılı mezunlarına nazaran 2020 yılı mezunlarından üniversiteye yerleşen öğrencilerin oranı %24,73 artış göstererek, 6 bin 477 öğrenci ilave olarak 2019 yılı mezunlarına göre daha fazla sayıda öğrencinin üniversiteye yerleştiği görülmektedir. 2020 yılında AİHL tarafından YKS’de ilk binde 214 derece elde edilirken, ilk 5 binde 964, ilk 10 binde 1.673 ve ilk 20 binde 3 bin 54 öğrencinin yer aldığı ve 2019 yılına göre sayısal alanda %54,55; sözel alanda %29,27; eşit ağırlık alanında %30,77; dil alanında %28,57’lik artışın sağlandığı görülmektedir.

2020 yılında AİHL’den mezun 238 bin 391 aday YKS’ye başvurduğu ve bu öğrencilerden 39 bin 127 lisans, 31 bin 817 ön lisans, 19 bin 573 açık öğretim fakültesi olmak üzere yüzde 37,96 oranla toplam 90 bin 517 öğrencinin üniversitelere yerleştiği görülmüştür. Türkiye genelinde toplamda 2 milyon 436 bin 958 aday YKS’ye başvurmuş; 431 bin 380 lisans, 349 bin 785 önlisans, 140 bin 721 açık öğretim fakültesi olmak toplamda yüzde 37,8 oranla 921 bin 886 öğrencinin üniversitelere yerleştiği görülmektedir (DÖGM, 14 Eylül 2020). 2020 yılı YKS’de Boğaziçi, İTÜ, Galatasaray, ODTÜ, Hacettepe, İstanbul Üniversitesi başta olmak üzere pek çok üniversitenin gözde bölümlerine yerleşen AİHL’li öğrencilerin, Tıp, Diş Hekimliği, Eczacılık, Mühendislik ve Mimarlık, İktisadi ve İdari Bilimler, Hukuk, Eğitim, Fen ve Edebiyat, İletişim Fakülteleri, İlahiyat ve İslami İlimler gibi bölümleri tercih ettikleri görülmektedir. Ankara Tevfik İleri Proje AİHL’den 14 tıp, 42 mimarlık-mühendislik, 35 hukuk, Kartal Proje Anadolu İHL’den 39 öğrenci tıp, 32 öğrenci de mühendislik fakültelerine yerleştiği, Konya Mahmut Sami Ramazanoğlu Proje AİHL’den 25 mühendislik, 14 hukuk, 12 PDR öğrencisi ve Kadıköy Proje AİHL öğrencilerinden de 35’inin mühendislik ve 13’ünün hukuk tercihi yaptığı görülmektedir (ÖNDER, 08 Eylül 2020).

2019 yılı ve 2020 yılı YKS sonuçları karşılaştırıldığında; 2020 yılı YKS’ de başarı sıralamasında ilk 100’de 19, ilk 500’de 109, ilk 1000’de 214, ilk 5 binde 964, ilk 10 binde 1673, ilk 15 binde 2 bin 359, ilk 20 binde 3 bin 54, ilk 50 binde 7 bin 23, ilk 100 binde 14 bin 861 öğrencinin yer aldığı görülmektedir. 2019 YKS’ye göre 2020 YKS’de oransal olarak ciddi oranlarda artış görülmektedir. Buna göre: ilk 500’de %13,54; ilk 1000’de %27,38; ilk 5 binde %44,10; ilk 10 binde %35,91, ilk 15 binde %37,31; ilk 20 binde %38,82 artışın sağlandığı görülmektedir (ÖNDER, 08 Eylül 2020).

Bu sonuçlarla 2020 yılında fen ve sosyal bilimler programı uygulayan Anadolu imam hatip liselerinin bir kısmının ilk mezunlarını vermesi ve bu öğrencilerin sınava girmesiyle üniversite başarısının katlanarak arttığı ifade edilebilir. Meslek derslerinin yanı sıra fen ve sosyal bilimler liselerindeki müfredatı da kapsayan bu okullar, 2020 YKS’de bulundukları illerin başarılı okulları olduğu ve ilk mezunları ile başarıyı yakalayan bu okulların, gelecek yıllarda da sürece dâhil olacak yeni okullarla birlikte daha büyük başarılar elde etmesi öngörülmektedir. Ayrıca Proje AİHL öğrencilerinin üniversitelerin en çok tercih edilen Tıp Fakülteleri, Diş Hekimliği ve Eczacılık Fakülteleri, Mühendislik ve Mimarlık Fakülteleri, İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri, Hukuk Fakülteleri, İlahiyat ve İslami İlimler Fakülteleri, Eğitim Fakülteleri, Fen ve Edebiyat Fakülteleri, Havacılık ve Uzay Fakülteleri, İletişim Fakülteleri gibi ilgi duydukları ve yeteneklerine uygun gördükleri üniversitelerin en çok tercih edilen fakültelerine yerleştikleri görülmektedir (Almanak, 2019, 24).

2.7.6. Fiziki Donanımlarının Yeterli Olması

Proje okullarını diğer okullardan ayıran özellikler içerisinde fiziki şartların iyi durumda olması ifade edilebilir. Bu bağlamda Proje AİHL’lerin zenginleştirilmiş, çok amaçlı, özgün tasarlanmış eğitim ortamlarına sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2017a). Özellikle zenginleştirilmiş kütüphaneler, konferans salonları, fen bilimleri ve bilişim laboratuvarları, yetenek ve sanat alanları, robotik kodlama atölyeleri, dene-yap atölyeleri (Almanak, 2019, 102), resim, müzik atölyeleri, spor salonları, tenis kortları, yüzme havuzları gibi fiziksel yapılar çoğu Proje AİHL’lerde görülmektedir. Bu okulların proje okul olarak belirlenmesi ve program çeşitliliğini uygulaması ile birlikte akademik, sanat, spor, sosyal ve kültürel alanlarda elde edilen başarıların etkisiyle okul-aile birliklerinin, hayırseverlerin, çeşitli dernek, vakıf ve STK’ların katkıları sayesinde Proje AİHL’lerin fiziki imkanlarının diğer okullara kıyasla iyi durumda olduğu ifade edilebilir.

2.8. Özel Program/Proje Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri

AİHL’lerde; 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrencilerin ilgi, yetenek ve kariyer hedeflerine göre "Program Çeşitliliği" tasarlanarak Temel İslam Bilimlerinin yanında farklı türlerde birden fazla program/proje uygulanmaktadır.

AİHL'leri özel program/proje uygulayan, program çeşitliliği kapsamında birden fazla özel program uygulayan ama proje okulu olmayan ve sadece imam hatip programı uygulayan okullar olarak üç şekilde sınıflandırmak mümkündür. Proje okulu olarak seçilen AİHL'ler ile proje okulu olmayan ama program çeşitliliği kapsamında özel program uygulayan okullar arasında öğrencilerin seçimi, yöneticilerin ve öğretmenlerin görevlendirilmesi ve görev süreleri, sınıf mevcutlarının ve şubelerin sayısı noktasında farklılıklar bulunmaktadır. “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği” esas alınarak hazırlanan vizyon belgelerinde özel program/proje uygulayan Anadolu İmam Hatip Liselerinde uyulması gereken ve tüm programlarda ortak olan temel özellikler ise şu şekilde belirtilmiştir:

- ✓ *“Bu okullara öğrenciler, TEOG ve LGS ile belirlenen kontenjan sayısınınca ve puan üstünlüğüne göre yerleşirler.”*
- ✓ *“Genel Müdürlükçe, her bir öğretim yılında proje okulu müdürleri ile dönem başlarında olmak üzere en az iki toplantı gerçekleştirilir.”*
- ✓ *“Eğitim-öğretim yılının ilk haftasında okula uyum (oryantasyon) programı uygulanır. Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanımaları ve tanışmaları gerçekleşir.”*
- ✓ *“Okullara her yıl en fazla dört (4) sınıf öğrenci alınır. Sınıf mevcutları fiziki ortamlara göre 34, 30 veya zorunluluktan dolayı 24'tür.”*
- ✓ *Uygulanan proje ve program kapsamında ortaya çıkan bütçe kalemleri ilgili çözüm ortakları ile temin edilir. Akademik danışma kurulu tarafından bu projeyi/programı koordine etmek üzere okul müdürünün başkanlığında her bir program için bir koordinatör öğretmenin yer aldığı ve okul müdürünün uygun gördüğü öğretmenlerin de bulunduğu en fazla beş kişiden oluşan “Proje Yürütme Komisyonu” kurulur.*
- ✓ *“Her bir proje ve özel program uygulayan okul, en az bir üniversite ile işbirliği içinde olur ve akademik danışma kurulu oluşturulur.”*
- ✓ *“Projenin/programın uygulanmasında maddi ve yerel imkanlardan yararlanmak ve hedeflenen amaçları gerçekleştirmek için üniversiteler, ilgili kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerle işbirliği yapılır.”*

- ✓ “Projenin/Programın gerçekleşmesi için okullarda öğrencilerin aktif olduğu, çalışmaların verimli bir şekilde yürümesi için standartlara uygun salon, kütüphane, okuma salonu, laboratuvar, zümre odaları, atölyeler vb. eğitim ortamları hazırlanır.”
- ✓ “Her bir proje ve özel program uygulayan okul, en az bir üniversite ile işbirliği içinde olur. Bu okullarda, MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nin 17. maddesi dikkate alınarak akademik danışma kurulu oluşturulur. Akademik danışma kurulu başkanları ve temsilci öğretmen üyeleri ile yılda bir (1) defa Genel Müdürlük koordinesi ile ülke genelinde çalışma toplantısı yapılır.”
- ✓ “Öğrenciler her dönem sonunda katıldıkları seminerlerle ilgili izleme ve değerlendirme süreçlerine dahil olurlar. Bu süreçler, DÖGM’ce hazırlanan elektronik ortamdaki değerlendirme yöntemiyle gerçekleştirilir.”
- ✓ “Öğrencilere eğitim öğretim yılı sonlarında yaz programları uygulanır. Yaz programlarının süresi en az 3 hafta olur ve programda seminerlerin yanı sıra İngilizce veya Arapça dil eğitimi desteği de verilir. Yaz dönemi uygulanacak programların içeriği ve çalışma takvimi DÖGM tarafından belirlenir.”
- ✓ Yetiştirme ve Destek Kursları ile öğrencilerin alan derslerine yönelik derslerde takviye yapılır. Bu takviyeler hafta içi ve hafta sonları çok etkin bir şekilde uygulanır. Hafta sonu açılan kurs programları ile hafta içindeki dersler arasındaki uyum okul idarelerince planlanır.”
- ✓ “Okullar her dönemin sonunda projenin veya programın uygulanmasına ilişkin görüş ve önerileri, yapılan faaliyetleri, özgün uygulamaları, elde edilen kazanımları ve yeni uygulamalara ait önerileri içeren bir raporu hazırlayarak en geç ara tatilin birinci haftasında DÖGM’de olacak şekilde elektronik ortamda gönderir.” (MEB, 2016).

2.8.1. Fen ve Sosyal Bilimler Projesi/Programı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri

AİHL’lerde özel program/proje uygulayan okullar içerisinde fen ve sosyal bilimler projesi/programı uygulayan okulların sayısı yaklaşık 600 civarındadır (MEB, 2021). Fen ve sosyal bilimler projesi uygulayan proje okulları, “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program

ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne" tabidir. Bu okullarda DÖGM tarafından hazırlanan vizyon belgesinde belirtilen esaslar uygulanmakta ve bu okulların öğrencileri merkezi sınavla alınmakta, sınıf mevcutları en fazla 30 öğrenci olmakta, 9. sınıf şube sayısı en fazla 4 şube olmakta; yöneticileri ve öğretmenleri ise özel program/proje okul yönetmeliğine göre görevlendirilmektedir. Proje okulu olmayan fen ve sosyal bilimler programı uygulayan okullarda DÖGM tarafından hazırlanan vizyon belgesinde belirtilen esaslar uygulanmakta ve bu okulların öğrencileri sınav puanı olmaksızın adrese dayalı olarak ortaokul not ortalamasına göre alınmakta; yöneticileri ve öğretmenleri ise, "Milli Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine" göre atanmaktadır.

AIHL'lerde mesleki derslerin yanında program çeşitliliği kapsamında uygulanan fen bilimleri projesi/programının amaçları bu program için hazırlanan vizyon belgesinde;

- ✓ *"AIHL'lerde öğrenim görüp fen bilimlerine ilgi duyan öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda gelişmelerine destek vermek ve analitik düşünme becerilerini geliştirmek,*
- ✓ *Öğrencilerin; ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda, fen bilimler alanında insanlığa ve topluma katma değer üreten, okuyan, düşünen ve fikir geliştirebilen, tartışabilen; kişi, grup ya da topluluklar arası yaşanan problemlere çözümler üreten, ürün ortaya koyabilen; özgüvenleri yüksek, kendi medeniyet değerlerinin farkında olan; liderlik becerisine, millî ve evrensel değerlere sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlamak,*
- ✓ *Öğrencilerin bilim ve medeniyet tarihinde öne çıkan bilim insanlarını tanımaları ve onların hayatları, eserleri ve etkileri hakkında bilgi edinmelerini sağlamak,*
- ✓ *Öğrencilerimizin fen bilimleri alanında yükseköğretime hazırlanmalarına katkı sağlamaktır"* (MEB, 2016), şeklinde belirtilmektedir.

Sosyal bilimler projesi/programının amaçları ise,

- ✓ *"AIHL'lerde öğrenim görüp sosyal bilimlere ilgi duyan öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda gelişmelerine destek vermek, rasyonel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmek,*

- ✓ Öğrencilerin; ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda, sosyal bilimler alanında insanlığa ve topluma katma değer üreten, okuyan, düşünen ve fikir geliştirebilen, tartışabilen; kişi, grup ya da topluluklar arası yaşanan problemlere çözümler üreten, özgüvenleri yüksek, kendi medeniyet değerlerinin farkında olan; liderlik becerisine, millî ve evrensel değerlere sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlamak,
- ✓ Öğrencilerin bilim ve medeniyet tarihinde öne çıkan sosyal bilim insanlarını tanımaları ve onların hayatları, eserleri ve etkileri hakkında bilgi edinmelerini sağlamak,
- ✓ Öğrencilerin sosyal bilimler alanında yükseköğretime hazırlanmalarına katkı sağlamaktır” (MEB, 2016), şeklinde ifade edilmektedir.

Fen ve sosyal bilimler programı/projesinin amaçlarına bakıldığında öğrencilerin ilgilerinin, bireysel yeteneklerinin önemsendiği, öğrencilerin liderlik becerisine ve milli, evrensel değerlere sahip olarak yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilere hem fen hem de sosyal bilimler alanına ait temel bilgilerin verilmesi ve bu alanlara ait olarak yükseköğretime hazırlanmaları da amaçlanmaktadır.

Fen ve sosyal bilimler projesi/programı uygulanan AİHL’lerde; öğrenciler sosyal/fen bilimleri alanındaki derslerin yanı sıra üniversitelerden akademik destek almakta, bazen okullarında bazen de üniversiteye ait mekanlarda seminer ve konferanslara katılmaktadır. Ayrıca öğrenciler her yıl fen/sosyal bilimleri alanında belirlenen kitapları okuyarak bilimsel etkinliklere ve projelere katılmaktadır. Bu sayede öğrenciler fen/sosyal bilimler alanında kendilerini geliştirme fırsatı yakalamaktadırlar.

2.8.2. Fen ve Sosyal Bilimler Projesinin/Programının Uygulanma Süreci ve Aşamaları

Fen ve sosyal bilimler projesi/programı uygulayan AİHL’lerde yapısal, yönetsel ve öğrenim süreçlerinin nasıl olması gerektiği 1 Eylül 2016 tarih ve 29818 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği” esas alınarak uygulanan vizyon belgesinde fen ve sosyal bilimler proje/programının uygulanma sürecinde öne çıkan hususları şu şekilde özetlemek mümkündür. Buna göre;

- ✓ “Fen ve sosyal bilimler projesinin/programının uygulanmasında, okulların eğitim ortamları ve öğrenme süreçleri ile ilgili iş ve işlemlerde İlgili Yönetmeliğe göre hareket edilir. Ancak program uygulayan okullar “Proje Okulu” olmadığı için personel vb. konularda bu yönetmeliğe tabi değildir.”
- ✓ “Okullarda zümre odalarının dışında imkanlar dahilinde fen bilimleri ve sosyal bilimler alan odaları tahsis edilir.”
- ✓ “Proje/program kapsamına alınan öğrencilere 9. sınıfta bir yıl boyunca fen ve sosyal bilimler alanında her hafta sonu veya hafta içi destekleme ve yetiştirme kurslarının yanı sıra en az iki (2) ders saati Fen ve Sosyal Bilimler alanlarında seminer verilir. Ayrıca, hafta içlerinde her dönem en az dört (4) konferans düzenlenir.”
- ✓ “Öğrencilerden her biri 9. sınıfta fen ve sosyal bilimler alanında dört (4) kitap okurlar.”
- ✓ “Proje kapsamındaki öğrencilerin DÖGM’ce uygulamaya konulan “Dost Kitaplar/Kitap Dostları: Okuyan 7’ler” projesi kapsamındaki kitap okuma takımlarına dahil olurlar.”
- ✓ Birinci yılın sonunda yaz programını tamamlayan öğrenciler fen veya sosyal bilimler olmak üzere iki temel “Alan”a ayrılırlar. Öğrencilerin alan belirlemesi proje koordinatör öğretmeni, rehber öğretmen, şube öğretmenler kurulu, öğrenci ve veli görüşü de dikkate alınarak yapılır.”
 - “Sosyal Bilimler alanında aritmetik ortalama hesaplamasında; Dil ve Anlatım, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya ve Matematik derslerinin yılsonu ağırlıklı puan ortalamalarının aritmetik ortalamasının %60’ı, diğer derslerin de %40’ı esas alınır.”
 - “Fen Bilimleri alanında aritmetik ortalama hesaplamasında; Dil ve Anlatım, Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerinin yılsonu ağırlıklı puan ortalamalarının aritmetik ortalamasının % 60’ı, diğer derslerin de % 40’ı esas alınır.”
- ✓ “Fen Bilimleri” ve “Sosyal Bilimler” alanları olarak ayrıştırılan öğrenciler koordinatör öğretmenleri rehberliğinde tercih ettikleri alanda 9. sınıfta olduğu gibi

10. sınıfta da destekleme ve yetiştirme kursları, seminer, konferans ve okuma programına tabi olurlar.”

- ✓ *“Proje ve program uygulayan okullarda öğrencilerin fen ve sosyal bilimler ile sanat dalında ilgi duydukları alanlara yönelik ve yeteneklerinin keşfedilmesine imkan veren sosyal kültürel etkinlikler gerçekleştirilir.”*
- ✓ *“Proje ve program uygulayan okulların 9. sınıflarında, hafta sonu açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinin seçmeli dersler bölümünden tercih edilen derslerin öğretim programları da uygulanabilir” (MEB, 2018a, 44-51).*

Fen ve sosyal bilimler programı/projesi uygulayan AİHL’lerin sınıf mevcutları 30 öğrenciyle sınırlandırılmış, yurt içi ve yurt dışı eğitim projeleri ve etkinlikleri düzenleyen okullar olduğu görülmekte ve bu okulların; modern derslikleri, kütüphane, fizik, kimya ve biyoloji laboratuvarları, dil ve teknoloji laboratuvarı, sinema salonu, müzik odaları, resim atölyeleri, açık ve kapalı spor salonları gibi birçok sosyal ve sportif aktiviteyi içinde barındıran bölümleri olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca fen ve sosyal bilimler projesi/programı AİHL’lerde öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimi için öğrencilere doğru bilgi, doğru inanç, doğru düşünce ve doğru davranış kazandırma hedeflenmekte, okullar arası öğrenci sempozyumları, kongreler, paneller, konferanslar ve çalıştaylarla bilgi üretmeyi, paylaşmayı öğretmekte ve onların okul aidiyetlerini ve özgüvenlerini pekiştiren mesleki, sanatsal ve sportif etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin becerilerini ve yeteneklerini geliştiren zengin sosyal-kültürel faaliyetler gerçekleştirilmekte; sayısal/sözel alanlarda, dijital teknoloji ve robotik kodlama vb. alanlarda atölye çalışmalarıyla inovasyon becerileri geliştirilmekte, akademik destek projeleriyle öğrencilerin üniversite başarısını yükseltmek hedeflenmekte ve proje ekipleri, atölye çalışmaları ve ortak projelerle; takım olma, birlikte fikir üretme, farklı düşünce ve yaklaşımları değerlendirebilme ve tatbik edebilme becerisi kazandırılmaktadır (MEB, 2020b).

Eğitim öğretim süreci ile ilgili olarak bu okullarda öğrencilere fen liseleri veya sosyal bilimler liseleri programlarından birisini seçme ve gerektiğinde değiştirme imkânı sunulmakta, temel derslerde fen ve sosyal bilimler liseleri ile aynı müfredat, aynı ders çizelgeleri ve ders saatleri uygulanmakta, erdemli davranışlar kazandıran ve sosyal

bağları güçlendiren okul kültürü ve iklimi sunulmaktadır. Ayrıca; Kalite Takip Sistemi (KTS) ile Bakanlık tarafından sürekli izlenen ve değerlendirilen eğitim öğretim süreci yaşanmakta ve 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrencilerin ilgi, kabiliyet ve kariyer hedeflerine göre program çeşitliliği uygulanmaktadır.

Akademik başarı kapsamında; öğrenciler bireysel danışmanlık ve koçluk sistemi ile birebir takip edilen, sürekli deneme sınavları ve akademik öğrenmelerle desteklenerek yükseköğretime hazırlanmakta ve akademik destek programı/projesi ile akademisyenlerin öncülüğünde bilimsel çalışmalar, dersler, seminerler düzenlenmekte ve üniversitelerle güçlü işbirliği yapılmaktadır. Ayrıca bu okulların eğitim ortamları ile ilgili öğrencilere okul iklimine katkı sağlayan zenginleştirilmiş ve özgün tasarlanmış eğitim ortamları sunulmakta ve öğrencilerin kaldığı, dostluk bağlarının pekiştiği, sağlıklı ve güvenli okul pansiyonları bulunmaktadır (MEB, 2020b).

2.9. Hazırlıklı Yabancı Dil Projesi/Programı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri

Bu okullarda Kur'an-ı Kerim'in dili olması ve İslami ilimlerle ilgili alanlarda kullanımına gerek duyulması sebebiyle Arapça dil eğitimlerine önem verildiği görülmektedir. Yabancı diller içerisinde Arapçanın yanı sıra İngilizce de dünyadaki güncel gelişmeler kapsamında tüm disiplinlerle ilgili olarak dünyanın ortak dili haline gelmiş durumdadır. Gerek "Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler" bünyesinde (halk nazarında "Süper Lise" olarak adlandırılan liseler kast edilmektedir) gerek fen ve anadolu liselerinde gerekse de AİHL'lerde farklı yaklaşım ve içeriklerde tasarlanan yabancı dil eğitimlerinde, pratikte kullanılabilen ölçüde ve kalıcı bir yabancı dil birikimine ulaşmada problemlerle karşılaşmaktadır. Bu bağlamda yeni pilot projeler bağlamında hazırlık sınıflarının yeniden hayata geçirilmesi planlanmış ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında AİHL'lerin bir kısmında Arapça ve İngilizce hazırlık sınıfları açılmıştır (MEB, 2016, 2). 2020-2021 eğitim öğretim yılı itibarıyla hazırlıklı yabancı dil programı Arapça 16, İngilizce 22, İspanyolca 2, Fransızca 2, Rusça 1, Almanca 1, Farsça 1 ve Çince 1 olmak üzere (bazı okullarda birden fazla program uygulanmakla birlikte) toplam 34 AİHL'de uygulanmaktadır (MEB, 24 Aralık 2020).

2.9.1. Hazırlıklı Yabancı Dil Projesi/Programı Uygulayan AİHL'lerin Temel Özellikleri

Hazırlıklı yabancı dil programı/projesi uygulayan AİHL'lerin eğitim öğretim süreçlerini kurgulayan bazı temel özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler okulların eğitim öğretim süreçlerini programlayan ve kolaylaştıran yapısıyla ilgili olarak DÖGM tarafından hazırlanan vizyon belgelerinde şu şekilde belirtilmektedir:

- ✓ *“Dil Ağırlıklı Proje uygulayan okullar için vizyon belgesinin uygulanmasında 1 Eylül 2016 tarih ve 29818 Sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği” esas alınır.”*
- ✓ *“Hazırlık sınıflarında 20 ders saati birinci yabancı dil, 7 ders saati de ikinci yabancı dil öğretimi yapılır. Ayrıca 3 saat Türkçe, 3 saat Matematik, 4 saat Kur'an-ı Kerim, 2 saat Beden Eğitimi ve Spor, 1 saat Rehberlik dersleri yer almaktadır.”*
- ✓ *“Projenin uygulanmasında maddi ve yerel imkanlardan yararlanmak ve hedeflenen amaçları gerçekleştirmek için üniversiteler, ilgili kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerle işbirliği yapılır. Uygulanan proje ve program kapsamında ortaya çıkan bütçe kalemleri ilgili çözüm ortakları ile temin edilir.”*
- ✓ *“Proje uygulayan okullarda vizyon belgesinin 6. maddesinde belirtilen danışma kurulu tarafından bu projeyi koordine etmek üzere okul müdürünün başkanlığında her bir dil alanı için bir koordinatör öğretmenin yer aldığı ve okul müdürünün uygun gördüğü öğretmenlerin de bulunduğu en fazla beş kişiden oluşan “Proje Yürütme Komisyonu” kurulur.”*
- ✓ *“Okullarda zümre odalarının dışında imkanlar dahilinde Dil Projesi odaları tahsis edilir. Bu iki odada ilgili alan öğretmenleri, koordinatörleri ve danışman akademisyenler ve gerektiğinde öğrenciler çalışmalar yaparlar.”*
- ✓ *“Dil projesi uygulayan okullarda öğrencilerin fen ve sosyal bilimler ile sanat dalında ilgi duydukları alanlara yönelik ve yeteneklerinin keşfedilmesine imkan veren sosyal kültürel etkinlikler gerçekleştirilir. Öğrenciler, bilimsel çalışmalar,*

deney, inceleme, gezi ve gözlemlerde bulunurlar. Laboratuvar çalışmalarında aktif olarak yer alırlar. Bilim adamları ve onların icat ve keşifleri ile ilgili araştırmalar yaparlar. TÜBİTAK projelerine katılırlar. Sinema, belgesel filmler, drama etkinlikleri, sosyal sorumluluk projeleri, bilim fuarları, münazaralar ve sportif faaliyetler vb. etkinliklere dahil olurlar. Her okul Ekim ayı içerisinde söz konusu etkinlikler için yıllık çalışma takvimini hazırlar ve DÖGM'ye gönderir.”

- ✓ “Yabancı dil ağırlıklı program (hazırlık sınıfı projesi) uygulayan “Proje Okulları” 9. sınıflardan itibaren Fen ve Sosyal Bilimler Projesi uygulayan okulların vizyon belgesindeki esaslar çerçevesinde Fen ve Sosyal Bilimler projesi de uygulayabilir” (MEB, 2017b, 4-5).

2.9.2. Hazırlıklı Yabancı Dil Projesi/Programının Uygulama Süreci

Hazırlıklı yabancı dil projesi/programının uygulamasının diğer özel programların uygulama süreçlerinden farklı bir takım özellikleri bulunmaktadır.

2.9.2.1. Aracı Dilsiz Eğitim

Aracı dilsiz eğitimde pratik ve bol etkinliğe yer verilerek yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmektedir. Aracı dilsiz eğitim kapsamında yurtdışında yapılan immersion (yabancı dil eğitim programında kullanılan daldırma metodu, yeni bir dil öğrenirken o dilin içine tamamen dalmanız, yani çevrenizi, dört bir yanınızı o dille donatmanız) programları gibi o dilin konuşulduğu ülke olmamasına rağmen bir fanus içinde öğrencileri tutarak sanki yabancı bir ülkedeymiş gibi sadece hedef dilde gençlerin yaşamasının sağlandığı belirtilmektedir. Ders içerikleri, “Okuma, Yazma, Dinleme, Konuşma” becerileri olmak üzere dörde ayrılarak; derslerin, uygulama ağırlıklı olarak işlendiği vurgulanmaktadır. Proje kapsamında pratik ve teorik olarak yürütülen yabancı dil derslerinde %100 hedef dilde eğitim verilmesi önemli görülmektedir. Güncel yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri ile daha kalıcı ve daha pratik bir yabancı dil kullanımına çalışıldığı belirtilmekte ve yıllarca hedef dilin konuşulduğu ülkelerde yaşamış, yabancılara yönelik uygulanan öğretim yöntemleri noktasında deneyimli, Türk veya yabancı uyruklu öğretmenlerden yararlanıldığı ifade edilmektedir (MEB, 2017b, 6).

2.9.2.2. Yoğun Dil Etkinlikleri

Proje kapsamında sene boyunca gerçekleştirilecek olan faaliyetlerle, ders yılı başında etkinlik takvimi hazırlandığı, yürütülen müfredat ve öğretim programlarıyla uyumlu olarak hedef dilde sanatsal etkinlikler, kitap, makale vb. tercüme faaliyetleri, ev ödevleri, hikâye, deneme ve şiir yazımı, belgesel ve çocuk filmi seyri, hedef dildeki turistlerle iletişim gibi faaliyetlerle öğrencilerin kazanımları aktif bir şekilde uygulamalarının sağlandığı belirtilmektedir. Yabancı dil eğitimlerinin kalıcı olması amacıyla öğrencilerin, fırsat buldukça hedef dilde yazılı eserler üretme konusunda desteklendiği; böylelikle okuma ve yazma, konuşma ve anlama çizgisinde ilerleyen yabancı dil kullanım becerisinin, en ileri düzey hedeflenerek güdüldüğü ve sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin müfredatın bir ögesi olmasına önem verildiği ifade edilmektedir. Yabancı dil eğitimi ve öğretiminde imkanlar ölçüsünde her türlü teknolojik gelişmenin takip edilmesine de özen gösterildiğine dikkat çekilmektedir (MEB, 2018a, 19).

Bu kapsamda okulların bir kısmının uluslararası düzeyde kabul gören İngilizce seviye ölçme “Toefl Junior” sınavlarına katıldıkları ve bazı okulların da öğrencilerine, 14 ile 16 yaş aralığına hitap eden, uluslararası akademik yetenek ve yeterliliğin bir kanıtı olarak kabul edilen Cambridge Uluslararası Ortaöğrenim Sertifikasını (IGCSE) kazandırdıkları belirtilmektedir. Bu kapsamda Kartal AİHL’nin Türkiye’de IGCSE uygulayan ilk devlet okulu olarak IB (International Baccalaureate) Diploma Programını uygulamak için yetkinlik aldığı vurgulanmaktadır. IB (International Baccalaureate) Diploma Programı (IBDP) öğrencilerin fiziksel, sosyal, kültürel, duygusal ve entelektüel yönlerini geliştirmek için dünyanın öncü üniversitelerince tasarlanmış bir program olarak görülmektedir (MEB, 2018a, 20).

2.9.2.3. Yurt Dışı Eğitimleri

Proje okul öğrencilerinin öğretim yılının ikinci döneminde veya dönemin sonunda en az altı hafta süreli yoğun bir dil programını yurt dışında gerçekleştirdikleri belirtilmekte ve hedeflenen dilin anadil olarak konuşulduğu ülkelerden yabancılara yönelik dil eğitimleri kaliteli olanların tercih edildiği ve daha önce gerçekleştirilen projelerin örnek alınarak kardeş okul protokollerinin yapıldığı ifade edilmektedir. Öğrencilerin kardeş okulların ve yurt dışındaki yabancı dil eğitim merkezlerinin olanaklarından yararlanarak

programlarının bir kısmını yurt dışında tamamlayabildikleri belirtilmekte ve yurt dışı imkanlarından yararlanamayan öğrenciler için belirlenen illerde 4 haftalık yaz programlarının düzenlendiği ifade edilmektedir (MEB, 2017b, 7).

2.9.2.4. Yaz Takviye Eğitimleri

Öğrencilerin yaz tatilinde okulların belirlediği zamanlarda en az bir ay sürecek eğitime alındığı ve destekleme ve yetiştirme kursları kapsamında yaz eğitimlerine katılımlarının sağlandığı belirtilmektedir. Bu süreçte yıl içerisinde bitirilemeyen konuların tamamlandığı ve bir sonraki öğretim yılında temel bazı derslerin hedef dilde işleneceği dikkate alınarak eksikliklerin giderildiği ifade edilmektedir. Hazırlık sınıfı, 9. ve 10. sınıfları başarı ile tamamlayan öğrencilerin yaz programlarına katılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin Arapça'yı daha çok geliştirmek için öğretmenlerinin gözetiminde Sudan veya Ürdün'e gittiği ve orada 2 ay kaldığı ve burada kendi okullarının dengi okullarında eğitimlerine devam ettikleri ifade edilmektedir. Diğer yabancı dilleri özellikle İngilizce'yi geliştirmek için İngiltere, İspanya, Bosna Hersek, Malta, Malezya, Makedonya ve Kosova gibi ülkelere de yaz okullarının ve eğitim gezilerinin düzenlendiği belirtilmektedir. Bunların yanı sıra yurt dışında yaz okullarını tercih etmeyen öğrencilerin dil becerilerini geliştirip pratik kazanmalarını sağlamak için farklı ülkelerdeki kardeş okullardan öğrencilerin yaz okullarına katıldıkları ifade edilmektedir (MEB, 2018a, 28).

2.9.2.5. Proje Okulları Arası Eşgüdüm

Okul müdürleri ve koordinatör öğretmenler, DÖGM tarafından belirlenen illerde ve zaman dilimlerinde aynı tür yabancı dil eğitim projeleri uygulayan okulların kendi aralarında düzenli ve sürdürülebilir bir uyumun sağlanabilmesi, gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin eşgüdümlü bir şekilde sürdürülebilmesi için toplantıların yapıldığı vurgulanmaktadır. Toplantıların haricinde iletişimin koparılmaması için okul yöneticilerinin problemlerini ve sorularını paylaştığı bir sanal platformun da kurulduğu ifade edilmektedir (MEB, 2018a, 28).

2.9.2.6. Proje Okulları Arasında Ortak Etkinlikler

Öğrenci ve öğretmenlerin ortak ve etkileşimli çalışmalar gerçekleştirmelerini sağlamak için okullar arasında ortak sanatsal aktiviteler, çeşitli yarışma ve etkinliklerin düzenlendiği ve hedef dilde konuşan misafirlerin ağırlanmasına önem verildiği belirtilmektedir. Öğrencilerin “6 Dilde Münazara Yarışması” gibi ulusal/uluslararası yarışmalara katıldıkları ifade edilmektedir. 6 Dilde Münazara Yarışması, hazırlıklı dil programı/projesi uygulayan okullarda; Arapça, İngilizce, İspanyolca, Fransızca, Almanca ve Rusça olarak, ayrıca Uluslararası AİHL’lerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler ile Türkçe olarak yapıldığı ve Arapça bilgi ve etkinlik yarışmalarının her yıl ülke genelinde de gerçekleştirildiği belirtilmektedir (MEB, 2018a, 30).

2.9.2.7. Hazırlık Sınıfı Sonrası Eğitim

Hazırlık sınıflarında kazanılan bilgi ve deneyimlerin unutulmadan pekiştirilmesi ve geliştirilmesi için AİHL’lerin her öğretim yılında dil eğitimlerine önem verdiği belirtilmekte; bunun için örneğin öğrencilerin yabancı dilde film izledikleri ifade edilmektedir. Öğretilen dili konuşabilen alanında yetkin kişilerin okula getirildiği, öğrencilere seminerler verildiği ve konferansların gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin gazete okumalarının ve öğrendikleri dilde medyayı takip etmelerinin sağlandığı ve sık sık yabancı haber kanalları dinletilerek dile aşinalıklarının arttırıldığı vurgulanmaktadır. Okullardaki yabancı dil eğitiminin öğrenci kulüpleriyle de desteklendiği ve münazara, tiyatro, etkinlik ve çeviri alanlarında Arapça, İngilizce, Almanca, İspanyolca ve Rusça dilleri başta olmak üzere olarak öğrencilerin kulüp çalışmalarına katıldıkları belirtilmektedir (MEB, 2017b, 8).

2.9.2.8. Ders Yükleri

Hazırlıklı Yabancı Dil Programı/Projesinde öğrenciler eğitim-öğretime hazırlık sınıfı ile başlamakta, sonrasında 4 yıl daha öğrenim görerek toplamda 5 yıl eğitim almaktadırlar. Ayrıca isteyen okullar dil projesine ek olarak 9. sınıftan itibaren fen ve sosyal bilimler programı da uygulayabilmektedirler.

Tablo 9: AİHL Hazırlıklı Dil Projesi Ortak ve Mesleki Dersler Haftalık Ders Çizelgesi

Anadolu İmam Hatip Lisesi (Yabancı Dil Programı)						Anadolu İmam Hatip Lisesi (Yabancı Dil Programı)					
Ortak Dersler	Hazırlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Meslek Dersleri	Hazırlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe (Hazırlık Sınıfı)	3	5	5	5	5	Kur'an-ı Kerim (*)	4	5	3	3	3
Tarih	-	2	2	2	-	Mesleki Arapça (*)	-	-	-	2	2
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	2	Temel Dini Bilgiler	-	1	-	-	-
Coğrafya	-	2	2	-	-	Siyer	-	-	2	-	-
Matematik	3	6	6	4	6	Fıkıh	-	-	2	-	-
Fizik	-	2	2	2	2	Tefsir	-	-	-	2	-
Kimya	-	2	2	2	2	Dinler Tarihi (*)	-	-	-	-	2
Biyoloji	-	2	2	2	2	Hadis	-	-	2	-	-
Felsefe	-	-	2	2	-	Akaid	-	-	-	1	-
Yabancı Dil	20	5	2	2	2	Kelam	-	-	-	-	2
Beden Eğitimi ve Spor/Görsel Sanatlar/Müzik	2	2	1	1	1	Hitabet Mesleki Uygulama	-	-	-	2	-
Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	-	2	-	-	-	İslam Kültür ve Medeniyeti	-	-	-	-	2
Arapça (*)	-	2	2	-	-	Osmanlı Türkçesi (*)	-	1	-	-	-
Seçmeli Birinci Yabancı Dil (Almanca/Rusça/İspanyolca...)	7	-	-	6	6						
Seçmeli İkinci Yabancı Dil (**)	-	2	2	2	2						
Rehberlik ve Yönlendirme	1	1	-	-	-						
TOPLAM***	36	33 (+2)	28 (+2)	12 (+18)	10 (+20)	TOPLAM	4	5	10	10	10

(MEB, 2018e, 17-19).

(*) (**) “Arapça ve İngilizce dışında hazırlık sınıfı olan okullarda 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda “Zorunlu Seçmeli İkinci Yabancı Dil” olarak haftada 2 ders saati İngilizce dersi okutulmaktadır. Yine bu okullarda Kur'an-ı Kerim dersi 9. sınıflarda 4 ders saati, 10. ve 11. sınıflarda 3 ders saati, Arapça dersi 9. sınıflarda 3 ders saati, 10. sınıflarda 2 ders saati, Mesleki Arapça dersi 11 ve 12. sınıflarda 2 ders saati, Dinler Tarihi ise 12. sınıflarda 1 ders saati okutulmaktadır” (MEB, 2018e, 21).

(***) Ortak derslerin toplamını gösteren satırlardaki parantez içindeki sayılar haftalık ders çizelgesindeki seçmeli ders toplamını göstermektedir.

(*) “Sanat veya spor programı/projesi uygulayan AİHL’lerde Yabancı Dil dersi 9. sınıflarda 2 saati; Matematik dersi 10. sınıflarda 5 saati; Arapça dersi 9. sınıflarda 3, 10. sınıflarda 2 ders saati; Mesleki Arapça 11 ve 12. sınıflarda 2 ders saati; Kur’an-ı Kerim dersi 11. sınıflarda 3 ders saati; Dinler Tarihi 12. sınıflarda 1 ders saati okutulmakta, zorunlu Osmanlı Türkçesi dersi okutulmamaktadır” (MEB, 2018e, 20).

“Hazırlık sınıfı olan AİHL’lerin hazırlık sınıfında Talim Terbiye Kurulu’nun 31.07.2013 tarihli ve 112 sayılı kararı ile kabul edilen çizelge uygulanmaktadır. Hazırlık sınıfı olan okullarda, hazırlık sınıfında okutulan yabancı dil; 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda da birinci yabancı dil olarak okutulmaktadır” (MEB, 2018e, 21).

Tablo 9’da görüldüğü gibi AİHL’ler içerisinde Hazırlıklı Yabancı Dil Programı uygulayan okullarda öğrenciler farklı program uygulayan AİHL’lerdeki öğrencilerden farklı olarak hazırlık sınıfında 27 saat, 9 ve 10. sınıfta 2’şer saat, 11 ve 12. sınıfta ise 8’er saat daha fazla yabancı dil dersi görmektedirler.

2.9.2.9. Yatılı Eğitim İmkânı

Bünyesinde hazırlık sınıfı bulunan AİHL’lerin birçoğunda il dışından yahut uzak ilçelerden gelen öğrenciler için pansiyonların bulunduğu ve aynı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin buralarda yatılı olarak kaldıkları belirtilmektedir. Okulun yanında veya yakınında bulunan pansiyonların okulda öğrencilerce kazanılan dil birikiminin okul dışında da sığağı sığağına aktif bir kullanım ortamında öğrenciler arasında kullanılabilmesine imkan sağladığı vurgulanmaktadır. Böylece pansiyonların öğrenciler için kalıcı bir dil eğitimi noktasında değerlendirilebilecek imkânları oluşturduğu ifade edilebilir (MEB, 2018a, 36).

2.9.2.10. Koordinasyon ve Zümre Toplantıları

Aynı şehirde hazırlıklı yabancı dil programı/projesi uygulayan okulların, okul müdürleri ve koordinatör öğretmenlerin katılımı ile kendi aralarında koordinasyonu sağlayabilmeleri için toplantılar yaptıkları belirtilmektedir. Toplantıların adresinin okul yöneticilerinin her türlü problemlerini ve sorularını paylaştığı bir platform olduğu,

yapılan çalışmaların koordinatör öğretmenler tarafından da bu adres üzerinden paylaşıldığı ifade edilmektedir. Okullar arası iletişimin etkili olabilmesi için her bir toplantının bir okulda düzenlendiği ve okulların gerek fiziki imkanları gerekse farklı akademik çalışmaları ile birbirlerine rehberlik ettikleri vurgulanmaktadır (MEB, 2018a, 9).

Hazırlıklı Yabancı Dil projesi/programı uygulayan okulların öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmek ve akademik başarılarını arttırmak için yaptıkları çalışmaları şu şekilde özetlemek mümkündür. Hazırlıklı Yabancı Dil projesi/programı uygulayan AİHL'lerde;

- ✓ Öğretilen yabancı dilin anadil olarak kullanıldığı ülkelerden kardeş okullar ile karşılıklı ziyaretler ve dil etkinlikleri gerçekleştirilmektedir.
- ✓ Bilim, bilişim, teknoloji, kodlama ve akademik alana ilgi duyan, kabiliyetli, araştırmacı ve girişimci öğrencilere kariyer hedeflerine daha donanımlı hazırlık imkânı sunulmaktadır.
- ✓ Öğrenciler, sürekli değişime uğrayan dünyada yabancı dil becerisiyle uluslararası düzeyde yetiştirilmektedir. 10 Dilde Münazara, Ulusal ve Uluslararası MUN Model Birleşmiş Milletler Uygulamaları, BEYIMOIC Uluslararası Model İslam İşbirliği Zirvesi, 10 Dilde Uluslararası Liderler ve Delegeler Zirveleri gerçekleştirilmektedir.
- ✓ Öğrencilerin, matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, felsefe, edebiyat, dijital teknoloji ve robotik kodlama vb. alanlarda atölye çalışmalarıyla inovasyon becerileri geliştirilmektedir.
- ✓ Arapça ile birlikte İngilizce, Almanca, İspanyolca, Rusça, Çince, Fransızca, Farsça ve Japonca dillerinden birini en iyi şekilde öğrenme imkânı sunulmaktadır.
- ✓ Arapça ve İngilizce başta olmak üzere yurt dışı programlarıyla yabancı dil becerilerini kendi ortamında öğrenme ve geliştirme imkânı sağlanmaktadır.
- ✓ Yabancı dillerde online ve yüzyüze konferanslar, öğrenci sempozyumları, paneller, Arapça ve İngilizce başta olmak üzere bilgi ve etkinlik yarışmaları gerçekleştirilmektedir.

- ✓ Yaz tatillerinde fiziki şartları daha uygun ve güzel olan pansiyonlu okullarda veya internet ortamında uzaktan eğitimle yabancı dil yaz kampları düzenlenmektedir.
- ✓ Okul içi etkinliklerde yabancı dilde öğrenci kulüpleri, dergiler, röportajlar, tiyatrolar, sohbet formları ve öğrenci panelleri gerçekleştirilmektedir.
- ✓ Akademik Destek Programı (ADEP) projesi ile akademisyenlerin öncülüğünde bilimsel çalışmalar, dersler, seminerler ve üniversitelerle güçlü işbirliği yapılmaktadır.
- ✓ Öğrenciler koçluk sistemi ile devamlı takip edilen, sürekli kazanım, test ve deneme sınavları ve akademik öğrenmelerle desteklenerek yükseköğretime hazırlanmaktadır.
- ✓ Yabancı dilde Türkiye geneli ortak imtihanlar, interaktif ortamda dört dil becerisinin ölçüldüğü yazılı, sözlü ve kompozisyon sınavları gerçekleştirilmektedir.
- ✓ Ayrıca eğitim-öğretim süreci ile ilgili olarak bu okullarda; Yabancı dil öğretiminde meslektaşların arasında temayüz eden öğretmenler ve yabancı uyruklu eğitimciler görev yapmaktadırlar.
- ✓ Okullar arasında eşgüdümün sağlanmasında, ortak projelerin gerçekleştirilmesinde ve uygulama birlikteliğinin sağlanmasına rol alan yöneticiler ve yabancı dil koordinatörleri bulunmaktadır.
- ✓ Yabancı dil öğrenimi kolaylaştıran özgün tasarlanmış eğitim ortamları, sadece öğrenilen dilin konuşulduğu etkinlik odaları, dil laboratuvarları ve yabancı dil kütüphaneleri bulunmaktadır.
- ✓ Temel derslerde fen ve sosyal bilimler liseleri ile aynı müfredat, aynı ders çizelgeleri ve ders saatleri uygulanmaktadır (MEB, 2020b).

2.10. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri

Küreselleşen dünyada toplumların yeni kültürlerle tanışması, zamanla farklılaşması ve birbirleriyle ilişki kurmak zorunda kalması gibi hususlar; gerek insan hakları, gerek toplumsal problemler ve gerekse eğitime dair değişimlere ve yeni strateji ve açılımların belirlenmesine yol açmıştır. Bu bağlamda toplumlar kültürel birikimleri ve

benimsedikleri dünya görüşü doğrultusunda toplumsal, kültürel ve eğitim hayatlarını şekillendirmektedirler. Teknolojinin hızlıca gelişmesi sebebiyle eğitimin ekonomik yönü ön plana çıkmakta ve küresel ölçekte rekabet edebilecek kişiler yetiştirmek, eğitimin yeni amaçları arasında gösterilmektedir (MEB, 2016b, 3).

Eğitimde artık küreselleşmenin etkisi daha yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Yerel, bölgesel ve ulusal eğitimle ilgili adımlar atılırken küresel ölçekteki değişimlerin de dikkate alınması zorunluluk arz etmektedir. Bu minvalde Uluslararası AİHL'lerin ülkemizin küreselleşmeye karşı Türk eğitim sisteminde önemli bir cevap olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir. Uluslararası AİHL'ler Müslüman nüfusun yaşadığı ülkelerden kültürel birlik oluşturmak ve hem farklı coğrafyalardaki birikimi görmek, hem de sahip olunan birikimi aktarabilmek adına kurulmuştur. Uluslararası AİHL Projesi ile halkı Müslüman olan ülkeler ile Müslümanların yaşadığı diğer ülkelerdeki din görevlisi ve din eğitimi hizmeti verebilecek elemanların yetiştirilmesine katkı sağlamak, üniversite öncesinde dini alanda eğitim görmek isteyen öğrencilere destek vererek, eğitim ve kültür işbirliğini geliştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2018a, 102).

MEB “2023 Eğitim Vizyonu”nda İmam hatiplerle ilgili şu ifadeler, 2006 yılında eğitim-öğretime başlayan Uluslararası AİHL'lerin önemini ortaya koyması açısından dikkate değerdir: “... dünyada giderek artan İslam'ı şiddetle bağdaştırma eğilimleri ve çoğalan marjinal grupların varlığı karşısında Türk eğitim sistemi içinde telif bir model olarak imam hatip okullarının önemi ön plana çıkmaktadır. Ciddi toplumsal değişimlerin tecrübe edildiği günümüzde yaşanan değer krizlerine ve belirsizliklere ülkemiz adına çözüm sunabilecek yapılar arasında imam hatip okulları da yer almaktadır. imam hatip okullarının millî bir model olarak başka ülkelere örnek olma potansiyeli artacaktır” (MEB, 2018c, 104).

Uluslararası AİHL projesi, MEB ile Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) arasında yapılan protokol çerçevesinde yürütülmektedir. Protokol kapsamında öğrencilerin barınma, iâşe ve eğitim giderleri MEB; ulaşım, sağlık, giyim, burs vs. giderleri TDV tarafından finanse edilmektedir (TDV, 2017; Bayezit, 2017, 300).

2.10.1. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinin Tarihsel Gelişimi

16.11.1993 tarihinde Milli Eğitim Bakanı Nevzat AYZA'ın imzasıyla o tarihlerde adı İçel olan Mersin'in Bozyazı ilçesinde Batı Avrupa ülkelerinde ve özellikle Hollanda'da çalışan Türk vatandaşlarının çocuklarının milli kimliklerinin korunması ve çocukların Türk kültürü ile yetiştirilmesi amacıyla Hollanda ve diğer Avrupa ülkelerinden gelecek Türk çocuklarının eğitim alacağı, İngilizce öğretim verebilecek AİHL'nin açılması kararlaştırılmıştır. 1999'da ülkemizin Kırım ve Balkan ülkelerindeki menfaatlerinin devamı ve bu ülkelerdeki soydaşların zararlı dini akım ve düşüncelerden korunması, din adamı ihtiyaçlarının karşılanması, bu ülkeler ile Türkiye arasında dostluk köprüsünün kurulması ve sağlam, kalıcı bir diyalogun oluşturulması gibi birçok amaçla sözü edilen ülkelerden Uluslararası AİHL'lere öğrenci alınması ve bu öğrencilerin din görevlisi olarak yetiştirilip ülkelerinde görev almalarının sağlanmasının uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu bağlamda İçel (Mersin) Bozyazı AİHL'ye Hollanda'da yaşayan Türk öğrencilerle birlikte, Kırım ve Balkan ülkelerinde yaşayan soydaşların çocuklarından Türkiye'deki ortaokul 8. sınıfa denk gelen öğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin, masrafları TDV'den karşılanmak üzere mahallinde yapılacak sınavla İHL hazırlık sınıfı öğrencisi olarak alınması kararlaştırılmış ve işleyiş, yapılan protokolle belirlenmiştir. İlgili protokol gereği Balkan Ülkelerinden, KKTC'den, Kırım'dan, Türkiye Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba topluluklarından öğrencilerin getirileceği belirtilmiştir (MEB, 2018a, 104).

Mersin-Bozyazı'da bulunan okul, 204 yılında Balıkesir-Burhaniye'de bir hayırsever tarafından yaptırılan okula taşınmıştır. Öğrenci azlığı sebebiyle bu okulun öğrencileri İstanbul Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi'ne nakledilmiştir. MEB ile TDV arasında 2014 yılında yeni bir protokol daha imzalanmıştır. Bu protokol kapsamında başta Türk Cumhuriyetleri ve Müslüman ülkeler olmak üzere Türkiye'deki din eğitimi birikim ve tecrübesine ihtiyaç duyan ülkelerden öğrencilerin getirilmesi ve uluslararası nitelikli olarak açılan imam hatip liselerinde öğrenim görmeleri kararlaştırılmıştır (MEB, 2016b, 4).

Bu kapsamda Uluslararası nitelikli ilk AİHL, 2006-2007 öğretim yılında Kayseri'deki Mustafa Germirli AİHL'nin yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okula dönüştürülmesiyle hayata geçmiştir (Kayseri Kocasinan Uluslararası Ömer Halisdemir

Anadolu İmam Hatip Lisesi, 27 Mayıs 2020). Bu okul mezunları Türkiye’deki çeşitli üniversitelerin İlahiyat Fakültelerinde ve diğer bazı fakültelerde öğrenim görmeye başlamıştır (Aşlamacı, 2014, 148). 2011-2012 eğitim öğretim yılında İstanbul’da açılan Fatih Sultan Mehmet AİHL, 2013 yılında “Uluslararası” adını alarak yabancı uyruklu öğrencilere eğitim vermeye başlamıştır (Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi, 27 Mayıs 2020). 2012 yılında Konya’da Uluslararası Mevlana AİHL, 2015 yılında İstanbul Pendik’te Pendik Uluslararası Kız AİHL açılmıştır. 2016 ve 2017 yılında 5’er adet Uluslararası AİHL’nin açılmasıyla birlikte Uluslararası AİHL okul sayısı 13’e yükselmiştir (MEB, 2018a, 104). Ayrıca 2020 yılında son olarak Mersin Tarsus Uluslararası Ashabı Kehf AİHL açılmıştır. Böylece Uluslararası AİHL’lerin sayısı 14’e ulaşmıştır (MERSİNİLMEM, 15 Ocak 2020). Uluslararası AİHL’lerden İzmir Seferihisar Uluslararası İMKB AİHL dışındaki on üç (13) okul proje okulu statüsündedir. Ayrıca Uluslararası AİHL’lerde 80’den fazla ülkeden öğrenci öğrenim görmektedir (MEB, 2016b, 5).

2.10.2. Uluslararası AİHL’lerin Temel İlkeleri

Vizyon belgesinde Uluslararası AİHL’lerde uygulanan projenin uygulama aşamalarını, okullardaki yapısal ve yönetsel özelliklerini belirten ilkeler ifade edilmiştir. Bu ilkeler şu şekildedir:

- ✓ “Ülkeye gelen öğrenciler, İHL ortamında eğitim alma amacının dışında, kaliteli bir eğitim almak üzere bu projeyi tercih etmektedir. Bu nedenle hem meslek derslerinin hem de kültür derslerinin son derece nitelikli bir şekilde sunulması esastır.”
- ✓ “Uluslararası AİHL’lerin, bütün dünyada daha da tanınır hâle getirilmesi, amaç ve hedeflerinin doğru olarak tanıtılması bu okulların eğitim kalitesi ekseninde öncelenmelidir.”
- ✓ “Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin ve zümre başkanlarının kendi aralarında bilgi, birikim ve tecrübe paylaşımlarının yapılması sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenler arasında uygulama birlikteliğinin sağlanması için çalışmalar yürütülmelidir.”
- ✓ “Uluslararası AİHL’lerde okuyan öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra; İslam kültür ve medeniyetini, ona yön veren şahsiyetleri tanıyan; İslam dünyasının

genel ahlak ve değerlerini özümsemiş; insan hak ve özgürlükleri ile başkalarının görüş, düşünce ve inançlarına saygılı; insanlara ve tüm yaratılmışlara karşı şefkat ve merhamet, yardımlaşma ve sorumluluk duygusu içinde; İslam dünyasının içinde bulunduğu sorunların farkında ve çözümü konusunda fikir sahibi olan bireyler olarak yetiştirilmeleri esastır.”

- ✓ *“Uluslararası AİHL projesi uygulayan okullar, en az bir üniversite ile iş birliği içinde olur. Bu işbirliğinde, ilahiyat, eğitim, sağlık, sosyal bilimler ve uluslararası ilişkilerle ilgili fakültelere öncelik verilmelidir.”*
- ✓ *“Okullarda zümre odalarının dışında imkânlar dâhilinde Proje Yürütme Komisyonu odası tahsis edilir. Bu mekânda koordinatörler, danışman akademisyenler ve gerektiğinde öğrenciler çalışma yaparlar.”*
- ✓ *“Okullarda öğrencilerin aktif rol üstlendiği öğrenme ortamı oluşturulur. Çalışmaların verimli bir şekilde yürümesi için standartlara uygun salon, kütüphane, şark odaları, okuma salonu, laboratuvar, zümre odaları, atölyeler vb. eğitim ortamları hazırlanır. Okulların fiziki imkanları, öğretim programları ve öğrenme süreçlerini geliştirmek, okullar arasında uygulama birlikteliğini sağlamak, ulusal düzeyde eğitim ve öğretimin standart ve kalitesini yükseltmek, küresel ihtiyaçlar ve beklentiler bağlamında eğitimin niteliğini artırıp daha ileriye taşıyarak süreklilik kazandırmak için DÖGM tarafından yol haritası mahiyetinde hazırlanan “Vizyon Belgesi” esas alınmakta, belirtilen eylemler her Uluslararası AİHL’de uygulanmaktadır.” (MEB, 2016b, 10).*

2.10.3. Uluslararası AİHL’de Öğrenci Seçimi

Uluslararası AİHL’lerde öğrenim görmek isteyen uluslararası öğrenciler resmi web sitelerindeki duyurular aracılığıyla başvuruda bulunmakta ve Türkiye’den gönderilen sınav komisyonları marifetiyle öğrenciler akademik başarı (%80) ve dini bilgi (%20) bakımından yazılı ve sözlü sınava tabi tutulmaktadır. Yapılan sınavlar sonucunda başarılı olan öğrencilerin okullara kabulü gerçekleştirilmektedir. Öğrenci seçimi ve tanıtım faaliyetlerinde yurtdışındaki misyonlarla işbirliği yapılmaktadır. Uluslararası AİHL’lere Türk uyruklu öğrenciler ise, Liselere Geçiş Sınavı (LGS) doğrultusunda kontenjan sayısınca ve puan üstünlüğüne göre yerleşmektedir (MEB, 2018a, 112).

2.10.4. Uluslararası AİHL’de Eğitim Ortamları ve Öğrenme Süreçleri

Uluslararası AİHL’ler Milli Eğitim Bakanlığı’nın “Proje Okulları” kapsamındadır. Bu okullara görevlendirilen yönetici ve öğretmenler proje okul yönetmeliği çerçevesinde seçilerek Bakan tarafından atanmaktadır. Öğrencilerin sosyal, kültürel, mesleki ve akademik yönden gelişimlerinin sağlanması için okul programına ek olarak çeşitli programlar uygulanmakta ve Türk kültürünü daha iyi tanımaları için yoğun bir şekilde aktiviteler gerçekleştirilmektedir (MEB, 2016b, 14). Yabancı ülkelere gelen öğrenciler ile Türk öğrencilerin kaynaşmasını sağlamak adına periyodik olarak çok sayıda sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler gerçekleştirilmekte ve öğrencilerin kendilerini evlerindeymiş gibi hissetmeleri için oryantasyon programları uygulanmaktadır.

2.10.5. Rehberlik Çalışmaları

İnsanların bireysel ve sosyal bir varlık olarak en iyi şekilde gelişmesi ve sağlıklı bir birey olması için rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Rehberlik hizmetleri günümüzde çağdaş eğitim anlayışında eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu bağlamda tüm eğitim kurumlarında rehberlik faaliyetleri önemli bir alan olarak görülmekte ve Uluslararası AİHL’lerde öğrenim görmekte olan başta yabancı ülkelere gelen öğrenciler olmak üzere rehberlik faaliyetlerinin tüm öğrenciler için de ayrı bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda Uluslararası AİHL’lerde “Rehberlik, Danışmanlık ve Kariyer Planlama Eylem Planı” hazırlık çalışmalarının sürdürüldüğü, bu plan kapsamında kısa vadede öğrencilerin alışmasına katkı sunmak için uyum sürecinin işletildiği ve uzun vadede ise özellikle Uluslararası öğrencilerin Türk kültürünü yakından tanımaları ve dil becerilerini geliştirmeleri amacıyla “Türkiye’deki Ailem” projesinin yürütüldüğü ifade edilmektedir (MEB, 2016b, 15).

2.10.6. Türkçe Dil Öğretimi

Öğrencilere 9. sınıfın ilk döneminde yoğunlaştırılmış Türkçe öğretim programı kapsamında 26 saate kadar Türkçe dersi verilmekte, ikinci dönemle birlikte eğitim öğretim Türkçe olarak devam etmektedir. 9. sınıftan itibaren öğrencilerin yılsonu akademik başarı ortalamasının 100 (yüz) üzerinden en az 70 olması istenmekte; bu ortalama ulaşamayan öğrencilerin TDV bursu kesilmektedir (MEB, 2018a, 115).

Uluslararası AIHL'lerde yurtdışından gelen öğrencilerin ilk dönem Türkçe dersi ağırlıklı olan müfredatlarına ikinci dönem; matematik, geometri, fizik, kimya, biyoloji, edebiyat, tarih ve coğrafya dersleri de eklenmekte ve öğrenciler haftalık 40 saat ders görmektedirler. Ayrıca öğrenciler ders saatleri dışında öğretim programlarındaki her dersten etüt ve kurslara katılabilmekte ve istekli olan öğrencilere her iki dönemde de seviyeye göre Arapça ve İngilizce ders ve kursları da verilmektedir (Bayezit, 2017, 301).

2.10.7. Ülke Uzmanlığı Projesi

Türk öğrencilerin sosyal bilimler ve uluslararası ilişkilerle ilgili seminerler aldıkları ve okumalar yaptıkları belirtilmektedir. Ayrıca her bir öğrencinin en az üç ülke üzerinde araştırmalar yaptıkları ve okumalar gerçekleştirdikleri ifade edilmektedir. Her bir öğrencinin ayrıca bir ülke üzerinde derinlemesine araştırmalar ve çalışmalar yaparak uzmanlaşmasına önem verildiği belirtilmektedir. Öğrencilerin arasında kardeşlik tesis edilerek kardeş öğrenci seçiminde üzerinde çalıştıkları ve uzmanlaştıkları ülkeden gelen yabancı uyruklu bir öğrenci olmasına özen gösterildiği ve böylece öğrenciler arasında oluşturulan yakın arkadaşlık ve samimi iletişim sayesinde öğrencilerin uzmanlık alanına giren ülkeyi daha yakından tanıma imkanına kavuştukları vurgulanmaktadır. Ayrıca her öğrencinin yıl boyunca üzerinde çalıştığı ülkenin tarihini, demografik yapısını, yönetim şeklini, fiziki ve siyasi coğrafyasını, yeraltı ve yerüstü zenginliklerini, sosyo-kültürel yapısını, önemli şehirlerini, eğitim sistemini, güvenlik ve askeri yapılanmasını vs. ana hatları ile tanıdıkları ifade edilmektedir (MEB, 2018a, 16).

2.10.8. Uluslararası Seminerler ve Kıta Salonları

Öğrencilerin farklı alanlarda gelişimini desteklemek amacıyla derslerin yanı sıra yoğun bir şekilde aktiviteler düzenlendiği, bu aktiviteler arasında öğrencilerin tarih, coğrafya, sosyoloji, uluslararası ilişkiler gibi alanlarda okumalar yaptıkları ve bu alanın öncüleriyle bir araya gelmelerini hedefleyen uluslararası seminer çalışmalarının yürütüldüğü belirtilmektedir. Ayrıca kıtadaki ülkelere ait görseller, araç gereçler ve ülkelerin müziklerinin yer aldığı kıta salonu adıyla oluşturulan özel mekanların varlığının da Uluslararası AIHL'leri diğer okullardan farklı kıldığı ifade edilmektedir (MEBa, 2018, 117-118).

2.10.9. Uluslararası Kütüphaneler

Uluslararası AİHL’lerde yerel diller dikkate alınmadığında toplamda yetmiş dört farklı ana dile sahip öğrencinin bulunduğu belirtilmektedir. Bu dil çeşitliliği konusunda her okulda uluslararası kütüphane kurulmasının hedeflendiği ve her okulun elli dört dilde ilmi, dini ve fikir kitaplarına sahip bulunduğu ifade edilmektedir (MEB, 2018a, 119).

2.10.10. Dil ve Bilim Kampları ve Markalaşma Çalışmaları

Uluslararası AİHL’lerde yapılan dil ve bilim kamplarının dikkate değer özgün aktivitelerden sayıldığı, bu kampların oluşturulmasındaki amacın öğrencilerin eğlenerek öğrenmesinin ve sosyalleşmesinin desteklenmesi olduğu belirtilmektedir. Ayrıca her okulun belirli alanlarda marka değeri taşıması ve ilgili alanda diğer okullara öncülük yapması hedeflenmektedir. Bu kapsamda okullarda gelenek haline getirilen sosyal, kültürel, bilimsel ve akademik hareketlilik içeren çalışmaların gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (MEB, 2018, 120-121).

2.10.11. Uluslararası Kardeş Okul Projesi

Ülkemizdeki her bir Uluslararası AİHL’nin yurt dışından bir kardeş okulu olması gerekmektedir. Kardeş okul uygulamasının amacı; kurumlar arasında iş birliği, tecrübe paylaşımı, ortak kültürel mirası tanıma ve uzman desteği ile ortak bir vizyon oluşturmak olarak ifade edilmektedir. Bunun için tüm kardeş okula sahip Uluslararası AİHL’ler “Uluslararası Kardeş Okul Projesi Uygulama Kılavuzu’na” göre iş ve işlemlerini yürütmektedir (MEB, 2018a, 122).

2.10.12. Yükseköğretime Yerleşme ve İstihdam

2018-2019 eğitim öğretim yılında Uluslararası AİHL’lerden 275, projenin başladığı tarihten bu güne kadar 1.531 yabancı uyruklu öğrenci mezun olmuştur. Mezun olan her dört öğrenciden biri ilahiyat fakültelerini, üçü ise diğer yükseköğretim kurumlarını tercih etmiştir. Mezuniyet sonrası İlahiyat fakültelerini tercih eden öğrenciler TDV tarafından burslu olarak okutulmaya devam edilmekte, diğer öğrenciler ise, Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı tarafından yönetilen “Türkiye Burslarına” müracaat etmektedir. Özel bir proje olan “Uluslararası Anadolu İmam Hatip Projesi” kapsamında öğrenim gören öğrencilerin mezun olduktan sonra Türkiye’deki yükseköğretim

kurumlarında öğrenim görerek ülkelerine dönmeleri projenin tamamlayıcı unsuru olması bakımından son derece önemli görülmektedir (MEB, 2018a, 127).

2.10.13. İş Birliği

Okuldaki faaliyetlerin ve aktivilerin yürütülmesinde özellikle ekonomik anlamda kaynağa ihtiyaç bulunmaktadır. Uluslararası AİHL'lerin yerel imkanlardan yararlanmak ve hedeflenen amaçları gerçekleştirmek için ayrıca çeşitli yükseköğretim kurumları, ilgili kamu kurum ve kuruluşları, dernek, vakıf, STK'lar ve yerel yönetimlerle iş birliği yaptıkları belirtilmektedir. Uygulanan proje ve program kapsamında ortaya çıkan masrafların ilgili çözüm ortakları ile giderildiği ve bu kapsamda her bir okulun en az bir üniversite ile protokol imzalamasının gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2018a, 126).

2.10.14. Müfredat

Uluslararası AİHL'ler için hazırlanan haftalık ders çizelgesinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar TTKB 19.02.2018 tarih ve 56 sayılı kararı ile şu şekilde belirtilmektedir:

- ✓ *“Bu çizelge yurt dışından gelen öğrencilerin öğrenim gördüğü Anadolu İmam Hatip Liselerinde uygulanacaktır.”*
- ✓ *“Ortak Dersler; tüm ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin zorunlu olarak alması gereken derslerdir.”*
- ✓ *“Yılsonu başarı ortalaması ile başarılı sayılamayacak dersler; “Kur'an-ı Kerim” ile “Türk Dili ve Edebiyatı dersleridir.”*
- ✓ *“Türkçe dersinde Talim ve Terbiye Kurulu'nun 25.09.1992 tarih ve 304 sayılı kararı ile kabul edilen “Türk Cumhuriyetlerinden Gelen Öğrenciler İçin Türkiye Türkçesi Öğretim Programı” uygulanacaktır.”*
- ✓ *“Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenciler; “Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar ve Müzik” derslerinden sadece birini seçerler. Görsel Sanatlar dersinde Hüsn-i Hat, Ebru, Tezhip; Müzik dersinde Dinî Musiki programları uygulanabilir. Öğrenciler bu derslerden, alt sınıfta seçtikleri bir dersi üst sınıflarda değiştirebilirler.”*

- ✓ (**) “Birinci ve ikinci yabancı dil derslerinde Bakanlar Kurulu Kararıyla öğretiminin yapılması kabul edilen yabancı diller okutulacaktır. Ortak ve seçmeli dersler grubunda yer alan birinci ve ikinci yabancı dil dersleri birbirinden farklı olmak zorundadır.”

Uluslararası AİHL’de öğrenim gören öğrenciler için TTKB tarafından hazırlanan haftalık ders çizelgeleri Tablo 10’da gösterilmektedir.



Tablo 10: Uluslararası AİHL Ortak ve Mesleki Dersler Haftalık Ders Çizelgesi (Yurt Dışından Gelen Öğrenciler İçin)

Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi Ortak Dersler Haftalık Ders Çizelgesi (Yurt Dışından Gelen Öğrenciler İçin)						Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Haftalık Ders Çizelgesi (Yurt Dışından Gelen Öğrenciler İçin)					
Ortak Dersler	9. Sınıf I. Dönem	9. Sınıf II. Dönem	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Meslek Dersleri	9. Sınıf I. Dönem	9. Sınıf II. Dönem	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Türkçe	26	4	-	-	-	Kur'an-ı Kerim	4	4	4	4	3
Türk Dili ve Edebiyatı	-	5	5	5	5	Mesleki Arapça	-	-	-	3	3
Tarih	-	2	2	2	-	Temel Dini Bilgiler	2	1	-	-	-
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	2	Siyer	-	-	2	-	-
Coğrafya	-	2	2	-	-	Fıkıh	-	-	2	-	-
Matematik	-	5	6	-	-	Tefsir	-	-	-	2	-
Fizik	-	2	2	-	-	Dinler Tarihi	-	-	-	-	2
Kimya	-	2	2	-	-	Hadis	-	-	2	-	-
Biyoloji	-	2	2	-	-	Akaid	-	-	-	2	-
Felsefe	-	-	2	2	-	Kelam	-	-	-	-	2
Yabancı Dil	-	4	2	2	2	Hitabet ve Mesleki Uygulama	-	-	-	2	-
Beden Eğitimi/ Görsel Sanatlar/Müzik	3	2	1	1	1	İslam Kültür ve Medeniyeti	-	-	-	-	2
Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	-	1	-	-	-						
Arapça	4	3	4	-	-						
Toplam	33	34	30	12	10	Toplam	6	5	10	13	12
Seçilebilecek Ders Saati	-	-	-	15	18						
Rehberlik ve Yönlendirme	1	1	-	-	-						
Toplam	40	40	40	40	40						

(MEB, 2018e)

Tablo 10'da görüldüğü gibi yurtdışından gelen Uluslararası AİHL öğrencileri için 9. sınıfın ilk döneminde 26 saat Türkçe dersi verilmektedir. 9. sınıfın 2. döneminden itibaren bu öğrenciler Türk öğrencilerle beraber aynı ders programına devam etmektedir.

2.11. Geleneksel, Çağdaş Görsel Sanatlar, Mûsikî ve Spor Projesi/Programı

Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri

Eğitimin amacı sadece akademik alanda belirlenen bilgilerin öğretilmesi olmayıp; öğrencilerin ilgi ve kabiliyetleri ölçüsünde yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi olarak ifade edilebilir. Hem mesleğe hem de yükseköğretime öğrenci yetiştiren AİHL’lerde görsel sanatlara, mûsikîye ve spora ilgisi ve kabiliyeti olan öğrencilerin keşfedilip yönlendirilmesi için program çeşitliliği kapsamında Geleneksel, Çağdaş Görsel Sanatlar, Mûsikî ve Spor Projesi/Programı uygulanmaktadır.

Yetenekle öğrenci alan Geleneksel, Çağdaş Görsel Sanatlar/ Musiki Projesinin uygulama süreci ve aşamaları ise şu şekilde belirtilmektedir:

- ✓ “Geleneksel, çağdaş görsel sanatlar, mûsikî ve spor projesi/programı uygulayan okulların proje sınıflarına öğrenciler, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 20. maddesinde belirtilen “Ortaokulu veya İmam Hatip Ortaokulunu bitiren öğrenciler, beceri ve yetenekleri doğrultusunda ortaöğretime yerleştirmeye esas puanla ve/veya beceri/yetenek sınav puanıyla tercihleri doğrultusunda ortaöğretim kurumlarına geçiş yaparlar” hükmüne tabidir. Bu bağlamda aynı yönetmeliğin 25. maddesinde belirtilen güzel sanatlar ve spor liseleri için gerçekleştirilen uygulamaya göre öğrencilerin kayıtları alınmaktadır. Projeye/Programa her bir alandan en fazla 30 öğrenci alınmaktadır.”
- ✓ “Proje kapsamındaki öğrenciler, Anadolu İmam Hatip Liseleri haftalık ders çizelgesinde belirtildiği gibi tercih ettikleri sanat alanına göre Görsel Sanatlar veya Müzik derslerinden sadece birini seçmektedir. Öğrenciler Görsel Sanatlar dersinde Hüsn-i Hat, Ebru, Tezhib; Müzik dersinde ise Dînî Mûsikî programlarına göre eğitim almaktadırlar.”
- ✓ “Proje kapsamına alınan öğrencilere 9. ve 10. sınıflarda, geleneksel, çağdaş görsel sanatlar ve mûsikî alanında (hüsn-i hat, ebru ve musiki vb.) her hafta genel seminerler ve konferanslar düzenlenmektedir. Bu bağlamda, hafta içi ve hafta sonu çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Ayrıca üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılmakta ve sanatsal çalışmalarla ilgili etkinlik ve icralarda bulunmaktadır.”

- ✓ “Proje kapsamına alınan öğrencilere Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nce belirlenen kitaplar, makaleler veya derlemeler esas alınarak okuma programı uygulanmaktadır. Her ay için belirlenen eser, makale ya da derlemeler proje danışmanı öğretmen rehberliğinde okunarak ay sonunda müzakere ve değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Öğrenciler kendi alanında öncü olan ve iz bırakan sanatkârlarla ilgili okumalar yaparak hayatta olanlarla söyleşiler gerçekleştirmektedir.”
- ✓ “9. ve 10. sınıfta seminer, konferans ve okuma programına alınan öğrenciler için yaz dönemi en az üç hafta projelerini destekleyecek temel derslerin (ebru, mûsikî, hüsnî hat vs.) de verildiği, okuma kampları, atölye çalışmaları, gezi-inceleme programlarının olduğu “Yaz Eğitim Etkinlik Programı” uygulanmaktadır.”
- ✓ “Programın gerçekleşmesi için öğrencilerin aktif olduğu bir öğrenme ortamı sunulmakta ve çalışmaların verimli bir şekilde yürümesi için standartlara uygun salon, kütüphane, okuma salonu, atölyeler vb. eğitim ortamları hazırlanmaktadır. Uygulanan program/proje ile ilgili enstrümanlar ve eğitim araç ve gereçleri okullar tarafından temin edilmektedir” (MEB, 2016c, 6-7).

2.11.1. Geleneksel, Çağdaş Görsel Sanatlar, Musiki ve Spor Projesi/Programı

Uygulayan AİHL’lerin Okullarına Öğrenci Kabul, Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Güzel sanatlar liseleri ve spor liseleri ile geleneksel, çağdaş görsel sanatlar, mûsikî ve spor projesi/programı uygulayan AİHL’lerin 9. sınıflarına öğrenci alınmasına ilişkin iş ve işlemler, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 20 ve 25 inci maddeleri çerçevesinde Bakanlıkça ilan edilen kontenjanlara göre belirtilen usul ve esaslar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler bu okullarda yürütülen alana uygunluğunun tespiti için yapılan yetenek sınavı neticesinde kabul edilmektedir. Sorumluluk sınavı esasları kapsamında okul müdürünün başkanlığında komisyon oluşturulmakta ve komisyonda; ilgili okulun 2 (iki) alan öğretmeni, il/ilçe milli eğitim müdürlüğünce diğer okullardan görevlendirilen 1 (bir) alan öğretmeni ile 1 (bir) de alan uzmanı akademisyen yer alacak şekilde yetenek sınavı yapılmaktadır (MEB, 2018a, 83).

Spor liselerine öğrenci seçimi için kurulan komisyonlardaki gibi spor projesi/programı uygulayan AİHL'ler için oluşturulacak komisyonlarda da Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü'nden bir temsilci görevlendirilmektedir. Ayrıca komisyonlara yardımcı olmak üzere değerlendirmeye katılmayacak en fazla 4 (dört) gözetmen öğretmen daha ihtiyaç duyulması halinde görevlendirilebilmektedir. Spor liseleri sınavlarında il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince gerekli sağlık ve güvenlik tedbirlerinin alınması sağlanarak sınavın sağlıklı ve güvenli bir şekilde yapılması sağlanmaktadır. Yetenek sınavında 50 (elli) puan barajının altında kalan öğrenciler başarısız sayılarak değerlendirmeye alınmamaktadır. Yetenek sınavında 50 (elli) ve üzerinde puan alanların; yetenek sınavının %70'i ile ortaokul başarı puanının %30'u alınarak 100 (yüz) tam puan üzerinden puan üstünlüğüne göre değerlendirme ve sıralama yapılarak öğrenciler okullara kabul edilmektedir (MEB, 2018a, 83).

2020-2021 Eğitim Öğretim yılı itibariyle 14 okulda geleneksel ve çağdaş görsel sanatlar programı uygulanmaktadır. Bu okullar; Batman TP Fatıma Zehra Kız AİHL, İstanbul Ataşehir Şehit Akın Sertçelik AİHL, İstanbul Bakırköy AİHL, İstanbul Fatih Kız AİHL, İstanbul Sancaktepe Rabia Kız AİHL, İzmir Konak Şehit Ömer Halisdemir Kız AİHL, Kayseri AİHL, Karatay Konya AİHL, İstanbul Üsküdar Hakkı Demir AİHL, Ankara Altındağ Ulus İlk Meclis AİHL, Bursa TOBB AİHL, Kütahya Kırklar Kız AİHL, İstanbul Üsküdar 15 Temmuz Şehitleri Kız AİHL, Aydın Efeler Şehit Orkun Alp Arslan Kız AİHL'dir (ÖNDER, 28 Mayıs 2020).

2020-2021 Eğitim Öğretim yılı itibariyle yılı itibariyle musiki programı 13 AİHL'de uygulanmaktadır. Bu okullar; Batman Zeynel Bey AİHL, Bursa Osmangazi Mithraplı Abdulkadir Can AİHL, Diyarbakır AİHL, Elazığ Hacı Hulusi Yahyagil AİHL, Erzurum AİHL, İstanbul Bakırköy AİHL, İzmir Karşıyaka Şehit Prof. Dr. İlhan Varank AİHL, Kayseri AİHL, Kocaeli İzmit AİHL, Karatay Konya AİHL, Şanlıurfa AİHL, İstanbul Üsküdar Hakkı Demir AİHL, Ankara Altındağ Ulus İlk Meclis AİHL'dir (ÖNDER, 28 Mayıs 2020).

Spora ilgi duyan aynı zamanda AİHL'de okumak isteyen öğrencilerin eğitim gördüğü Türkiye genelinde 7 okul bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik eğitimlerinin yanında geleneksel sporlardan modern sporlara kadar tüm dallarda sporu sevdirmek, onları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda aktiviteler yapılması programın temel amaçları arasında yer

almaktadır. Öğrenciler voleybol, futbol gibi takım sporların yanı sıra bilek güreşi, yüzme, güreş, okçuluk gibi geleneksel Türk sporlarından da eğitim almaktadırlar. Batman Veysel Karani AİHL, İzmir Karşıyaka Şehit Prof. Dr. İlhan Varank AİHL, Muğla Milas Şehit Murat İnci AİHL, İstanbul Pendik Koca Yusuf AİHL, Ordu Ulubey AİHL, Bursa Mudanya AİHL, Ankara Kızılcahamam TOKİ AİHL’de spor programı uygulanmaktadır (ÖNDER, 28 Mayıs 2020).

2.11.2. Müfredat

Geleneksel, Çağdaş Görsel Sanatlar, Mûsikî ve Spor Projesi/Programı uygulayan okullarda diğer AİHL’lerde verilen derslerin yanında yetenek alan dersleri de seçmeli olarak verilmektedir.

Tablo 11: Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar, Musiki, Spor Programları Uygulayan AİHL’lerde Okutulacak Seçmeli Dersler

Dersler		9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Spor	Atletizm (2)	-	-	(2)	(2)
	Beden Eğitimi ve Spor Tarihi (1)	-	-	-	(2)
	Bireysel Sporlar (3)	-	(2)	(2) (3)	(2) (3)
	Eğitsel Oyunlar (1)	(2)	-	-	-
	Geleneksel Sporlar (Ata Sporları) (3)	-	(1) (2)	(2)	(2)
	Genel Jimnastik (2)	-	(2)	(1) (2)	-
	Spor Anatomisi ve Fizyolojisi (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)
	Spor Psikolojisi ve Sosyolojisi (1)	-	-	-	(2)
	Spor Uygulamaları (3)	-	(1) (2)	(2) (3)	(2) (3)
	Spor ve Beslenme (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)
	Sporcu Sağlığı (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)
	Takım Sporları (4)	(2)	(2)	(2) (3)	(2) (3)
	Temel Spor Eğitimi (1)	(2)	-	-	-
Müzik ve Musikî	Batı Müziği Teori ve Uygulaması (2)	-	(1) (2)	(2)	(2)
	Bireysel Ses Eğitimi (1)	-	(1)	(1)	-
	Bilişim Destekli Müzik (1)	-	-	-	(2)
	Çalgı Eğitimi (3)	(1)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Dinî Musiki (3)	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	Müzik Kültürü (1)	-	-	-	(1) (2)
	Piyano (1)	(1)	-	-	-
	Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması (3)	(2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Türk Musikisi, Nazariyatı Usulleri (3)	-	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Türk Müziği Tarihi (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)

	Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulaması (3)	(2)	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar	Desen (4)	(2)	(2) (3)	(2) (3)	(2) (3)
	Ebru (4)	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	Estetik (1)	-	-	(2)	-
	Dijital Grafik (1)	-	(1) (2)	(2)	(2)
	Fotoğraf (1)	-	(1) (2)	(2)	(2)
	Geleneksel Türk Sanatları Minyatür (3)	-	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	Grafik Tasarım (1)	-	-	(2) (3)	-
	Hüsn-İ Hat (4)	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	Hüsn-İ Hat Yazı Çeşitleri (2)	(2)	(1) (2)	(1) (2)	-
	Kaligrafi (1)	-	-	-	(1) (2)
	Müze Eğitimi (1)	-	-	-	(1) (2)
	Paleografya (1)	-	(1) (2)	(1) (2)	(1) (2)
	Temel Sanat Eğitimi (1)	(2)	-	-	-
	Tezhip (4)	(2)	(1) (2)	(1) (2) (3)	(1) (2) (3)
	Türk İslam Sanatı Tarihi (1)	-	-	(1) (2)	(1) (2)
	İki Boyutlu Sanat Atölye (2)	-	(2) (3)	(2) (3)	(2) (3)
	Üç Boyutlu Sanat Atölye (2)	-	(2) (3)	(2) (3)	(2) (3)
	İmgesel Resim (3)	-	(2)	(2)	(2)

(MEB, 2018e)

Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar, Musiki ve Spor Projesi/Programı Uygulayan AİHL'ler için hazırlanan haftalık ders çizelgesinin uygulanmasında öne çıkan hususlar TTKB 19.02.2018 tarih ve 56 sayılı kararı ile şu şekilde belirtilmektedir.

- ✓ “Anadolu İmam Hatip Liseleri’nde öğrenciler; “Beden Eğitimi”, “Görsel Sanatlar” ve “Müzik” derslerinden sadece birini seçerler. Görsel Sanatlar dersinde Hüsn-i Hat, Ebru, Tezhip; Müzik dersinde Dinî Musiki programları uygulanabilir. Öğrenciler bu derslerden, alt sınıfta seçtikleri bir dersi üst sınıflarda değiştirebilirler.”
- ✓ “Sanat veya Spor Projesi/Programı uygulayan Anadolu İmam Hatip Liselerinde Yabancı Dil dersi 9. sınıflarda 2 saati; Matematik dersi 10. sınıflarda 5 saati; Arapça dersi 9. sınıflarda 3, 10. sınıflarda 2 ders saati; Mesleki Arapça 11 ve 12. sınıflarda 2 ders saati; Kur’an-ı Kerim dersi 11. sınıflarda 3 ders saati; Dinler Tarihi 12. sınıflarda 1 ders saati okutulacak, zorunlu Osmanlı Türkçesi dersi okutulmayacaktır.”

- ✓ “Sanat Projesi/Programı Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liselerinde “Çalgı Eğitimi” dersinde bağlama, kaval, tar, kemane, ud ve kanun çalgılarından birisi seçilir.”
- ✓ “Spor Projesi/Programı uygulayan Anadolu İmam Hatip Liselerinde 10. sınıftan itibaren her sınıf düzeyinde iki branş seçilir. Spor uygulamaları dersinde sınıf birleştirmesi yapılamaz. Bu derste okul ve çevre imkânlarına bağlı olarak belirlenen branşlardan (bireysel ya da takım sporları) en az bir okul takımı oluşturulur. Tüm öğrencilerin takım çalışmalarına katılımı sağlanır. Takım çalışmalarının planlaması okul zümre öğretmenler kurulunca yapılır. Takım sporları; basketbol, voleybol, futbol ve hentbol olarak belirlenir. Bireysel sporlar ise halter, yüzme, güreş, kayak, tenis, masa tenisi, badminton, oryantiring, eskrim, bisiklet, okçuluk, judo, karate, boks ve tekvandodur.”

Yukarıdaki haftalık ders çizelgesi incelendiğinde geleneksel ve çağdaş görsel sanatlar, musiki ve spor projesi/programı uygulayan AİHL’lerin ders yüklerinin Anadolu Liseleriyle aynı, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi dersleriyle benzer ve birbirine yakın durumda uygulandığı ifade edilebilir.

2.11.3. Geleneksel, Çağdaş Görsel Sanatlar, Musiki ve Spor Projesi/Programı Uygulayan AİHL’lerde Gerçekleştirilen Çalışmalar

Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar ve Musiki Projesi/Programı Uygulayan okullar öğrencilerin sanatsal becerilerinin yanında akademik başarılarının da arttırılması için yaptıkları çalışmaları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- ✓ Farklı sanat alanlarına ilgi duyan kabiliyetli öğrencilerin kariyer hedeflerine hazırlık imkânı sağlandığı ve Fen ve Sosyal Bilimler ile Temel İslam Bilimlerinin birlikte eğitim ve öğretiminin yapıldığı belirtilmektedir.
- ✓ Temel derslerin sayısı ve haftalık saatleri Anadolu Liseleriyle aynı olarak verildiği görülmektedir.
- ✓ Okul pansiyonları bulunmaktadır.
- ✓ Öğrencilerin becerilerini ve yeteneklerini geliştiren zengin sosyal ve kültürel faaliyetlerin gerçekleştirildiği belirtilmektedir.

- ✓ Öğrencilerin hüsn-i hat, ebru, tezhip, kaligrafi, resim gibi geleneksel ve çağdaş görsel sanatlarda kendini gerçekleştiren bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir.
- ✓ Öğrencilerin okul aidiyetlerini ve özgüvenlerini pekiştiren mesleki, sanatsal ve sportif etkinliklerin gerçekleştirildiği, sanat yeteneği ve becerisi gelişerek yükseköğretime ve topluma kazandırılan genç sanatkârların yetiştirilmesi hedeflenmektedir.
- ✓ Sanat atölyelerinde ve özgün eğitim ortamlarında rehberlik yapan sanat erbâbı üstadların ders verdiği belirtilmektedir.
- ✓ Öğrencilere, ney, kanun, ud, tambur, bendir, keman ve bağlama gibi temel musiki enstrümanlarını tanıma ve kullanma becerisinin sağlanması hedeflenmektedir.
- ✓ Yerel, ulusal ve uluslararası kültür sanat organizasyonlarına ve etkinliklerine katılımın, Kur'an-ı Kerim'i güzel okuma ve cami musikisi formlarının icrasının ve mezunları başta olmak üzere sivil toplum kuruluşlarıyla güçlü işbirliği ve ortak projelerin gerçekleştirildiği belirtilmektedir.
- ✓ Ses terbiyesi ve musiki eğitimi ile geleneksel güfte ve besteler seslendirilmektedir.
- ✓ Okul iklimine katkı sağlayan zenginleştirilmiş ve özgün tasarlanmış eğitim ortamları bulunduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2020b).

Spor Projesi/Programı uygulayan okullar öğrencilerin sportif becerilerinin yanında akademik başarılarının da arttırılması için yaptıkları çalışmaları ise şu şekilde özetlemek mümkündür:

- ✓ Hafta sonları farklı dallarda spor çalışmalarının yapılmasına da imkân veren okul pansiyonları ve antrenman sahaları sunulmaktadır.
- ✓ Spor yeteneği olan öğrencilerin AİHL programı da alarak ilgilendiği spor dalında kendisini yetiştirmesi hedeflenmektedir.
- ✓ Okullar arasında eşgüdümün ve uygulama birlikteliğinin sağlanmasında rol alan yönetici, antrenör ve spor uzmanları ders vermektedir.
- ✓ Spor alanında öne çıkan sporcuların hayatları ve başarılarını öğrenerek milli sporcu adayları yetiştirilmektedir.

- ✓ Temel derslerde Anadolu Liseleri ile aynı öğretim programları ve haftalık ders saatleri uygulanmaktadır.
- ✓ Sportif beceri ve yetenekleri keşfedilen öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine imkân veren spor eğitimleri verilmekte ve spor eğitimlerinin tam donanımlı spor tesislerinde gerçekleştirildiği belirtilmektedir.
- ✓ Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde bireysel ya da takım sporlarında eğitim alarak kariyer hedeflerine yürüyen genç sporcuların yetiştirilmesi hedeflenmektedir.
- ✓ Gençlik ve spor il/ilçe müdürlükleri, spor kulüpleri, Beden Eğitimi ve Spor yüksekokulları ile iş birliğinde yürütülen sportif faaliyetlerin gerçekleştirildiği ve okul danışma kurullarının oluşturulduğu ifade edilmektedir.
- ✓ Öğrenciler, akademik ve mesleki eğitimle birlikte eşzamanlı yürütülen spor programıyla üniversitelere, Beden Eğitimi ve Spor yüksekokullarına hazırlanmaktadır.
- ✓ Güreş ve okçuluk gibi geleneksel ve milli sporlarını alanında uzman eğitimcilerden öğrenme imkânının sağlandığı, futbol, basketbol, voleybol, hentbol, atletizm ve yüzme gibi popüler spor dallarında eğitim imkânının sunulduğu belirtilmektedir.
- ✓ Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen spor yarışmalarına, etkinliklere ve olimpiyatlara katılım sağlandığı ve öğrencilerin, ilgi duyduğu karate, taekwondo, kungfu, judo, wushu vb. uzakdoğu sporlarında kendisini yetiştirdikleri ifade edilmektedir.
- ✓ Spor projesi/programı uygulayan okullar arasında ortak yaz spor kampları ve etkinliklerinin düzenlendiği ifade edilmektedir (MEB, 2020b).

2.12. Hafız Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Anadolu İmam Hatip Liseleri

AIHL'de uygulanan program çeşitliliği bağlamında hafız öğrencilerin eğitimi konusunda okullarda iki farklı uygulama ile karşılaşmaktayız. Bunlar; hafızların yetiştirilmesi sürecini kapsayan İHO'larda uygulanan Okul-Kur'an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve hafızlığın pekiştirildiği merkezi sınavla veya yetenek

sınavı ile öğrenci alınan Hafız Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Hafızlık Programı/Projesi'dir.

İslam ülkelerinde ve özellikle ülkemizde Kur'an'ı Kerim'in öğrenilmesine, öğretilmesine, okunmasına ve ezberlenmesine olan ilgi her zaman en yüksek seviyede olmuştur. Bugün, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı birçok Kur'an Kursu'nda çok sayıda öğrenci Kur'an'ı ezberlemek için eğitim görmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 32/4'ün gereği ortaokul düzeyindeki öğrencilere Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an Kurslarında bir (1) yıl hafızlık eğitiminden yararlanma hakkı tanınmıştır. Öte yandan MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı İHO'larda ve AİHL'lerde örgün eğitimle birlikte hafızlık projeleri geliştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca AİHL'lerde hafız öğrencilerin eğitim gördüğü program/proje uygulaması başlamıştır (MEB, 2016d, 28). Bu okulların bazılarının tamamı hafız öğrencilerden oluşmakta iken, çoğunluğunda ise hafız öğrencilerin bulunduğu proje sınıfları bulunmaktadır. 2019-2020 öğretim yılında hafızların eğitim gördüğü okulların sayısı 35'tir. Bu okullardan 8 tanesi öğrencilerini merkezi sınavla diğer okullar ise öğrencilerini yetenek sınavı ile almaktadır (MEB, 2019b).

2.12.1. Öğrenci Kabul ve Ölçme Değerlendirme Süreci

Hafız öğrencilerin bu okullara kabul edilmesi iki şekilde olmaktadır. Hafız öğrenciler Merkezi Sınavla öğrenci alan okullara sınav puanı ile yerleşmekte; yetenek sınavı ile öğrenci alan okullara ise okula giriş şartlarını taşıması halinde yetenek sınavı ile yerleşmektedir. Bu kapsamda bu okullara kabul süreci ve ölçme, değerlendirme aşamaları şu şekilde gerçekleştirilmektedir.

Hafızların eğitim gördüğü AİHL'lerin 9. sınıflarına öğrenci kabülüne ilişkin iş ve işlemler, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 20. ve 25. maddeleri çerçevesinde ilan edilmektedir. Başvuruda bulunan öğrenciler mülakat sonucunda belirlenmektedir. Mülakatı gerçekleştirecek komisyon üyeleri ise Okul-Kur'an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü'de dikkate alınarak okul müdürlüğü başkanlığınca oluşturulan hem MEB'den hem de Diyanet İşleri Başkanlığı personellerinden en az biri hafız olan ikişer kişi olmak üzere alanında uzman toplam 5

kişiden oluşmaktadır. Hafızlık yetenek sınavının uygulama esasları ve değerlendirme kriterleri, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Hafızlık Yarışmalarındaki usul ve esaslardan oluşmaktadır. Buna göre, taban puan 70, hafızlık 20, tecvid ve mahreç 10 puan üzerinden değerlendirilmekte ve hafızlık yetenek sınavı puanlarının %70'i ile yüzlük sisteme dönüştürülen ortaokul başarı puanı ortalamasının %30'u alınarak 100 (yüz) tam puan üzerinden puan üstünlüğüne göre değerlendirme ve sıralama yapılmaktadır (MEB, 2018a, 69).

2.12.2. Temel İlkeler ve Uygulama Süreci

Hafız öğrencilerin eğitim gördüğü projenin yapısal, yönetsel ve öğrenin sürecinin planlanması bakımından temel ilkeleri bulunmaktadır. Vizyon belgesinde hafız öğrencilerin eğitim gördüğü proje uygulamasının temel ilkeleri şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2016d, 31).

- ✓ *“Bu okullara öğrenciler, Merkezi Sınav ile “Hafız Öğrenciler Kategorisinde” belirlenen kontenjan sayısına ve puan üstünlüğüne göre yerleşirler.”*
- ✓ *“Okullarda zümre odalarının dışında imkânlar dahilinde “Hafızları Destekleme Projesi” odası tahsis edilir. Bu odada ilgili alan öğretmenleri, koordinatör ve danışman akademisyenler ve gerektiğinde öğrenciler çalışmalar yaparlar.”*
- ✓ *“Proje kapsamına alınan öğrencilere hafta içi ve hafta sonları eğitim ve etkinlik programları uygulanır. Ayrıca her bir eğitim döneminde hafta içlerinde en az dört (4) konferans düzenlenir.”*
- ✓ *“Proje kapsamındaki öğrencilerin DÖGM’ce uygulamaya konulan “Dost Kitaplar/ Kitap Dostları: Okuyan 7’ler” projesi kapsamındaki kitap okuma takımlarına dahil olması zorunludur.”*
- ✓ *“Proje kapsamındaki öğrencilerin okul içerisinde gerçekleştirilecek olan ilk 10 cüz, yarım hafızlık, tam hafızlık veya son 10 cüzden gerçekleştirilecek hafızlık yarışmasına katılımları zorunludur. Bir öğrenci dört (4) yıl içerisinde mutlaka bir (1) defa tam hafızlıktan sınava/yarışmaya katılmak zorundadır.”*

- ✓ “Öğrencilere eğitim öğretim yılı sonlarında yaz programları uygulanır. Yaz programlarının süresi en az 3 hafta olur ve programda seminerlerin yanı sıra İngilizce veya Arapça dil eğitimi desteği de verilir.”
- ✓ “Hafızlara destek projesi uygulayan okullarda öğrencilerin Temel İslam Bilimleri ile sanat dalında ilgi duydukları alanlara yönelik ve yeteneklerinin keşfedilmesine imkân veren sosyal kültürel etkinlikler gerçekleştirilir. Öğrenciler sinema, belgesel filmler, drama etkinlikleri, sosyal sorumluluk projeleri, bilim fuarları, münazaralar ve sportif faaliyetler vb. etkinliklere dahil olurlar.”
- ✓ “Sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle öğrencilerin beden ve ruh sağlıklarına ve manevi gelişimlerine katkıda bulunmak, onlara moral ve motivasyon sağlamak amacıyla yapılacak etkinliklerde, gerektiğinde yerel yönetimler ve STK’larla iş birliği yapılmalıdır. Özellikle Müftülükler ve İlahiyat Fakülteleri önem arz etmektedir.”
- ✓ “Öğrencilerin okula oryantasyonunu sağlamaya ve derslere yönelik motivasyonlarını artırmaya yönelik RAM ile iş birliği yapılmalıdır.”
- ✓ “Okul ve pansiyon koridorlarında ve yemekhanede öğrencilerin görebilecekleri uygun yerlere, Kur’an-ı Kerim, Kur’an kıraati ve hafızlarla ilgili ayet ve hadislerden örnek hat levhaları bulundurulmalıdır.”
- ✓ “Her okulda en az bir (1) Kur’an laboratuvarı veya “Kıraat Odası” olmalıdır. U düzeni şeklinde düzenlenen odada mikrofon ve dinleme kulaklığı olmalı, iç dizaynı özgün çalışılmalıdır.”
- ✓ “Öğrenciler dönem sonunda hafızlık, mesleki yatkınlık, okula uyum ve disiplin açısından değerlendirmeli, gerekirse bursları dondurulmalı veya proje kapsamı dışına alınması teklif edilmelidir.”
- ✓ “10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine merkezî camilerde ilk önce müezzinlik daha sonra imamlik tatbikatları yaptırılmalıdır. Mukabele, müezzinlik ve imamlıkla ilgili faaliyetler, Mesleki Tatbikat Kulübü bünyesinde yürütülmelidir.”

Hafızlık Projesi, MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Diyanet İşleri Başkanlığı ve Türkiye Diyanet Vakfı işbirliğinde yürütülen özgün ve örnek projedir. Öğrenciler,

Hafızlık Programına/Projesine Merkezi Sınav (LGS) veya Yetenek Sınavı puanına göre yerleştirilmektedir.

Ayrıca, program çeşitliliği kapsamında Hafızlık Programı uygulayan Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrencilerin mesleki ve akademik başarılarını arttırmak için yaptıkları çalışmaları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- ✓ Kur'an-ı Kerim'i güzel okuma ve makam becerilerini geliştirme imkânı sunulmaktadır.
- ✓ Lafiz-mânâ bütünlüğü ekseninde Kur'an-ı Kerim'i anlamaya yönelik takviye programlar ve Arapça eğitimi verilmektedir.
- ✓ Temel derslerde Anadolu liseleri/Fen ve Sosyal Bilimler liseleri ile aynı öğretim programları ve haftalık ders saatleri uygulanmaktadır.
- ✓ Cami musikisi eğitimi, mukabele, hatimle teravîh, imamlık, hatiplik, müezzinlik, vaizlik vb. uygulamalar ile akran işbirliğinde mesleki pratiklerde öğrenciler yetiştirilmektedir.
- ✓ Okullar arası eşgüdüm ve uygulama birlikteliğinin sağlanmasında rol alan yöneticiler, Kur'an Kursu öğretmenleri ve hafızlık koordinatörleri bulunmaktadır.
- ✓ Hafızların lise öğrenimiyle birlikte hafızlığını tekrar ederek pekiştirme ve koruma imkân bulmaktadır.
- ✓ İlahiyat ve din hizmetleri alanını tercih edecek hafızlar için tasarlanan özel projelerde fakültelerle iş birliği halinde ilâve mesleki programlar ve takviye dersler verilmektedir.
- ✓ Öğrenci ve öğretmenlere yönelik kişisel ve mesleki gelişim alanları ile yabancı dillerde “Yaz Eğitim Etkinlikleri” gerçekleştirilmektedir (MEB, 2018a).

2.13. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulayan İmam Hatip Ortaokulları

Milli Eğitim Bakanlığı'nın “Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları yönetmeliği Madde 32/4” kapsamında ortaokul seviyesindeki öğrencilere, hafızlık eğitimi için Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki Kur'an kurslarından yararlanma hakkı tanınmasıyla, Türkiye’de

hafızlık eğitimi ayrı bir boyut kazanmıştır. Çocuklarının hafızlık eğitimi almasını isteyen veliler ve hafız olma hayali ile yaşayan çocuklar, daha önceleri örgün eğitimle hafızlık eğitimi arasında seçim yapmak zorunda bırakılıyorlardı. Fakat bu yönetmeliğin açtığı imkânlardan yararlanıp, çocuklarının erken yaşlarda hafızlık eğitimi almasını isteyen velilerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Hafızlık eğitiminin “Hazırlık, Hafızlık ve Pekiştirme” dönemlerinden ibaret olan üç temel aşamasının daha verimli gerçekleşmesi, okul ortamından uzak kalmadan diğer akranlarıyla birlikte aynı ortamda bulunarak hafızlık yapmaları, öğrencilerin bir üst öğrenime hazırlanmalarının yanı sıra ileriki dönemlerde Kur'an'ın muhtevasını kavramalarına yön verecek olan akademik öğrenmeleri tamamlamalarını sağlamak amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretim Genel Müdürlüğü'nce İmam Hatip Ortaokullarında “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” başlatılmış ve bu projeyi uygulayan müstakil proje okulları açılmıştır (MEB, 2018b, 8).

İlk olarak 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara ili Pursaklar İlçesi Medine İmam Hatip Ortaokulu'nda uygulanmaya başlanılan projeye, hemen akabinde Konya, Düzce ve Kayseri illerindeki açılan okullar eklenmiş (MEB, 2018b, 8), ve bugün itibariyle 192 proje okulu ile eğitime devam edilmektedir (DÖGM, 14 Eylül 2020).

2017-2018 eğitim öğretim yılı sonunda ilk hafızlarını mezun eden Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ile öğrencilerin hafızlık eğitimi almalarının desteklenmesi, hafızlık eğitimi ile birlikte akademik, sosyal, kültürel, sportif ve ahlaki gelişimlerinin de sağlanması hedeflenmekte ve projenin yasal dayanaklarını; Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve ilköğretim Kurumları Yönetmeliği, İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi ve Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi oluşturmaktadır (MEB, 2018b, 6).

2019 yılında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü arasında Okul-Kur'an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü imzalanarak projede yer alan İHO'ların ve Kur'an Kurslarının birlikte uymaları gereken kurallar ve yükümlülükleri belirlenmiştir (MEB, 2019a). Türkiye'de din öğretiminde önemli bir yere sahip olan iki kurum arasında imzalanan protokol, sahada olan kurum temsilcilerinin proje gereği yapılacakların,

planlanması, programlanması ve uygulanması adına önemli bir gelişme olarak ifade edilebilir.

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi/Programı uygulayan okullarla ilgili olarak; mevcut durumda örgün eğitimle birlikte hafızlık sistemi ülkemizde iki şekilde yürütülmektedir. Birincisi örgün eğitimle birlikte hafızlık proje okullarıdır. Proje okulları, statüleri yönetmelik ile belirlenmiş, Bakan onayı ile açılan, müdürleri ve öğretmenleri Bakanlık tarafından atanan okullardır. Kontenjanları sınırlı ve açılabilmesi belli kriterlere bağlı okullardır. İkincisi ise örgün eğitimle birlikte hafızlık programı, uygulama usul ve esaslarına göre yapan okullardır. Örgün eğitimle birlikte hafızlık sistemine halktan gelen yoğun ilgi sebebiyle bazı şehirlerdeki proje okulları talebi karşılamakta yetersiz kalmışlar, bazı şehirlerde ise proje okulu olmadığından insanlar bu eğitim sisteminden faydalanamamışlardır. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, örgün eğitimle birlikte hafızlık proje okullarının bir tamamlayıcısı olması amacı ile hafızlık çalışması yapmak isteyen okulların önünü açmış ve bu okulların süreci sağlıklı yürütebilmeleri için bazı usul ve esaslar belirlemiştir. Müftülüklerle işbirliği yapan ve DÖGM ile irtibata geçerek ‘hafızlık çalışması/programı’ uygulamak isteyen okullar değerlendirmeye alınmış, usul ve esasların çoğunluğunu uygulayan okullar A grubu, daha az uygulayan okullar B grubu ve yeni takip edilmeye başlanan okullar da C grubu okullar olarak kategorize edilmiştir (Kozakoğlu, 2019, 74).

2.13.1. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesine Öğrenci Seçimi ve Projenin Uygulama Süreci

Okullara alınacak öğrenci sayısı her yıl gerekli haller dışında 100 öğrenciyi geçmemesi gerekmektedir. Sınıf mevcutları 20 öğrenciden oluşmaktadır. Beşinci sınıflara yeni alınacak öğrenci kontenjanı, okul yönetimi ve il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından belirlenmekte ve ders yılının şubat ayının son haftasında DÖGM’ye bildirilmesi gerekmektedir.

Hafızlık projesine dahil olmak isteyen ve ilkokul 4. sınıfı bitiren öğrenciler sınav ve/veya mülakata girmek zorundadır. Hafızlık eğitimi adayları, ilkokul 4. sınıf bitiren, hafızlığa ilgi, istek ve yeteneği olan öğrenciler arasından proje uygulayan İHO müdürünün başkanlığında oluşturulan komisyonca Nisan, Mayıs veya Haziran aylarında

seçilmektedir. Öğrenciler, başta akademik seviye olmak üzere Kur'an-ı Kerim'i okuma, ezberleme ve genel yetenek düzeylerinden komisyonca belirlenen usul ve esaslar üzerinden hafızlık eğitimine seçilmektedir. İsteyen okullar, daha önceden öğrenci velilerini bilgilendirmek şartıyla yaz eğitimi sonrasında komisyonca belirlenen esaslara göre hafızlık eğitimine alınacak öğrencileri yeniden belirleyebilmektedir.

Hafızlık eğitiminde, hafızlık çalışmaları için öğrencilere ancak 1 (bir) yıl izin verilebilmektedir. Bir yıllık izin, Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Madde-32/4'e göre 5. 6. veya 7. sınıflardan sadece birisinde olabilmektedir. Ancak istenilen hedefe ulaşılması için hafızlık projesi uygulayan imam hatip ortaokullarında "Uygulama Usul ve Esasları'nda belirtilen "seçim" "ön hazırlık, hafızlık hazırlık" ve "hafızlığa başlama" aşamalarını tamamlayan öğrencilere 6. sınıfta izin verilmesi temel bir ilke olarak önerilmektedir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminde, hafızlık eğitiminin sınıflar düzeyindeki durumu; 5. sınıfta hafızlığa hazırlık sürecinin tamamlanması ve hafızlığa başlanması, 6. sınıfta eğitim-öğretime bir yıl ara verilmesi ve hafızlık eğitiminin tamamlanması, 7. sınıfta hafızlığın pekiştirilmesi ve bir üst öğrenime hazırlık yapılması, 8. sınıfta hafızlığın pekiştirilmesi ve bir üst öğrenime hazırlık yapılması şeklindedir.

Yönetmelikte belirtilen 1 (bir) yıllık iznin 6. sınıfta kullanılması temel bir ilkedir. Ancak zorunlu hallerde bu izni 6. sınıfta kullanmayıp 7. sınıfta kullanmak isteyen öğrenciler olabilmektedir. Hafızlık eğitimlerindeki başarıları göz önünde bulundurulduğunda, örgün eğitime ara verilmesine ihtiyacı olmayan öğrenciler de olabilir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminde, öğrencinin en geç 6. sınıfın sonundaki temmuz ayında hafızlığını bitirmesi ve okula başlamadan önce en az bir defa haslama (pekiştirme) yapması planlanmalıdır.

6. sınıfta hafızlığa ara verdiği halde hafızlığını tamamlayamayan öğrencilerin 7. sınıfta okula devam ederken hafızlıklarını tamamlaması gerekmektedir.

Okula bir yıl ara veren 6. sınıf öğrencileri, devam edemedikleri eğitim ve öğretim yılına ait derslerden okul müdürünün sorumluluğu ve koordinesinde, ders zümre

öğretmenlerinden oluşturulacak komisyonca sınava alınmakta ve sınavlarda başarılı olanlar bir üst sınıfa devam ettirilmektedir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminde il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve il/ilçe müftülükleri ortak protokoller çerçevesinde işbirliği içinde olduğu ve öğretmenler ile Kur'an Kursu öğrencilerinin sürekli istişare halinde bulundukları belirtilmektedir.

İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri ile il/ilçe müftülükleri, Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı mevzuatları çerçevesinde gerekli hallerde birbirlerine kadro ve program desteği vermektedir.

Projenin uygulanmasında maddi ve yerel imkânlardan yararlanmak ve hedeflenen amaçları gerçekleştirmek için müftülükler, üniversiteler, ilgili kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerle iş birliği yapılmaktadır.

Okul idaresi tarafından "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesini" takip edip gerekli koordinasyonu yürütmek üzere bir "koordinatör öğretmen" görevlendirilmektedir.

Öğrencilerin, hafızlık için eğitim-öğretime ara verdikleri bir yıl içerisinde akranlarıyla bağlarının kopmaması ve okul ortamıyla irtibatlarının devamının sağlanması için okulların fiziki ortamlarından, sosyal etkinliklerden ve eğitim imkânlarından yararlanmaları sağlanmaktadır (MEB, 2018b, 16-22).

2.13.2. Müfredat

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi uygulayan okullar Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19/02/2018 tarihli ve 55 sayılı kararı ile kabul edilen "İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesi", 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulamaya konulmuştur. Bu karar gereği İHO'larda uygulanan haftalık ders çizelgesi ve İHO'ların haftalık ders çizelgelerinde dikkat etmeleri gereken hususlar aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 12: İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler			Sınıflar			
			5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Zorunlu Dersler	Türkçe		6	6	5	5
	Matematik		5	5	5	5
	Fen Bilimleri		4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler		3	3	3	-
	T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük		-	-	-	2
	Yabancı Dil		3	3	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi		2	2	2	2
	Görsel Sanatlar		1	1	1	1
	Müzik		1	1	1	1
	Beden Eğitimi ve Spor		2	1	1	1
	Teknoloji ve Tasarım		-	-	2	2
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım		2	2	-	-
	Rehberlik ve Kariyer Planlama		-	-	-	1
	Kur'an-ı Kerim		2	2	2	2
	Arapça		2	2	2	2
	Peygamberimizin Hayatı		2	2	2	2
	Temel Dinî Bilgiler		-	1	1	-
Zorunlu Ders Saati Toplamı			35	35	35	34
Seçmeli Dersler	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)	1	1	1	(1) / (2)
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)	1	1	-	(1) / (2)
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)	1	1	1	(1) / (2)
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)	1	1	1	(1) / (2)
		İletişim ve Sunum Becerileri (1)	-	-	1	(1) / (2)
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)	1	1	1	(1) / (2)
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (4)	1	1	1	(1) / (2)
		Matematik Uygulamaları (4)	1	1	1	(1) / (2)
		Çevre Eğitimi (1)	-	-	1	(1) / (2)
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)	-	-	1	(1) / (2)
	Sanat ve Spor	Görsel sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (2)	1	1	1	(1) / (2)
		Müzik (4)	1	1	1	(1) / (2)
		Spor ve Fiziki Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (4)	1	1	1	(1) / (2)
		Drama (2)	1	1	-	(1) / (2)
		Zekâ Oyunları (2)	1	1	1	(1) / (2)
	Sosyal Bilimler	Halk Kültürü (4)	1	1	1	(1) / (2)
		“Şehrimiz...” (1)	1	1	1	(1) / (2)
		Ortak Türk Tarihi (1)	-	-	-	(1) / (2)

		Medya Okuryazarlığı (1)	-	-	1	(1) / (2)
		Hukuk ve Adalet (1)	-	1	1	(1) / (2)
		Düşünme Eğitimi (2)	-	-	1	(1) / (2)
Seçmeli Ders Saati Toplamı			1	1	1	2
Toplam Ders Saati			36	36	36	36

(MEB, 2018e)

İmam Hatip Ortaokulu haftalık ders çizelgesinin uygulanmasıyla ilgili öne çıkan hususlar TTKB tarafından şu şekilde belirtilmektedir:

- ✓ “Seçmeli derslerin kaç kez alınabileceği dersin adının yanında parantez içinde, kaç saat alınabileceği ise tabloda rakamlarla ifade edilmiştir. Örneğin, zorunlu ders olan Arapça’nın yanında seçmeli yabancı dil dersi olarak seçilmesi durumunda bu ders, 5, 6 ve 7. sınıflarda 1’er; 8. sınıfta ise 1 veya 2 ders saati olarak alınabilir.”
- ✓ “Seçilen derslerin ders saatleri, öğretim programlarında belirtilen ders saatlerinden az olması durumunda, zümre öğretmenler kurulunca öğretim programlarındaki konulardan azaltma yapılabilir.”
- ✓ “Seçmeli dersler, birden fazla sınıf düzeyinde alınabilir. Seçmeli derslerin öğretim programları modüler bir yapıda oluşturulmuştur. Öğrenciler, birden fazla sınıfta seçilebilen dersleri, seçeceği dersin okutulduğu herhangi bir sınıfta bir kez seçebileceği gibi, birden fazla sınıf seviyesinde veya tüm sınıf seviyelerinde seçebilir. Okulun imkân ve şartlarına bağlı olarak farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler ile seçtikleri ders açısından aynı seviyede olan öğrenciler için ortak seçmeli ders grubu oluşturulabilir. Örneğin, seçmeli yabancı dil dersini ilk kez yedinci sınıfta alan bir öğrenci, bu derste henüz başlangıç seviyesinde ise bu dersi beşinci, altıncı ve sekizinci sınıfta okuyan ve başlangıç seviyesinde olan öğrencilerle birlikte alabilir. Böylece hem kaynakların daha rasyonel kullanılması hem de öğrencilerin tercih haklarının karşılanması imkânı sağlanır. İmkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı ve zorunlu ders saatine ilave olarak; 5. sınıflarda Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil, Kur’an-ı Kerim, Arapça ve Peygamberimizin Hayatı derslerini (29 ders saati) almak kaydıyla haftada 7 ders saatine kadar verilebilir. 6 ve 7. sınıflarda Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil, Kur’an-ı Kerim, Arapça, Peygamberimizin Hayatı ve Temel

Dinî Bilgiler derslerini (30 ders saati) almak kaydıyla haftada 6 ders saatine kadar yabancı dil veya Kur'an-ı Kerim dersi verilebilir.”

- ✓ *Yabancı uyruklu öğrenciler için açılan 5. sınıflarda (a) maddesinde belirtilen dersleri almak kaydıyla 7 ders saatine, 6 ve 7. sınıflarda ise (b) maddesinde belirtilen dersleri almak kaydıyla 6 ders saatine kadar ilave Türkçe dersi verilebilir (MEB, 2018e).*

2.14. Yabancı Dil ve Fen Bilimleri Programı Uygulayan Teknoloji AİHL

Teknoloji alanında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması amacıyla program çeşitliliğine gidilerek farklı alanlarda öğretim yapan AİHL'lere son olarak teknoloji ve fen bilimleri programı eklenmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul/Sancaktepe Teknoloji Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde bu program uygulanacaktır. Bu okulda uygulanacak her iki programdaki öğrenciler de oluşturulacak teknoloji programında yer alabilecektir. LGS sonuçlarına göre merkezi yerleştirme ile 90 erkek öğrenci İngilizce hazırlık sınıfına alınacak olup; ara sınıflara öğrenci alımı yapılmayacağı ifade edilmektedir. Okulun öğrenim süresi hazırlık (İngilizce) + 4 yıl şeklinde olacaktır.

Hazırlık sınıfında öğrencilere İngilizceyi dilin dört temel becerisine göre Türk ve yabancı öğretmenler eşliğinde "aracı dilsiz eğitim" yaklaşımıyla uluslararası düzeyde öğrenme imkanı sunulmaktadır. İngilizce ile beraber Arapça ve isteğe bağlı olarak Çince ya da Japonca dillerinden birini öğrenme imkanı da ayrıca öğrencilere sunulmaktadır. Dilin daha iyi öğretilmesi için yurt içi ve yurt dışı dil kampları ve "Tutorial" sistemle birebir eğitim uygulamasının yapılması hedeflenmektedir. Böylece Yabancı Dil ve Fen Bilimleri Programı Uygulayan Teknoloji AİHL öğrencileri İngilizce, Arapça ve Çince olmak üzere üç dilde iletişim becerisiyle yetiştirilmesi planlanmaktadır.

Hazırlık sınıfından itibaren başlayacak olan teknoloji eğitiminde tasarım, ileri robotik, nesnelerin interneti, yazılım teknolojileri, yapay zeka, havacılık ve uzay teknolojileri gibi dersler bulunmaktadır. Teknoloji eğitiminin temeli proje tabanlı öğrenmeye ve bilim mentörleri eşliğinde takım çalışmalarına dayanmaktadır. Programın sonunda öğrencilerin kendi projesini yapabilir düzeye gelmesi hedeflenmektedir. Fen lisesi programında STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) ile eğitim modeli hayata geçirilmesi

planlanmakta; öğrencilerin üst düzey laboratuvar deneyimi gerçekleştirmeleri öngörülmektedir. Fen ve teknoloji alanlarında yükseköğrenim kurumları ve teknoloji kurumlarıyla yapılan iş birliğiyle danışmanlık ve eğitim desteği alınması planlanmaktadır.

Öğrencilerin okullarında uzman akademik kadro, bireysel danışmanlık ve koçluk sistemi ile birebir takip edilen, düzenli olarak yapılan kazanım testi ve deneme sınavları ve akademik öğrenmelerle desteklenerek üniversitelere hazırlanacakları öngörülmektedir.

Öğrencilere, barınma/yurt imkânı, tam donanımlı spor salonu, konferans salonu, nitelikli kütüphane ve özgün laboratuvar ve atölyelerle kendilerini geliştirecekleri fiziki imkanlar sunulmaktadır.

Bu programın amacı: “*Akademik ve teknolojik yönden iyi yetişmiş dijital çağa hazır, Türkiye'nin milli teknoloji hamlesine katkı sunabilecek gençlerin yetiştirilmesi, öğrencilerin inanç, değerler ve güzel ahlak ve 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırıldığı Temel İslam bilimleri ile geleceğin mesleklerine hazırlanmaları*” şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2020b).

Ders yükleri ile ilgili olarak bu programdaki öğrenciler temel derslerde fen liseleri ile aynı öğretim programına tabi olmakta ve aynı ders yükü ile öğrenim görecekları belirtilmektedir.

Bu okulda öğrencilere yeni hedefler belirlemek için iletişim, hava savunma, yenilenebilir enerji sistemleri, uzay teknolojisi gibi alanlarda çalışma yapan kurumlardan uzman desteği alarak proje ve atölye çalışmalarıyla ortak projeler gerçekleştirme hedeflenmektedir.

Bu okulda bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik disiplinleri arasındaki ayrımı ortadan kaldıran proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştiği STEAM (bilim, teknoloji, mühendislik, sanat eğitimi ve matematik ile bütünleşik bir robot yapımı ve robotik kodlama) eğitimi ile inovasyon becerisine sahip öğrencilerin yetiştirileceği ifade edilmektedir. TÜBİTAK ve TEKNOFEST başta olmak üzere ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen; proje yarışmaları ve olimpiyatlara fen bilimleri kategorilerinin yanında, teknoloji tasarım, yazılım, insansız hava aracı gibi insanlık yararına teknoloji üreten kategorilerde de etkin katılım sağlanacağı belirtilmektedir (MEB, 2020b).

3. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri bağlamında, program çeşitliliği ve proje okul uygulamasının AİHL’lerdeki mevcut durumunun incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada öğrenci ve öğretmen görüşlerinin toplanması ve analizinde nicel, okul yöneticilerine ait görüşlerin toplanması ve analizinde ise nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Öğrenci ve öğretmenlerden veri elde edilmesinde, araştırmanın nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde yapılandırılması tercih edilmiştir. Betimsel tarama modeli, yaygın olarak incelenecek kitlelerin araştırmaya konu özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan taramalardır (Can, 2018, 8). Ayrıca betimsel tarama modeli; geçmişte veya mevcut bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2019, 79). Bu bağlamda araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin proje AİHL’lerde uygulanan program çeşitliliği ve proje okul uygulaması ile ilgili veri toplamak üzere anket tekniği kullanılmıştır. Anketin uygulanabilmesi için öncelikle gerekli dokümanlarla Sakarya Üniversitesi Etik Kuruluna müracaat edilmiş ve anketin uygulanabilirliğine dair onay alınmıştır. Çalışmanın etik açıdan uygun olduğunu gösteren Etik Kurulu Onay Belgesi ve anket formları ekler kısmında sunulmaktadır.

Okul yöneticilerinden veri elde edilmesinde ise Proje AİHL’deki program çeşitliliği ve proje okul uygulamasını incelemek için nitel araştırma modeli tercih edilmiştir. Nitel araştırma, toplumsal hayatla ilgili yapılan çalışmalarda farklı yaklaşımları ve yöntemleri içeren kapsamlı bir terimdir (Saldana, 2011, 4). Nitel araştırma, toplumsal ve insani bir probleme kişilerin veya grupların yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak ve anlamak için kullanılan bir metottur. Araştırma süreci, soruların ve araştırma basamaklarının belirlenmesini, genellikle katılımcılardan veri toplanmasını, verilerin özelden genel temalar oluşturularak tümevarım yöntemiyle analiz edilmesini, araştırmacının verilerin anlamlarını yorumlamasını (Creswell, 2009, 4) ve zengin bir şekilde betimlenmesini içermektedir (Merriam, 2013, 14). Bu araştırmada nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması esas alınmıştır. Nitel durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Ayrıca nitel durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde

sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar ve raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı olarak görülmektedir (Creswell, 2016, 97). Nitel durum çalışmasının pek çok araştırma yönteminden ayırıcı özelliği eğitimin çeşitli konularını anlamada özellikle ne, nasıl ve niçin soruları yöneltildiğinde tercih edilen bir yöntem olarak görülmesidir (Gürbüz - Şahin, 2014).

Ayrıca görüşme formunda yer alan her bir soru ile ilgili farklı olan tüm yargı veya ifadeler dikkate alınmış, içeriği aynı olan ifadelerden ise temsil yönü en güçlü olan ifade veya yargı tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Öğrenciler İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın öğrenciler için evreni 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'deki Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerdir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre söz konusu dönemde Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrenci sayısı belirtilmemektedir. Sadece örgün İmam-Hatip Liselerinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 498.002 olarak belirtilmiştir (MEB, 2018, 131). Bunun yanında Proje AİHL okul sayısı MEB 2019-2020 eğitim öğretim yılı sınavla öğrenci alan okul kontenjan listesinde 316 tane olup; alınacak öğrenci sayısı ise 29.420'dir. Bugün itibarıyla Proje AİHL'de okuyan toplam öğrenci sayısı ise yaklaşık olarak 120.000 bin civarındadır. Araştırmanın öğrenci örneklemini ise 22 ilden tespit edilen 35 Proje AİHL'den toplam 4802 öğrenciden oluşmaktadır.

TÜİK'in düzey 1 olarak belirlediği 12 bölgeden seçilen 22 il araştırmanın örneklem illeri olarak belirlenmiştir. Öğrenci örneklemini için her ilde en az iki İmam Hatip Lisesinde anket uygulanması planlanmış, ancak proje olarak belirlenen okul ve öğrenci sayısı yoğunluğu itibarıyla İstanbul'un Anadolu yakası iki ve Avrupa yakası üç, Ankara'dan üç, proje okulu ve öğrenci azlığı sebebiyle Erzincan, Ağrı, Diyarbakır, Ordu, Trabzon, Rize, Kahramanmaraş, Tekirdağ, Edirne, İzmir, Manisa, Muğla ve Kocaeli illerinden birer örneklemin ele alınması kararlaştırılmıştır. İllerdeki okulların tespitinde Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki

yetkililerle iletişime geçilerek onlardan farklı sosyo-demografik özellikler taşıyan bölgelerdeki okulların tespiti konusunda yardım alınmıştır. Böylece 7 ilden ikişer, İstanbul'dan beş, Ankara'dan üç ve on üç ilden bir okul olmak üzere toplam 35 okul araştırmanın öğrenci örneklem okulları olarak belirlenmiştir.

3.2.2. Öğretmenler İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın öğretmenler için evreni Türkiye'deki Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde çalışan kadrolu öğretmenlerdir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre söz konusu dönemde Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde çalışan kadrolu öğretmen sayısı belirtilmemektedir. Sadece 2018-2019 öğretim yılı itibarıyla Türkiye'deki örgün İmam-Hatip Liselerinde toplam 46.812 kadrolu öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2019b, 131). Araştırmanın öğretmenler için örneklemini ise 22 ilden toplam 704 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın öğretmen örneklemini için illerin tespitinde öğrenci örneklemini olarak da belirlenen 35 okuldan 32 tanesindeki meslek ve kültür dersi öğretmenlerine anket uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmamızda anketlerin uygulanacağı örneklem illerin tespitinde ülkeyi temsil gücünün daha yüksek olduğu düşüncesiyle TÜİK'in (Türkiye İstatistik Kurumu) Türkiye bölgeler sınıflamasından yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın öğrenci ve öğretmen örneklemini için seçilen iller ve her ildeki ankete katılan öğrenci ve öğretmen sayıları Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13: TÜİK Bölge Sınıflaması (Düzey 1) Araştırmaya Katılan Öğrenci ve Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımı

TÜİK Türkiye Sınıflaması (Düzey 1)	Örneklem Olarak Belirlenen İller	Anket Uygulanan Öğrenci Sayısı	Anket Uygulanan Öğretmen Sayısı
TR1 İstanbul	İstanbul	715	94
TR2 Batı Marmara	Tekirdağ	142	18
	Edirne	144	16
TR3 Ege	Manisa	143	24
	İzmir	176	22
	Muğla	127	19
TR4 Doğu Marmara	Sakarya	-	16

	Kocaeli	155	-
TR5 Batı Anadolu	Ankara	388	65
TR6 Akdeniz	Antalya	266	48
	Kahramanmaraş	113	15
TR7 Orta Anadolu	Kayseri	211	37
TR8 Batı Karadeniz	Samsun	262	47
	Ordu	132	25
TR9 Doğu Karadeniz	Trabzon	130	21
	Rize	154	21
TRA Kuzeydoğu Anadolu	Ağrı	154	16
	Erzincan	136	15
	Erzurum	275	45
TRB Ortadoğu Anadolu	Malatya	285	51
	Van	283	35
TRC Güneydoğu Anadolu	Diyarbakır	137	18
	Şanlıurfa	274	36
Anket Uygulanan Toplam Öğrenci ve Öğretmen Sayısı		4802	704

3.2.3. Okul Yöneticileri İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 öğretim yılında 21 farklı ilde bulunan toplam 30 Proje AİHL’de görevli 30 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada TÜİK’in Türkiye bölgeler sınıflamasından yararlanılmıştır. Bu şekilde TÜİK’in düzey 1 olarak belirlediği 12 bölgeden belirlenen toplam 21 il, araştırmanın örneklem illeri olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan Proje AİHL okul yöneticilerinin özellikleri ve verilerin analizinde kendilerini temsilen kullanılacak olan kodlara Tablo 14’te yer verilmiştir:

Tablo 14: Proje AİHL Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Yönetici Kodu	Cinsiyet	Mezuniyet	Eğitim Durumu	Branş	Kıdem	Yaş	İl
Y1	Erkek	Fen-Edebiyat	Lisans	Kültür	16-20	36-45	Ağrı
Y2	Kadın	Eğitim Fak.	Lisans	Kültür	16-20	46-50	Ankara
Y3	Erkek	Eğitim Fak.	Lisans	Kültür	16-20	46-50	Ankara
Y4	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	21-25	46-50	Ankara
Y5	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	26 +	51 +	Antalya
Y6	Erkek	Fen-Edebiyat	Lisans	Kültür	21-25	46-50	Diyarbakır
Y7	Erkek	Eğitim Fak.	Y. Lisans	Kültür	11-15	36-45	Edirne
Y8	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	11-15	36-45	Erzincan
Y9	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	21-25	46-50	Erzurum
Y10	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	26 +	51 +	Erzurum
Y11	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	16-20	51 +	İstanbul
Y12	Erkek	Fen-Edebiyat	Y. Lisans	Kültür	21-25	36-45	İstanbul
Y13	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	26 +	51 +	İstanbul
Y14	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	26 +	51 +	İstanbul
Y15	Kadın	Fen-Edebiyat	Y. Lisans	Kültür	16-20	36-45	İzmir
Y16	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	16-20	46-50	K. Maraş
Y17	Erkek	Fen-Edebiyat	Lisans	Kültür	16-20	36-45	Kayseri
Y18	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	21-25	46-50	Kayseri
Y19	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	11-15	36-45	Kocaeli
Y20	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	21-25	51 +	Malatya
Y21	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	16-20	36-45	Manisa
Y22	Erkek	Eğitim Fak.	Y. Lisans	Kültür	21-25	36-45	Muğla
Y23	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	21-25	46-50	Ordu
Y24	Erkek	İlahiyat	Y. Lisans	Meslek	21-25	46-50	Rize
Y25	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	26 +	51 +	Sakarya
Y26	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	26 +	51 +	Sakarya
Y27	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	21-25	46-50	Samsun
Y28	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	21-25	46-50	Trabzon
Y29	Erkek	İlahiyat	Lisans	Meslek	16-20	46-50	Van
Y30	Erkek	Eğitim Fak.	Doktora	Kültür	16-20	36-45	Van

Tablo 14'e göre görüşme yapılan okul yöneticilerinin 28'i erkek, 2'si ise kadındır. Katılımcıların tamamı okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Mesleki kıdem açısından 3 yönetici 11-15 yıl arası, 10 yönetici 16-25 yıl arası, 11 yönetici 21-25 yıl arası, 6 yönetici ise 26 yıldan daha fazla mesleki kıdeme sahiptir. Yaş olarak 10 yönetici 36-45

yaş aralığında, 12 yönetici 46-50 yaş aralığında, 8 yönetici ise 51 yaş ve üzerindedir. Yöneticilerin mezun oldukları fakülteler bakımından 20 yönetici İlahiyat Fakültesi, 5 Yönetici Eğitim Fakültesi ve 5 Yönetici ise Pedagojik Formasyonlu diğer fakülte mezunudur. Yöneticilerin branş grubu olarak 20 yönetici Meslek dersleri grubunda iken, 10 yönetici ise Kültür dersleri branşı grubundandır. Yöneticilerin eğitim durumları açısından 1 yönetici doktora, 13 yönetici Yüksek Lisans ve 16 yönetici ise Lisans Mezunudur. Yöneticilerin görev yaptığı iller ve mülakat yapılan yönetici sayıları ise Ağrı (1), Ankara (3), Antalya (1), Diyarbakır (1), Edirne (1), Erzincan (1), Erzurum (2), İstanbul (4), İzmir (1), Kahramanmaraş (1), Kayseri (2), Kocaeli (1), Malatya (1), Manisa (1), Muğla (1), Ordu (1), Rize (1), Sakarya (2), Samsun (1), Trabzon (1) ve Van (2) olmak üzere toplam 30'dur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda, 2016 yılından itibaren AİHL'lerde uygulamaya konulan proje okul uygulaması ile birlikte program çeşitliliğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmamızda; benimsenen yöntemlere uygun olarak nicel ve nitel veri toplama araçları geliştirilmiştir. Bu çerçevede araştırmacı tarafından öğrenci ve öğretmenlere yönelik anket formları, okul yöneticilerinin görüşlerinin tespit için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilere yönelik geliştirilen veri toplama araçları şu şekildedir.

3.3.1. Öğrenci Anket Formu

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Amaca yönelik anket hazırlanmadan önce özellikle İHO, genel ortaokul, genel lise ve AİHL'lere ilişkin yapılan saha çalışmaları ve araştırmanın kapsamı ile ilişkili farklı alanlarda yapılmış veri toplama araçları incelenmiştir. Öncelikle anketleri oluşturan soru ve maddeler amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından din eğitimi alanında uzman iki akademisyen ve iki öğretmen tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra anketlerin uygulanabilirliğini test etmek için Sakarya'da 100 öğrenciye pilot uygulama yapılmış, ardından anket formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğrenci anket formunda kişisel bilgilere ve ilgili konulardaki bağımsız sorularla birlikte araştırmacı tarafından geliştirilen aşağıdaki ölçeklere yer verilmiştir. Söz konusu ölçeklerin geliştirilmesi için hazırlanan

taslak ölçek formları, Sakarya'da iki proje AİHL'de öğrenim görmekte olan 119 kız, 157 erkek olmak üzere toplam 276 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamada elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.1. Proje AİHL Öğrencilerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği

Öğrencilerin proje okul modeline bakışlarını ve memnuniyet düzeylerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmış, KMO değeri ,92 olarak hesaplanmış, Barlett testi ($X^2 = 1646,599$; $p < .001$) anlamlı bulunmuştur. KMO değerinin .60'dan büyük olması, Barlett tesinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2016, 136). Ayrıca KMO değerinin .50 ile .70 arasında olmasının faktör analizi için yeterli olduğu da literatürde ifade edilmektedir (Can, 2018, 325). Alan yazında bir maddenin faktör yük değerinin asgari .30 ve üzerinde olmasına yönelik genel bir kabul olmakla birlikte (Büyüköztürk, 2016), bu değer .40 olması gerektiğini ifade edenler de bulunmaktadır (Şencan, 2005). Ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı 0,30 ve üzeri olan maddelerin iyi maddeler olduğu, 0,20-0,30 arası olan maddelerin zorunlu ise ölçme aracına alınabileceği ve 0,20'nin altında olan maddelerin de ölçme aracından çıkarılmasının gerektiği de literatürde ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2016; Can, 2018, 392). Bu çalışmada AFA'da maddelerin ölçekten çıkarılıp çıkarılmamasında madde faktör yük değeri .30 olarak kabul edilmiş, bir maddenin farklı faktörlerdeki yük değeri arasında en az .10 farklı olması referans kabul edilmiştir. Ölçeğin madde toplam korelasyonları, ,565 ile ,858 arasında değer almıştır. Ölçeğe yapılan geçerlik analizi sonucunda 9 madde içerisinden herhangi bir boyut altında yeterli yük değerlerine ulaşmayan 1 madde ölçekten çıkarılmış, sonuçta tek boyutta 8 maddeden oluşan **Proje AİHL Öğrencilerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği** elde edilmiştir. Elde edilen ölçeğin açıkladığı toplam varyans %65,937 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri ,910 ile ,635 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri ,921 olarak tespit edilmiştir. Literatürde bu değer .70 ve üzeri çıkması ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2016). Tablo 15'te "Proje AİHL Öğrenci Okul

Modeli Memnuniyet Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yapısı, faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ve madde silindiğinde Cronbach Alpha değerlerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 15: Proje AİHL Öğrencilerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Ait Bulgular

Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha Değeri
Proje okul uygulamasını başarılı buluyorum.	,910	,858	,901
Proje okul uygulaması sayesinde iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum.	,902	,850	,901
Proje okul uygulaması ile akademik başarının öncelendiğini düşünüyorum.	,868	,809	,905
Proje okul uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.	,857	,784	,907
Okulumuzun proje okulu olmasından memnunum.	,856	,794	,906
Proje okul uygulaması ile bireysel yeteneklerimiz dikkate alınmaktadır.	,759	,689	,915
Okuduğum okul hedeflediğim üniversiteyi kazanmamı sağlayacak niteliktedir.	,659	,577	,923
Proje okul uygulaması ile okulumuzdaki sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yeteri kadar gerçekleştirildiğini düşünüyorum.	,635	,565	,924
Faktörün öz değeri	5,275		
Faktörün açıkladığı toplam varyans	65,937		

3.3.1.2. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Aidiyeti Ölçeği

Öğrencilerin proje AİHL'ye dair aidiyet düzeylerini tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmış, KMO değeri ,854 olarak hesaplanmış, Barlett testi ($X^2 = 632,445$; $p < .001$) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları, ,511 ile ,745 arasında değeri almıştır. Ölçeğe yapılan geçerlik analizi sonucunda 9 madde içerisinde herhangi bir boyut altında yeterli yük değerlerine ulaşmayan 3 madde ölçekten çıkarılmış, sonuçta tek boyutta 6 maddeden oluşan **Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Aidiyeti Ölçeği** elde edilmiştir. Tek boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans %57,997 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri ,843 ile ,641 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri ,854 olarak tespit edilmiştir. Tablo 16'da "Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Aidiyet Ölçeği"nin açımlayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yapısı, faktör yükleri, madde

toplam korelasyonları ve madde silindiğinde Cronbach Alpha değerlerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 16: Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Aidiyeti Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular

Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha Değeri
Bulunduğum her ortamda İmam-Hatip öğrencisi olduğumu rahatlıkla ifade edebilirim.	,843	,627	,833
Okulumu iyi bir şekilde temsil edebildiğimi düşünüyorum.	,809	,511	,852
İHL’de aldığım eğitim, tercih edeceğim yükseköğrenimimi belirlememde etkilidir.	,783	,665	,826
Tekrar tercih etme şansım olsaydı yine İmam-Hatip Lisesi’nde okumayı tercih ederdim.	,749	,702	,818
Proje İHL’ye puanım yetmeseydi yine İmam Hatip Lisesini tercih ederdim.	,727	,602	,837
Bu okulda olmaktan memnunum.	,641	,745	,810
Faktörün öz değeri	3,480		
Faktörün açıkladığı toplam varyans	57,997		

3.3.1.3. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Etkinlikleri Yeterlilik Ölçeği

Öğrencilerin proje okullarında gerçekleştirilen mesleki, kültürel ve sportif etkinliklerin yeterlilik düzeylerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmış, KMO değeri ,864 olarak hesaplanmış, Barlett testi ($X^2 = 807,766$; $p < .001$) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları, ,464 ile ,747 arasında değer almıştır.

Ölçeğe yapılan geçerlik analizi sonucunda tek boyutta 7 maddeden oluşan **Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Etkinlikleri Yeterlilik Ölçeği** elde edilmiştir. Elde edilen ölçeğin açıkladığı toplam varyans %55,063 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri ,852 ile ,568 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri ,858 olarak tespit edilmiştir. Tablo 17'de “Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Etkinlikleri Yeterlilik Ölçeği”nin açımlayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yapısı, faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ve madde silindiğinde Cronbach Alpha değerlerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 17: Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Etkinlikleri Yeterlilik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular

Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha Değeri
Okulumuzda sosyal sorumluluk projeleri yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	,852	,757	,820
Okulumuzda kültürel etkinlikler (Okuyan 7'ler, 40 Atasözü Osmanlıca, drama etkinlikleri, tiyatro gösterileri, belgesel ve sinema izleme... vb.) yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	,841	,477	,862
Okulumuzda mesleki etkinlikler (Güzel Kur'an-ı Kerim Okuma, 40 Hadis Ezberleme, Hafızlık, Hutbe ve Güzel Ezan Okuma yarışmaları... vb.) yeterli düzeyde yapılmaktadır.	,791	,464	,858
Okulumuzda gerçekleştirilen mesleki etkinlikleri önemli buluyorum.	,762	,756	,818
Okulumuzda gerçekleştirilen kültürel etkinlikleri önemli buluyorum.	,739	,677	,831
Okulumuzdaki sosyal kulüplerin çalışmaları yeterli düzeydedir.	,589	,625	,838
Okulumuzda düzenlenen sportif etkinlikler yeterli düzeydedir.	,568	,656	,833
Faktörün öz değeri	3,854		
Faktörün açıkladığı toplam varyans	55,854		

3.3.1.4. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Paydaş İlişkileri Ölçeği

Proje AİHL öğrencilerinin okul paydaşları ile ilişki düzeylerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmış, KMO değeri ,784 olarak hesaplanmış, Barlett testi ($X^2=575,541$; $p<.001$) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları, ,592 ile ,704 arasında değer almıştır. Ölçeğe yapılan geçerlik analizi sonucunda tek boyutta 5 maddeden oluşan **Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Paydaş İlişkileri Ölçeği** elde edilmiştir. Elde edilen ölçeğin açıkladığı toplam varyans %61,234 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri ,828 ile ,740 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri ,840 olarak tespit edilmiştir. Tablo 18'de "Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Paydaş İlişkileri Ölçeği"nin açımlayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yapısı, faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ve madde silindiğinde Cronbach Alpha değerlerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 18: Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Paydaş İlişkileri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular

Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha Değeri
Okul yönetimi ilettiğimiz sorunları çözmeye çalışır.	,828	,704	,792
İhtiyaç duyduğumda okul müdürü ile rahatlıkla görüşebilmekteyim.	,795	,657	,804
Okul yöneticileri, öğrencilerle ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini alır.	,785	,643	,808
Okulumuzdaki öğrenciler arasında işbirliği ve dayanışma vardır.	,761	,629	,812
Okulumuz öğrencilerinde ahlak dışı davranışlar azdır.	,740	,592	,822
Faktörün öz değeri	3,062		
Faktörün açıkladığı toplam varyans	61,234		

3.3.1.5. Proje AİHL Öğrencilerinin Öğretmen Algısı Ölçeği

Proje AİHL öğrencilerinin öğretmenlerine dair algı düzeylerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmış, KMO değeri ,750 olarak hesaplanmış, Barlett testi ($X^2=599,465$; $p<.001$) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları, ,349 ile ,707 arasında değer almıştır. Ölçeğe yapılan geçerlik analizi sonucunda 8 madde içerisinde herhangi bir boyut altında yeterli yük değerlerine ulaşmayan 1 madde ölçekten çıkarılmış, sonuçta tek boyutta 7 maddeden oluşan **Proje AİHL Öğrencilerinin Öğretmen Algısı Ölçeği** elde edilmiştir. Elde edilen ölçeğin açıkladığı toplam varyans %45,966 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri ,845 ile ,444 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlilik analizinde Cronbach's Alpha değeri ,788 olarak tespit edilmiştir. Tablo 19'da "Proje AİHL Öğrencilerinin Öğretmen Algısı Ölçeği"nin açımlayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yapısı, faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ve madde silindiğinde Cronbach Alpha değerlerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 19: Proje AİHL Öğrencilerinin Öğretmen Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular

Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha Değeri
Okulumuzdaki öğretmenler işlerini özveriyle ve severek yapar.	,845	,707	,725
Okulumuzdaki öğretmenler ihtiyaç duyduğumuz her konuda bize destek olur.	,761	,612	,742
Meslek dersleri öğretmenlerimiz, derslerinde teknolojik imkânları verimli bir şekilde kullanmaktadır.	,745	,610	,741
Kültür dersi öğretmenlerimiz, derslerinde teknolojik imkânları verimli bir şekilde kullanmaktadır.	,685	,517	,761
Kültür dersi (Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya... vb.) öğretmenlerimizin alanına dair bilgileri yeterlidir.	,679	,499	,764
Rol model olarak gördüğüm öğretmen, meslek dersleri öğretmenlerimizden birisidir.	,493	,372	,799
Meslek dersi (Kur'an-ı Kerim, Hadis, Tefsir... vb.) öğretmenlerimizin alanına dair bilgileri yeterlidir.	,444	,349	,788
Faktörün öz değeri	3,218		
Faktörün açıkladığı toplam varyans	45,966		

3.3.2. Öğretmen Anket Formu

Araştırmada veri toplama aracı olarak Proje AİHL'lerde görev yapan öğretmenlere yönelik anket formu hazırlanmıştır. Amaca yönelik anket hazırlanmadan önce özellikle İHO, genel ortaokul ve AİHL'lere ilişkin yapılan ampirik çalışmalar ve araştırmanın kapsamı ile ilgili olan farklı alanlarda yapılmış veri toplama araçları incelenmiştir. Öncelikle anketleri oluşturan soru ve maddeler amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından din eğitimi alanında uzman iki akademisyen ve bir okul yöneticisi tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra anketlerin uygulanabilirliğini test etmek için Sakarya'da 10 öğretmene okunarak kontrol edilmiş ve anket formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğretmen anket formunda kişisel bilgilere ve ilgili konulardaki bağımsız sorularla birlikte araştırmacı tarafından geliştirilen aşağıdaki ölçeklere yer verilmiştir. Söz konusu ölçeklerin geliştirilmesi için hazırlanan taslak ölçek formları, Sakarya, Kocaeli, Ankara ve İstanbul'daki birer Proje AİHL'de görev yapan 62 kadın, 53 erkek olmak üzere toplam 115 öğretmene uygulanmıştır. Pilot uygulamada elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

3.3.2.1. Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği

Öğretmenlerin proje okul modeline bakışlarını ve memnuniyet düzeylerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmış, KMO değeri ,793 olarak hesaplanmış, Barlett testi ($X^2 = 954,489$; $p < .001$) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları, ,402 ile ,644 arasında değer almıştır. Ölçeğe yapılan geçerlik analizi sonucunda 22 madde içerisinden herhangi bir boyut altında yeterli yük değerlerine ulaşmayan 10 madde ölçekten çıkarılmış, sonuçta üç boyutta 12 maddeden oluşan **Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği** elde edilmiştir. Üç boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans %66,159 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri ,910 ile ,509 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri ,862 olarak tespit edilmiştir. Tablo 20'de "Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği"nin açımlayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yapısı, faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ve madde silindiğinde Cronbach Alpha değerlerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 20: Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükü I. Boyut Başarı ve Nitelik	Faktör Yükü II. Boyut Hedef ve Farkındalık	Faktör Yükü III. Boyut Eğitim Organizasyon	Madde Toplam Korelas yonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha Değeri
Proje okul uygulaması ile bireysel yeteneklerin öne çıkarıldığını düşünüyorum.	,844			,554	,853
Proje okul uygulaması sayesinde öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirildiğini düşünüyorum.	,801			,612	,852
Proje okul uygulaması ile öğrencilerin akademik başarısının arttığını düşünüyorum.	,695			,623	,845
Proje okul uygulaması sayesinde iyi öğrenciler okulumuzu tercih etmiştir.	,661			,590	,852
Proje okul uygulaması gereğince okulumuzda	,602			,467	,850

yürütülen proje çalışmalarının yeterli olduğunu düşünüyorum.			
Proje okul uygulaması ile okulumuzda ki sosyal faaliyetlerin daha önemli olduğunu düşünüyorum.	,509	,518	,856
Proje okul uygulamasının içeriğini biliyorum.	,910	520	,848
Proje okul uygulamasının amaçları hakkında bilgi sahibiyim.	,892	,537	,854
Proje okul uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.	,766	,644	,850
Proje okul uygulaması gereği oluşturulan Proje Yürütme Komisyonu'nun çalışmaları yeterli düzeydedir.		,877	,522
Proje okul uygulaması gereği oluşturulan Danışma Kurulu'nun çalışmaları yeterli düzeydedir.		,845	,402
Proje okul uygulaması ile ilgili Koordinatör Öğretmen'in çalışmaları yeterli düzeydedir.		,675	,561
Faktörün Öz Değeri	3,147	2,596	2,186
Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans	66,159		
Cronbach Alpha Katsayısı	,811	,872	,778
Cronbach Alpha Katsayısı Genel	,862		

3.3.2.2. Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Paydaşları İlişki Boyutu Ölçeği

Proje AİHL öğretmenlerinin okul paydaşları ile ilişki düzeylerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmış, KMO değeri ,890 olarak hesaplanmış, Barlett testi ($X^2 = 1223,890$; $p < .001$) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları, ,450 ile ,784 arasında değer almıştır. Ölçeğe yapılan geçerlik analizi sonucunda 20 madde içerisinden herhangi bir boyut altında yeterli yük değerlerine ulaşamayan 6 madde ölçekten çıkarılmış, sonuçta üç boyutta 14 maddeden oluşan **Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Paydaşları İlişki Boyutu Ölçeği** elde edilmiştir. Elde edilen üç boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans %74,402 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri ,858 ile ,569 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri ,936 olarak tespit edilmiştir. Tablo 21'de "Proje AİHL

Öğretmenlerinin Okul Paydaşları İlişki Boyutu Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yapısı, faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ve madde silindiğinde Cronbach Alpha değerlerine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 21: Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Paydaşları İlişki Boyutu Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükü I.Boyut Yöneticilerle İlişki	Faktör Yükü II.Boyut Öğrenci Algısı	Faktör Yükü III.Boyut Meslektaşlarla İlişki	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha Değeri
Okulda dile getirdiğim öneri ve şikâyetler idare tarafından dikkate alınmaktadır.	,858			,777	,928
Yöneticilerimizin öğretmenlerin ve çalışanların işlerinde motivasyonun yüksek tutulmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum.	,851			,754	,929
Okulda görevim ile ilgili alınacak kararlarda fikrim alınmaktadır.	,840			,753	,929
Yöneticilerimizin okulda ekip/takım ruhu oluşturma becerisine sahip olduğunu düşünüyorum.	,787			,784	,928
Okul içerisinde idareciler ile sağlıklı iletişim kurabiliyorum.	,768			,784	,928
Öğrencilerimiz liderlik becerisine sahip bireyler olarak yetiştirilmektedir.		,858		,674	,931
Öğrencilerimizin özgüvenleri yüksek olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.		,803		,668	,932
Öğrencilerimiz okuyan, fikir üreten ve keşfedebilen öğrenciler olacaktır.		,779		,700	,931
Öğrencilerimiz insanlığa ve topluma katma değer üreten öğrenciler olacaktır.		,760		,757	,930
Öğrencilerimizin kendi kültür ve medeniyet değerlerinin farkında olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.		,693		,704	,931
Okulumuzdaki öğrencilerin kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirdiklerini düşünüyorum.		,569		,450	,938
Okul içerisinde meslektaşlarımla sağlıklı iletişim kurabiliyorum.			,736	,635	,933

Meslektaşlarımızın arasında birlik ve dayanışma ön plandadır.	,728	,718	,930
Okulumuzda yürütülen proje çalışmalarında, yarışma ve etkinliklerde meslektaşlarımız etkin bir şekilde görev yapmaktadır.	,707	,531	,936
Faktörün Öz Değeri	7,773	1,641	1,002
Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans	74,402		
Cronbach Alpha Katsayısı	,944	,911	,809
Cronbach Alpha Katsayısı Genel	,936		

3.3.3. Okul Yöneticisi Görüşme Formu

Araştırmada okul yöneticilerinin görüşlerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle literatür taranmış ve araştırmacının amacı temelinde görüşme formu soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu din eğitimi bilimi alanında çalışan üç akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca Sakarya’da iki AİHL yöneticisi ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerde elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda araştırmaya katılan yöneticilerin demografik özellikleri yanında, proje okul uygulamaları, program çeşitliliği, kurumsal aidiyet durumları ve okul paydaş ilişkilerine yönelik soru ve maddelere yer verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın izin işlemleri sonrasında, öğrenci ve öğretmen anket verileri 2018–2019 öğretim yılı bahar dönemi Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında toplanmıştır. Örneklem olarak belirlenen illerin İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden yetkililerle iletişim kurularak araştırma hakkında bilgi verilmiş ve kendilerinden illerindeki farklı sosyo-demografik bölgelerden okulların belirlenmesinde destek alınmıştır. Belirlenen okulların yönetimleri ile de iletişime geçilerek uygulama öncesi bilgilendirme yapılmış ve uygun gün kararlaştırılmıştır. Anket formları posta yoluyla veya bizzat okullara gidilerek öğrencilere ders saatlerinde ve sınıflarda; öğretmenlere ise ders saatleri dışında yüz yüze uygulanmıştır. Tarafımızca gidilemeyen okullardaki öğrenci anket uygulaması öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Anket uygulama öncesinde öğrencilere

araştırma hakkında gerekli açıklamalar yapılmış, bunun bir sınav olmadığı, bilgilerini ölçmeyi amaçlamadığı, bilgilerin bilimsel amaçla kullanılacağı, toplu olarak değerlendirileceği ve bu nedenle isim ya da numara yazmamaları gerektiği ifade edilmiştir. 5000 öğrenciye anket uygulanmış olup; 4802 tanesi dikkate alınmıştır. 198 adet anket formu öğrencilerin anket formlarını karalamaları, yırtmaları ve özensiz doldurmaları, soruların çoğunu boş bırakmaları vb. sebeplerle dikkate alınmamıştır. Araştırmada 710 öğretmene anket uygulanmış olup; 704 tanesi dikkate alınmıştır. 6 adet öğretmen anket formu öğretmenlerin soruların çoğunu boş bırakmaları ve özensiz doldurmaları gibi sebeplerle dikkate alınmamıştır.

Araştırmanın yönetici örneklemini 30 tane Proje AİHL okul müdürüdür. Okul müdürleri ile yarı yapılandırılmış nitel görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 2019 yılının Nisan, Mayıs, Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarında ziyaret edilen okullarda gerçekleştirilmiş ve 20 tane okul yöneticisinin izni ile görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. 10 tane yönetici ise görüşme talebimize iş yoğunluğu, randevu ayarlayamama, izinde olma vb. sebeplerle olumlu yanıt vermemekle birlikte görüşme formlarına yazı ile cevap vermeyi tercih etmişlerdir. Toplanan veriler analiz edilmeden önce, ses kaydına alınan görüşmeler deşifre edilerek metin haline getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen nicel verilerin analizinde, IBM SPSS 22.0 “Statistical Package for the Social Sciences” paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin soru ve maddelere ilişkin verdikleri yanıtlar programa işlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Öğrencilerin Proje AİHL tercih sebepleri, mesleki yönelimleri gibi bazı bağımsız sorularda değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığının anlaşılması için Ki-kare analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğrenci ve öğretmenlere yönelik uygulanan ölçeklerin analizinde kullanılacak testlerin belirlenmesi amacıyla öncelikle her bir ölçek için verilerin normal dağılıp dağılmadığının tespitine yönelik normallik testi yapılmıştır. Test sonucunda Tablo 23’te görüldüğü gibi “Proje AİHL Öğretmen Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği” ve “Proje AİHL Öğretmen Okul Paydaşları İlişki Boyutu Ölçeği” dışında kullanılan ölçeklerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri -1,5 ve +1,5 arasında olması nedeniyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. (Tabacnick -

Fidell, 2013, 86-89). Bu nedenle söz konusu ölçek puanlarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ikili gruplar için t-testi, ikiden fazla gruplar için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmada grupların aldıkları puanların farklılaştığı sonuçlarda farklılaşan grupları bulmak amacıyla, grupların ortalama puanları arasında Post-Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden grup varyanslarının eşit olması ve örneklemin eşit olmaması nedeniyle **Bonferroni** testi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleme hususunda iki avantaj sağlamaktadır. Birincisi Bonferroni testinin uygulanmasının kolay olması diğeri ise çok farklı çoklu test durumlarında kullanılabilir olmasıdır (Doğan, 2014, 29; Olejnik vd., 1997, 389). Grup varyanslarının eşit olması durumunda grup sayısı fazla ise **Tukey**; gruplardaki örneklem sayıları arasında fark varsa **Scheffe** tercih edilmektedir (Sipahi vd., 2008, 128). Scheffe testi oldukça tutucu (az hata kabul eden) bir test olarak kabul edilmektedir (Morgan vd., 2004, 151). Grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda **Dunnett's C** testi seçilebilir (Büyüköztürk, 2016). “Proje AİHL Öğretmen Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği” ile “Proje AİHL Öğretmen Okul Paydaşları İlişki Boyutu Ölçeği” için ise **çarpıklık (skewnes) ve basıklık (kurtosis) değerleri -1,5 ve +1,5 arasında olmaması nedeniyle verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir** (Tabacnick - Fidell, 2013, 86-89). Veriler normal dağılım göstermediğinden verilerin analizinde Non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada grupların aldıkları puanların farklılaştığı sonuçlarda farklılaşan grupları bulmak amacıyla, grupların ortalama puanları arasında araştırmada kullanılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak alınmıştır.

Tablo 22: Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçek Adı	N	Skewness	Kurtosis
Proje AİHL Öğrencilerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği	276	-,812	,570
Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Aidiyeti Ölçeği	276	,065	-,327
Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Etkinlikleri Yeterlilik Ölçeği	276	,860	,646
Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Paydaş İlişkileri Ölçeği:	276	,734	-,288
Proje AİHL Öğrencilerinin Öğretmen Algısı Ölçeği	276	-,491	-,332
Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği	115	-1,334	4,444
Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Paydaşları İlişki Boyutu Ölçeği	115	-1,863	6,161

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin ölçeklerin her bir maddesi için verdikleri cevapların puanlanmasında olumlu maddelerde “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 5, “katılıyorum” seçeneğine 4, “kararsızım” seçeneğine 3, “katılmıyorum” seçeneğine 2 ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1 puan verilmiş, olumsuz maddelerde ise puanlama olumlu maddelerin tersi yönde yapılmıştır. Ortalama puanlar her ölçek için uygun ifade biçimiyle 1.00-1.80 arası çok düşük, 1.81-2.60 arası düşük, 2.61-3.40 arası orta, 3.41-4.20 arası yüksek ve 4.21-5.00 arası çok yüksek düzey olarak yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında Proje AİHL yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmeden önce, ses kaydına alınan görüşmeler deşifre edilerek metin haline getirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması esas alınmıştır. Nitel durum çalışmasında amaç; belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymak ve bir durumun derinlemesine incelenenerek elde edilen verilerin okuyucunun anlayabileceği bir biçime dönüştürülmesidir (Creswell, 2016). Çalışmamızda katılımcı görüşleri, oluşturulan kategoriler bağlamında doğrudan aktarılmıştır. Ayrıca çalışmamızın güvenilirliğinin artmasına katkı sağlaması nedeniyle ve görüşülen ya da gözlenen kişilerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtmak amacıyla da doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir.

4. BÖLÜM: BULGULAR

4.1. Proje AİHL Öğrencilerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Proje AİHL Öğrencilerinin Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23: Proje AİHL Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Sınıf	9. sınıf		10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	642	13,3	606	12,6	603	12,6	515	10,7	2366	49,3
	Erkek	700	14,6	691	14,4	633	13,2	412	8,6	2436	50,7
	Toplam	1342	27,9	1297	27,0	1236	25,7	927	19,3	4802	100

Tablo 23'e göre araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin % 50,7'si erkek (2436), %49,3'ü (2366) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı açısından dengeli ve birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzunda; sınavla öğrenci alan proje AİHL'ler için toplam 28,740 öğrencinin alınacağı belirtilmiştir (MEB, 2019c, 20-72). Bu öğrencilerin %51,0'i kız, %49,0'u ise erkek öğrencilerdir. Buna göre proje AİHL'lerde okuyan öğrencilerin cinsiyet bakımından birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda örneklemin cinsiyet dağılımının evrendeki dağılıma yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan 4802 öğrencinin %49,3'ü kız, %50,7'si erkek öğrencidir. Öğrencilerin %27,9'u 9. sınıf, %27'si 10. sınıf, %25,7'si 11. sınıf ve %19,3'ü ise 12. sınıflardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı birbirine yakındır. Proje AİHL'lerin 2016 yılında açılmaya başladığı göz önüne alındığında, ilk yıllarda açılan okulların ve öğrencilerin sayısı 2018-2019 eğitim öğretim yılına göre daha az sayıdadır. Bu nedenle araştırmamıza katılan 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin oranı sınıf düzeyi bakımından daha azdır.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin okullarında öğrenim gördükleri programlara göre dağılımları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24: Proje AİHL Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Program Türlerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Proje Okulları	f	%
Fen ve Sosyal Bilimler Programı	3670	76,4
Hazırlıklı Yabancı Dil Programı	990	20,6
Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar Programı	62	1,3
Musiki Programı	42	,9
Hafızlık Programı	38	,8
Toplam	4802	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %76,4'ü sadece Fen ve Sosyal Bilimler Programı Uygulayan Proje Okulunda, %20,6'sı Hazırlıklı Yabancı Dil Programı Uygulayan Fen ve Sosyal Bilimler Proje okulunda, %1,3'ü Geleneksel/Çağdaş Görsel Sanatlar Programı Uygulayan Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulunda, %0,9'u Musiki Programı Uygulayan Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulunda, %0,8'i Hafızlık Programı Uygulayan Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulunda öğrenim görmektedir.

2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla fen ve sosyal bilimler müredatı okutan AİHL Sayısı (2019 yılında Merkezi Sınavlı öğrenci alan “Proje AİHL” nin sayısı, 2'si Hafızlık Eğitimi olmak üzere) toplam 314 olduğu (MEB, 2019c); 2020-2021 eğitim öğretim yılında ise Proje AİHL sayısının 469 olduğu (3'ü sadece Hafızlık Eğitimi vermekte) görülmektedir. Bugün itibarıyla Fen ve Sosyal Bilimler Programı Uygulayan Proje AİHL'lerin şuanda aktif bulunan toplam 1626 AİHL içerisindeki oranının okul sayısı bakımından %19,18; öğrenci sayısı bakımından ise %24,68 olduğu görülmektedir (MEB, 2020a).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okullarında öğrenim gördükleri program türlerinin ülke geneli proje AİHL'lerde uygulanan programların oranını yansıttığı görülmektedir. Bu anlamda örneklemin proje okullarında uygulanan programlar bağlamında evrendeki dağılıma yakın olduğu görülmektedir.

4.1.2. Proje AİHL Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Proje AİHL öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleriyle ilgili araştırmada elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 25: Proje AİHL Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Aile Gelir Düzeyi	f	%
İyi	2039	42,5
Orta	2434	50,7
Düşük	305	6,3
Cevapsız	24	,5
Toplam	4802	100,0

Araştırmada Proje İHL öğrencilerinin aile gelir düzeyi kendi öznel algıları doğrultusunda ölçülmüştür. Buna göre öğrencilerin %50,7'si aile gelir düzeyini “orta”, %42,5'i “iyi”, %6,3'ü aile gelirlerini “düşük” olarak belirtmiştir. Öğrencilerin %0,5'i ise aile gelirleri ile ilgili soruya cevap vermemiştir. Bu veriye göre öğrencilerin aile gelir durumunun büyük oranda orta ve iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin aile gelir durumlarını belirten araştırmalardan elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; Cebeci tarafından 1987 yılında Sakarya, Zonguldak, Ereğli ve Karasu'daki İHL'lerden 260 öğrenci üzerine yapılan araştırmada İHL öğrencilerinin %84'ünün alt gelir grubuna mensup oldukları tespit edilmiştir (Cebeci, 1989, 75). Bu bulgu aynı araştırmacının 1993 yılında yaptığı doktora çalışması kapsamında 11 farklı ilden 1340 İHL öğrencisi üzerine elde ettiği verilerle de desteklenmiş ve İHL öğrencilerinin genellikle alt gelir grubu ailelerden geldikleri saptanmıştır (Cebeci, 1994, 58). Özensel ve Aydemir tarafından TİMAV için yapılan ve 24 ilden 2689 İHL öğrencisine yönelik gerçekleştirilen araştırmada ise öğrencilerin aile gelir durumları, aylık ortalama gelir miktarı ile incelenmiş ve yaklaşık üçte ikisinin ailelerinin aylık ortalama geliri 1000 ile 2500 TL arasında tespit edilmiştir (Özensel-Aydemir, 2014, 16). 2015-2016 eğitim öğretim yılında Aşlamacı tarafından 12 farklı ilden 3775 AİHL öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin yaklaşık yarısı (%47,8) gelir durumunu “orta” diğer yarısına yakını da (%42,2) “iyi”, olarak belirtmiştir (Aşlamacı, 2017a, 28). Bu verilere göre İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin aile gelir profilinde son yıllarda değişimler yaşanmış, önceki yıllara göre gelir durumu orta ve iyi olan ailelere mensup öğrencilerin İmam Hatip Okullarını tercihlerinde artış gözlenmiştir. Benzer bir durum proje AİHL'ler için de söz konusudur. Proje AİHL öğrencilerinin %42,5'i aile gelir durumunu iyi olarak belirtmiştir. Bu bağlamda yukarıdaki araştırmaların sonuçlarında Proje AİHL öğrencilerinin aile gelir düzeylerinin daha fazla oranda iyi olduğu tespit edilmekle beraber hem bu araştırmada hem de Aşlamacı'nın

araştırmasında öğrencilerin aile gelir durumlarını orta ve iyi olarak tanımladıkları görülmektedir.

Tablo 26: Proje AİHL Öğrencilerinin Anne- Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Anne Eğitim Durumu		Baba Eğitim Durumu	
	f	%	f	%
Okuryazar değil	344	7,2	55	1,1
İlkokul Mezunu	1638	34,1	860	17,9
Ortaokul Mezunu	857	17,8	747	15,6
Lise Mezunu	1025	21,3	1235	25,7
Yüksekokul Mezunu	108	2,2	194	4,0
Üniversite Mezunu	711	14,8	1347	28,1
Y. Lisans / Doktora Mezunu	97	2,0	345	7,2
Cevapsız	22	,4	19	,4
Toplam	4802	100,0	4802	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %7,2'si okur-yazar değil, %34,1'i ilkököl, %17,8'i ortaokul, %21,3'ü lise, %2,2'si yüksekokul, %14,8'i üniversite, %2,0'si lisansüstü mezunu iken; %0,4'ü ise annelerinin eğitim durumları ile ilgili soruya cevap vermemiştir. Öğrencilerin babalarının %1,1'i okur-yazar değil, %17,9'u ilkököl, %15,6'sı ortaokul, %25,7'si lise, %4,0'ü yüksekokul, %28,1'i üniversite, %7,2'si ise lisansüstü mezunu iken; %0,4'ü babalarının eğitim durumları ile ilgili soruya cevap vermemiştir. Bu verilere göre proje AİHL öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarının annelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; Cebeci'nin araştırmasında, ankete katılan İHL öğrencilerinin babalarının %8,8'nin, annelerinin %2'sinin lise mezunu; babalarının %61'inin, annelerinin %58'inin ilkököl mezunu, babalarının %8,4'ünün, annelerinin %34'ünün hiç öğrenimlerinin olmadığı tespit edilmiştir (Cebeci, 1994, 65). Özensel ve Aydemir tarafından yapılan araştırmada da ankete katılan İHL öğrencilerinin babalarının %51,7'sinin ve annelerinin %70,9'unun ilköğretim mezunu olduğu saptanmıştır. Lise mezunu olanların oranı annelerde %13,5, babalarda %23,2; üniversite mezunu olanların oranı annelerde %4,2 ve babalarda %19,2 olarak tespit edilmiştir (Özensel-Aydemir, 2014, 13). Eğitim Bir-Sen tarafından 2011 yılında 12 ilden, 1200 lise son sınıf öğrencisine yönelik yapılan “Ortaöğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler” başlıklı araştırmada ise lise öğrencilerinden annesi ilköğretim mezunu

olanların oranı %49,9; lise mezunu olanların oranı %34,5; yüksekokul mezunu olanların oranı %8,3; üniversite veya lisansüstü mezunu olanların oranı ise %7,3 olarak tespit edilmiştir. Aynı araştırmada öğrencilerden babası ilköğretim mezunu olanların oranı %31,4; lise mezunu olanların oranı %42,4; yüksekokul mezunu olanların oranı %14,6; üniversite veya lisansüstü mezunu olanların oranı ise %11,6 olarak saptanmıştır (Eğitim Bir-Sen, 2011, 16). Aşlamacı tarafından AİHL öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada öğrencilerin %15,9'unun annesi okur-yazar değildir. Annesi ilkokul mezunu olanların oranı %44,7; ortaokul mezunu olanların oranı %19; lise mezunu olanların oranı %13,6; yüksekokul mezunu olanların oranı %1,7; üniversite veya lisansüstü mezunu olanların oranı ise %5'tir. İHL öğrencilerinin babalarının eğitim durumuna bakıldığında ise öğrencilerin %3,7'sinin babası okur-yazar değildir. Babası ilkokul mezunu olanların oranı %33,8; ortaokul mezunu olanların oranı %22,1; lise mezunu olanların oranı %20,5; yüksekokul mezunu olanların oranı %3,9; üniversite veya lisansüstü mezunu olanların oranı ise %15,1'dir (Aşlamacı, 2017a, 28).

Yukarıdaki araştırma bulgularıyla bu araştırmanın verileri karşılaştırıldığında Proje AİHL öğrencilerinin eğitim düzeyi daha yüksek ailelerden geldiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Proje AİHL öğrencilerinin hem anne hem de babalarının eğitim düzeylerinin AİHL öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeylerinden de daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu verilere göre proje AİHL'yi tercih eden öğrencilerin aile eğitim düzeyleri diğer okullara göre daha yüksektir. Aile eğitim düzeyindeki bu değişimin proje okullarının daha nitelikli okullar olması, yükseköğretime hazırlama süreçleri açısından önemli görülen yeni program yapısı, velilerin proje AİHL'lerin başarılı olacağına dair algılarının belirleyici bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.3. Proje AİHL Öğrencilerinin Teknolojik İmkânları, İnternet ve Sosyal Medya Kullanım Durumları

Bilgi ve bilişim teknolojilerinin hızla geliştiği günümüzde, bilgiye ulaşma aracı olarak bilgisayar ve internetin önemi herkesce bilinmektedir. Bu çerçevede, araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin bu konudaki profillerini ortaya koymak amacıyla teknolojik imkanlara sahip olma boyutu, internet erişim imkânı ve sosyal medya kullanım durumlarının tespitine ilişkin kendilerine çeşitli sorular yöneltilmiştir. Araştırmada bu konu ile ilgili elde edilen veriler Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27: Proje AİHL Öğrencilerinin Teknolojik İmkân, İnternet ve Sosyal Medya Kullanım Durumlarına Göre Dağılımı

Teknolojik İmkân, İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı		<i>f</i>	%
Teknolojik İmkân Durumu	Bilgisayarı var	2610	54,4
	Tableti var	1493	31,1
	Cep telefonu var	4160	86,6
	Evde interneti var	2985	62,2
	Cep telefonunda internet paketi var	3013	62,7
	Diğer	129	2,7
	Yok	225	4,7
	Toplam	4802	100,0
Sosyal Medya Hesap Durumu	Facebook	1738	36,2
	Twitter	1259	26,2
	Instagram	3469	72,2
	Snapchat	1109	23,1
	Youtube Kanalı	836	17,4
	Diğer	347	7,2
	Yok	760	15,8
	Toplam	4802	100,0
Günlük İnternet, Bilgisayar Oyunu ve Sosyal Medya Kullanımına Ayrılan Süre	1 saat veya daha az	1612	33,6
	2 saat	1551	32,3
	3 saat	968	20,2
	4 saat	322	6,7
	5 saat veya daha fazla	331	6,9
	Cevapsız	18	,4
	Toplam	4802	100,0

Tablo 27’de araştırmaya katılan Proje İHL öğrencilerinin teknolojik imkân durumları, internet ve sosyal medya kullanım durumları ile internet, bilgisayar oyunu ya da sosyal medyaya ayırdıkları günlük sürelerle ilişkin yüzdelik dağılımları yer almaktadır. Teknolojik imkâna sahiplik konusunda elde edilen verilere göre Proje AİHL öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%86,6) cep telefonuna, yarısından fazlasının evde bilgisayara (%54,4), %31,1’inin tablete; ayrıca %62,2’sinin evde internet bağlantısına ve %62,7’sinin cep telefonunda internet paketine sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %2,7’sinin yukarıda belirtilen teknolojik imkanların haricinde diğer imkanlara sahip olduğu ve %4,7’sinin ise hiçbir teknolojik imkana sahip olmadığı görülmektedir.

Sosyal medya kullanımının da Proje AİHL öğrencileri arasında yaygın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %36,2’sinin Facebook, %26,2’sinin Twitter, %72,2’sinin Instagram, %17,4’ünün Youtube, %23,1’inin Snapchat hesabı

vardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %7,2'sinin yukarıda belirtilen sosyal medya hesaplarının dışında diğer sosyal medya hesapları da kullandığı ve %15,8'inin ise hiçbir sosyal medya hesabını kullanmadığı görülmektedir.

Tablo 27'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin %33,6'sı günlük internet, bilgisayar oyunu veya sosyal medya kullanımına “1 saat veya daha az” süre ayırdığını belirtirken, %32,3'ü “2 saat”, %20,2'si “3 saat”, %6,7'si “4 saat” süre ayırmaktadır. Öğrencilerin %6,9'u ise “5 saat veya daha fazla” süre ayırdığını ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %0,4'ü ise günlük internet, bilgisayar oyunu veya sosyal medya kullanımına dair soruya cevap vermemişlerdir. Bu verilere göre araştırmaya katılan her üç Proje AİHL öğrencisinden birinin (%33,8) günlük yaşamlarında internet, bilgisayar oyunu ve sosyal medya kullanımına 3 saat ve daha fazla süre ayırdığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin teknolojik imkânları, internet ve sosyal medya kullanım durumları ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; Özensel ve Aydemir'in araştırmasında (2014) ankete katılan İHL öğrencilerinin %89,4'ünün cep telefonu kullandığı; %73,5'inin bir sosyal medya hesabı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özensel-Aydemir, 2014, 86). Aşlamacı'nın (2016) AİHL öğrencilerinin büyük çoğunluğu (%85) cep telefonuna, yarısından fazlası evde bilgisayara (%57,3) ve tablet bilgisayara (%58,1); ayrıca %56,4'ü evde internet bağlantısına ve %51,2'si cep telefonunda internet paketine sahiptir. Ayrıca İHL öğrencilerinin %64,7'sinin Facebook, %63,6'sının Instagram, %38,4'ünün Youtube, %31,2'sinin Snapchat, %30,8'inin Twitter hesabı vardır (Aşlamacı, 2017a, 28). Bu araştırma yukarıda verilen araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında; Proje AİHL öğrencilerinin teknolojik araç sahipliği ve sosyal medya kullanım durumlarının hem AİHL hem de diğer okul türü öğrencilerine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin günlük internet, bilgisayar oyunu veya sosyal medya kullanımı ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; Özensel ve Aydemir'in araştırmasında (2014) ise ankete katılan İHL öğrencilerinin %23,1'i günlük 1-2 saat, %9,9'u günlük 3-4 saat, %6,8'i 5 saat ve üzeri, %47,7'si ise düzensiz ancak işi olunca internet kullandığını ifade etmiştir (Özensel-Aydemir, 2014, 82). Aşlamacı'nın İHL öğrencilerinin %36,7'si günlük internet, bilgisayar oyunu veya sosyal medya

kullanımına “1 saat veya daha az” süre ayırdığını belirtirken, %26’sı “2 saat”, % 16’sı “3 saat”, %8,9’u “4 saat” ve öğrencilerin %12,4’ü ise “5 saat ve üzeri” süre ayırdığını ifade etmiştir (Aşlamacı, 2017a, 30). Kara vd. (2017) tarafından Malatya ilindeki 893 İHL öğrencisi ile yapılan araştırmada ise öğrencilerin %42,4’ü günlük 1 saatten az, %29,7’si günlük 1-2 saat, %14,9’u günlük 2-5 saat ve %7,3’ü ise günlük 5 saatten fazla internet kullandığı belirtilmiştir (Kara vd., 2017, 400). Yukarıdaki üç araştırmanın sonuçları ile birlikte bu araştırmanın sonuçları günümüz teknolojik imkânlarının AİHL öğrencilerinin günlük yaşamlarında önemli bir yer edindiğini göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin sahip oldukları teknolojik araçları ve internet erişim imkânlarını özellikle bilimsel, kültürel ve eğitsel amaçlar çerçevesinde daha bilinçli kullanmalarına yönelik çalışmaların yürütülmesine önem verilmelidir.

4.1.4. Proje AİHL Öğrencilerinin EBA (Eğitim Bilişim Ağı)’yı Kullanım

Durumları

Donanım ve yazılım altyapısının etkin bir biçimde kullanımı için eğitsel e-içeriğin sağlanmasına ve yönetilmesine duyulan ihtiyaçtan dolayı 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından bir sanal sosyal platform olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) tasarlanmıştır. Eğitim teknolojileri projelerinin başarıya ulaşması teknolojik araç ve gereçlerin temini sürecinin ötesinde; öğretmenlerin günden güne değişen ve gelişen teknolojiye ilişkin bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirme ihtiyacına da dayanmaktadır (Demirarslan - Usluel, 2005, 47-61).

Alanında yetkin ekipler tarafından, öğrenci ve öğretmenlerin okulda ve evde faydalanabilmesi, talep ettikleri güvenilir ve etkili elektronik içeriklere ulaşmaları ve öğretmenlerin kendi ürettikleri aktivite ve etkinlikleri diğer öğretmen ve öğrencilerle paylaşmaları için sınıf düzeylerine uygun e-içerikler oluşturulmuştur. İçeriğindeki ders kitapları, ders konuları, dergiler, belgesel, çizgi film, video, ansiklopedi, animasyon ve simülasyon gibi materyaller ile EBA dijital bir çatı ve dijital bir kütüphane görevi yürütmektedir. Eğitim ve öğretime ait etkinlik ve içeriklerinin elektronik ortamda sunulması öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırarak etkin ve verimli bir öğrenme sağlayacak; eğitimde fırsat eşitliğinin oluşturulmasına imkan sunacaktır. Çevrimiçi ve etkileşimli bir sanal sosyal platform olan EBA; zengin, eğitici ve öğretici içerik sunmak,

bilişim kültürünü yaygınlaştırmak, içerik isteklerine dönüt vermek, bilgiyi kullanmak ve inşa etmek, çeşitli öğrenme tarzlarına hitap etmek ve teknolojiyi bir araç olarak kullanmak amacıyla tasarlanmıştır. (MEB, 25 Aralık 2019)

EBA, öğretmenlere sağlamış olduğu kolaylığın yanı sıra öğrenciler için bir bilgi bankasıdır. Öğrenciler, öğretmenlerin girdiği içeriklere ulaşarak istedikleri çalışmalardan faydalanabilme imkanına sahip olmaktadır. Öğrenciler ders araştırmaları ya da ödev yaparken buradaki farklı içeriklerden faydalanarak öğrenme işini daha kolay ve hızlı hale getirebilmektedirler. Bu çerçevede öğrencilerin öğrenimine katkı sağlayan EBA ile ilgili Proje AİHL öğrencilerine, EBA'yı kullanım durumlarının tespitine ilişkin çeşitli sorular yöneltilmiştir. Araştırmada bu konuda elde edilen veriler Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28: Proje AİHL Öğrencilerinin EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'ya Günlük Ayırdıkları Sürelere Göre Dağılımı

Eba (Eğitim Bilişim Ağı)'ya Günlük Ayırdıkları Süre	<i>f</i>	%
1 saat veya daha az	4509	93,9
2 saat	198	4,1
3 saat	38	,8
4 saat	8	,2
5 saat veya daha fazla	30	,6
Cevapsız	19	,4
Toplam	4802	100,0

Tablo 28'de araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin EBA'ya ayırdıkları günlük sürelerle ilişkin yüzdelik dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %93,9'u "1 saat veya daha az", %4,1'i "2 saat", %0,8'i "3 saat", %0,2'si "4 saat", %0,6'sı ise EBA'ya "5 saat veya daha fazla" günlük süre ayırmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %0,4' ü ise bu soruya cevap vermemiştir. Bu verilere göre araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin neredeyse tamamının EBA'ya günlük ayırdığı süre 1 saat veya daha azdır. Bu durum Proje AİHL öğrencilerinin EBA'yı kullanmayı çok fazla tercih etmediklerini göstermektedir. Koronavirüs (Covid 19) salgını sebebiyle okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi veya kısmi ve seyreltilmiş olarak yüz yüze eğitimin yapılması sonrasında öğrencilerin uzaktan/online olarak öğrenim eksikliklerinin tamamlanması süreci yaşanmaktadır. Bu süreçte MEB tarafından EBA Canlı ders uygulaması ile öğrencilerin EBA'yı kullanma ihtiyaçlarına binaen öğrencilerin EBA kullanım sürelerinde de artışın olduğu öngörülmektedir. Bu dönemde öğrencilerin

EBA'yı kullanım sürelerinin belirlenmesi ile ilgili araştırmaların yapılmasının alana katkı sunacağı öngörülmektedir.

4.1.5. Proje AİHL Öğrencilerinin Proje AİHL'yi Tercih Nedenlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada Proje AİHL öğrencilerine bu okulları tercihlerinde en fazla etkili olan sebebi işaretlemeleri istenmiştir. Bu konu ile ilgili öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29: Proje AİHL Öğrencilerinin Proje AİHL'yi Tercih Sebeplerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin Proje AİHL'yi Tercih Sebepleri	f	%
Ailem yönlendirdiği için bu okulu tercih ettim.	1323	27,6
Proje okulu olduğu için tercih ettim.	825	17,2
TEOG-LGS puanım bu okulu kazanmamı sağladığı için tercih ettim.	658	13,7
Bu okulu imam hatipli olmak için tercih ettim.	560	11,7
Bu okulu iyi bir üniversite kazandıracağını düşündüğüm için tercih ettim.	406	8,5
Bu okulda iyi bir din eğitimi alacağımı düşündüğüm için tercih ettim.	314	6,5
Ortaokuldaki öğretmenlerim istediği için tercih ettim.	241	5,0
Arkadaşlarım tercih ettiği için ben de tercih ettim.	105	2,2
Akrabalarım yönlendirdiği için bu okulu tercih ettim.	95	2,0
Bu okulun fiziki şartları (Laboratuvar, kütüphane, spor salonu...) iyi olduğu için tercih ettim.	89	1,9
Bu okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler çok olduğu için tercih ettim.	64	1,3
Bu okulu evimize yakın olması sebebi ile tercih ettim.	59	1,2
Pansiyonlu okul olması sebebi ile tercih ettim.	42	0,9
Cevapsız	21	,4
Toplam	4802	100,0

Tablo 29'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin %27,6'sı bu okulları ailesinin yönlendirmesi, %17,2'si proje okulu olması, %13,7'si TEOG-LGS sınav puanlarının bu okulu kazanmalarını sağlaması, %11,7'si imam hatipli olmak için ve %8,5'i ise bu okulların iyi bir üniversite kazandıracağını düşündüğü için tercih ettiklerini belirtmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin %6,5'i bu okulda iyi bir din eğitimi alacağını düşünmesi, %5,0'i ortaokuldaki öğretmenlerinin yönlendirmesi, %2,2'si arkadaşlarının tercih etmesinin etkisi, %2,0'si akrabalarının yönlendirmesi ve %1,9'u bu okulun fiziki şartlarının (laboratuvar, kütüphane, spor salonu...) iyi olması nedeniyle bu okulları tercih ettiklerini belirtmektedir. Daha az sayıdaki öğrenciler ise bu okulları tercih etme sebeplerini, proje okullarında sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin çok olması (%1,3), evine yakın olması (%1,2) ve pansiyonlu okul olması (%0,9) olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %0,4'ü ise bu soruyu boş bırakmayı tercih etmiştir.

Bu verilere göre; öğrencilerin Proje AİHL'yi tercih etmelerinde en belirgin faktörlerin sırasıyla aile yönlendirmesi, bu okulların proje okulu olmaları, TEOG-LGS puanlarının bu okulu kazanmalarına yetmesi, imam hatipli olma arzusu, iyi bir üniversite kazandıracağı düşüncesi ile iyi bir din eğitimi alma düşüncesinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriler bize öğrencilerin Proje AİHL tercihlerinde aile faktörü ile okulların sahip oldukları özelliklerinin belirleyici olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Proje AİHL'yi tercih nedenleri değişkenler açısından analiz edildiğinde cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir durumu ile anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. **Cinsiyet** değişkeni açısından ailesi tarafından yönlendirildiğini belirten kız öğrencilerin oranı %26,5 iken; erkek öğrencilerin oranı ise %28,9 olarak tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla aile yönlendirmesi ile proje AİHL'yi tercih ettikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin %19,3'ü proje okulu olduğu için tercihte bulunduğunu belirtirken, bu oran erkek öğrencilerde %15,3'te kalmıştır. Bu da kız öğrencilerin proje okulu olduğu için tercih etme oranlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından proje okulunu imam hatipli olmak için tercih ettiğini belirten kız öğrencilerin oranı %10,7 iken, bu oran erkek öğrencilerde %12,7 çıkmıştır ($p=,001<,05$). Bu durum, erkek öğrencilerin imam hatipli olmak için proje AİHL'yi tercih etme oranının kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin proje AİHL'yi tercih etmelerine etki eden faktörler **sınıf düzeyi** açısından incelendiğinde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p=,000<,05$). Buna göre 9. sınıf öğrencilerinin %15,3'ü, 10. sınıfların %27,7'si, 11. sınıfların %35'i, 12. sınıf öğrencilerinin ise %36,6'sı ailelerinin yönlendirmesi ile bu okulu tercih ettiğini belirtmişlerdir. Bu oranlar sınıf yükseldikçe okul tercihinde ailenin etkisinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Proje okulu olduğu için tercih ettiğini belirten 9. sınıf öğrencilerinin oranı %23,1, 10. sınıf öğrencilerinin %19,4, 11. sınıf öğrencilerinin %12,2 ve 12. sınıf öğrencilerinin oranı ise %8,0'dır. Bu bağlamda sınıf düzeyi düştükçe proje okulu olma nedeniyle tercih etme oranı artmaktadır. TEOG-LGS puanlarının bu okulları kazanmalarını sağladığını belirten 9. sınıf öğrencilerin oranı %19,2, 10. sınıf öğrencilerinin %12,6, 11. sınıf öğrencilerinin %8,8 ve 12. sınıf öğrencilerinin ise %14,1'dir. Buna göre 9. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre bu okulları tercih

etmelerinde TEOG-LGS puanlarının daha fazla etkili olduğu görülmektedir. Bu okulları iyi bir üniversite kazandıracağını düşündüğü için tercih ettiğini belirten 9. sınıf öğrencilerinin oranı %12,6, 10. sınıf öğrencilerinin %8,0, 11. sınıf öğrencilerinin %6,8 ve 12. sınıf öğrencilerinin oranı ise %5,4'tür. Bu veriler sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin bu okulları iyi bir üniversite kazandırma nedeniyle tercih etme oranı düşmektedir. Bu okulları İmam Hatipli olmak için tercih ettiğini belirten 9. sınıf öğrencilerinin oranı %9,6, 10. sınıf öğrencilerinin %11,1, 11. sınıf öğrencilerinin %12,9 ve 12. sınıf öğrencilerinin oranı ise, %14,1'dir. Bu oranlar sınıf düzeyi yükseldikçe okul tercihinde İmam hatipli olma düşüncesinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin proje AİHL'yi tercih etmelerine etki eden faktörler **aile gelir durumu** açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ($p=,000<,05$). Buna göre; okulu eve yakın olması sebebi ile tercih ettiğini belirten aile gelir durumu iyi öğrencilerin oranı %1,1, aile gelir durumu orta öğrencilerin %1,2, aile gelir durumu düşük öğrencilerin ise %3,0'tür. Buna göre; aile gelir durumu düşük öğrencilerin okul tercihlerinde okulun eve yakınlığının daha fazla etkili olduğu görülmektedir. Bu okulları iyi bir üniversite kazandıracağını düşündüğü için tercih ettiğini belirten aile gelir durumu iyi öğrencilerin oranı %9,9, aile gelir durumu orta öğrencilerin %7,5, aile gelir durumu düşük öğrencilerin ise %6,9'dur. Bu bağlamda öğrencilerin aile gelir durumları yükseldikçe öğrencilerin okul tercihlerinde iyi bir üniversiteyi kazanma düşüncesinin etkisi de artmaktadır. Bu okulları ortaokuldaki öğretmenleri istediği için tercih ettiğini belirten aile gelir durumu iyi öğrencilerin oranı %4,2, aile gelir durumu orta öğrencilerin %5,2, aile gelir durumu düşük öğrencilerin ise %8,9'dur. Buna göre; aile gelir durumu düştükçe öğrencilerin okul tercihlerinde ortaokuldaki öğretmenlerinin etkisinin arttığı görülmektedir.

Öğrencilerin proje AİHL'yi tercih etmelerine etki eden faktörler **anne eğitim düzeyi** açısından incelendiğinde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p=,000<,05$). Buna göre bu okulları iyi bir din eğitimi alacağını düşündüğü için tercih ettiğini belirten annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %10,5, ilkokul mezunu %7,3, ortaokul mezunu %6,2, lise mezunu %5,6, yüksekokul mezunu %5,6, üniversite mezunu %5,4 ve yüksek lisans/doktora mezunu %3,1'dir. Bu bağlamda öğrencilerin okul tercihinde anne eğitim durumu düştükçe iyi bir din eğitimi alacakları düşüncesinin arttığı görülmektedir. Bu

okulları iyi bir üniversite kazandıracağını düşündüğü için tercih ettiğini belirten annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %3,8, ilkokul mezunu %7,6, ortaokul mezunu %7,8, lise mezunu %10,0, yüksekokul mezunu %12,1, üniversite mezunu %10,2 ve yüksek lisans/doktora mezunu %13,5'tir. Buna göre öğrencilerin okul tercihinde anne eğitim durumu yükseldikçe iyi bir üniversiteyi kazanma düşüncesinin de arttığı görülmektedir. Bu okulları ortaokuldaki öğretmenleri istediği için tercih ettiğini belirten annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %9,3, ilkokul mezunu %6,5, ortaokul mezunu %4,1, lise mezunu %4,4, yüksekokul mezunu %0,0, üniversite mezunu %2,4 ve Yüksek Lisans/Doktora mezunu %5,2'dir. Bu veriler öğrencilerin büyük çoğunluğunda anne eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerin okul tercihlerinde ortaokuldaki öğretmenlerin etkisinin arttığı görülmektedir.

Öğrencilerin proje AİHL'yi tercih etmelerine etki eden faktörler **baba eğitim düzeyi** açısından incelendiğinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=,000<,05$). Buna göre; bu okulları iyi bir din eğitimi alacağını düşündüğü için tercih ettiğini belirten babası okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %14,5, ilkokul mezunu %7,7, ortaokul mezunu %7,5, lise mezunu %5,8, yüksekokul mezunu %3,6, üniversite mezunu %6,2 ve yüksek lisans/doktora mezunu %5,8'dir. Bu bağlamda öğrencilerin okul tercihinde baba eğitim durumu düştükçe iyi bir din eğitimi alacakları düşüncesinin arttığı görülmektedir. Bu okulları iyi bir üniversite kazandıracağını düşündüğü için tercih ettiğini belirten babası okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %5,5, ilkokul mezunu %6,6, ortaokul mezunu %7,5, lise mezunu %7,9, yüksekokul mezunu %13,0, üniversite mezunu %10,0 ve yüksek lisans/doktora mezunu %9,6'dır. Buna göre; öğrencilerin okul tercihinde baba eğitim durumu yükseldikçe iyi bir üniversiteyi kazanma düşüncesinin de arttığı görülmektedir. Bu okulları imam hatipli olmak için tercih ettiğini belirten babası okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %9,1, ilkokul mezunu %10,9, ortaokul mezunu %11,1, lise mezunu %10,8, yüksekokul mezunu %9,8, üniversite mezunu %12,7 ve Yüksek Lisans/Doktora mezunu %16,3'tür. Bu bağlamda öğrencilerin okul tercihinde baba eğitim durumu yükseldikçe İmam Hatipli olma düşüncesinin arttığı görülmektedir. Bu okulları ortaokuldaki öğretmenleri istediği için tercih ettiğini belirten babası okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %5,5, ilkokul mezunu %9,4, ortaokul mezunu %5,7, lise mezunu %4,8, yüksekokul mezunu %4,1, üniversite mezunu %2,8 ve Yüksek Lisans/Doktora mezunu %3,5'tir. Bu veriler öğrencilerin büyük çoğunluğunda baba eğitim düzeyi düştükçe

öğrencilerin okul tercihlerinde ortaokuldaki öğretmenlerinin etkisinin arttığı görülmektedir.

4.1.6. Proje AİHL Öğrencilerinin Mesleki Yönelimlerine Dair Bulgular

Proje AİHL öğrencilerinin ileride yapmayı düşündükleri meslekler ve çalışma alanları, bu okullara ilişkin yapılan tartışmaların önemli başlıklarından birisini teşkil etmektedir. Bu kapsamda öğrencilere meslek alanları belirtilerek ileride hangi mesleği yapmak istediklerine dair bir soru yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin bu soruya verdikleri cevapların frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30: Proje AİHL Öğrencilerinin Mesleki Yönelimlerine Göre Dağılımı

Proje AİHL Öğrencilerinin Mesleki Yönelimleri	f	%
Tıp, Eczacılık, Diş Hekimliği ve Sağlık Alanları	1464	30,5
Mühendislik ve Mimarlık	1094	22,8
Adalet ve Hukuk	572	11,9
Polis, Asker ve Güvenlik Birimleri	340	7,1
Eğitim-Öğretmenlik	240	5,0
PDR ve Psikoloji	239	5,0
İlahiyat	223	4,6
Uluslararası İlişkiler, Siyaset Bilimi	93	1,9
Spor Bilimleri	82	1,7
Fen Edebiyat Fakültesi	60	1,2
İletişim ve Radyo Televizyon	48	1,0
Kamu Yönetimi ve İktisadi ve İdari Birimler	41	,9
Diğer	287	6,0
Cevapsız	19	,4
Toplam	4802	100,0

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin ileride en fazla çalışmak istedikleri meslek alanı %30,5 oranla tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları olduğu anlaşılmaktadır. Bu alanı %22,8 ile mühendislik ve mimarlık alanı, %11,9 ile adalet/hukuk alanı, %7,1 ile polis, asker ve güvenlik birimleri alanı, %5,0 ile eğitim-öğretmenlik alanı, %5,0 ile PDR ve psikoloji ve %4,6 ile ilahiyat takip etmektedir. Öğrencilerin %6,0’sı ise bu konuda diğer seçeneğini belirtmiş, %0,4’ü ise soruyu boş bırakmıştır.

Bu verilere göre öğrencilerin mesleki yönelimlerinin sırasıyla tıp, eczacılık, diş hekimliği, sağlık alanları, mühendislik ve mimarlık alanı, adalet/hukuk alanı, polis, asker ve güvenlik birimleri alanı, eğitim-öğretmenlik alanı, PDR ve psikoloji ve ilahiyat olduğu

anlaşılmaktadır. Bu veriler ışığında öğrencilerin mesleki yönelimlerinde proje okul uygulamasının etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin mesleki yönelimleri değişkenler açısından analiz edildiğinde cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir durumu ile anne-baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir. **Cinsiyet** değişkeni açısından kız öğrencilerin ileride yönelmek istedikleri mesleklerin oranı tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları %41,1, mühendislik ve mimarlık %15,1, eğitim-öğretmenlik %7,0, PDR ve psikoloji %7,0, polis, asker ve güvenlik birimleri %3,6, ilahiyat %3,4 ve spor bilimleri %0,5 iken; erkek öğrencilerin ileride yönelmek istedikleri mesleklerin oranı tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları %20,4, mühendislik ve mimarlık %30,4, eğitim-öğretmenlik %3,1, PDR ve psikoloji %3,0, polis, asker ve güvenlik birimleri %10,5, ilahiyat %5,9 ve spor bilimleri %2,9'dur. Bu bağlamda kız öğrencilerin yöneldikleri tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları, öğretmenlik, PDR ve psikoloji gibi mesleklerin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmekte iken; erkek öğrencilerin ise mühendislik ve mimarlık, polis, asker ve güvenlik birimleri, ilahiyat ve spor bilimleri gibi mesleklere daha fazla yöneldikleri anlaşılmaktadır ($p=,000<,05$).

Öğrencilerin mesleki yönelimlerinin değişkenler açısından analiz edildiğinde **sınıf düzeyine** göre tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları, polis, asker ve güvenlik birimleri, eğitim-öğretmenlik ve ilahiyat alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir ($p=,000<,05$). Buna göre; 9. sınıf öğrencilerinin ileride yönelmek istedikleri mesleklerin tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları %33,2, polis, asker ve güvenlik birimleri %5,5, eğitim-öğretmenlik %3,7 ve ilahiyat %3,5; 10. sınıf öğrencilerinin tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları %31,8, polis, asker ve güvenlik birimleri %6,3, eğitim-öğretmenlik %3,5 ve ilahiyat %4,1; 11. sınıf öğrencilerinin tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları %29,4, polis, asker ve güvenlik birimleri %8,6, eğitim-öğretmenlik %5,0 ve ilahiyat %4,7, 12. sınıf öğrencilerinin tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları %26,9, polis, asker ve güvenlik birimleri %8,6, eğitim-öğretmenlik %9,1 ve ilahiyat %7,0'dir. Bu kapsamda öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanlarına dair mesleki yönelimlerinde düşüş görülmekte iken; öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe

polis, asker ve güvenlik birimleri, eğitim-öğretmenlik ve ilahiyata dair mesleki yönelimlerinde artışın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin mesleki yönelimleri değişkenler açısından analiz edildiğinde **aile gelir durumuna** göre tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları, polis, asker ve güvenlik birimleri ve spor bilimleri alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir ($p=,000<,05$). Buna göre; aile gelir durumu iyi olan öğrencilerin ileride yönelmek istedikleri mesleklerin oranı tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları %32,0, polis, asker ve güvenlik birimleri %5,7 ve spor bilimleri %1,2, aile gelir durumu orta olan öğrencilerin mesleki yönelimlerinin oranı tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları %29,7, polis, asker ve güvenlik birimleri %7,5 ve spor bilimleri %1,7; aile gelir durumu düşük olan öğrencilerin mesleki yönelimlerinin oranı ise tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanları %28,3, polis, asker ve güvenlik birimleri %13,8 ve spor bilimleri %4,6'dır. Bu durum öğrencilerin aile gelir durumu arttıkça tıp, eczacılık, diş hekimliği ve sağlık alanlarına dair mesleki yönelimlerinde artış olduğunu, öğrencilerin aile gelir durumu düştükçe ise, polis, asker ve güvenlik birimleri ve spor bilimlerine dair öğrencilerin mesleki yönelimlerinde artış olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin mesleki yönelimleri değişkenler açısından analiz edildiğinde **anne eğitim düzeyine** göre mühendislik ve mimarlık, polis, asker ve güvenlik birimleri, ilahiyat ve eğitim-öğretmenlik alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir ($p=,000<,05$). Buna göre; öğrencilerin ileride yönelmek istedikleri mesleklerden mühendislik ve mimarlığı isteyen annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %11,7, ilkokul mezunu %18,9, ortaokul mezunu %20,0, lise mezunu %26,4, yüksekokul mezunu %27,1, üniversite mezunu %34,7 ve yüksek lisans/doktora mezunu %29,9'dur. Polis, asker ve güvenlik birimlerini isteyen annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %11,7, ilkokul mezunu %7,7, ortaokul mezunu %10,4, lise mezunu %5,7, yüksekokul mezunu %3,7, üniversite mezunu %2,4 ve yüksek lisans/doktora mezunu %6,2'dir. İlahiyatı isteyen annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %10,5, ilkokul mezunu %5,5, ortaokul mezunu %4,7, lise mezunu %2,6, yüksekokul mezunu %3,7, üniversite mezunu %3,1 ve yüksek lisans/doktora mezunu %2,1'dir. Eğitim-öğretmenliği isteyen annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %5,5, ilkokul mezunu %7,5, ortaokul mezunu %4,7, lise mezunu %3,7, yüksekokul mezunu %0,9 üniversite

mezunu %2,5 ve yüksek lisans/doktora mezunu %2,1'dir. Bu durum öğrencilerin anne eğitim düzeyi yükseldikçe mühendislik ve mimarlığa dair mesleki yönelimlerinde artış olduğunu, öğrencilerin anne eğitim düzeyi düştükçe ise, polis, asker ve güvenlik birimleri, ilahiyat ve eğitim-öğretmenliğe dair öğrencilerin mesleki yönelimlerinde artış olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin mesleki yönelimleri değişkenler açısından analiz edildiğinde **baba eğitim düzeyine** göre mühendislik ve mimarlık, polis, asker ve güvenlik birimleri, ilahiyat, eğitim-öğretmenlik ve spor bilimleri alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir ($p=,000<,05$). Buna göre; öğrencilerin ileride yönelmek istedikleri mesleklerden mühendislik ve mimarlığı isteyen babası okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %10,9, ilkokul mezunu %15,8, ortaokul mezunu %17,8, lise mezunu %24,5, yüksekokul mezunu %22,2, üniversite mezunu %29,3 ve yüksek lisans/doktora mezunu %23,9'dur. Polis, asker ve güvenlik birimlerini isteyen babası okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %18,2, ilkokul mezunu %9,2, ortaokul mezunu %10,8, lise mezunu %7,3, yüksekokul mezunu %5,2, üniversite mezunu %4,3 ve yüksek lisans/doktora mezunu %3,5'tir. İlahiyatı isteyen babası okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %14,5, ilkokul mezunu %6,4, ortaokul mezunu %4,7, lise mezunu %3,9, yüksekokul mezunu %6,2, üniversite mezunu %3,6 ve yüksek lisans/doktora mezunu %4,1'dir. Eğitim-öğretmenliği isteyen babası okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %7,3, ilkokul mezunu %7,2, ortaokul mezunu %6,7, lise mezunu %5,1, yüksekokul mezunu %5,7 üniversite mezunu %3,2 ve yüksek lisans/doktora mezunu %2,0'dir. Spor bilimlerini isteyen babası okur-yazar olmayan öğrencilerin oranı %5,5, ilkokul mezunu %2,6, ortaokul mezunu %1,7, lise mezunu %2,1, yüksekokul mezunu %1,0 üniversite mezunu %0,7 ve yüksek lisans/doktora mezunu %1,2'dir. Bu durum öğrencilerin baba eğitim düzeyi yükseldikçe mühendislik ve mimarlığa dair mesleki yönelimlerinde artış olduğunu, öğrencilerin baba eğitim düzeyi düştükçe ise, polis, asker ve güvenlik birimleri, ilahiyat ve eğitim-öğretmenlik ve spor bilimlerine dair öğrencilerin mesleki yönelimlerinde artış olduğunu göstermektedir.

4.1.7. Proje AİHL Öğrencilerinin Meslek ve Kültür Derslerine İlişkin Algıları

Proje AİHL öğrencilerinin resmi programlarında yer alan meslek ve kültür derslerini sevmeye ve zorluka açısından nasıl konumlandıklarını tespitine yönelik öğrencilere en

çok sevdikleri ve en çok zorlandıkları tek dersi yazmaları istenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 31 ve 32’de gösterilmiştir.

Tablo 31: Proje AİHL Öğrencilerinin En Sevdikleri ve En Fazla Zorlandıkları Meslek Derslerine Göre Dağılımı

Dersler	En Sevdiğiniz Meslek Dersi		En Fazla Zorlandığınız Meslek Dersi	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Dinler Tarihi	252	5,2	126	2,6
Siyer	506	10,5	59	1,2
Tefsir	193	4,0	195	4,1
Kelam	49	1,0	50	1,0
Hitabet ve Mesleki Uygulama	245	5,1	140	2,9
Kur'an-ı Kerim	1472	30,7	934	19,5
Temel Dini Bilgiler	529	11,0	69	1,4
Hadis	237	4,9	230	4,8
Fıkıh	443	9,2	451	9,4
Akaid	220	4,6	107	2,2
İslam Kültür ve Medeniyeti	52	1,1	36	,7
Arapça	583	12,1	2378	49,5
Cevapsız	21	,4	27	,6
Toplam	4802	100,0	4802	100,0

Tablo 31’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin en sevdikleri meslek derslerini sıraladığımızda; %30,7 ile Kur’an-ı Kerim, %12,1 ile Arapça ve %11,0 ile Temel Dini Bilgiler dersi ilk üç sırada yer almaktadır. Ayrıca % 1,0 ile Kelam, %1,1 ile İslam Kültür ve Medeniyeti, %4,0 ile de Tefsir dersi en az sevdikleri dersler olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %0,4’ü ise bu soruya cevap vermemiştir. Ayrıca araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin en fazla zorlandıkları meslek derslerini sıraladığımızda; %49,5 ile Arapça, %19,5 ile Kur’an-ı Kerim ve %9,4 ile Fıkıh dersi ilk üç sırada yer almaktadır. Ayrıca %0,7 ile İslam Kültür ve Medeniyeti, %1,0 ile Kelam ve %1,2 ile de Siyer dersi en az zorlandıkları dersler olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %0,6’sı ise bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre öğrencilerin en sevdikleri dersler ile en çok zorlandıkları derslerin örtüştüğü (Kur’an-ı Kerim - Arapça) ifade edilebilir. Öğrenciler en sevdikleri ikinci dersi Arapça olarak belirtmekte iken; en zorlandıkları dersi ise yine en yüksek oranla Arapça olarak ifade etmektedirler. Öğrencilerin Arapça dersine olan algılarını olumlu/olumsuz yönde etkileyen birden fazla etkenin olduğu ve bu konuda düzenlemelerin ve bilimsel anlamda çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin en sevdikleri ve en fazla zorlandıkları kültür derslerine ilişkin görüşlerine Tablo 32’de yer verilmiştir.

Tablo 32: Proje AİHL Öğrencilerinin En Çok Sevdikleri ve En Fazla Zorlandıkları Kültür Derslerine Göre Dağılımı

Dersler	En Sevdığınız Kültür Dersi		En Fazla Zorlandığınız Kültür Dersi	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Matematik	1626	33,9	1438	29,9
Türk Dili ve Edebiyatı	650	13,5	297	6,2
Tarih	611	12,7	245	5,1
Fizik	437	9,1	1142	23,8
Coğrafya	302	6,3	385	8,0
Kimya	304	6,3	482	10,0
Felsefe	103	2,1	192	4,0
Biyoloji	417	8,7	252	5,2
İngilizce	333	6,9	351	7,3
Cevapsız	19	,4	18	,4
Toplam	4802	100,0	5078	100,0

Tablo 32’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin en çok sevdikleri kültür derslerini sıraladığımızda; %33,9 ile Matematik, %13,5 ile Türk Dili ve Edebiyatı ve %12,7 ile Tarih dersi ilk üç sırada yer almaktadır. Ayrıca %2,1 ile Felsefe, %6,3 ile Coğrafya ve Kimya dersleri en az sevdikleri kültür dersleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %0,4’ü ise bu soruya cevap vermemiştir. Ayrıca araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin en fazla zorlandıkları kültür derslerini sıraladığımızda; %29,6 ile Matematik, %23,8 ile Fizik ve %10,0 ile Kimya dersi ilk üç sırada yer almaktadır. Ayrıca %4,0 ile Felsefe, %5,1 ile Tarih ve %5,2 ile Biyoloji dersi en az zorlandıkları kültür dersleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %0,4’ü ise bu soruya cevap vermemiştir. Bu verilere göre araştırmamıza katılan öğrencilerin dörtte üçü sadece fen ve sosyal bilimler proje AİHL’de eğitim gördükleri dikkate alındığında; kültür dersleri kapsamında öğrencilerin en fazla zorlandıkları derslerin Matematik, Fizik ve Kimya (sayısal alan) dersleri olması ayrıca incelenmesi gereken bir husus olarak ifade edilebilir.

4.1.8. Proje AİHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Öğretimine İlişkin Algıları

Araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin bu okullarda aldıkları Kuran-ı Kerim, Temel Dini Bilgiler, Siyer, Fıkıh, Tefsir, Hadis, Kelam gibi meslek dersleri ve öğretimine ilişkin görüşlerinin tespitine yönelik kendilerine çeşitli ifadeler yöneltmiştir. Bu kapsamda

araştırmaya katılan öğrencilerin bu derslere dair ilgileri, bu derslerin öğretim süreci, müfredattaki oranı vb. hakkındaki görüşlerinin frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 33'te gösterilmiştir. Ayrıca yapılan Ki-kare analizi sonucunda öğrencilerin meslek dersleri ve öğretimi ile bazı bağımsız değişkenler arasında tespit edilen anlamlı sonuçlara Tablo 33'ün altında metin olarak yer verilmiştir.

Tablo 33: Proje AİHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Öğretimine İlişkin Görüşleri

Öğrencilere Yöneltilen İfadeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Cevapsız	Toplam
Meslek derslerini verimli buluyorum.	<i>f</i>	690	499	926	1557	1118	12	4802
	%	14,4	10,4	19,3	32,4	23,3	0,2	100
Meslek dersleri ilgimi çekmiyor.	<i>f</i>	931	1179	865	836	978	13	4802
	%	19,4	24,6	18	17,4	20,4	0,3	100
Meslek derslerinin işleniş yöntemi derslere ilgimi azaltıyor.	<i>f</i>	780	1014	1097	868	1022	21	4802
	%	16,2	21,1	22,8	18,1	21,3	0,4	100
Meslek dersleri daha ilgi çekici hale getirilmelidir.	<i>f</i>	261	310	664	1403	2152	12	4802
	%	5,4	6,5	13,8	29,2	44,8	0,2	100
Meslek derslerine daha fazla yer ayrılmalıdır.	<i>f</i>	1776	1220	992	373	424	17	4802
	%	37,0	25,4	20,7	7,8	8,8	0,4	100

Tablo 33'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin meslek derslerine ilişkin görüşlerinin tespitine yönelik kendilerine yöneltilen ifadelerden “Meslek derslerini verimli buluyorum” ifadesine öğrencilerin %55,7'si olumlu görüş belirtirken, %24,8'i bu ifadeye katılmadığı yönünde yanıt vermiştir. Öğrencilerin %19,3'ü ise bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken; %0,2'si bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası, meslek derslerini verimli bulduğunu belirtirken; her beş öğrenciden biri ise bu konuda karşıt görüş belirtmiştir.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet, sınıf ve Proje AİHL'yi tercih sebebi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı saptanmıştır. **Cinsiyet değişkeni** açısından kız öğrencilerin %58,8'i, erkek öğrencilerin %53'ü meslek derslerinin verimli olduğunu düşünmektedir. Buna göre kız öğrenciler,

erkek öğrencilere göre meslek derslerinin daha verimli olduğuna daha fazla oranda katılım göstermektedir ($p=,000<,05$). **Sınıf değişkeni** açısından Proje AİHL 9. sınıf öğrencilerinin %59,5, 10. sınıf öğrencilerinin %58,1'i, 11. sınıf öğrencilerinin %52,6'sı ve 12. sınıf öğrencilerinin %51,8'i meslek derslerinin verimli olduğunu belirtmiştir. Buna göre; sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin meslek derslerinin verimli olduğu düşüncesine katılım oranı azalmaktadır ($p=,000<,05$). **Proje AİHL'yi tercih sebebi** değişkenine göre iyi bir din eğitimi alacağını düşündüğü için bu okulları tercih eden öğrenciler, meslek derslerinin verimli olduğuna diğer herhangi bir nedenle bu okullarda okuyan öğrencilere göre en fazla oranda (%68) katılım gösterirken ($p=,000<,05$); evine yakın olduğu için bu okulları tercih eden öğrenciler, diğer herhangi bir nedenle bu okulları tercih eden öğrencilere göre meslek derslerinin verimli olduğuna en az oranda (%37,3) katılmaktadır ($p=,000<,05$).

Proje AİHL öğrencilerinin meslek derslerine ilişkin görüşlerinin tespitine yönelik kendilerine yöneltilen ifadelerden “Meslek dersleri ilgimi çekmiyor” ifadesine öğrencilerin %37,8'i katılırken, %44'ü bu ifadeye katılmadığı yönünde yanıt vermiştir. Öğrencilerin %17,4'ü ise bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken; %0,3'ü ise bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin üçte biri, meslek derslerinin ilgisini çektiğini belirtirken; buna karşılık öğrencilerin yarısına yakını meslek derslerinin ilgisini çekmediğini ifade etmiştir.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet ve Proje AİHL'yi tercih sebebi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı saptanmıştır. **Cinsiyet değişkeni** açısından kız öğrencilerin %45,7'si, erkek öğrencilerin %42,5'i meslek derslerinin ilgilerini çekmediğini düşünmektedir. Buna göre; kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre meslek derslerinin ilgilerini çekmediğine daha fazla oranda katılım göstermektedir ($p=,000<,05$). **Proje AİHL'yi tercih sebebi** değişkenine göre ailelerinin yönlendirmesi ile bu okulları tercih eden öğrenciler, meslek derslerinin ilgilerini çektiğini diğer herhangi bir nedenle bu okulları tercih eden öğrencilere göre en fazla oranda (%44,4) ifade ederken ($p=,000<,05$); iyi bir din eğitimi alacağını düşündüğü için bu okulları tercih eden öğrenciler ise diğer herhangi bir nedenle bu okulları tercih eden öğrencilere göre meslek derslerinin ilgilerini çekmediğini en fazla oranda (%59,4) belirtmektedir ($p=,000<,05$).

Proje AİHL öğrencilerinin “Meslek derslerinin işleniş yöntemi derslere ilgimi azaltıyor” ifadesine %37,3’ü katılmazken, %39,4’ü ise bu ifadeye katıldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %21,3’ü ise bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken; öğrencilerin %0,4’ü bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin meslek derslerinin işleniş yönteminin derslere olan ilgisini olumlu veya olumsuz yönde etkilediğini ifade eden öğrencilerin oranı birbirine yakındır. Bu konuda meslek derslerinin işleniş yöntemine ilişkin öğrencilerin memnuniyetsizliğinin ayrıca incelenmesi gereken bir husus olduğu görülmektedir.

Bu ifadeye verilen cevapların sınıf ve Proje AİHL’yi tercih sebebi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir. **Sınıf değişkeni** açısından Proje AİHL 9. sınıf öğrencilerinin %35,1’i 10. sınıf öğrencilerinin %39,4’ü, 11. sınıf öğrencilerinin %42,8’i ve 12. sınıf öğrencilerinin %41,9’u meslek derslerinin işleniş yönteminin derslere olan ilgilerini azaltmadığını belirtmiştir. Buna göre 12. sınıf haricinde sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin meslek derslerinin işleniş yöntemlerinin derslere olan ilgilerini azaltmadığı düşüncesine katılım oranı artmaktadır ($p=,002<,05$). **Proje AİHL’yi tercih sebebi** değişkenine göre pansiyonlu okul olduğu için bu okulları tercih eden öğrenciler, meslek derslerinin işleniş yönteminin derslere olan ilgilerini azaltmadığı düşüncesine diğer herhangi bir nedenle bu okulları tercih eden öğrencilere göre en fazla oranda (%52,4) katılım gösterirken ($p=,000<,05$); iyi bir din eğitimi alacağını düşündüğü için bu okulları tercih eden öğrenciler ise diğer herhangi bir nedenle bu okulları tercih eden öğrencilere göre meslek derslerinin işleniş yönteminin derslere olan ilgilerini azalttığı düşüncesine en fazla oranda (%50) katılmaktadır ($p=,000<,05$).

Proje AİHL öğrencilerinin “Meslek dersleri daha ilgi çekici hale getirilmelidir” ifadesine %74,1’i katılırken, %11,9’u ise bu ifadeye katılmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %13,8’i ise bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken; öğrencilerin %0,4’ü bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü meslek derslerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir. **Cinsiyet değişkeni** açısından kız öğrencilerin %76,5’i, erkek öğrencilerin %72,1’i meslek derslerinin daha ilgi çekici

hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Buna göre; kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre meslek derslerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğine daha fazla oranda katılım göstermektedir ($p=,004<,05$). **Sınıf değişkeni** açısından Proje AİHL 9. sınıf öğrencilerinin %73,6'sı, 10. sınıf öğrencilerinin %73,5'i, 11. sınıf öğrencilerinin %76,1'i ve 12. sınıf öğrencilerinin %75,2'si meslek derslerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna göre 12. sınıf haricinde sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin meslek derslerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiği düşüncesine katılım oranı artmaktadır ($p=,014<,05$).

Proje AİHL öğrencilerinin “Meslek derslerine daha fazla yer ayrılmalıdır” ifadesine %62,4'ü katılmazken, %16,6'sı bu ifadeye katıldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %20,7'si ise bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken; öğrencilerin %0,4'ü ise bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi müfredatta meslek derslerine daha fazla yer ayrılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet, sınıf ve Proje AİHL'yi tercih sebebi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir. **Cinsiyet değişkeni** açısından kız öğrencilerin %62,5'i, erkek öğrencilerin %59,7'si müfredatta meslek derslerine daha fazla yer ayrılmaması gerektiğini düşünmektedir. Buna göre; kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre müfredatta meslek derslerine daha fazla yer ayrılmaması gerektiğine daha fazla oranda katılım göstermektedir ($p=,000<,05$). **Sınıf değişkeni** açısından Proje AİHL 9. sınıf öğrencilerinin %62,9'u, 10. sınıf öğrencilerinin %66,8'i, 11. sınıf öğrencilerinin %62,4'ü ve 12. sınıf öğrencilerinin %56,5'i müfredatta meslek derslerine daha fazla yer ayrılmaması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre; 10. sınıflar en fazla müfredatta meslek derslerine daha fazla yer ayrılmaması gerektiğini belirtirken 12. sınıflar ise müfredatta meslek derslerine daha fazla yer ayrılmaması gerektiği düşüncesine en düşük oranda katılım göstermişlerdir ($p=,014<,05$). **Proje AİHL'yi tercih sebebi** değişkenine göre ailesinin yönlendirmesi ile ve proje okul olduğu için bu okulları tercih eden öğrenciler, müfredatta meslek derslerinin daha fazla yer ayrılmaması gerektiği düşüncesine diğer herhangi bir nedenle bu okulları tercih eden öğrencilere göre en fazla oranda (%68) katılım gösterirken ($p=,000<,05$); iyi bir din eğitimi alacağını düşündüğü için bu okulları tercih eden öğrenciler ise diğer herhangi bir nedenle bu okulları tercih eden öğrencilere

göre müfredatta meslek derslerinin daha fazla yer ayrılması gerektiği düşüncesine en az oranda (%42,1) katılım göstermişlerdir ($p=,000<,05$). Buna göre; Proje AİHL’yi tercih sebepleri içerisinde diğer herhangi bir nedenle bu okulları tercih eden öğrencilere göre müfredatta meslek derslerine daha fazla yer ayrılmasının gerekli olduğuna iyi bir din eğitimi alacağını düşündüğü için bu okulları tercih eden öğrencilerin daha fazla oranda katılım göstermeleri meslek derslerin öğretimi ile okul tercih sebepleri arasındaki bağlantıyı göstermektedir. Tablo 33’te Proje AİHL öğrencilerinin iyi bir din eğitimi almak için tercih ettikleri bu okullarda mesleki gelişimleri için meslek derslerinin öğretimine dair diğer herhangi bir nedenle bu okulları tercih eden öğrencilere göre daha olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir.

4.1.9. Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Memnuniyet Algıları

Teknolojik gelişmeler ve sosyal değişmelerin hayatın her alanında olduğu gibi eğitime de yansımaları olmaktadır. Bu durum eğitim-öğretimde yenilikçi bir bakış açısını beraberinde getirmektedir. Yaşadığımız bilgi çağında, iletişim araçlarının hızla gelişmesi, uluslararası ilişkilerin ön plana çıkması, eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik hedefler, ortak alanın dışında daha yoğun eğitimlerin verildiği okulların varlığına ihtiyaç hissettirmektedir. İşte “Proje Okulu” olarak adlandırılan bu okullar böyle bir ihtiyaçtan dolayı düşünülmüş ve faaliyete geçirilmiştir. Bu bağlamda araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin proje okul uygulamalarına ilişkin algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen “Öğrencilerin Proje Okul Modeline İlişkin Memnuniyet Algıları Ölçeği”nden elde edilen bulgular Tablo 34, 35 ve 36’da sunulmuştur.

Tablo 34: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Algılarına Ait Betimsel Bulgular

	N	X	Ss.	Düzy
Proje okul uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.	4775	3,75	1,162	Yüksek
Proje okul uygulamasını başarılı buluyorum.	4776	3,56	1,167	Yüksek
Okulumuzun proje okulu olmasından memnunum.	4782	3,94	1,111	Yüksek
Proje okul uygulaması sayesinde iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum.	4776	3,61	1,191	Yüksek
Proje okul uygulaması ile akademik başarımın öncelendiğini düşünüyorum.	4775	3,58	1,212	Yüksek

Proje okul uygulaması ile okulumuzdaki sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yeteri kadar gerçekleştirildiğini düşünüyorum.	4782	3,08	1,397	Orta
Proje okul uygulaması ile bireysel yeteneklerimiz dikkate alınmaktadır.	4782	2,80	1,339	Orta
Okuduğum okul hedeflediğim üniversiteyi kazanmamı sağlayacak niteliktedir.	4785	3,66	1,238	Yüksek
Proje Okul Modeline Bakış Toplam	4802	3,49	,942	Yüksek

Tablo 34’te Proje AİHL öğrencilerinin proje okul modeline ilişkin algılarına ve her maddenin ortalamasına ait betimsel bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin proje okul uygulamaları ile ilgili maddelere ilişkin algıları yüksek düzeydedir ($X=3,49$). Ölçeğin madde boyutları incelendiğinde; öğrencilerin proje okul uygulamasını faydalı ($X=3,75$), başarılı ($X=3,56$) bulduğunu, proje okul uygulaması sayesinde iyi bir eğitim aldığını ($X=3,61$) ve öğrenim gördüğü okulun hedeflediği üniversiteyi kazandıracak nitelikte olduğunu ($X=3,66$) yüksek düzeyde belirtmektedir. Yine aynı düzeyde öğrenciler proje okul uygulamasıyla akademik başarının öncelendiğini ($X=3,58$) ifade etmektedirler. Öğrenciler proje okul uygulamasıyla okullarındaki sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yeteri kadar gerçekleştirildiğini ($X=3,08$) ise orta düzeyde belirtmektedir. Ölçeğin madde boyutlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin en yüksek düzeyde okullarının proje okul olmasından memnuniyetlerini ($X=3,94$) belirttiği; buna karşılık öğrencilerin proje okul uygulaması ile bireysel yeteneklerinin dikkate alındığını ($X=2,80$) en düşük düzeyde belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 35: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Algılarına Ait t Testi Analizi

	Değişken	N	X	Ss.	t	P
Proje Okul Modeli	Kız	2366	3,56	,946	4,755	,000
	Erkek	2436	3,43	,935		

Tablo 35 incelendiğinde Proje AİHL öğrencilerinin “proje okul modeline ilişkin puan ortalamasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir. Yapılan t testi analizi sonucunda “proje okul modeline ilişkin kız öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=3,56$) erkek öğrencilere ($X=3,43$) göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. ($t= 4,755$, $p<.05$). Analiz sonucu kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre proje okul uygulaması modeline dair daha olumlu algıya sahip olduklarını; buna karşılık olumsuz algı puanlarının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 36: Bazı Değişkenler Açısından Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Algılarına Ait ANOVA Testi Analizi

	Değişken		N	X	Ss.	F	P	Fark Bonferroni
Proje Okul Modeli	Sınıf	9.Sınıf	1342	3,68	,891	27,748	,000	9-10; 9-11; 9-12
		10.Sınıf	1297	3,45	,948			
		11.Sınıf	1236	3,44	,899			
		12.Sınıf	927	3,33	1,020			
		Toplam	4802	3,49	,942			
Proje Okul Modeli	Aile Gelir Düzeyi	1-İyi	2039	3,57	,935	16,695	,000	1-2; 1-3; 2-3
		2-Orta	2434	3,45	,925			
		3-Düşük	305	3,28	1,052			
		Toplam	4778	3,49	,941			
Proje Okul Modeli	Anne Eğitim Durumu	1-Okuryazar değil	344	3,30	1,033	5,354	,000	2-1; 4-1; 5-1; 6-1
		2-İlkokul	1638	3,47	,924			
		3-Ortaokul	857	3,44	,957			
		4-Lise	1025	3,57	,947			
		5-Yüksekokul	108	3,63	,744			
		6-Üniversite	711	3,57	,916			
		7-Y. Lisans/Doktora	97	3,46	,966			
		Toplam	4780	3,49	,942			
Proje Okul Modeli	Baba Eğitim Durumu	1-Okuryazar değil	55	3,39	1,132	5,533	,000	6-2; 6-3; 7-2; 7-3
		2-İlkokul	860	3,40	,956			
		3-Ortaokul	747	3,41	,975			
		4-Lise	1235	3,48	,947			
		5-Yüksekokul	194	3,51	,881			
		6-Üniversite	1347	3,58	,896			
		7-Y.Lisans/Doktora	345	3,62	,968			
		Toplam	4783	3,49	,943			

Tablo 36’da Proje AİHL öğrencilerinin proje okul modeline ilişkin algılarına ait puanlarının sınıf, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin proje okul modeline ilişkin algılarına ait puanlarının söz konusu tüm değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı saptanmıştır.

Tablo 36’da görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf düzeyleri, proje okul modeline ilişkin algılarına ait puanlarında .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açmaktadır ($F=27,448$; $p<.05$). Farklılaşmanın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre; Proje AİHL’de 9. sınıfta okuyan öğrencilerin proje okul modeline ilişkin algılarına ait puanları ile diğer sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilerin puanları arasında 9. sınıf öğrencileri

lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre; Proje AİHL’de öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin proje okul uygulaması modeline ilişkin algıları 10, 11 ve 12. sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha olumludur. Ayrıca bu olumlu yargı sınıf düzeyleri yükseldikçe azalmaktadır. Bunun sebebi ise zaman içerisinde bu okulların kadro, imkan ve işleyiş bakımından gelişmesi olabilir.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin proje okul modeline ilişkin algılarına ait puanlarına aile gelir düzeyi değişkeni açısından bakıldığında, Tablo 36’da görüldüğü gibi .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşma ortaya çıkmaktadır ($F=16,695$; $p<.05$). Farklılaşmanın hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için post hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmanın aile gelir düzeyi “iyi” ($X=3;57$) olan öğrencilerin, aile gelir düzeyleri “orta” ($X=3;45$) ve “düşük” ($X=3;28$) olan öğrencilerin puanları ve aile gelir düzeyi “orta” ($X=3;45$) olan öğrencilerin puanları ile aile gelir düzeyleri “düşük” ($X=3;28$) olan öğrencilerin puanları arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Tablo 36’da görüldüğü gibi öğrencilerin aile gelir düzeyleri arttıkça proje okul modeline ilişkin algılarına ait puanlarının olumlu şekilde arttığı görülmektedir. Dolayısıyla proje okulları sosyoekonomik düzeyi yüksek olan aileler için bir alternatif olarak görülebilir.

Tablo 36’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin anne eğitim durumları, onların proje okul modeline ilişkin algılarında .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açmaktadır ($F=5,354$; $p<.05$). Farklılaşmanın öğrencilerin hangi anne eğitim durumunun puanları arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrencilerin proje okul uygulaması modeline ilişkin algılarına ait puanları arasındaki farklılaşmaların anne eğitim durumu okur-yazar olmayan öğrencilerin puanlarıyla ($X=3,30$), anne eğitim durumu ilkokul ($X=3,47$), lise ($X=3,57$), üniversite ($X=3,63$) ve yüksekokul ($X=3,57$) olan öğrencilerin puanları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre; öğrencilerin anne eğitim durumu yükseldikçe eğitim durumu yüksek lisans/doktora olanlar da kısmen ($X=3,49$) yüksek olmakla birlikte proje okul modeline ilişkin algıları anlamlı şekilde olumlu yönde artmaktadır.

Tablo 36’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin baba eğitim durumları, onların proje okul modeline ilişkin algılarında .05 düzeyinde anlamlı şekilde

bir farklılaşmaya yol açmaktadır ($F=5,533$; $p<.05$). Farklılaşmanın öğrencilerin hangi baba eğitim durumunun puanları arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrencilerin proje okul uygulaması modeline ilişkin algılarına ait puanları arasındaki farklılaşmaların baba eğitim durumu üniversite ($X=3,58$), yüksek lisans/doktora ($X=3,62$) olan öğrencilerin puanlarıyla, baba eğitim durumu ilköğretim ($X=3,40$) ve ortaokul ($X=3,41$) olan öğrencilerin puanları arasında olduğu saptanmıştır. Buna göre; öğrencilerin baba eğitim durumu yükseldikçe proje okul modeline ilişkin memnuniyet algılarının da anlamlı bir şekilde olumlu olarak artış göstermektedir. Bu bağlamda proje okullarının sosyoekonomik düzeyi yüksek, eğitimli aileler için bir alternatif olduğu görülmektedir. Yani bu okullar, dindar-muhafazakar kesimin çevreden merkeze yürüyüşünde bu kesimin entelektüel, ekonomik ve sosyal taleplerine uygun alternatifleri sistemle barışık olarak gerçekleştirecek okullar olarak görülebilir.

4.1.10. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Aidiyet Düzeyleri

Kavramsal olarak aidiyet; bağlılık, topluluk duygusu, okul ya da sınıfa üyelik duygusu, destek ve kabul gibi çeşitli şekillerde tanımlanabilir. Maslow'a göre "*aidiyet duygusu, ihtiyaçlar hiyerarşisi içinde en önemli beş ihtiyaçtan biri olarak kabul edilmekte*" ve bu ihtiyacın karşılanmaması durumunda gerçek öğrenme gerçekleşmemektedir. Okula aidiyet duygusu, öğrencinin bireysel olarak okuldaki diğer paydaşlar tarafından ne ölçüde kabul edildiğine, saygı duyulduğuna, dâhil edildiğine ve desteklendiğine yönelik duyguyu ifade etmektedir (Sarı - Özgök, 2014, 479).

Öğrencilerin zamanının çoğunu geçirdikleri okula ilişkin olumlu algı, tutum ve davranışlar geliştirmeleri, akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin okullarına dair beklenen önemli duyuşsal özelliklerden biri de, okula bağlılık veya okula aidiyet duygusudur (Ümmet vd., 2019, 1627). Bu bağlamda algılanan aidiyet duygusunun temel bir psikolojik ihtiyaç olduğuna ve bu ihtiyaç karşılandığında olumlu sonuçların ortaya çıkacağı ifade edilebilir (Duy-Yıldız, 2014, 175).

Araştırmada öğrencilerin Proje AİHL'ye dair aidiyet düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen "Öğrencilerin Proje Okul Aidiyet Düzeyleri Ölçeği"nden elde edilen bulgular Tablo 37, 38 ve 39'da sunulmuştur.

Tablo 37: Proje AİHL Öğrencilerinin “Okul Aidiyet Düzeylerine” İlişkin Betimsel Bulgular

	N	X	Ss.	Düzye
Bulduğum her ortamda İmam Hatip öğrencisi olduğumu rahatlıkla ifade edebilirim.	4781	3,74	1,356	Yüksek
Okulumu iyi bir şekilde temsil edebildiğimi düşünüyorum.	4779	3,69	1,157	Yüksek
AİHL’de aldığım eğitim, tercih edeceğim yükseköğrenimimi belirlememde etkilidir.	4782	3,19	1,402	Orta
Tekrar tercih etme şansım olsaydı yine İmam Hatip Lisesi’nde okumayı tercih ederdim.	4788	3,37	1,488	Orta
Proje AİHL’ye puanım yetmeseydi yine İmam Hatip Lisesini tercih ederdim.	4781	2,47	1,448	Düşük
Bu okulda olmaktan memnunum.	4776	3,52	1,325	Yüksek
Proje AİHL Öğrencileri Okul Aidiyet Düzeyleri Toplam	4802	3,31	,982	Orta

Tablo 37’de Proje AİHL öğrencilerinin okul aidiyetlerine ilişkin algılarına ve her maddenin ortalamasına ait betimsel bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin proje okul aidiyet düzeyleri ile ilgili maddelere ilişkin algı puanları orta düzeydedir ($X=3,33$). Ölçeğin madde boyutları incelendiğinde; öğrencilerin bulunduğu her ortamda İmam Hatip öğrencisi olduğunu rahatlıkla ifade ettiğini ($X=3,74$), okulunu iyi bir şekilde temsil edebildiğini ($X=3,69$), okudukları okullarından memnun olduklarını ($X=3,52$) yüksek düzeyde belirtmektedir. Öğrenciler tekrar tercih etme şansları olsaydı yine İmam Hatip Lisesi’nde okumayı tercih edeceklerini ($X=3,37$) ve AİHL’de aldıkları eğitimin, tercih edecekleri yükseköğrenimlerini belirlemede etkili ($X=3,19$) olduğunu orta düzeyde ifade etmektedir. Öğrenciler proje İHL’ye puanlarını yetmediğinde yine İmam Hatip Lisesini tercih edeceklerini ($X=2,47$) ise düşük düzeyde belirtmektedir. Ölçeğin madde boyutlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin en yüksek düzeyde bulunduğu her ortamda İmam Hatip öğrencisi olduğunu rahatlıkla ifade ettiklerini ($X=3,74$) belirttiği; buna karşılık öğrencilerin proje AİHL’ye puanları yetmediğinde yine İmam Hatip Lisesini tercih edeceklerini ($X=2,47$) en düşük düzeyde belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 38: Proje AİHL Öğrencilerinin “Okul Aidiyet Düzeylerine” İlişkin Algılarına Ait t Testi Analizi

	Değişken	N	X	Ss.	t	P
Proje AİHL Öğrencileri Okul Aidiyet Düzeyi	Kız	2366	3,36	,969	3,799	,000
	Erkek	2436	3,25	,993		

Tablo 38 incelendiğinde Proje AİHL öğrencilerinin “proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin puan ortalamasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Yapılan t testi analizi sonucunda “proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin kız öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=3,36$) erkek öğrencilere ($X=3,25$) göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. ($t= 3,799$, $p<.05$). Analiz sonucu; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre proje okul aidiyet düzeylerine dair daha olumlu algıya sahip olduklarını; buna karşılık olumsuz algı puanlarının ise daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 39: Bazı Değişkenler Açısından Proje AİHL Öğrencilerinin “Okul Aidiyet Düzeylerine” İlişkin Algılarına Ait ANOVA Testi Analizi

	Değişken	N	X	Ss.	F	P	Fark Bonferroni	
Proje Okul Aidiyet Düzeyi	Sınıf	9.Sınıf	1342	3,34	,973	2,719	,043	9-10
		10.Sınıf	1297	3,26	,967			
		11.Sınıf	1236	3,28	,986			
		12.Sınıf	927	3,36	1,008			
		Toplam	4802	3,31	,982			
Proje Okul Aidiyet Düzeyi	Aile Gelir	1-İyi	2039	3,34	,992	4,854	,008	1-3; 2-3
		2-Orta	2434	3,29	,966			
		3-Düşük	305	3,17	1,013			
		Toplam	4778	3,31	,981			
Proje Okul Aidiyet Düzeyi	Anne Eğitim Durumu	1-Okuryazar değil	344	3,20	1,018	2,121	,048	1-2
		2-İlkokul	1638	3,35	,980			
		3-Ortaokul	857	3,25	,989			
		4-Lise	1025	3,33	,967			
		5-Yüksekokul	108	3,41	,906			
		6-Üniversite	711	3,29	,976			
		7-Y. Lisans/Doktora	97	3,25	1,020			
		Toplam	4780	3,31	,981			
Proje Okul Aidiyet Düzeyi	Baba Eğitim Durumu	1-Okuryazar değil	55	3,24	1,074	1,238	,283	Fark yok
		2-İlkokul	860	3,33	,992			
		3-Ortaokul	747	3,27	1,000			
		4-Lise	1235	3,27	,990			
		5-Yüksekokul	194	3,29	,939			
		6-Üniversite	1347	3,34	,955			
		7-Y. Lisans/Doktora	345	3,39	1,013			
		Toplam	4783	3,31	,983			

Tablo 39’da Proje AİHL öğrencilerinin proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarının sınıf, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarının söz konusu değişkenler içerisinde

sınıf, anne eğitim durumu ve aile gelir düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkeni açısından proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarında .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı saptanmıştır ($F=2,719$; $p<.05$). Farklılaşmanın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre; Proje AİHL’de 9. sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerin proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin algılarına ait puanları ($X=3,34$) ile 10. sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerin puanları ($X=3,26$) arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; Proje AİHL’de öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin algılarının 10. sınıftaki öğrencilerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarına aile gelir düzeyi değişkeni açısından bakıldığında, Tablo 39’da görüldüğü gibi .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşma ortaya çıkmaktadır ($F=4,854$; $p<.05$). Farklılaşmanın hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için post hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre aile gelir düzeyi “iyi” ($X=3;34$) olan öğrencilerin proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin algılarına ait puanları ile aile gelir düzeyi “düşük” ($X=3;17$) olan öğrencilerin puanları ve aile gelir düzeyi “orta” ($X=3;29$) olan öğrencilerin proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin algılarına ait puanları ile aile gelir düzeyi “düşük” ($X=3;17$) olan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Tablo 39’da görüldüğü gibi öğrencilerin aile gelir düzeyleri arttıkça proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarının olumlu şekilde arttığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin anne eğitim durumları, onların proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin algılarında .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açmaktadır ($F=2,121$; $p<.05$). Farklılaşmanın öğrencilerin hangi anne eğitim durumunun puanları arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrencilerin anne eğitim durumu ile proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin algılarına ait puanları arasındaki farklılaşmanın anne eğitim durumu “okur-yazar değil” olan öğrencilerin puanlarıyla ($X=3,20$), anne eğitim durumu “ilkokul”

($X=3,35$) olan öğrencilerin puanları arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca Tablo 39’da görüldüğü gibi anne eğitim durumu “yüksekokul” ($X=3,41$) olan öğrencilerin proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarının grup içerisindeki en yüksek puan olduğu; buna karşılık anne eğitim durumu “okur-yazar değil” ($X=3,20$) olan öğrencilerin puanlarının ise grup içerisindeki en düşük puan olduğu görülmektedir.

Tablo 39’da görüldüğü gibi, yapılan analiz sonucunda öğrencilerin proje okul aidiyet düzeyleri ile ilgili algılarına ait puanlarının baba eğitim durumu değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açmadığı saptanmıştır ($F=1,238$; $p>.05$).

4.1.11. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Paydaşlarına İlişkin Memnuniyet Algıları

Okul memnuniyeti, öğrencilerin okulda oluşan okul kültürüyle ve okul paydaşlarıyla olan ilişkilerine yönelik algılarının bir toplamı olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin en önemli zamanlarını geçirdikleri okulların; onların öğrenmelerini en üst düzeye çıkartan, kendilerini iyi ve güvende hissettikleri, öğretmenlerinden, arkadaşlarından, yönetici ve diğer personellerden memnun oldukları yerler olması gerekmektedir (Yüksel-Hayırsever, 2019, 402).

Araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin okul paydaşlarından öğrenci ve okul yöneticileri ile ilgili memnuniyet düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen “Proje AİHL Öğrencileri Okul Paydaşları İlişki Boyutu Ölçeği”nden elde edilen bulgular Tablo 40, 41 ve 42’de sunulmuştur.

Tablo 40: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Paydaş İlişkilerine” Ait Betimsel Bulgular

	N	X	Ss.	Düzye
Okulumuzdaki öğrenciler arasında işbirliği ve dayanışma vardır.	4784	3,33	1,296	Orta
Okulumuz öğrencilerinde ahlak dışı davranışlar azdır.	4786	3,20	1,346	Orta
İhtiyaç duyduğumda okul müdürü ile rahatlıkla görüşebilmekteyim.	4784	3,36	1,426	Orta
Okul yöneticileri, öğrencilerle ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini alır.	4786	2,78	1,397	Orta
Okul yönetimi ilettiğimiz sorunları çözmeye çalışır.	4783	3,21	1,327	Orta
Proje Okul Paydaş İlişkileri Toplam	4802	3,17	,986	Orta

Tablo 40’ta Proje AİHL öğrencilerinin okul paydaşlarından öğrenci ve okul yöneticileri ile ilgili ilişki boyutuna ait algılarına ve her maddenin ortalamasına ilişkin betimsel bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin proje okul paydaşlarından öğrenci ve okul

yöneticileri ile ilgili memnuniyet düzeyleri ile ilgili maddelere ilişkin algıları orta düzeydedir ($X=3,17$). Ölçeğin madde boyutları incelendiğinde; öğrenciler, öğrenciler arasında dayanışma ve işbirliği olduğunu ($X=3,33$), öğrenciler arasında ahlak dışı davranışların az olduğunu ($X=3,20$), ihtiyaç duyduklarında okul müdürü ile rahatlıkla görüştiklerini ($X=3,36$), okul yöneticilerinin öğrencilerle ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini aldıklarını ($X=2,78$) ve okul yönetiminin öğrenciler tarafından iletilen sorunları çözmeye çalıştıklarını ($X=3,21$) orta düzeyde belirtmektedir. Ölçeğin madde boyutlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin en yüksek düzeyde ihtiyaç duyduklarında okul müdürü ile rahatlıkla görüşebildiklerini ($X=3,36$); buna karşılık okul yöneticilerinin öğrencilerle ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini aldıklarını ($X=2,78$) ise en düşük düzeyde belirttikleri görülmektedir.

Tablo 41: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Paydaş İlişkilerine” Ait Memnuniyet Algılarına İlişkin t Testi Analizi

	Değişken		N	X	Ss.	t	P
Proje Okul Paydaş İlişkileri	Cinsiyet	Kız	2366	3,23	,978	3,968	,000
		Erkek	2436	3,12	,990		

Tablo 41 incelendiğinde Proje AİHL öğrencilerinin okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puan ortalamasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Yapılan t testi analizi sonucunda “proje okul paydaşlarından öğrenci ve okul yöneticileri ile ilgili memnuniyet algılarına’ ilişkin kız öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=3,23$) erkek öğrencilere ($X=3,12$) göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. ($t= 3,968$, $p<.05$). Analiz sonucu; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okul paydaşlarından öğrenci ve okul yöneticileri ile ilgili memnuniyet durumlarına dair daha olumlu algıya sahip olduklarını; buna karşılık olumsuz algı puanlarının ise daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 42: Bazı Değişkenler Açısından Öğrencilerin “Proje Okul Paydaş İlişkilerine” Ait Algılarına İlişkin ANOVA Testi Analizi

	Değişken		N	X	Ss.	F	P	Fark Bonferroni
Proje Okul Paydaş İlişkileri	Sınıf	9.Sınıf	1342	3,32	,935	14,820	,000	9-10; 9-11; 9-12
		10.Sınıf	1297	3,13	,996			
		11.Sınıf	1236	3,11	,969			
		12.Sınıf	927	3,09	1,042			
		Toplam	4802	3,17	,986			
Proje Okul Paydaş İlişkileri	Aile Gelir Düzeyi	1-İyi	2039	3,24	,978	12,668	,000	1-2; 1-3; 2-3
		2-Orta	2434	3,14	,984			
		3-Düşük	305	2,97	1,012			
		Toplam	4778	3,17	,986			
Proje Okul Paydaş İlişkileri	Anne Eğitim Durumu	1-Okuryazar değil	344	3,07	,975	2,976	,007	3-4
		2-İlkokul	1638	3,15	,966			
		3-Ortaokul	857	3,11	1,020			
		4-Lise	1025	3,25	,995			
		5-Yüksekokul	108	3,30	,873			
		6-Üniversite	711	3,21	,978			
		7-Y. Lisans/Doktora	97	3,14	1,049			
		Toplam	4780	3,17	,985			
Proje Okul Paydaş İlişkileri	Baba Eğitim Durumu	1-Okuryazar değil	55	3,09	,919	3,086	,005	2-6; 3-6
		2-İlkokul	860	3,10	,997			
		3-Ortaokul	747	3,11	1,008			
		4-Lise	1235	3,15	,976			
		5-Yüksekokul	194	3,17	,990			
		6-Üniversite	1347	3,25	,961			
		7-Y. Lisans/Doktora	345	3,25	1,030			
		Toplam	4783	3,17	,986			

Tablo 42’de Proje AİHL öğrencilerinin proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ait algılarına ilişkin puanlarının sınıf, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ilişkin algılarına ait puanlarının söz konusu tüm değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı saptanmıştır.

Tablo 42’de görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf düzeyleri proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ait algılarına ilişkin puanlarında .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açmaktadır ($F=14,820$; $p<.05$). Farklılaşmanın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre; Proje AİHL’de okuyan 9. sınıfta okuyan öğrencilerin proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ait

algılarına ilişkin puanları ($X=3,32$) ile 10. sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerin puanları ($X=3,13$), 11. sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilerin puanları ($X=3,11$) ve 12. sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilerin puanları ($X=3,09$) arasında 9. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir. Buna göre; Proje AİHL’de öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ait algılarının 10, 11 ve 12. sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 42’de görüldüğü gibi bu olumlu yargının sınıf düzeyleri yükseldikçe giderek azaldığı da görülmektedir.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ait algılarına ilişkin puanlarına aile gelir düzeyi değişkeni açısından bakıldığında, Tablo 42’de görüldüğü gibi .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşma ortaya çıkmaktadır ($F=12,668$; $p<.05$). Farklılaşmanın hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için post hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre aile gelir düzeyi “iyi” ($X=3;24$) olan öğrencilerin proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilere ilişkin algılarına ait puanları, aile gelir düzeyi “orta” ($X=3,14$) ve “düşük” ($X=2;97$) olan öğrencilerin puanları arasında aile gelir durumu “iyi” olanların lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmanın bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Tablo 42’de görüldüğü gibi öğrencilerin aile gelir düzeyleri arttıkça proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ait algılarına ilişkin puanlarının olumlu şekilde arttığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin anne eğitim durumları, onların proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ait algılarında .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açmaktadır ($F=2,976$; $p<.05$). Farklılaşmanın öğrencilerin hangi anne eğitim durumunun puanları arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrencilerin anne eğitim durumu ile proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ait algılarına ilişkin puanları arasındaki farklılaşmaların sadece anne eğitim durumu “ortaokul” olan öğrencilerin puanlarıyla ($X=3,11$) anne eğitim durumu “lise” ($X=3,25$) olan öğrencilerin puanları arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca Tablo 42’de görüldüğü gibi anne eğitim durumu “yüksekokul” ($X=3;30$) olan öğrencilerin proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ait algılarına ilişkin puanlarının

grup içerisindeki en yüksek puan olduğu; buna karşılık anne eğitim durumu “okur-yazar değil” ($X=3;07$) olan öğrencilerin puanlarının ise grup içerisindeki en düşük puan olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin baba eğitim durumları, onların proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilere ilişkin algılarında .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açmaktadır ($F=3,086$; $p<.05$). Farklılaşmanın öğrencilerin hangi baba eğitim durumunun puanları arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrencilerin baba eğitim durumu ile proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilere ilişkin algılarına ait puanları arasındaki farklılaşmaların baba eğitim durumu “ilkokul” olan öğrencilerin puanlarıyla ($X=3,10$), baba eğitim durumu “üniversite” ($X=3,25$) olan öğrencilerin puanları arasında ve baba eğitim durumu “ortaokul” olan öğrencilerin puanlarıyla ($X=3,11$), baba eğitim durumu “üniversite” ($X=3,25$) olan öğrencilerin puanları arasında olduğu saptanmıştır. Tablo 42’de görüldüğü gibi baba eğitim durumu “üniversite” ($X=3,25$) ve “y.lisans/doktora” ($X=3;25$) olan öğrencilerin proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilere ilişkin algılarına ait puanlarının grup içerisindeki en yüksek puan olduğu; buna karşılık baba eğitim durumu “okur-yazar değil” ($X=3;09$) olan öğrencilerin puanlarının ise grup içerisindeki en düşük puan olduğu görülmektedir. Ayrıca baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilere ilişkin algılarının da olumlu yönde arttığı görülmektedir.

4.1.12. Proje AİHL Öğrencilerinin Öğretmenlerine İlişkin Memnuniyet Algıları

Okulların başarısını ya da kalitesini sadece fiziki koşullar, teknolojik imkanlar, derslik ya da öğrenci sayısı ile ilişkilendirmek doğru değildir. Okul paydaşlarından olan öğretmenlerin performansları, sosyal, kültürel ve mesleki yeterlilikleri okul memnuniyetini olumlu/olumsuz anlamda etkilemektedir. Okullarda nitelikli eğitim hizmeti sunulması ancak performansı yüksek öğretmenler tarafından başarılabilir (Akbulut, 2015, 36). Okullardaki tüm eğitsel etkinlikler, düzenlemeler ve programlar öğretmenlerin elinde şekillenmekte ve anlam kazanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci sonunda belirlenen kazanımlara ulaşması, büyük ölçüde öğretmenin bilgi-beceri donanımına ve kişilik özelliklerine bağlıdır. İşin odağında öğretmen yer almakta, diğer unsurlar ona göre anlam kazanmakta ve etkili olabilmektedir (Aydın, 2005, 33).

Araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin okul paydaşlarından öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen “Proje AİHL Öğrencilerinin Öğretmen Algısı Ölçeği”nden elde edilen bulgular Tablo 43, 44 ve 45’te sunulmuştur.

Tablo 43: Proje AİHL Öğrencilerinin “Öğretmenlerine Dair Memnuniyet Algısına” İlişkin Betimsel Bulgular

	N	X	Ss.	Düzye
Okulumuzdaki öğretmenler işlerini özveriyle ve seveerek yapar.	4790	3,94	1,081	Yüksek
Okulumuzdaki öğretmenler ihtiyaç duyduğumuz her konuda bize destek olur.	4784	3,89	1,092	Yüksek
Meslek dersi (Kur’an-ı Kerim, Hadis, Tefsir... vb.) öğretmenlerimizin alanına dair bilgileri yeterlidir.	4787	4,12	,996	Yüksek
Rol model olarak gördüğüm öğretmen, meslek dersleri öğretmenlerimizden birisidir.	4784	2,82	1,393	Orta
Meslek dersleri öğretmenlerimiz, derslerinde teknolojik imkânları verimli bir şekilde kullanmaktadır.	4777	3,31	1,305	Orta
Kültür dersi (Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya... vb.) öğretmenlerimizin alanına dair bilgileri yeterlidir.	4778	4,15	1,016	Yüksek
Rol model olarak gördüğüm öğretmen, kültür dersi öğretmenlerimizden birisidir.	4780	3,50	1,319	Yüksek
Proje Okul Öğretmenleri Memnuniyet Algısı Toplam	4802	3,71	,760	Yüksek

Tablo 43’te Proje AİHL öğrencilerinin öğretmenlerine ilişkin memnuniyet algılarına ve her maddenin ortalamasına ait betimsel bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin memnuniyet durumları ile ilgili maddelere ilişkin algıları yüksek düzeydedir ($X=3,71$). Ölçeğin madde boyutları incelendiğinde; öğrenciler, öğretmenlerinin işlerini özveriyle ve seveerek yaptığını ($X=3,94$), öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları her konuda kendilerine destek olduklarını ($X=3,89$), meslek dersi (Kur’an-ı Kerim, Hadis, Tefsir... vb.) öğretmenlerinin alanına dair bilgilerinin yeterli olduğunu ($X=4,12$), kültür dersi (Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya... vb.) öğretmenlerinin alanına dair bilgilerinin yeterli olduğunu ($X=4,15$) ve rol model olarak gördükleri öğretmenlerinin, kültür dersi öğretmenlerinden birisi olduğunu ($X=3,50$) yüksek düzeyde belirtirken; rol model olarak gördükleri öğretmenlerinin, meslek dersleri öğretmenlerinden birisi olduğunu ($X=2,82$) ve meslek dersleri öğretmenlerinin, derslerinde teknolojik imkânları verimli bir şekilde kullandıklarını ($X=3,31$) ise orta düzeyde belirtmektedir. Ölçeğin madde boyutlarına bakıldığında araştırmaya katılan

öğrencilerin en yüksek düzeyde kültür dersi (Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya... vb.) öğretmenlerinin alanına dair bilgilerinin yeterli olduğunu ($X=4,15$) belirtirken; buna karşılık rol model olarak gördükleri öğretmenlerinin, meslek dersleri öğretmenlerinden birisi olduğunu ($X=2,82$) ise en düşük düzeyde ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler kendilerine rol model olma hususunda meslek dersleri öğretmenlerinden daha fazla kültür dersleri öğretmenlerine dair olumlu algıya sahip olduklarını da belirtmektedir.

Tablo 44: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Öğretmenlerine” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait t Testi Analizi

	Değişken	N	X	Ss.	t	P
Proje Okul Öğretmenleri Memnuniyet Algısı	Kız	2366	3,77	,743	4,981	,000
	Erkek	2436	3,66	,772		

Tablo 44 incelendiğinde Proje AİHL öğrencilerinin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puan ortalamasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Yapılan t testi analizi sonucunda “proje okul öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına” ilişkin kız öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=3,77$) erkek öğrencilere ($X=3,66$) göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. ($t= 4,981$, $p<.05$). Analiz sonucu; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okul paydaşlarından öğretmenleri ile ilgili memnuniyet durumlarına dair daha olumlu algıya sahip olduklarını; buna karşılık olumsuz algı puanlarının ise daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 45: Bazı Değişkenler Açısından Öğrencilerin “Proje Okul Öğretmenlerine İlişkin Memnuniyet” Algılarına Ait ANOVA Testi Analizi

	Değişken	N	X	Ss.	F	P	Fark Bonferroni
Proje Okul Öğretmenleri Memnuniyet Algısı	9.Sınıf	1342	3,78	,736	6,178	,000	9-10; 9-12
	10.Sınıf	1297	3,67	,767			
	11.Sınıf	1236	3,71	,749			
	12.Sınıf	927	3,67	,791			
	Toplam	4802	3,71	,760			
Proje Okul Öğretmenleri Memnuniyet Algısı	1-İyi	2039	3,77	,734	13,002	,000	1-2; 1-3
	2-Orta	2434	3,68	,765			
	3-Düşük	305	3,58	,839			
	Toplam	4778	3,71	,759			

Proje Okul Öğretmenleri Memnuniyet Algısı	Anne Eğitim Durumu	1-Okuryazar değil	344	3,53	,835	5,647	,000	1-2; 1-4; 1-6
		2-İlkokul	1638	3,71	,766			
		3-Ortaokul	857	3,67	,790			
		4-Lise	1025	3,78	,711			
		5-Yüksekokul	108	3,78	,714			
		6-Üniversite	711	3,76	,724			
		7-Y. Lisans/Doktora	97	3,77	,762			
		Toplam	4780	3,71	,759			
Proje Okul Öğretmenleri Memnuniyet Algısı	Baba Eğitim Durumu	1-Okuryazar değil	55	3,60	,788	2,742	,012	2-6; 4-6
		2-İlkokul	860	3,67	,816			
		3-Ortaokul	747	3,69	,778			
		4-Lise	1235	3,68	,755			
		5-Yüksekokul	194	3,73	,784			
		6-Üniversite	1347	3,77	,720			
		7-Y. Lisans/Doktora	345	3,78	,715			
		Toplam	4783	3,71	,760			

Tablo 45'te Proje AİHL öğrencilerinin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının sınıf, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ait puanlarının söz konusu tüm değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı saptanmıştır.

Tablo 45'te görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf düzeyleri öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarında .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açmaktadır ($F=6,178$; $p<.05$). Farklılaşmanın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre; Proje AİHL 9. sınıf öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanları ($X=3,78$) ile 10. sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerin puanları ($X=3,67$) ve 12. sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilerin puanları ($X=3,67$) arasında 9. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; Proje AİHL'de öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarının 10, 11 ve 12. sınıftaki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarına aile gelir düzeyi değişkeni açısından bakıldığında, Tablo 46'da görüldüğü gibi .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($F=13,002$; $p<.05$). Farklılaşmanın hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için post hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna

göre aile gelir düzeyi “iyi” ($X=3,77$) olan öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ait puanları, aile gelir düzeyi “orta” ($X=3,68$) ve “düşük” ($X=3,58$) olan öğrencilerin puanları arasında aile gelir durumu iyi olanların lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Tablo 45’te görüldüğü gibi öğrencilerin aile gelir düzeyleri arttıkça öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının olumlu şekilde arttığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin anne eğitim durumları, onların öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarında .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($F=5,647$; $p<.05$). Farklılaşmanın öğrencilerin hangi anne eğitim durumunun puanları arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrencilerin anne eğitim durumu ile öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanları arasındaki farklılaşmaların anne eğitim durumu “okur-yazar değil” olan öğrencilerin puanlarıyla ($X=3,53$) anne eğitim durumu “ilkokul” ($X=3,71$), “lise” ($X=3,78$) ve “üniversite” ($X=3,76$) olan öğrencilerin puanları arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca Tablo 45’te görüldüğü gibi anne eğitim durumu “lise” ($X=3,78$) ve “yüksekokul” ($X=3,78$) olan öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının grup içerisindeki en yüksek puan olduğu; buna karşılık anne eğitim durumu “okur-yazar değil” ($X=3,51$) olan öğrencilerin puanının ise grup içerisindeki en düşük puan olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin baba eğitim durumları, onların öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarında .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir ($F=2,747$; $p<.05$). Farklılaşmanın öğrencilerin hangi baba eğitim durumunun puanları arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrencilerin baba eğitim durumu ile öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanları arasındaki farklılaşmaların baba eğitim durumu “üniversite” olan öğrencilerin puanlarıyla ($X=3,77$) baba eğitim durumu “ilkokul” ($X=3,67$) ve “lise” ($X=3,68$) olan öğrencilerin puanları arasında olduğu saptanmıştır. Tablo 45’te görüldüğü gibi baba eğitim durumu “y.lisans/doktora” ($X=3,78$) ve “üniversite” ($X=3,77$) olan öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının grup içerisindeki en yüksek puanlar

olduğu; buna karşılık baba eğitim durumu “okur-yazar değil” (X=3;60) olan öğrencilerin puanının ise grup içerisindeki en düşük puan olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin baba eğitim durumu arttıkça öğretmenlerine ilişkin memnuniyet algı puanlarının da arttığı görülmektedir.

4.1.13. Proje AİHL Öğrencilerinin Okullarında Gerçekleştirilen Sosyal, Kültürel ve Mesleki Etkinliklere İlişkin Memnuniyet Algıları

Eğitim en genel anlamıyla kültürel değerleri bireye kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde öğrenciler yetenek, beceri, tutum, sanatsal duyarlılık ve çeşitli olumlu davranışlar kazanırlar. Okullar, akademik bilgilerin yanı sıra öğrencilerin ilgi alanlarının ve becerilerinin gelişebileceği fırsatlar da sunmaktadırlar. Böylece okullar, öğretim işlevlerini dersler aracılığıyla yürütürlerken, eğitim işlevlerini ise ders dışı etkinliklerle bütünleştirerek yürütmektedirler (Akar - Nayir, 2015, 168).

Okullarda dersler her ne kadar öğretim programları doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre işlense de kazanımların ulaşmadığı noktalar olabilmektedir. Bu noktalara ulaşmak ve bunların yanında öğrencilere bilgi, beceri ve yeterlik kazandırmak ders dışı etkinlikler aracılığıyla olabilmektedir. Okullarda yürütülen ders dışı etkinlikler; fiziksel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimi destekleyen, akademik çalışmaları zenginleştiren, zamanı doğru ve etkili kullanmayı öğretene, estetik duyarlılık katan, liderlik ve öz disiplin gibi kişisel becerilerin hayatın içinde uygulanarak kazanılmasını sağlayan çalışmalar olarak sunulmaktadır (Ereyi, 2018, 1)

Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2017) çerçevesince, “öğretim programlarının yanında öğrencilerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya, milli, manevi, ahlaki, insani ve kültürel değerleri kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti kapsamında” gerçekleştirilen tüm etkinlikler ders dışı etkinliklerin içeriğini oluşturmaktadır. Ders dışı eğitim faaliyetlerine ilişkin esaslar 19/08/2010 tarih ve 53578 sayılı 2010/49 no’lu genelge ile “izcilik, beden eğitimi ve spor çalışmaları, halk oyunları, güzel sanatlar, TÜBİTAK koordinasyonu ile ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik yürütülen bilim olimpiyatları ve proje çalışmaları” olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin Proje AİHL’de uygulanan etkinliklerin yeterlilik düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen “Proje AİHL Öğrencileri Okul Etkinlikleri Yeterlilik Ölçeği”nden elde edilen bulgular Tablo 46, 47 ve 48’de sunulmuştur.

Tablo 46: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Etkinlikleri Yeterlilik Düzeylerine” İlişkin Betimsel Bulgular

	N	X	Ss.	Düzy
Okulumuzda sosyal sorumluluk projeleri yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	4788	3,38	1,168	Orta
Okulumuzda kültürel etkinlikler (Okuyan 7’ler, 40 Atasözü Osmanlıca, drama etkinlikleri, tiyatro gösterileri, belgesel ve sinema izleme... vb.) yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	4787	3,23	1,305	Orta
Okulumuzda mesleki etkinlikler (Güzel Kur’an-ı Kerim Okuma, 40 Hadis Ezberleme, Hafızlık, Hutbe ve Güzel Ezan Okuma yarışmaları... vb.) yeterli düzeyde yapılmaktadır.	4784	4,13	,986	Yüksek
Okulumuzda gerçekleştirilen mesleki etkinlikleri önemli buluyorum.	4785	3,46	1,202	Yüksek
Okulumuzda gerçekleştirilen kültürel etkinlikleri önemli buluyorum.	4781	3,66	1,161	Yüksek
Okulumuzdaki sosyal kulüplerin çalışmaları yeterli düzeydedir.	4782	2,68	1,332	Orta
Okulumuzda düzenlenen sportif etkinlikler yeterli düzeydedir.	4784	2,88	1,379	Orta
Proje Okul Etkinlikleri Yeterlilik Düzeyleri Toplam	4802	3,34	,853	Orta

Tablo 46’da Proje AİHL öğrencilerinin okullarındaki etkinliklerin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ve her maddenin ortalamasına ait betimsel bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin proje okullarındaki etkinliklerin yeterlilik düzeyleri ile ilgili maddelere ilişkin algıları orta düzeydedir (X=3,34). Ölçeğin madde boyutları incelendiğinde; öğrenciler okullarında sosyal sorumluluk projelerinin (X=3,34), kültürel etkinliklerin (Okuyan 7’ler, 40 Atasözü Osmanlıca, drama etkinlikleri, tiyatro gösterileri, belgesel ve sinema izleme... vb.) (X=3,23), sosyal kulüplerin çalışmalarının (X=2,68) ve sportif etkinliklerin (X=2,88) orta düzeyde gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Öğrenciler okullarındaki mesleki etkinliklerin (Güzel Kur’an-ı Kerim Okuma, 40 Hadis Ezberleme, Hafızlık, Hutbe ve Güzel Ezan Okuma yarışmaları... vb.) yeterli düzeyde gerçekleştirildiğini (X=4,13), okullarında gerçekleştirilen mesleki etkinlikleri (X=3,46) ve kültürel etkinlikleri (X=3,66) yüksek düzeyde önemli bulduklarını belirtmektedir. Ölçeğin madde boyutlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin en yüksek düzeyde okullarındaki mesleki etkinliklerin (Güzel Kur’an-ı Kerim Okuma, 40 Hadis

Ezberleme, Hafızlık, Hutbe ve Güzel Ezan Okuma yarışmaları... vb.) yeterli düzeyde gerçekleştirildiğini (X=4,13); buna karşılık okullarında gerçekleştirilen sosyal kulüplerin çalışmalarının yeterli düzeyde gerçekleştirildiğini (X=2,68) ise en düşük düzeyde belirttikleri görülmektedir.

Tablo 47: Proje AİHL Öğrencilerinin “Proje Okul Etkinlikleri Yeterlilik Düzeylerine” İlişkin Algılarına Ait t Testi Analizi

	Değişken	N	X	Ss.	t	P
Proje Okul Etkinlikleri Yeterlilik Düzeyi	Kız	2366	3,45	,842	8,670	,000
	Erkek	2436	3,24	,851		

Tablo 47 incelendiğinde Proje AİHL öğrencilerinin “proje okul etkinlikleri yeterlilik düzeylerine ilişkin puan ortalamasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Yapılan t testi analizi sonucunda “proje okul etkinlikleri yeterlilik düzeylerine ilişkin kız öğrencilerin puan ortalamalarının (X=3,45) erkek öğrencilere (X=3,24) göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (t= 8,670, p<.05). Analiz sonucu; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre proje okul etkinlikleri yeterlilik düzeylerine dair daha olumlu algıya sahip olduklarını; buna karşılık olumsuz algı puanlarının ise daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 48: Bazı Değişkenler Açısından Öğrencilerin “Proje Okul Etkinliklerinin Yeterlilik Düzeylerine” İlişkin Algılarına Ait ANOVA Testi Analizi

	Değişken	N	X	Ss.	F	P	Fark Bonferroni
Proje Okul Etkinlikleri Yeterlilik Düzeyi	9.Sınıf	1342	3,44	,863	10,743	,000	9-10; 9-11
	10.Sınıf	1297	3,27	,841			
	11.Sınıf	1236	3,30	,812			
	12.Sınıf	927	3,35	,894			
	Toplam	4802	3,34	,853			
Proje Okul Etkinlikleri Yeterlilik Düzeyi	1-İyi	2039	3,40	,852	12,386	,000	1-2; 1-3; 2-3
	2-Orta	2434	3,31	,842			
	3-Düşük	305	3,18	,909			
	Toplam	4778	3,34	,853			

Proje Okul Etkinlikleri Yeterlilik Düzeyi	Anne Eğitim Durumu	1-Okuryazar değil	344	3,16	,863	5,429	,000	1-2; 1-4; 1-6; 3-4
		2-İlkokul	1638	3,33	,829			
		3-Ortaokul	857	3,28	,861			
		4-Lise	1025	3,41	,881			
		5-Yüksekokul	108	3,40	,837			
		6-Üniversite	711	3,39	,840			
		7-Y. Lisans/Doktora	97	3,44	,796			
		Toplam	4780	3,34	,852			
Proje Okul Etkinlikleri Yeterlilik Düzeyi	Baba Eğitim Durumu	1-Okuryazar değil	55	3,23	,918	3,286	,003	2-6; 2-7
		2-İlkokul	860	3,27	,870			
		3-Ortaokul	747	3,31	,852			
		4-Lise	1235	3,32	,847			
		5-Yüksekokul	194	3,36	,864			
		6-Üniversite	1347	3,40	,835			
		7-Y. Lisans/Doktora	345	3,44	,879			
		Toplam	4783	3,34	,854			

Tablo 48’de Proje AİHL öğrencilerinin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarının sınıf, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin proje okul etkinlikleri yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarının söz konusu tüm değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı saptanmıştır.

Tablo 48’de görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf düzeyleri proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarında .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir ($F=10,743$; $p<.05$). Farklılaşmanın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre; Proje AİHL’de okuyan 9. sınıfta okuyan öğrencilerin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanları ($X=3,44$) ile 10. sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerin puanları ($X=3,27$) ve 11. sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilerin puanları ($X=3,30$) arasında 9. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre; Proje AİHL’de öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarının 10. ve 11. sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha olumlu olduğu görülmektedir. Bunun yanında 9. sınıf öğrencilerinin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarının tüm sınıf düzeylerine göre de daha olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarına aile gelir düzeyi değişkeni açısından bakıldığında, Tablo 48’de görüldüğü gibi .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir ($F=12,386$; $p<.05$). Farklılaşmanın hangi gelir düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için post hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre aile gelir düzeyi “iyi” ($X=3;40$) olan öğrencilerin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanları, aile gelir düzeyi “orta” ($X=3,31$) ve “düşük” ($X=3;18$) olan öğrencilerin puanları arasında aile gelir durumu iyi olanların lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmanın bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Tablo 48’de görüldüğü gibi öğrencilerin aile gelir durumları arttıkça proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarının olumlu şekilde arttığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin anne eğitim durumları, onların proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarında .05 düzeyinde olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir ($F=5,429$; $p<.05$). Farklılaşmanın öğrencilerin hangi anne eğitim durumunun puanları arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrencilerin anne eğitim durumu ile proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanları arasındaki farklılaşmanın anne eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin puanlarıyla ($X=3,16$), anne eğitim durumu “ilkokul” ($X=3,33$), “lise” ($X=3,41$) ve “üniversite” ($X=3,39$) olan öğrencilerin puanları arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca anne eğitim durumu “ortaokul” olan öğrencilerin puanlarıyla ($X=3,28$), anne eğitim durumu “lise” ($X=3,40$) olan öğrencilerin puanları arasında öğrencilerin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanları arasında farklılaşmanın olduğu da tespit edilmiştir. Ayrıca Tablo 48’de görüldüğü gibi anne eğitim durumu “yüksek lisans/doktora” ($X=3;44$) olan öğrencilerin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarının grup içerisindeki en yüksek puan olduğu; buna karşılık anne eğitim durumu “okur-yazar değil” ($X=3;16$) olan öğrencilerin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarının ise grup içerisindeki en düşük puan olduğu görülmektedir. Buna göre; anne eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarının söz konusu diğer değişkenler arasında daha olumlu olduğu ifade

edilebilir. Araştırmaya katılan Proje AİHL öğrencilerinin baba eğitim durumları, onların proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarında .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açmaktadır ($F=3,286$; $p<.05$). Farklılaşmanın öğrencilerin hangi baba eğitim durumunun puanları arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc testlerinden Bonferroni analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrencilerin baba eğitim durumu ile proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanları arasındaki farklılaşmanın baba eğitim durumu ilkökul olan öğrencilerin puanlarıyla ($X=3,27$), baba eğitim durumu “üniversite” ($X=3,40$) ve “y.lisans/doktora” ($X=3,44$) olan öğrencilerin puanları arasında olduğu saptanmıştır. Tablo 48’de görüldüğü gibi baba eğitim durumu “y.lisans/doktora” ($X=3,44$) olan öğrencilerin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarının grup içerisindeki en yüksek puan olduğu; buna karşılık baba eğitim durumu “okur-yazar değil” ($X=3,23$) olan öğrencilerin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarına ait puanlarının ise grup içerisindeki en düşük puan olduğu görülmektedir. Ayrıca baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarının da olumlu yönde arttığı görülmektedir.

4.2.Proje AİHL Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Proje AİHL’ lerde görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin, demografik özelliklerine ilişkin veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 49: Proje AİHL Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Branş Grubu	Cinsiyet			
	Erkek		Kadın	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Meslek Dersleri	83	41,5	117	58,5
Kültür Dersleri	224	44,4	280	55,6
Öğretmen Toplam	307	43,6	397	56,4

Tablo 49’da araştırmaya katılan Proje AİHL’de görev yapan öğretmenlerin cinsiyet durumlarına yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %43,6’sı erkek, %56,4’ü ise kadındır. MEB istatistiklerine göre 2018-2019 öğretim yılı itibarıyla İHL’lerde görev yapan toplam kadrolu öğretmen sayısı 46,812’dir. Bu öğretmenlerin %49,7’si erkek (23.252), %50,3’ü (23.560) ise kadındır (MEB, 2019b, 131). Branş grubu açısından

bakıldığında ise araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinden meslek dersleri branşındaki öğretmenlerin %41,5'i erkek, %58,5'i kadın iken; kültür dersleri öğretmenlerinin ise %44,4'ü erkek, %55,6'sı kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 50: Proje AİHL Öğretmenlerinin Branş Grubuna Göre Dağılımı

Branş Grubu	<i>f</i>	%
Meslek Dersleri	200	28,4
Kültür Dersleri	504	71,6
Toplam	704	100,0

Proje AİHL öğretim programlarındaki dersler, meslek dersleri ve kültür dersleri şeklinde gruplandırılmaktadır. Bu sınıflandırmaya uygun olarak araştırmada öğretmenlerin branşları iki grupta toplanmıştır. Meslek dersleri öğretmenleri bu okullardaki Kur'an-ı Kerim, Tefsir, Fıkıh, Hadis vb. gibi dersleri yürüten, ilahiyat fakültelerinde yetişen ve öğretmen atama sisteminde bu branş adıyla atamaya tabi tutulan öğretmenlerdir. Kültür dersleri öğretmenleri ise bu okullardaki Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya vb. gibi dersleri yürüten öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerin her birisi kendi branşında atamaya tabi tutulmaktadır ve üniversitelerin kendi branşlarıyla ilgili bölümlerinden mezun olmaktadır. Tablo 50'de sunulan branş gruplarına göre araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %28,4'ü meslek dersleri, %71,6'sı ise kültür dersi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu durum AİHL'lerde uygulanan öğretim programları içerisindeki meslek ve kültür dersleri oranlarındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. AİHL'lerdeki öğretim programlarında meslek derslerinin oranı %25 iken; kültür derslerinin oranı ise %75'tir (MEB, 2018e).

Tablo 51: Proje AİHL Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı

Branş Grubu	Yaş									
	21 - 25		26 - 35		36 - 45		46 - 50		51 ve Üzeri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Meslek Dersleri	9	4,5	49	24,5	71	35,5	35	17,5	36	18
Kültür Dersleri	18	3,6	149	29,6	240	47,6	65	12,9	32	6,3
Öğretmen Toplam	27	3,8	198	28,1	311	44,2	100	14,2	68	9,7

Tablo 51'de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %3,8'i 21-25 yaş aralığında, %28,1'i 26-35 yaş aralığında, %44,2'si 36-45 yaş aralığında; %14,2'si 46-50 yaş aralığında, %9,7'si ise 51 ve üzeri yaşa sahiptir. Branş grubu açısından bakıldığında ise araştırmaya katılan kültür dersleri

öğretmenlerinin, meslek dersi öğretmenlerine göre daha genç oldukları anlaşılmaktadır. Meslek dersi öğretmenlerinde her üç öğretmenden biri (%35,5) 45 üzeri yaşa sahip iken; kültür dersi öğretmenlerinde 45 üzeri yaşa sahip öğretmenlerin oranı ise %19,2'dir.

Tablo 52: Proje AİHL Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Durumuna Göre Dağılımı

Branş Grubu	Mesleki Kıdem											
	1 – 5 Yıl		6 – 10 Yıl		11 - 15 Yıl		16 – 20 Yıl		21 – 25 Yıl		26 ve Üzeri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Meslek Dersleri	47	23,5	28	14	32	16	30	15	29	14,5	34	17
Kültür Dersleri	70	13,9	107	21,2	101	20	120	23,8	78	15,5	28	5,6
Öğretmen Toplam	117	16,6	135	19,2	133	18,9	150	21,3	107	15,2	62	8,8

Tablo 52’de araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna göre dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %16,6’sı mesleğinde 1-5 yıllık geçmişe sahiptir. Öğretmenlerin %19,2’si 6-10 yıllık; %18,9’u 11-15 yıllık; %21,3’ü 16-20 yıllık; %15,2’si 21-25 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Mesleğinde 26 ve üzeri yıldır çalışanların oranı ise %8,8’dir.

Branş açısından bakıldığında meslek dersi öğretmenlerinde 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %23,5 iken, bu oran kültür dersleri öğretmenlerinde ise %13,9’dur. Bu bakımdan mesleğe yeni başlama oranı itibarıyla meslek dersleri öğretmenlerinin kültür dersi öğretmenlerine göre daha az öğretmenlik tecrübesine sahip oldukları görülmektedir. Ancak toplam hizmet süresi 20 yılın üzerinde olan öğretmenlerde meslek dersleri öğretmenleri (%31,5) kültür dersi öğretmenlerine göre (%21,1) daha yüksek orandadır.

Tablo 53: Proje AİHL Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Branş Grubu	Öğrenim Durumu					
	Lisans		Yüksek Lisans		Doktora	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Meslek Dersleri	153	76,5	43	21,5	4	2
Kültür Dersleri	370	73,4	130	25,8	4	0,8
Öğretmen Toplam	523	74,3	173	24,6	8	1,1

Tablo 53’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %74,3’ü lisans mezunu iken %24,6’sı yüksek

lisans mezunudur. Öğretmenlerden yalnızca %1,1'i doktora derecesine sahiptir. Branş grubu açısından bakıldığında meslek dersleri öğretmenlerinin %76,5'i lisans, %21,5'i yüksek lisans, %2,0'si ise doktora mezunudur. Kültür dersleri öğretmenlerinin %73,4'ü lisans, %25,8'i yüksek lisans, %0,8'i ise doktora mezunudur. Buna göre kültür dersleri ve meslek dersleri öğretmenlerinin öğrenim durumlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 54: Proje AİHL Öğretmenlerinin Okullarında Uygulanan Programlara Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Okullarında Uygulanan Program Çeşitleri	f	%
Fen ve Sosyal Bilimler Programı	428	60,8
Fen ve Sosyal Bilimler Programı, Hazırlıklı Yabancı Dil Programı	113	16,1
Fen ve Sosyal Bilimler Programı, Hafızlık Programı	54	7,7
Fen ve Sosyal Bilimler Programı, Hazırlıklı Yabancı Dil Programı, Hafızlık Programı	47	6,7
Fen ve Sosyal Bilimler Programı, Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar Programı, Hazırlıklı Yabancı Dil Programı	22	3,1
Fen ve Sosyal Bilimler Programı, Musiki Programı, Hafızlık Programı	20	2,8
Fen ve Sosyal Bilimler Programı, Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar Programı, Musiki Programı, Hazırlıklı Yabancı Dil Programı	20	2,8
Toplam	704	100,0

Tablo 54'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin okullarında uygulanan programlara yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %60,8'i sadece Fen ve Sosyal Bilimler Programı uygulayan proje okulunda, %16,1'i Fen ve Sosyal Bilimler Programı ile birlikte Hazırlıklı Yabancı Dil Programında, %7,7'si Fen ve Sosyal Bilimler Programı ile birlikte Hafızlık Programında, %6,7'si Fen ve Sosyal Bilimler Programı, Hazırlıklı Yabancı Dil Programı ve Hafızlık Programının birlikte uygulandığı proje okulunda çalışmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %3,1'i Fen ve Sosyal Bilimler Programı, Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar Programı ve Hazırlıklı Yabancı Dil Programının birlikte uygulandığı proje okulunda, %2,8'i Fen ve Sosyal Bilimler Programı ile beraber Musiki Programı ve Hafızlık Programının birlikte uygulandığı proje okulunda, yine %2,8'i ise 4 farklı programı (Fen ve Sosyal Bilimler Programı, Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar Programı, Musiki Programı, Hazırlıklı Yabancı Dil Programı) birlikte uygulayan proje okulunda çalışmaktadır. Buna göre araştırmamıza katılan Proje AİHL öğretmenlerinin tamamı Proje AİHL'lerde ana program olarak uygulanan Fen ve Sosyal Bilimler Programı uygulayan proje AİHL'de çalışmaktadır. Bunun yanında araştırmamıza katılan diğer Proje AİHL öğretmenleri ise program çeşitliliği kapsamında farklı türlerde program uygulayan Proje AİHL'lerde çalışmaktadır. Ayrıca Proje AİHL

öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda uygulanan programların dağılımının da araştırmamıza konu olan proje AİHL’lerde uygulanan program evrenine yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 55: Proje AİHL Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lisans Programı ve Formasyon Durumlarına Göre Dağılımı

	Mezun Olunan Lisans Programı	f	%
Meslek Dersi Öğretmenleri	Yüksek İslam Enstitüsü	7	3,5
	İlahiyat Eski Lisans	61	30,5
	İlahiyat Lisans + Formasyon	113	56,5
	İlahiyat Önlisans + İlitam + Formasyon	12	6,0
	İlahiyat Lisans (Formasyonsuz Atama)	7	3,5
	Toplam	200	100,0
Kültür Dersi Öğretmenleri	Eğitim Fakültesi	246	48,8
	Diğer Fakültelerin İlgili Bölümü + Pedagojik Formasyon	258	51,2
	Toplam	504	100,0

Proje AİHL’lerde üniversitelerin farklı bölüm ve programlarından mezun olan hem meslek dersleri, hem de kültür dersleri öğretmenleri birlikte çalışmaktadırlar. Meslek dersleri öğretmenleri açısından bakıldığında 1982’de YÖK yasası ile tamamı İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmeden önce Yüksek İslam Enstitüleri, İHL’ler için meslek dersleri öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarından biriydi. Tablo 55’te “İlahiyat Eski Lisans” ile 1982 sonrası ilahiyat fakültesi mezunu öğretmenler kastedilmektedir. 2002’de bu programlarda öğrenciler İlahiyat Fakültelerinde lisans eğitimi ile birlikte öğretmenlik yapabilmek için pedagojik formasyonlarını da almaktaydı. Tabloda “İlahiyat Lisans + Formasyon” olarak belirtilen grup 1998 yılından sonra bu fakültelere giren ve ilahiyat lisans programını tamamlayıp pedagojik formasyonu tezsiz yüksek lisans şeklinde ya da eğitim fakültelerinde sertifika programı biçiminde alarak öğretmen olanlardır. Tablodaki “İlahiyat Önlisans + İlitam + Formasyon” şeklindeki grup ise açık öğretim sisteminden ilahiyat önlisans programını okuduktan sonra belirli üniversitelerde bulunan İlahiyat lisans tamamlama programıyla (İlitam) lisans diploması alıp yine sonrasında pedagojik formasyon eğitimlerini alarak öğretmenliğe atanarlardan oluşmaktadır. Formasyonlu öğretmen adayının yetersiz kaldığı bazı yıllarda az sayıda formasyonsuz İlahiyat lisans mezunu da bu okullara öğretmen olarak atanmış ve sonrasında formasyon eğitimi almıştır.

Proje AİHL’lerde görev yapan kültür dersleri öğretmenlerinden bazıları eğitim fakültelerinin kendi branşlarıyla ilgili bölümlerinden pedagojik formasyon alarak öğretmen olmuştur. Diğerleri ise başta fen-edebiyat fakülteleri olmak üzere üniversitelerin branşlarıyla ilgili farklı bölümlerini bitirdikten sonra yine tezsiz yüksek lisans ya da pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile formasyon eğitimi alarak öğretmenliğe atanmıştır.

Bu kapsamda Proje AİHL’de görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı ve formasyon durumlarına ilişkin dağılım oranlarına Tablo 55’te yer verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan meslek dersi öğretmenlerinin %3,5’i Yüksek İslam Enstitüsü; %30,5’i ilahiyat eski lisans; %56,5’i ilahiyat lisans + formasyon; %6,0’sı ilahiyat önlisans + ilitam + formasyon programını tamamlayarak öğretmen olmuştur. Meslek dersleri öğretmenlerinin %3,5’i ise İlahiyat lisans mezuniyetinden sonra ihtiyaçtan dolayı formasyonsuz olarak öğretmenliğe başlamış ve görev sırasında pedagojik formasyon eğitimi almıştır. Araştırmaya katılan kültür dersi öğretmenlerinin ise %48,8’i eğitim fakültelerinin kendi branşlarıyla ilgili bölümlerinden mezun olmuşken, %51,2’si ise kendi branşıyla ilgili farklı fakültelerin lisans programlarından mezun olduktan sonra pedagojik formasyon eğitimi almıştır.

4.2.2. Proje AİHL Öğretmenlerinin Teknolojik İmkânları, İnternet ve Sosyal Medya Kullanım Durumları

Günümüzde bilgi ve bilişim teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle birlikte eğitim-öğretimde yaygın olarak etkileşimli tahta, tablet, bilgisayar ve internetten yararlanılmaktadır. Bu kapsamda daima yenilenen bu teknolojileri etkili şekilde kullanmak öğretmenliğin önemli bir yeterlilik alanını oluşturmaktadır. Bu teknolojik gelişmelerle öğretmenler bilgiye kolayca ulaşmakta ve bilgiyi hızlıca öğrencilere aktarmaktadırlar. Bu çerçevede Proje AİHL’de görev yapan öğretmenlerin bu konudaki profillerini ortaya koymak amacıyla teknolojik araç sahipliği, internet erişim imkânı ve sosyal medya kullanım durumlarının tespitine ilişkin kendilerine çeşitli sorular yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin bu konudaki frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56: Proje AİHL Öğretmenlerinin Teknolojik Araç Sahipliği, İnternet Erişimi ve Sosyal Medya Kullanım Durumları

Teknolojik Araç Sahipliği, İnternet ve Sosyal Medya Kullanım Durumu		Meslek Dersi		Kültür Dersi		Öğretmen Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Proje AİHL Öğretmenlerinin Teknolojik Araç Sahipliği, İnternet Erişim İmkânları	Bilgisayarım var.	172	86	456	90,4	628	89,2
	Tabletim var.	99	49,5	311	61,7	410	58,2
	Cep telefonum var.	196	98	500	99,2	696	98,8
	Evde internetimiz var.	152	76	394	78,1	546	77,5
	Cep telefonumda internet paketim var.	191	95,5	493	97,8	684	97,1
	Diğer	1	0,5	2	0,4	3	0,4
	Yok	2	1	1	0,2	3,0	0,4
Proje AİHL Öğretmenlerinin Sosyal Medya Kullanım Durumları	Facebook	126	63	342	67,8	468	66,4
	Twitter	63	31,5	191	37,8	254	36
	İnstagram	89	44,5	318	63	407	57,8
	Snapchat	5	2,5	31	6,1	36	5,1
	Youtube Kanalı	20	10	49	9,7	69	9,8
	Diğer	6	3	4	0,8	10	1,4
	Yok	38	19	85	16,8	123	17,4

Tablo 56’da araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin teknolojik araç sahipliği, internet erişimi ve sosyal medya kullanım durumlarına ilişkin dağılım oranlarına yer verilmiştir. Öğretmenlere, kendilerine sunulan seçenekleri birden fazla işaretleme imkânı tanınmıştır. Buna göre öğretmenlerin %89,2’si bilgisayarının, %58,2’si tablet bilgisayarının, %98,8’i ise cep telefonunun olduğunu ifade etmiştir. Evinde internet olan öğretmen oranı %77,5 iken, cep telefonunda internet paketine sahip öğretmenlerin oranı %97,1’dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %0,4’ü kendilerine sunulan teknolojik imkân dışında diğer seçeneğini de işaretlerken, %0,4’ü ise herhangi bir teknolojik araca sahip olmadığını belirtmiştir. Buna verilere göre Proje AİHL’de görev yapan öğretmenlerin teknolojik araç sahipliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. **Branş grubu** açısından bakıldığında ise kültür dersleri öğretmenlerinin meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek oranlarda teknolojik araçlara ve internet erişim imkânına sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin sosyal medya kullanım durumlarına ilişkin olarak öğretmenlerin %66,4’ü Facebook, %36,0’sı Twitter, %57,8’i Instagram, %5,1’i Snapchat ve %9,8’i Youtube uygulamalarında hesabı olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %1,4’ü sosyal medya kullanım durumları için diğer seçeneğini işaretlemişken, %17,4’ü ise herhangi bir sosyal medya hesabı kullanmadığını

ifade etmiştir. Bu verilere göre Proje AİHL’de görev yapan öğretmenlerin orta düzeyde sosyal medya uygulamalarını kullandıkları görülmektedir. **Branş grubu** açısından bakıldığında, meslek dersleri öğretmenlerinin kültür dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek oranda Youtube kullandığı; buna karşılık Facebook, Twitter, Instagram ve Snapchat kullanımının kültür dersleri öğretmenlerinde, meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yaygın olduğu görülmektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Proje AİHL’de Çalışma Nedenlerine Yönelik Bulgular

Toplumun farklılık gösteren din eğitimi talep ve beklentilerini karşılama gayretinde olan İmam Hatip Liselerinin sürekli öğrenen, alanıyla ve öğrencilerle ilgili ve etkili öğretmenlik mesleki becerilerine sahip öğretmenlerden oluşması önemlidir. Öğrencileri, öğretim programında yer alan amaçlara motive edebilen ve okulda ortak bir eğitim vizyonu oluşturan öğretmenler, öğrenciler ve diğer öğretmenler arasında takım ruhu oluşmasını ve beraber düşünen, ortak karar alan, sürekli öğrenen ve araştıran bir okul ikliminin geliştirilmesini özendirirler (Baltacı, 2019, 246). Öğretmenlerin, öğrencilere ve okulun sosyal çevresine yönelik gelişimsel bir vizyona sahip olmaları gerekmektedir (Can vd, 2017, 50-51). Proje okul uygulaması ile alanında uzman ve yetkin öğretmenlerin seçilerek görev yapmasına imkan tanınmaktadır. Böylece idealist öğretmenler pratikte kendilerini gösterme fırsatı da elde etmektedirler.

Araştırmada Proje AİHL öğretmenlerinden çalışmak için bu okulları tercih etmelerinde en fazla etkili olan nedeni tek seçenek olarak işaretlemeleri istenmiştir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57: Öğretmenlerin Proje AİHL’de Çalışma Nedenlerine Göre Dağılımı

Proje AİHL Tercih Sebepleri	Meslek Dersi		Kültür Dersi		Öğretmen Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İmam hatip kimliğini önemsediğim için	139	69,5	174	34,7	313	44,7
Proje okulu olduğu için	15	7,5	120	24	135	19,3
Öğrenci profili iyi olduğu için	26	13	101	20,2	127	18,1
Evime yakın mesafede olduğu için	4	2	51	10,2	55	7,8
Akademik başarısı yüksek olduğu için	6	3	35	7	41	5,8
Özgün projeler üretilen okul olduğu için	6	3	15	3	21	3
Ekonomik getirisi daha fazla olduğu için	3	1,5	5	1	8	1,1

Pansiyonlu okul olduğu için	1	0,5	0	0	1	0,1
Cevapsız	0	0	3	0,6	3	0,4
Toplam	200	28,5	504	71,5	704	100

Tablo 57’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinden %44,7’si imam hatip kimliğini önemsedığı için, %19,3’ü proje okulu olduğu için, %18,1’i öğrenci profili iyi olduğu için, %7,8’i evine yakın olduğu için, %5,8’i akademik başarısı yüksek olduğu için, %3,0’ü özgün projeler üreten okul olduğu için, %1,1’i ekonomik getirisi fazla olduğu için ve %0,1’i ise pansiyonlu okul olması nedeniyle bu okullarda çalışmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %0,4’ü ise bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Ayrıca Tablo 57’de Proje AİHL’yi tercih sebepleri içerisinde kültür dersi öğretmenlerinin imam hatip kimliğini önemseme dışındaki diğer tercih sebeplerine meslek dersleri öğretmenlerinden daha yüksek oranda katılım sağladıkları da görülmüştür. Yani Proje AİHL’lerde meslek dersleri öğretmenlerinin kültür dersleri öğretmenlerine göre daha fazla imam hatip kimliğini önemsedikleri için bu okullarda çalışmayı tercih ettikleri saptanmıştır.

4.2.4. Proje AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Meslek Dersleri İle İlgili Başarı Algıları

Araştırmada Proje AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin yürüttükleri meslek derslerine ilişkin en başarılı buldukları ve en fazla zorlandıkları meslek derslerinin ne olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Meslek dersi öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58: Proje AİHL Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yürütürken Kendilerini En Başarılı Buldukları ve En fazla Zorlandıkları Meslek Dersleri

Dersler	En Başarılı Oldukları Meslek Dersi		En Fazla Zorlandıkları Meslek Dersi	
	f	%	f	%
Dinler Tarihi	6	3,1	34	18,1
Siyer	16	8,3	2	1,1
Tefsir	10	5,2	7	3,7
Kelam	3	1,6	19	10,1
Hitabet ve Mesleki Uygulama	3	1,6	11	5,9
Kur'an-ı Kerim	79	40,9	9	4,8
Temel Dini Bilgiler	10	5,2	0	0,0
Hadis	10	5,2	1	0,5
Fıkıh	16	8,3	6	3,2
Akaid	5	2,6	5	2,7
İslam Kültür ve Medeniyeti	2	1,0	12	6,4
Arapça	33	17,1	82	43,6

Cevapsız	7	3,4	12	6,4
Toplam	200	100	200	100

Tablo 58’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin en başarılı oldukları meslek derslerini sıraladığımızda; %40,9’u ile Kur’an-ı Kerim, %17,1 ile Arapça ve %8,3 ile Fıkıh ve Siyer dersi ilk üç sırada yer almaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin en fazla zorlandıkları meslek derslerini sıraladığımızda; %43,6 ile Arapça, %18,1 ile Dinler Tarihi ve %10,1 ile Kelam dersi ilk üç sırada yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %3,4’ü en başarılı oldukları meslek dersi sorusunu ve yine öğretmenlerin %6,4’ü ise en fazla zorlandıkları meslek dersi sorusunu cevapsız bırakmıştır. Buna göre; Proje AİHL’de çalışan meslek dersleri öğretmenlerinin en başarılı olduklarını düşündükleri dersin mesleki derslere temel olma özelliği taşıyan Kur’an-ı Kerim dersinin olması araştırmada elde edilen önemli bir bulgudur. Ayrıca Kur’an-ı Kerim’in dili olan ve mesleki derslerin anlaşılması ve aktarılması sürecine önemli ölçüde katkı sağlayan Arapça dersinin Proje AİHL’de çalışan meslek dersleri öğretmenlerinin en fazla zorlandıkları ders olarak ilk sırada yer alması üzerine düşünülmesi gereken önemli bir husustur. Proje AİHL’de uygulanan program çeşitliliği kapsamında hazırlıklı yabancı dil (Arapça) programı uygulayan okullar, dil programı uygulayan okulların yarısını (17) oluşturmaktadır (MEB, 24 Aralık 2020). Proje okul uygulaması sayesinde Proje AİHL’lerde Arapça dersinin seçilmiş, alanında uzman öğretmenlerce verilmesi önemli bir adımdır. Ancak Arapça dersi ile ilgili öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilme aşaması ve öğretmenlik sürecindeki hizmet içi eğitimlerinin tüm yönleriyle incelenmesi ve Arapçanın öğretimi ile ilgili ihtiyacı karşılayan tüm tedbirlerin ilgili mercilerce alınması da gerekmektedir.

4.2.5. Proje AİHL Öğretmenlerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Memnuniyet Algıları

Araştırmada Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul uygulamalarına ilişkin memnuniyet algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen “Öğretmenlerin Proje Okul Modeline İlişkin Memnuniyet Algıları Ölçeği”nden elde edilen bulgular Tablo 59, 60 ve 61’de sunulmuştur.

Tablo 59: Proje AİHL Öğretmenlerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Betimsel Bulgular

	N	X	Ss.	Düzy
Başarı ve Nitelik	704	3,77	,638	Yüksek
Proje okul uygulaması gereğince okulumuzda yürütülen proje çalışmalarının yeterli olduğunu düşünüyorum.	697	3,76	,948	Yüksek
Proje okul uygulaması sayesinde iyi öğrenciler okulumuzu tercih etmiştir.	700	4,07	,927	Yüksek
Proje okul uygulaması ile okulumuzdaki sosyal faaliyetlerin daha önemli olduğunu düşünüyorum.	700	3,74	,984	Yüksek
Proje okul uygulaması ile öğrencilerin bireysel yeteneklerinin öne çıkarıldığını düşünüyorum.	697	3,58	,936	Yüksek
Proje okul uygulaması ile öğrencilerin akademik başarısının arttığını düşünüyorum.	698	3,94	,885	Yüksek
Proje okul uygulaması sayesinde öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirildiğini düşünüyorum.	700	3,55	,946	Yüksek
Hedef ve Farkındalık	704	4,21	,652	Çok Yüksek
Proje okul uygulamasının içeriğini biliyorum.	699	4,26	,696	Çok Yüksek
Proje okul uygulamasının amaçları hakkında bilgi sahibiyim.	698	4,22	,743	Çok Yüksek
Proje okul uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.	700	4,17	,842	Yüksek
Eğitim Organizasyonu	704	3,28	,817	Orta
Proje okul uygulaması gereği oluşturulan Danışma Kurulu'nun çalışmaları yeterli düzeydedir.	700	3,21	,925	Orta
Proje okul uygulaması gereği oluşturulan Proje Yürütme Komisyonu'nun çalışmaları yeterli düzeydedir.	699	3,28	,904	Orta
Proje okul uygulaması ile ilgili Koordinatör Öğretmen'in çalışmaları yeterli düzeydedir.	698	3,39	,958	Orta
Proje Okul Öğretmenleri Memnuniyet Algısı Toplam	704	3,76	,552	Yüksek

Tablo 59’da Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul modeline ilişkin algılarına ve her alt boyuttaki maddelerin ortalamasına ait betimsel bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin proje okul modeli ile ilgili maddelere ilişkin algıları yüksek düzeydedir ($X=3,76$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; öğretmenler proje okul modelinin eğitim-öğretim süreçlerine başarı ve nitelik bağlamında yüksek düzeyde katkı sağladığını ($X=3,77$) belirtmektedir. Proje okul modeline ilişkin hedef ve farkındalık boyutunda öğretmenler çok yüksek düzeyde proje okul modelinin hedeflerinin farkında olduklarını ve proje okul modelini tanıdıklarını ($X=4,21$) ifade etmekte iken; eğitim organizasyonu boyutunda ise orta düzeyde ($X=3,28$) değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Tablo 59’da ölçeğin alt boyutlarına ilişkin maddelerin puan ortalamasına bakıldığında, araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul modelinin başarı ve nitelik boyutundaki memnuniyet algılarında proje okul uygulaması sayesinde iyi öğrencilerin okullarını tercih ettiğine ($X=4,07$), öğrencilerin akademik başarılarının arttığına ($X=3,94$), öğrencilerin bireysel yeteneklerinin öne çıkarıldığına ($X=3,58$), öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirildiğine ($X=3,55$), okullarında yürütülen proje çalışmalarının yeterli olduğuna ($X=3,76$) ve okullarındaki sosyal faaliyetlerin daha önemli olduğuna ($X=3,74$) yüksek düzeyde puan ortalamalarıyla katılım gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin bu boyutta proje okul uygulaması sayesinde iyi öğrencilerin okullarını tercih ettiğine ($X=4,07$) en yüksek düzeyde katılım gösterirken; buna karşılık proje okul uygulaması sayesinde öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirildiğine ($X=3,55$) ise en düşük puan ortalamasıyla katılım gösterdikleri görülmektedir.

Ölçeğin proje okul uygulamasının hedef ve farkındalık boyutuna dair Proje AİHL öğretmenleri, proje okul uygulamasının içeriğini bildiğini ($X=4,26$) ve proje okul uygulamasının amaçları hakkında bilgi sahibi olduğunu ($X=4,22$) çok yüksek düzeyde belirtirken; proje okul uygulamasının faydalı olduğunu ($X=4,17$) ise yüksek düzeyde puan ortalamalarıyla ifade etmektedir. Tablo 59’daki ölçeğin alt boyutlarındaki maddelerin puan ortalamalarına bakıldığında proje okul uygulamasına ilişkin hedef ve farkındalık boyutundaki maddelerin en yüksek düzeyde puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin proje okul uygulamasının içeriğine ve proje okul uygulamasının hedeflerine ilişkin farkındalıklarının çok yüksek düzeyde olumlu olduğu ve bu modelin faydalı olduğuna dair algılarının ise yüksek düzeyde olumlu olduğu görülmektedir.

Ölçeğin proje okul modeline ait eğitim organizasyonu boyutundaki maddelerin puan ortalamalarına en yüksekten en düşüğe doğru bakıldığında ise Proje AİHL öğretmenleri, proje okul uygulaması ile ilgili koordinatör öğretmenlerin çalışmalarının yeterli olduğuna ($X=3,39$), Proje Yürütme Komisyonu’nun çalışmalarının yeterli olduğuna ($X=3,28$) ve Danışma Kurulu’nun çalışmalarının yeterli olduğuna ($X=3,21$) orta düzeyde katılım göstermektedirler. Tablo 59’a bakıldığında ölçeğin alt boyutlarındaki maddelerin puan ortalamalarına bakıldığında ise proje okul uygulamasına ait eğitim organizasyonu

boyutundaki maddelerin en düşük düzeyde puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre proje okul modelinin getirdiği yeniliklerden biri olan eğitim organizasyonuna dair Proje AİHL öğretmenlerinin memnuniyet algılarında zamanla olumlu yönde değişimin olacağı öngörülebilir.

Tablo 60: Proje AİHL Öğretmenlerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Mann Whitney U Testi Analizi

	Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	P
Proje Okul Modeli Memnuniyet Algısı Toplam	Cinsiyet	Kadın	397	357,62	141977	58905	,447
		Erkek	307	345,87	106183		
Proje Okul Modeli Memnuniyet Algısı Toplam	Branş Grubu	Meslek Dersleri	200	382,67	76533	44367	,013
		Kültür Dersleri	504	340,53	171627		

Tablo 60 incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre; Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmanın oluşmadığı görülmektedir ($U=58905$, $p>0,05$). Buna karşılık Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalamalarında branş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($U=44367$, $p<0,05$). Yapılan Mann-Whitney U testi analizi sonucunda “proje okul öğretmenlerinin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin meslek dersleri öğretmenlerinin puanlarının sıra ortalamalarının (382,67) kültür dersleri öğretmenlerine (340,53) göre .05 düzeyinde meslek dersleri öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($U= 44367$, $p<0,05$).

Tablo 61: Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin “Proje Okul Modeline” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Kruskal-Wallis Testi Analizi

	Değişken	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Proje Okul Modeli Memnuniyet Algısı Toplam	Yaş	1-21-25	27	342,24	4	3,941	,414 Fark Yok
		2-26-35	198	341,07			
		3-36-45	311	346,83			
		4-46-50	100	370,70			
		5-51 ve üzeri	68	389,04			
		Toplam	704				

Proje Okul Modeli Memnuniyet Algısı Toplam	Kıdem	1-1-5 yıl	117	316,32	5	14,122	,015	1-2; 1-5 1-6; 2-4 4-5; 4-6
		2-6-10 yıl	135	372,71				
		3-11-15 yıl	133	361,38				
		4-16-20 yıl	150	320,11				
		5-21-25 yıl	107	370,39				
		6-26 ve üzeri	62	405,21				
		Toplam	704					
Proje Okul Modeli Memnuniyet Algısı Toplam	Öğrenim Durumu	1-Lisans	523	349,67	2	,397	,820	Fark Yok
		2-Yüksek Lisans	173	360,57				
		3-Doktora	8	363,19				
		Toplam	704					

Tablo 61’de Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul modeli ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları yer almıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algılarına ait puan değerlerinin sıra ortalamalarının yaş ve öğrenim durumu değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açmadığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul modeli ile ilgili memnuniyet algılarına ait puan değerlerinin sıra ortalamalarının **mesleki kıdem değişkeninde** istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir ($X^2_{(5)} = 14,122$, $p < .05$). Farklılaşmanın öğretmenlerin hangi kıdem puanları arasında olduğunu tespit etmek için Non-Parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın mesleki kademisi 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 21-25 yıl, 26 ve üzeri olan öğretmenler arasında mesleki kademisi 1-5 yıl olan öğretmenlerin daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca mesleki kademisi 6-10 yıl ile 16-20 yıl olan öğretmenler arasında mesleki kademisi 6-10 yıl olan öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiş; mesleki kademisi 16-20 yıl ile 21-25 yıl ve 26 ve üzeri olan öğretmenler arasında ise mesleki kademisi 16-20 yıl olan öğretmenlerin daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Söz konusu gruplar arasında istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu verilere göre; Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algı düzeylerinin mesleki kademisi çok olan öğretmenler lehine (6-10 yıl ile 16-20 yıl olan grup karşılaştırması dışında) daha olumlu olduğu görülmektedir.

Ayrıca Proje AİHL’de görev yapan öğretmenlere proje okul uygulamaları ve program çeşitliliği ile ilgili anket formunda “İmam Hatip Liseleri’nde program çeşitliliği ve proje okul uygulamasına dair düşüncelerini açık uçlu soru çeşidiyle yazmaları istenmiştir. Anket uygulamasına katılan 704 öğretmenden 78’i (yaklaşık %10) açık uçlu soruya görüşlerini yazmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ayrı temalar altında düzenlenerek Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62: Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Uygulamaları ve Program Çeşitliliğine İlişkin Görüşleri

Temalar	Öğretmen Görüşleri	F
Akademik Başarı	Proje okul uygulamalarında sadece akademik başarı öncelenmektedir (Ö4, Ö5, Ö9, Ö15, Ö25, Ö26, Ö27, Ö30, Ö33, Ö36, Ö44, Ö76). Proje okul uygulaması akademik başarıya katkı sağlamaktadır (Ö7, Ö11, Ö18, Ö54). Proje okul uygulaması ile birlikte artan proje ve sosyal faaliyetler akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Ö14, Ö23). Proje okul uygulamaları için tüm ders saatlerinin azaltılması gerekmektedir (Ö72). Proje okul uygulamaları sebebiyle öğrenciler derslere gereken önemi göstermemektedir (Ö19).	20
Öğretmen Seçimi ve Farkındalık	Proje okullarında öğretmenlerin özel bir komisyon tarafından seçilmesi, denetlenmesi gerekmektedir. (Ö4, Ö21, Ö29, Ö57, Ö62, Ö67, Ö78). Proje okullarında öğretmenlerin sürekli ve geliştirici bir hizmetiçi eğitimden geçmesi gerekmektedir (Ö4, Ö29, Ö57, Ö62). Proje okul uygulaması öğretmenler tarafından tam olarak bilinmemektedir (Ö41, Ö43, Ö60). Pansiyonların varlığı sebebiyle öğretmenler okulu tercih etmemektedir (Ö11).	15
Kalitenin Korunması	Proje okul uygulaması, kalitenin korunması için yaygınlaştırılmamalıdır. Her yerde proje okul açılmamalıdır. (Ö2, Ö13, Ö46, Ö51, Ö66, Ö68, Ö69) Proje okul uygulamasının planlama ve uygulamasındaki eksiklikler tamamlanmalıdır. (Ö1, Ö31, Ö37, Ö77)	11
Program Çeşitliliği	Program çeşitliliği AİHL’ler için olumlu bir uygulamadır (Ö7, Ö11, Ö18, Ö54). Program çeşitliliği olumlu olmakla beraber geliştirilmesi gereken tarafları olan bir uygulamadır (Ö4, Ö8, Ö37). Program çeşitliliği AİHL’ler için olumsuz tarafları olan bir uygulamadır (Ö42, Ö49, Ö64).	10
Dini (Mesleki) Eğitim	Proje okullarında akademik başarı ile birlikte mesleki-dini eğitiminde öncelenmesi gerekmektedir (Ö16, Ö20, Ö44, Ö45, Ö53, Ö65, Ö74, Ö76). Proje okullarında meslek derslerinin ders saatleri azaltılmalıdır (Ö56, Ö59).	10
Öğrenci Seçimi	Proje okullarına öğrenci seçiminde sözlü mülakatta yapılmalıdır (Ö35, Ö46, Ö63, Ö70). Milli ve başarılı olan sporcuların proje okullarına alınırken ek puanla alınması gerekmektedir (Ö10). Proje okullarında öğrenci sayısı az olmalıdır (Ö19).	6
Okul Donanımı	Proje okulların fiziki altyapıları yetersiz durumdadır. (Ö8, Ö34, Ö42, Ö75)	4
Mali Destek	Proje okullarındaki öğretmenlerin ekonomik şartlarının iyileştirilmesi gerekmektedir (Ö4, Ö6). Proje okullarının bütçe konusunda daha esnek bir yapıya kavuşturulması gerekir (Ö71).	3
Yönetici Desteği	Milli Eğitim yöneticileri proje okullarına gereken desteği vermemektedir (Ö72).	1

Tablo 62’de öğretmenlerin proje okul uygulamaları ve program çeşitliliği ile ilgili görüşleri akademik başarı, öğretmen seçimi ve farkındalık, kalitenin korunması, program çeşitliliği, dini (mesleki) eğitim, öğrenci seçimi, okul donanımı, mali destek ve yönetici desteği olarak belirlenen temalarda incelenmiştir. Buna göre; öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri akademik başarı, öğretmen seçimi ve farkındalık ve kalitenin korunması temalarında yoğunlaşmakta iken; buna karşılık okul donanımı, mali destek ve yönetici desteği temalarında ise azalmaktadır.

Öğretmenlerin Tablo 62’de görüldüğü gibi proje okul uygulamaları ile ilgili akademik başarıya dair proje okul uygulamasının akademik başarıya katkı sağlaması ve proje okul uygulamalarında sadece akademik başarının öncelenmesi gibi hususları daha fazla vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından proje okullarında akademik başarının önemli olduğu ve okul içi proje ve etkinliklerin akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği de ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerinde proje okullarında görev yapan meslektaşlarının seçimi ve görevlendirilmesi ile ilgili proje okullarında öğretmenlerin özel bir komisyon tarafından seçilmesi, denetlenmesi ve proje okullarında öğretmenlerin sürekli ve geliştirici bir hizmetiçi eğitimden geçmesi gibi hususların öne çıktığı görülmektedir. Buna göre; Tablo 62’de görüldüğü gibi proje okullarında görev yapacak öğretmenlerin özenle seçilmesi, seçilen öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin hizmetiçi eğitimlerle tamamlanması gerektiği belirtilirken; buna karşılık proje okul uygulamasının öğretmenler tarafından bilinmemesi ve proje okullarının pansiyonlu olmasının öğretmen tercihini sınırlandıran bir etken olduğu da görülmektedir.

Öğretmenler proje okullarındaki kalitenin korunması ile ilgili olarak proje okullarının yaygınlaştırılmamasını, her yerde proje okulların açılmaması gerektiğini ve proje okul uygulamasının planlama ve uygulamasındaki eksikliklerin de tamamlanması gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre; öğretmenlerin AİHL’lerde proje okul uygulamaları ile belli bir kalitenin yakalandığı ve bu kalitenin korunması ile ilgili tereddütlerinin olduğu görülmektedir.

Proje okullarında birden fazla programın uygulanması ile ilgili öğretmenler program çeşitliliğinin AİHL’ler için olumlu bir uygulama olduğunu, program çeşitliliğinin olumlu

olmakla beraber geliştirilmesi gereken hatta olumsuz tarafları olan bir uygulama olduğunu da belirtmektedir.

AIHL’lerde %25 oranında haftalık ders saati olarak öğrencilere gösterilen dini (mesleki) derslere dair bazı öğretmenler, proje okullarında akademik başarı ile birlikte mesleki-dini eğitiminde öncelenmesi gerektiğini ifade ederken; bazı öğretmenler ise proje okullarında meslek derslerinin ders saatlerinin azaltılması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre; bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin branş grubuna baktığımızda meslek derslerinin ders saatlerinin azaltılması gerektiğini belirten öğretmenlerin kültür dersleri öğretmenleri olduğu görülmekte iken; akademik başarı ile birlikte mesleki derslerin öncelenmesi gerektiğini belirten öğretmenlerin %30’unun kültür dersleri öğretmenlerinden olması, bu konunun ayrıca incelenmesi gereken bir husus olduğunu göstermektedir.

Merkezi Sınavla (LGS) öğrenci alan proje okulların öğretmenleri, öğrencilerle ilgili olarak; proje okullarına öğrenci seçiminde sözlü mülakat sınavının yapılması gerektiğini, milli ve başarılı olan sporcuların proje okullarına alınırken ek puanla alınması gerektiğini ve proje okullarında öğrenci sayısının daha da az olması gerektiğini belirtmektedir. Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin sahayı daha iyi tecrübe ettikleri düşünüldüğünde yukarıda ifade ettikleri isteklerin dikkate alınacak öneriler olduğu söylenebilir.

Ayrıca proje okul öğretmenleri, proje okulları ile ilgili olarak okul donanımı, mali destek ve yönetici desteği temalarında ise proje okulların fiziki altyapılarının yetersiz olduğunu, proje okullarındaki öğretmenlerin ekonomik şartlarının iyileştirilmesi gerektiğini, proje okullarının bütçe konusunda daha esnek bir yapıya kavuşturulması gerektiğini ve milli eğitim yöneticilerinin proje okullarına gereken desteği sağlamadıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin proje okullarının donanımsal bir eksiğinin olmaması hususunu ve üst yönetimlerin özellikle bu okullara daha fazla maddi destek sağlamaları konusundaki beklentileri, proje okullarının bulundukları il ve ilçelerde yönetici, öğrenci, öğretmen ve velilerin yüksek beklentilerinin daha fazla karşılanmaya çalışılan okullar olduğu düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir. Proje okullarındaki iş yükünün diğer okullara göre daha fazla olduğu düşünüldüğünde; bu okullarda görev yapan öğretmenlerin ekonomik olarak özlük haklarının iyileştirilmesini beklemeleri karar mercii yöneticiler tarafından dikkate alınması gereken bir husus olarak ifade edilebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin proje okul uygulamaları ve program çeşitliliği ile ilgili düşüncelerini anket formunda yer alan ölçek maddelerini cevapladıktan sonra vakit ayırarak yazmayı da tercih etmeleri bu konunun öğretmenler tarafından önemli bulunduğunu ve ölçek maddelerine ek olarak bazı konuları belirtmek istemelerinin de dikkate alınma beklentisinde olduklarını göstermektedir.

4.2.6. Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Aidiyetine Bakışları

Öğretmenlerin okullarına yönelik sahip olmaları beklenen önemli duyuşsal özellikler bulunmaktadır. Bunlar içerisinde okula bağlılık veya okula aidiyet duygusu ön plana çıkmaktadır. Okula aidiyet duygusu, öğretmenin kendisinin okul paydaşlarının (diğer öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve personeller) önemli bir üyesi olduğunu ve okul paydaşları tarafından kabul ve saygı gördüğünü düşünmesi ve buna bağlı olarak kendisini okulun ve okuldaki sosyal grubun bir parçası olarak hissetmesi durumudur. Okul aidiyet duygusu öğrencilerin akademik başarılarını, öz yeterlik algılarını, motivasyonlarını, kişiler arası ilişkilerini ve okul etkinliklerine katılımlarını olumlu yönde etkilemektedir (Duy - Yıldız, 2014, 175). Bu çerçevede araştırmada Proje AİHL öğretmenlerinin okul aidiyet düzeylerine ilişkin kendilerine çeşitli ifadeler yöneltmiştir. Araştırmaya katılan bu ifadelere katılım düzeylerinin frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 63'te gösterilmiştir. Ayrıca her bir ifadeye ilişkin bazı değişkenler açısından Ki-kare analiz sonuçlarından da bahsedilmiştir.

Tablo 63: Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Aidiyetine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere Yöneltilen İfadeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Cevapsız	Toplam
Proje AİHL'ler okul kültürü ve aidiyeti kazandırmada yeterlidir.	<i>f</i>	77	177	156	209	81	4	704
	%	10,9	25,1	22,2	29,7	11,5	0,6	100
Proje AİHL'lerde öğrencilerin akademik başarıları, okul kültürü ve okul aidiyeti kazandırmaktan daha önceliklidir.	<i>f</i>	20	145	146	247	141	5	704
	%	2,8	20,6	20,7	35,1	20	0,7	100
Okulumuz öğrencilerine okul kültürü ve aidiyeti kazandırmada okul personeli arasında yeterli işbirliği yoktur.	<i>f</i>	60	223	142	210	65	4	704
	%	8,5	31,7	20,2	29,8	9,2	0,6	100

Öğretmen olarak kendimi imam hatip lisesine ait hissetmiyorum.	<i>f</i>	165	161	49	144	179	6	704
	%	23,4	22,9	7	20,5	25,4	0,9	100
Okulumu her ortamda iyi bir şekilde temsil edebildiğimi düşünüyorum.	<i>f</i>	17	23	71	325	261	7	704
	%	2,4	3,3	10,1	46,2	37,1	1,0	100
Proje AİHL’ de öğretmenliğin sorumluluğunun daha fazla olduğunu düşünüyorum.	<i>f</i>	18	37	35	266	343	5	704
	%	2,6	5,3	5,0	37,8	48,7	0,7	100
Okulumuz proje okulu olmasaydı bu okulda çalışmayı düşünmezdim.	<i>f</i>	112	183	101	182	122	4	704
	%	15,9	26	14,3	25,9	17,3	0,6	100
Okulumuzda kendimi güvende hissediyorum.	<i>f</i>	11	11	45	305	324	8	704
	%	1,6	1,6	6,4	43,3	46	1,1	100

Tablo 63’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin okul kültürü ve aidiyetine ilişkin görüşlerinin tespitine yönelik kendilerine yöneltilen ifadelerden “Proje AİHL’ler okul kültürü ve aidiyeti kazandırmada yeterlidir” ifadesine öğretmenlerin %41,2’si olumlu görüş belirtirken, %36’sı bu ifadeye katılmadığı yönünde yanıt vermiştir. Öğretmenlerin %22,2’si ise bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken; %0,6’sı bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre; araştırmaya katılan her on öğretmenden dördü Proje AİHL’lerin okul kültürü ve aidiyeti kazandırmada yeterli olduğunu belirtirken; öğretmenlerin üçte birinden fazlası ise bu konuda karşıt görüş belirtmiştir. Araştırmaya katılan her beş öğretmenden birinin Proje AİHL’lerin okul kültürü ve aidiyeti kazandırmadaki yeterliliğine ilişkin kararsızlığını belirtmesi ise ayrıca incelenmesi gereken bir husustur.

Proje AİHL öğretmenlerinin okul kültürü ve aidiyetine ilişkin görüşlerinin tespitine yönelik kendilerine yöneltilen ifadelerden “Proje AİHL’lerde öğrencilerin akademik başarısı, okul kültürü ve okul aidiyeti kazandırmaktan daha önceliklidir” ifadesine öğretmenlerin %55,1’i katıldığını belirtirken; %23,4’ü ise bu ifadeye katılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %20,7’si ise bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken; %0,7’si bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre; öğretmenlerin yarısından fazlası Proje AİHL’lerde akademik başarının öğrencilere okul kültürü ve aidiyeti kazandırmaktan daha öncelikli olduğunu belirtirken; öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri ise bu konuda karşıt görüş belirtmiştir. Proje AİHL’lerde akademik başarının öğrencilere okul kültürü ve aidiyetinin kazandırılmasında öncelikli olması konusunda kararsız kalan öğretmenlerin oranı da dikkate değer bir düzeydedir.

Tablo 63'te sunulan “Okulumuz öğrencilerine okul kültürü ve aidiyeti kazandırmada okul personeli arasında yeterli işbirliği yoktur” şeklindeki ifadeye araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin %40,2'si katılmadığını belirtirken; %39'u ise bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %20,2'si ise bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken; %0,6'sı bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre her on öğretmenden dördü okullarında öğrencilere okul kültürü ve aidiyet kazandırma okul personeli arasındaki işbirliğini yeterli görmekte iken; yine yaklaşık aynı oranda öğretmenlerin bu konuda olumsuz yönde görüş belirttiği görülmüştür. Ayrıca okul kültürü ve aidiyetin öğrencilere kazandırılmasında okul personelleri arasındaki işbirliğinin yeterliliğine ilişkin her beş öğretmenden birinin de kararsız olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 63'te sunulan “Öğretmen olarak kendimi İmam Hatip Lisesine ait hissetmiyorum” şeklindeki ifadeye araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin %46,3'ü olumsuz görüş belirterek kendilerini İHL'ye ait hissettiklerini belirtirken; %45,9'u bu ifadeye katıldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %7'si bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken; %0,9'u ise bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre; Proje AİHL öğretmenlerinin kendilerini İHL'ye ait hissetmeleri konusunda yaklaşık yarısının birbirine çok yakın oranda olumlu/olumsuz yönde görüş belirttikleri görülmüştür.

Bu ifadeye verilen cevapların cinsiyet ve branş grubu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. **Cinsiyet değişkeni** açısından erkek öğretmenlerin %53,2'si, kadın öğretmenlerin ise %41'i kendilerini İHL'ye ait hissettiklerini ifade etmiştir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek oranda kendilerini İHL'ye ait hissettiklerini ifade etmektedir ($p=,015<,05$). **Branş grubu değişkeni** açısından ise meslek dersleri öğretmenlerinin %51,5'i, kültür dersleri öğretmenlerinin ise %44,2'si kendilerini İHL'ye ait hissettiklerini belirtmiştir. Buna göre meslek dersleri öğretmenlerinin kültür dersleri öğretmenlerine göre, daha yüksek oranda kendilerini İHL'ye ait hissettikleri görülmektedir ($p=,000<,05$).

Proje AİHL öğretmenlerinin okullarını temsil etme durumlarına ilişkin kendilerine yönetilen “Okulumu her ortamda iyi bir şekilde temsil edebildiğimi düşünüyorum” ifadesine araştırmaya katılan öğretmenlerin %83,3'ü olumlu yönde görüş belirtirken, %5,7'si bu fikre katılmayarak okullarını iyi bir şekilde temsil edemediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin %10,1'i ise bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken;

%1,0'i ise bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre; Proje AİHL öğretmenlerinin büyük çoğunluğu okullarını iyi bir şekilde temsil edebildiklerini düşünürken; her yirmi öğretmenden birinin ise bu konuda karşıt görüş belirttiği görülmüştür.

Bu ifadeye verilen cevapların sadece branş grubu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. **Branş grubu değişkeni** açısından meslek dersleri öğretmenlerinin %89,5'i, kültür dersleri öğretmenlerinin ise %81,9'u okullarını her ortamda iyi bir şekilde temsil edebildiklerini belirtmiştir. Buna göre meslek dersleri öğretmenlerinin kültür dersleri öğretmenlerine göre, daha yüksek katılımı okullarını her ortamda iyi bir şekilde temsil edebildiklerini belirttikleri görülmektedir ($p=,032<,05$).

Proje AİHL öğretmenlerinin okul kültürü ve aidiyetine ilişkin görüşlerinin tespitine yönelik kendilerine yöneltilen ifadelerden “Proje AİHL’ de öğretmenliğin sorumluluğunun daha fazla olduğunu düşünüyorum” ifadesine araştırmaya katılan öğretmenlerin %86,5'i olumlu yönde görüş belirtirken, %7,9'unun ise bu fikre katılmadığını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin %5,0'i ise bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken; %0,7'si ise bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Proje AİHL’de çalışmanın sorumluluğunun daha fazla olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Bu ifadeye verilen cevapların sadece branş grubu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. **Branş grubu değişkeni** açısından ise Proje AİHL’de görev yapmanın sorumluluğunun daha fazla olduğunu düşünenlerin oranı meslek dersleri öğretmenlerinde %92,5 iken, bu oran kültür dersleri öğretmenlerinde %85’te kalmıştır. Buna göre meslek dersleri öğretmenlerinin bu ifadeye katılım düzeyinin kültür dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($p=,024<,05$).

Tablo 63’te sunulan “Okulumuz proje okulu olmasaydı bu okulda çalışmayı düşünmezdim” şeklindeki ifadeye araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin %41,9'u katılmadığını belirtirken; %43,2'si ise bu ifadeye katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %14,3'ü ise bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken; %0,6'sı bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre; Proje AİHL öğretmenlerinin görev tercihlerinde okullarının proje okul statüsünde olmasının etkisi çoğunlukla belirtilmiştir. Ayrıca Proje AİHL öğretmenlerinin birbirine yakın oranda bu okullarda görev yapmaları üzerinde

okullarının proje okul olmasının etkisini olumlu/olumsuz yönde belirttikleri de görülmüştür.

Bu ifadeye verilen cevapların branş grubu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. **Branş grubu değişkeni** açısından meslek dersleri öğretmenlerinin %44,9'u, kültür dersleri öğretmenlerinin ise %41,1'i bu ifadeye katılım göstermiştir. Buna göre meslek dersleri öğretmenleri kültür dersleri öğretmenlerine göre, daha yüksek oranda okullarının proje okul statüsünde olduğu için bu okullarda görev yaptıklarını belirtmiştir ($p=,004<,05$). **Kıdem değişkeni** açısından okullarının proje okul statüsünde olduğu için bu okullarda görev yaptıklarını belirten öğretmenlerden kıdemi 1-5 yıl olanların oranı %46,5, 6-10 yıl olanların %43, 11-15 yıl olanların %43,2, 16-20 yıl olanların %38, 21-25 yıl olanların %39,1 ve 26 ve üzeri olanların %27,9'dur. Buna göre Proje AİHL'de görev yapan öğretmenlerden kıdem yılı 1-5 olanların okullarının proje okul statüsünde olduğu için bu okullarda görev yaptıkları düşüncesine katılım oranının diğer kıdem yıllarına göre daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir ($p=,001<,05$). Ayrıca öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça proje okul statüsünde olduğu için bu okullarda çalışmaya ilişkin isteğin azaldığı da görülmektedir.

Tablo 63'te sunulduğu gibi "Okulumuzda kendimi güvende hissediyorum" ifadesine öğretmenlerin %89,3'ü olumlu yanıt verip katıldığını belirtirken; bu ifadeye olumsuz yaklaşan öğretmenlerin oranı ise %3,2'dir. Öğretmenlerin %6,4'ü ise bu konuda kararsız olduğunu ifade ederken; %1,1'i bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun okullarında kendilerini güvende hissettikleri görülmektedir.

4.2.7. Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Paydaşlarına İlişkin Memnuniyet Algıları

Teknolojik gelişmelerin hızlandığı ve eğitim öğretimde dijital dönüşümlerin yaşandığı günümüzde öğretmenlerin bilimsel, sosyal, kültürel ve mesleki kazanımların aktarılma sürecinde, okul paydaşlarından destek alması, okul paydaşları ile birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin okul paydaşları ile ilişkilerine dair memnuniyet algılarının performanslarını olumlu veya olumsuz şekilde etkilediği rahatlıkla ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin gün içerisinde zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri

okulları ve okul paydaşlarıyla olan ilişkileri ile ilgili memnuniyet düzeylerinin tespiti önemli bir konudur.

Araştırmada Proje AİHL öğretmenlerinin okul paydaşlarına ilişkin memnuniyet algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda geliştirilen “Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Paydaşları İlişki Boyutu Ölçeği”nden elde edilen bulgular Tablo 64, 65 ve 66’da sunulmuştur.

Tablo 64: Proje AİHL Öğretmenlerinin “Okul Paydaşlarına” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Betimsel Bulgular

	N	X	Ss.	Düzye
Yöneticilerle İlişki	704	4,10	,786	Yüksek
Okul içerisinde idareciler ile sağlıklı iletişim kurabiliyorum.	702	4,32	,827	Çok Yüksek
Okulda dile getirdiğim öneri ve şikayetler idare tarafından dikkate alınmaktadır.	701	4,11	,874	Yüksek
Yöneticilerimizin okulda ekip/takım ruhu oluşturma becerisine sahip olduğunu düşünüyorum.	699	4,06	,926	Yüksek
Okulda görevim ile ilgili alınacak kararlarda fikrim alınmaktadır.	702	4,05	,952	Yüksek
Yöneticilerimizin öğretmenlerin ve çalışanların işlerinde motivasyonun yüksek tutulmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum.	699	3,98	,939	Yüksek
Öğrenci Algısı	704	3,85	,659	Yüksek
Öğrencilerimiz insanlığa ve topluma katma değer üreten öğrenciler olacaktır.	699	4,07	,708	Yüksek
Öğrencilerimizin özgüvenleri yüksek olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.	699	4,00	,840	Yüksek
Öğrencilerimiz okuyan, fikir üreten ve keşfedebilen öğrenciler olacaktır.	700	3,97	,794	Yüksek
Öğrencilerimizin kendi kültür ve medeniyet değerlerinin farkında olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.	701	3,89	,833	Yüksek
Öğrencilerimiz liderlik becerisine sahip bireyler olarak yetiştirilmektedir.	700	3,84	,833	Yüksek
Okulumuzdaki öğrencilerin kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirdiklerini düşünüyorum.	699	3,36	1,010	Orta
Meslektaşlarla İlişki	704	4,23	,710	Çok Yüksek
Okul içerisinde meslektaşlarımla sağlıklı iletişim kurabiliyorum.	700	4,38	,732	Çok Yüksek
Okulumuzda yürütülen proje çalışmalarında, yarışma ve etkinliklerde meslektaşlarımız etkin bir şekilde görev yapmaktadır.	700	4,22	,788	Çok Yüksek
Meslektaşlarımızın arasında birlik ve dayanışma ön plandadır.	700	4,13	,873	Yüksek
Okul Paydaşları Memnuniyet Algısı Toplam	704	4,02	,611	Yüksek

Tablo 64'te Proje AİHL öğretmenlerinin okul paydaşlarına ilişkin memnuniyet algılarına ve her alt boyuttaki maddelerin ortalamasına ait betimsel bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin okul paydaşları ile ilgili maddelere ilişkin memnuniyet algıları yüksek düzeydedir ($X=4,02$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; öğretmenlerin okul paydaşlarından yöneticilere ($X=4,10$), öğrencilere ($X=3,85$) dair memnuniyet algılarının yüksek düzeyde olduğu; meslektaşlarına ($X=4,23$) dair memnuniyet algılarının ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 64'te ölçeğin alt boyutlarına ilişkin maddelerin puan ortalamasına bakıldığında araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenleri okul paydaşlarından yöneticilerle ilişki boyutundaki memnuniyet algıları ile ilgili okul içerisinde idareciler ile sağlıklı iletişim kurabildiğini ($X=4,32$) çok yüksek düzeyde puan ortalamasıyla belirtirken; okulda dile getirdikleri öneri ve şikayetlerin idare tarafından dikkate alındığını ($X=4,11$), yöneticilerin okulda ekip/takım ruhu oluşturma becerisine sahip olduğunu ($X=4,06$), okulda görevleri ile ilgili alınacak kararlarda fikirlerinin alındığını ($X=4,05$), yöneticilerin öğretmenlerin ve çalışanların işlerinde motivasyonun yüksek tutulmasına yardımcı olduklarını ($X=3,98$) ise yüksek düzeyde puan ortalamalarıyla belirtmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler bu boyutta idareciler ile sağlıklı iletişim kurabildiğine ($X=4,32$) en yüksek düzeyde katılım gösterirken; buna karşılık yöneticilerin öğretmenlerin ve çalışanların işlerinde motivasyonun yüksek tutulmasına yardımcı olduklarına ($X=3,98$) en düşük puan ortalamasıyla katılım gösterdikleri görülmektedir.

Ölçeğin öğrenci algısı boyutuna dair Proje AİHL öğretmenleri, öğrencilerin insanlığa ve topluma katma değer üreten öğrenciler olacağını ($X=4,07$), öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olarak yetiştirildiğini ($X=4,00$), öğrencilerin okuyan, fikir üreten ve keşfedebilen öğrenciler olacağını ($X=3,97$), öğrencilerin kendi kültür ve medeniyet değerlerinin farkında olarak yetiştirildiğini ($X=3,89$), öğrencilerin liderlik becerisine sahip bireyler olarak yetiştirildiğini ($X=3,84$) ve öğrencilerin kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirdiklerini ($X=3,36$) yüksek düzeyde puan ortalamalarıyla belirtmektedir. Tablo 64'e bakıldığında ölçeğin alt boyutlarındaki maddelerin puan ortalamalarına bakıldığında öğrenci algısı boyutundaki maddelerin en düşük düzeyde puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin meslektaşlarla ilişki boyutundaki maddelerin puan ortalamalarına bakıldığında ise Proje AİHL öğretmenleri, okul içerisinde meslektaşlarıyla sağlıklı iletişim kurabildiklerine ($X=4,38$), okullarında yürütülen proje çalışmalarında, yarışma ve etkinliklerde meslektaşlarının etkin bir şekilde görev yaptıklarına ($X=4,22$) çok yüksek düzeyde katılırken; meslektaşların arasında birlik ve dayanışmanın ön planda olduğuna ($X=4,13$) ise yüksek düzeyde katılım göstermektedirler. Tablo 64'e bakıldığında ölçeğin alt boyutlarındaki maddelerin puan ortalamalarına bakıldığında okul paydaşları içerisindeki meslektaşlarla ilişkileri ile ilgili memnuniyet algıları boyutundaki maddelerin en yüksek düzeyde puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 65: Proje AİHL Öğretmenlerinin “Okul Paydaşlarına” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Mann-Whitney U Testi Analizi

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	P
Okul Paydaşları Memnuniyet Algısı	Cinsiyet	Kadın	397	358,33	58625	,387
		Erkek	307	344,96		
Okul Paydaşları Memnuniyet Algısı	Branş Grubu	Meslek Dersleri	200	376,03	45695	,053
		Kültür Dersleri	504	343,16		
				172955		

Tablo 65 incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre; Proje AİHL öğretmenlerinin okul paydaşları ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmanın oluşmadığı görülmektedir ($U=58625$, $p>0,05$). Aynı şekilde Proje AİHL öğretmenlerinin okul paydaşları ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalamalarında branş grubu değişkenine göre de istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmanın oluşmadığı görülmektedir ($U=45695$, $p>0,05$).

Tablo 66: Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin “Okul Paydaşlarına” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Kruskal-Wallis Testi Analizi

Değişken		N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Proje Okul Uygulamaları Memnuniyet Algısı	Yaş	1-21-25	27	325,78	4	3,080	,545
		2-26-35	198	343,03			
		3-36-45	311	351,20			
		4-46-50	100	358,28			
		5-51 ve üzeri	68	388,11			
		Toplam	704				

Proje Okul Uygulamaları Memnuniyet Algısı	Kıdem	1-1-5 yıl	117	344,58	5	6,553	,256	Fark Yok
		2-6-10 yıl	135	343,67				
		3-11-15 yıl	133	377,14				
		4-16-20 yıl	150	331,70				
		5-21-25 yıl	107	347,12				
		6-26 ve üzeri	62	393,44				
		Toplam	704					
Proje Okul Uygulamaları Memnuniyet Algısı	Öğrenim Durumu	1-Lisans	523	347,98	2	1,029	,598	Fark Yok
		2-Yüksek Lisans	173	366,05				
		3-Doktora	8	354,94				
		Toplam	704					

Tablo 66’da Proje AİHL öğretmenlerinin okul paydaşları ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için Non-Parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi sonuçları yer almıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin okul paydaşları ile ilgili memnuniyet algılarına ait puan değerlerinin sıra ortalamalarının söz konusu tüm değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açmadığı saptanmıştır.

4.3. Proje AİHL Yöneticilerine İlişkin Bulgular

4.3.1. Proje AİHL Yöneticilerinin Proje Okul Uygulamasına İlişkin Memnuniyet Algıları

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerine MEB tarafından 2016 yılında uygulamaya konulan proje okul uygulaması ve devamında proje okullarında yürütülmeye başlanılan program çeşitliliği ile ilgili çeşitli sorular yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin proje okul uygulamasına dair verdikleri cevaplar Tablo 67’deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 67: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okul Uygulaması

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Proje okul uygulaması faydalıdır.	27	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y16, Y17, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y26, Y27, Y28, Y29
Proje okul uygulaması akademik başarıya katkı sağlamaktadır.	16	Y1, Y2, Y3, Y5, Y10, Y11, Y13, Y15, Y17, Y21, Y23, Y24, Y25, Y27, Y29, Y30
Proje okul uygulaması beklentileri karşılamaktadır.	14	Y3, Y6, Y7, Y8, Y10, Y11, Y13, Y16, Y19, Y21, Y23, Y24, Y25, Y27
Proje okul uygulaması AİHL'lere kalite getirmektedir.	12	Y1, Y6, Y8, Y11, Y13, Y15, Y20, Y23, Y24, Y25, Y27, Y30

Proje okul uygulaması başarılı öğrencilerin AİHL'leri tercih etmelerini sağlamaktadır.	8	Y8, Y10, Y11, Y21, Y22, Y24, Y27, Y28
Proje okul uygulaması yaygınlaştırılmalıdır.	3	Y4, Y5, Y16

Tablo 67'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin yaklaşık tamamı (27) AİHL'lerde uygulamaya konan proje okul uygulamasını faydalı görmektedir. Bunun yanında yöneticilerden bazıları proje okul uygulamasının akademik başarıya katkı sağladığını (16), proje okul uygulamasının beklentileri karşıladığını (14), proje okul uygulamasının AİHL'lere kalite getirdiğini (12), proje okul uygulaması sayesinde başarılı öğrencilerin AİHL'leri tercih ettiğini (8) ve proje okul uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiğini (3) ifade etmektedir. Buna göre; yöneticilerin ifadelerinden AİHL'lerde uygulamaya konulan proje okul uygulamalarının yerinde ve faydalı bir uygulama olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca proje okul uygulaması ile farklı alanlarda AİHL'lerin kalite açısından beklentilerinin karşılandığı ve proje okul uygulamasının yaygınlaştırılması yönünde taleplerin olduğu anlaşılmaktadır.

Proje okul uygulamasının AİHL'ler için özellikle öğrencilerin yetiştirilmesinde faydalı olduğunu Y1 kodlu yönetici, *“Proje okul uygulamasını çok değerli buluyorum. AİHL mezunlarının üniversiteye yerleşmesi açısından ve daha donanımlı yetişmesi açısından bir gereklilik olarak görüyorum. Özellikle ders saatleri bakımından öğrencileri doyurucu nitelikte olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin bugünün teknolojisine ayak uyduracak donanımda yetiştirildiğini düşünüyorum.”* şeklinde aktarmaktadır.

Proje okullarının nitelikli öğretmenleriyle ve teknolojik imkanlarıyla kaliteli öğrencilerin yetiştirileceğini Y5 kodlu yönetici, *“Mesleğinde yetkin öğretmen ve yöneticilerle, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek fiziki ve eğitim ortamı en üst düzeyde donanmış proje okullarının ülkemiz için fen, sosyal ve mesleki alanda istenen becerilere sahip bireyler yetiştireceğini düşünüyorum.”* şeklinde anlatmaktadır.

Proje okul uygulamasının İHL'lerde başlatılmasında zeki ve çalışkan öğrencilerin AİHL'lerde en iyi şekilde eğitilmesi düşüncesinin etkili olduğunu Y13 kodlu yönetici, *“Tarih boyunca zeki öğrenciler için hemen hemen tüm devletler adı proje olur başka bir şey olur farklı uygulamalar yapmışlardır. Bizim tarihimizde de böyle olmuştur. Bugün buna Proje diyoruz dün Anadolu Lisesi denildi. Daha önceleri de bu tür okullara Maarif*

Liseleri denildi. Proje okul uygulaması fikrini ben destekliyorum. ...işin felsefesinin zeki öğrencilerin seçilmesi eğitilmesi ve yetiştirilmesidir...” şeklinde belirtmektedir.

Proje okul uygulamasının akademik başarıya katkı sağladığını ancak akademik başarıya dair yüksek beklentinin öğretmenlerin üzerinde baskıya neden olduğunu Y3 kodlu yönetici, *“Proje okul uygulaması ile ortaokul ve lise bölümlerine sınavla öğrenci alınması okulun akademik seviyesini yükseltmektedir. Bu durum aynı zamanda yöneticilerin ve velilerin okuldan beklentilerini yükseltmektedir. Oluşan yüksek beklenti proje okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde baskı ve gerginlik oluşturabilmektedir”* şeklinde belirtirken; Y17 kodlu yönetici de, *“Proje okul uygulaması öğrenci başarısını ve motivasyonunu olumlu yönden etkilemesi açısından gayet başarılıdır. Ancak proje kapsamına alınan okullarda proje kapsamında olmayan daha önceki yıllarda okula gelmiş olan sınıflarla uygulama açısından güçlük yaşanmaktadır. Bu kapsamda üst sınıflar proje kapsamına gelen öğrencileri her anlamda olumsuz etkilemektedirler”* şeklindeki görüşüyle proje okul uygulamasının öğrencinin akademik başarısını arttıracaklarını ancak okullarının proje okulu olmasından sonra eski öğrencilerinin olumsuz algıya neden olduklarına dikkat çekmektedir.

Proje okul uygulamasının başarılı öğrencilerin AİHL’leri tercih etmelerini sağladığını, proje okul uygulamasının avantajlarından olan öğretmen ve yöneticilerin seçilmesi ve protokollerin yapılmasının sağladığı katkıyı Y8 kodlu yönetici, *“İmam hatip liseleri açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum. Başarılı öğrencilerin bu okulun proje okulu olmasından dolayı bu okulu tercih ettiklerini gördüm. Proje okulu uygulamasının bir getirisi olarak diğer kurumlarla işbirliği çok önemli. Protokollerin okul ve öğrencilere katkı sağladığını gördüm. Ayrıca proje okullarındaki öğretmen ve yönetici atamalarında proje okulu uygulamasının faydasını gördüm”* şeklinde sıralarken; Y10 kodlu yönetici de, *“...Proje okulu sayesinde öğrencilerimiz, velilerimiz isimden, programlardan kaynaklı olarak başarılı öğrencilerini AİHL’lere göndermektedirler. Başarılı öğrencileri AİHL’lere göndermiş olunca proje amacına uygun olarak hem İHL ruhu hem de akademik başarı anlamında istediğimiz sonuçları elde ediyoruz”* diyerek başarılı öğrencilerin proje okul uygulaması sayesinde okullarını tercih ettiklerini ifade etmektedir.

Proje okul uygulamasının AİHL’lere birçok açıdan kalite getirdiğini, Y6 kodlu yönetici, *“Gayet isabetli olmuş. Bu AİHL’ler arasında bazı AİHL’lerin taşıdıkları pozitif özellikler*

bakımından bir üst ligde temsil edilmesi eğitim açısından faydalı olmuştur. ...Proje okullarında etkinliklerin fazla olması, öğrencilerin istidat ve kabiliyetlerinin gelişimi, proje AİHL'lere kaynak aktarımı, proje AİHL'lerin fen ve sosyal bilimler kapsamı içerisinde tutulması, AİHL'lerin kalitesinin artmasında, eğitim öğretim seviyesinin artmasında ve sınav başarısının artmasında okullara kalite getirmiştir” şeklinde vurgularken; Y11 kodlu yönetici ise, “...öğrencilerin yetenekleri, başarıları, kabiliyetleri doğrultusunda öğrencilerin yetişecekleri alanlarla ilgili farklı başlıkları olan alanların oluşturulduğu bir uygulama. ...fen ve sosyal bilimler, görsel sanatlar, spor, dil projesi uygulayan okullar gibi, insanların en azından tercihlerine göre seçebilecekleri çok güzel bir uygulama” diyerek program çeşitliği sayesinde proje AİHL'lerin öğrencilerin tercih ettiği okullar olduklarını anlatmaktadır.

Proje okul uygulamasının hem akademik anlamda hem de sosyal, kültürel ve mesleki anlamda beklentileri karşıladığını Y25 kodlu yönetici, “*Proje okul uygulaması yıllardır beklenen bir uygulamadır. ...en önemli özelliği program çeşitliliği ile farklı bireysel yetenekleri olan öğrencilerin bir arada öğrenim görmelerine imkân tanımasıdır. Öğrencilerin hem başarılı olmalarını sağlarken hem de sosyalleşmesine fırsat veren bir uygulama”* şeklinde aktarmaktadır.

Proje okul uygulamasının AİHL'lerde yaygınlaştırılması gerektiğini Y16 kodlu yönetici, “*Proje okulları çok güzel bir uygulama. Çünkü toplumda var olan manevi boşluğu doldurmak üzere planlanmış bir proje. Bunun diğer okullar için daha da yaygınlaşması taraftarıyım”* şeklinde ifade ederken; buna karşın Y12 kodlu yönetici, “*Proje okul uygulamasını faydalı buluyorum, olması gereken bir gelişme. Ama proje okulu sayısının bu şekilde fazla olmasının proje okullarının da varlığını biraz daha zorlaştırdığını düşünüyorum”* şeklindeki düşüncesiyle proje okul sayısının azaltılması gerektiğini belirtmektedir.

4.3.2. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Program Çeşitliliği

Araştırmaya katılan Proje okul yöneticilerinin Proje AİHL'lerde uygulanan program çeşitliliğine dair verdikleri cevaplar Tablo 68'deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 68: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Program Çeşitliliği

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Program çeşitliliği AİHL’ler için olumlu bir uygulamadır.	22	Y1, Y3, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y15, Y16, Y17, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y26, , Y28, Y29, Y30
Program çeşitliliği öğrencilerin AİHL tercihlerinde etkilidir.	9	Y3, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y17, Y25, Y26
Program çeşitliliği olumlu olmakla beraber geliştirilmesi gereken tarafları olan bir uygulamadır.	8	Y2, Y4, Y13, Y14, Y18, Y24, Y25, Y27
Program çeşitliliği öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.	8	Y1, Y10, Y11, Y12, Y19, Y20, Y23, Y29
Program çeşitliliği üniversite tercihlerinde etkilidir.	2	Y5, Y6
Program çeşitliliği AİHL’ler için olumsuz tarafları olan bir uygulamadır.	2	Y2, Y13
Program çeşitliliği meslek derslerine olan ilgiyi azaltmaktadır.	2	Y7, 25

Tablo 68’deki bulgulara da görüldüğü gibi görüşme yapılan Proje AİHL yöneticilerinin çoğu (22) program çeşitliliğinin İHL’ler için olumlu bir uygulama olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında yöneticilerin bir kısmı program çeşitliliği sayesinde başarılı öğrencilerin İHL’leri tercih ettiğini (9), program çeşitliliğinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını (8), program çeşitliliğinin olumlu olmakla beraber geliştirilmesi gereken tarafları olan bir uygulama olduğunu (8) ve program çeşitliliğinin öğrencilerin yükseköğrenim tercihlerinde etkili olduğunu (2) ifade etmektedir. Buna karşın ikişer yönetici ise program çeşitliliğinin olumsuz yönleri olan bir uygulama olduğunu ve program çeşitliliğinin meslek derslerine olan ilgiyi azalttığını belirtmektedir. Bu verilere göre; Proje AİHL’lerde uygulamaya konan program çeşitliliğine dair yaklaşımın olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca yönetici görüşlerinde program çeşitliliğinin öğrencilerin İHL’leri tercih etmesini sağladığı ve öğrencilerin üniversite tercihlerinde de etkili olduğu görülmekte iken; buna karşın program çeşitliliğinin geliştirilmesi gereken tarafları olduğu ve meslek derslerine olan ilgiyi azaltması gibi bazı olumsuz tarafları olduğu da anlaşılmaktadır.

Proje AİHL’lerdeki program çeşitliliğinin olumlu bir uygulama olduğunu Y1 kodlu yönetici, “*Proje AİHL’de program çeşitliliğinin olması her öğrencinin istediği alanı tercih etmesi fırsatını doğuruyor. Bir öğrencinin tek alanda yetişmesinden ziyade birçok alanda yetişmesi anlamında alternatif sunuyor...*” şeklinde aktarmaktadır.

Program çeşitliliği ile öğrencilerin İHL’lerde hem dini eğitim alarak mesleki alanda hem de spor ve sanat alanlarında kendilerini geliştireceğine Y17 kodlu yönetici, *“Program çeşitliliğinden kastedilen spor, musiki, fen, sosyal ağırlıklı programlarsa bu durum gayet olumludur. Bugüne kadar ihmal edilmiş ve sanki bazı kesimlerin tekelindeymiş gibi algılanan müzik, sanat alanlarında İmam Hatip öğrencisinin kendini yetiştirip kendi inanç ve kültüründen hareket ederek bu alanlarda da var olması toplumda etkin bir şekilde rol alması açısından son derece önemli olduğunu düşünüyorum.”* şeklindeki görüşüyle dikkat çekerken; Y26 kodlu yönetici de, *“İmam hatip liselerine ben müftü, imam ve din adamı olmayacağım diyenlerin önünün açıldığı bir uygulama olduğunu ifade edebilirim. Benim çocuğum sporcu olacak, benim çocuğum tıp, mühendis, güzel sanatlar istiyor diyen veliler çocuklarının isteklerini karşılamıyor diye imam hatip liselerini tercih etmiyordu. Bu düşüncede olan velilerin AİHL’yi tercih etmeye başlamasını sağlayan bir uygulama olduğunu söyleyebilirim”* şeklinde AİHL’de hem sadece mesleki alanda öğrenci yetiştirilmediğinin bir göstergesi olması adına hem de öğrencilerin İHL’leri tercih etmelerini sağlaması adına olumlu bir uygulama olduğunu ifade etmektedir.

Program çeşitliliği uygulaması sayesinde başarılı öğrencilerin İHL’leri tercih ettiğini Y8 kodlu yönetici, *“AİHL’lerdeki program çeşitliliği ile ilgili düşüncelerim olumlu. Vatandaş AİHL ye göndermek istemiyor spora, müziğe, fen lisesine gitmek istiyor. İşte program çeşitliliği bütün bu öğrencilerin AİHL’ye gelmesine vesile oluyor. Bu sayede birçok program AİHL bünyesinde öğrencilere veriliyor ve başarılı öğrenciler AİHL’yi tercih ediyor.”* şeklindeki görüşüyle vurgulamaktadır.

Program çeşitliliği sayesinde öğrencilerin hem dini eğitim aldıklarını hem de pozitif bilimlerde de iyi bir eğitim alarak üniversitede ilahiyat haricinde farklı bölümleri kazandıklarını Y6 kodlu yönetici, *“Dini eğitiminin yanında proje AİHL’lerde farklı program türlerinin açılmasının çok önemli ve yerinde bir karar olduğunu düşünüyorum. Sadece AİHL öğrencileri din alanında yetişen değil aynı zamanda farklı meslek dallarında da istihdam edilen öğrenciler olacaktır. Mesela tıp, eczacılık, mühendislik alanında, çeşitli öğretmenlikler, PDR, psikoloji vb. alanlarda da AİHL mezunlarını görüyoruz”* diyerek aktarmaktadır.

AİHL’lerde program çeşitliliğinin hem öğrenciler hem de veliler için ihtiyaç olduğunu Y10 kodlu yönetici, *“AİHL’lerde uygulanan program çeşitliliği gerçekten milletimizin,*

memleketimizin ve devletimizin çok önemli ihtiyacıydı. Bunun İHL eliyle yapılmasının daha uygun olacağını, bu programların insanlara hizmet edeceğini düşünüyorum. ...bugün bu uygulamanın birçok alanda kabiliyetli çocukların hem imam hatip eğitimi almaları hem de kabiliyetlerini geliştirmeleri bakımından çok önemli olduğunu düşünüyorum” şeklinde belirtirken; Y11 kodlu yönetici de, “Program çeşitliliğin devam etmesi taraftarıyım. ...öğrenciler hem akademik gelişimini hem de dil veya yeteneğine dayalı olarak kendini geliştirmek istiyor bunları karşılamak için okullarda program çeşitliliği elzem durumuna geliyor. Veliler bu uygulama sayesinde istedikleri programa öğrencilerini gönderebiliyorlar.” şeklindeki açıklamalarıyla program çeşitliliğinin velilerin beklentilerini karşıladığını ve program çeşitliliğinin devam etmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Proje AİHL’lerdeki program çeşitliliğini olumlu görmekle beraber eksik ve geliştirilmesi gereken tarafları olduğunu Y14 kodlu yönetici, “Doğru yönetilirse zenginlik ve güzellikler ortaya çıkar, Doğru yönetilmediğinde çok problemlili bir okul olur” diyerek program çeşitliliği sürecinin doğru yönetilmesinin önemine değinirken; Y13 kodlu yönetici ise, “Keyfiyet çok önemli bir husus. Tabi proje okullarında uygulanan birden çok program var. Bir yandan hafızlık, bir yan da görsel sanatlar, diğer taraftan dil programı ve fen ve sosyal bilimler programı uygulanmaya çalışılıyor. Bence her okulun uyguladığı tek bir program olmalı. Her okul uyguladığı programa yoğunlaşmalı, o programda başarıyı yakalamaya çalışmalı. Kısaca uzmanlaşma önemli...” şeklindeki görüşüyle proje AİHL’de bir programın olması gerektiğini ve o programda en iyisi olunması gerektiğini, birden fazla program olduğunda odaklanmanın ve başarının parçalandığını vurgulamaktadır.

Proje AİHL yöneticilerinden program çeşitliliği ile fazla program olmasının verimsizliğe sebep olduğunu Y2 kodlu yönetici, “İmam hatip olgusunu her program çeşidiyle bağdaştırmak bana gereksiz geliyor. Örneğin spor programı uygulayan vs. zamanın gerektirdiği ve beklentiyi karşılayacak kadar okul açmak daha isabetli olur. Bir şeyi gereğinden fazla açmak onu tüketmektir” şeklindeki beyanıyla belirtmektedir.

Y27 kodlu yönetici ise, “Proje okullarında çeşitliliğin fazla olması enerjiyi ve çalışmalarını bölüyor. dil proje, fen ve sosyal bilimler proje ve hafızlık proje şeklinde okullar ayrı ayrı olmalı. Bu ayırım çalışmaların kalitesini arttıracaktır.” şeklinde program çeşitliliği değil

de proje okullarında İHL programı yanında başka bir programın olacağı proje okullarının sayısının arttırılmasının faydalı olacağına dikkat çekmektedir.

Ayrıca Proje AİHL’lerde program çeşitliliği uygulamasını olumlu bulmakla beraber öğrencilerin meslek derslerine olan ilgisinin azaldığını Y7 kodlu yönetici, “*İmam hatip liselerinde uygulanan farklı programların olması, farklı disiplinlere yönelik hedefleri olan öğrencilerin okullarımızı tercih etmelerinde önemli rol oynamaktadır. Fen ve sosyal bilimler projesini uygulayan okulumuz için özellikle sosyal bilimler alanına öğrenciler pek rağbet etmemektedir. ... özellikle öğrencilerimiz meslek derslerine ilgi duymamakta, mümkün olduğunda meslek derslerine girmek için çaba sarf etmektedirler*” diyerek belirtmektedir.

4.3.3. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okul Uygulamasının Felsefesi

Araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin proje okul uygulamasının felsefesi ve hedeflerine ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 69’deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 69: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okul Uygulamasının Felsefesi

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
İHL öğrencisini en iyi şekilde yetiştirmek.	15	Y2, Y6, Y8, Y10, Y15, Y16, Y19, Y21, Y22, Y23, Y24, Y27, Y28, Y29, Y30
Dinini bilen bilim adamı yetiştirmek.	15	Y1, Y3, Y8, Y10, Y16, Y21, Y22, Y24, Y25, Y26, Y28, Y29, Y30
Bireysel yetenekleri olan başarılı öğrencileri İHL’de yetiştirmek.	10	Y6, Y11, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y28, Y29
Devletin eğitim hedeflerine katkıda bulunmak.	9	Y5, Y6, Y8, Y12, Y14, Y24, Y27, Y28, Y29
Program çeşitliliğinin korunarak dini ilimlerle pozitif bilimleri nitelikli bir şekilde birlikte vermek.	8	Y11, Y12, Y15, Y20, Y21, Y23, Y25, Y27
AİHL’leri tercih edilen okullar haline getirmek.	7	Y1, Y9, Y11, Y13, Y17, Y20, Y25
Tarihsel ve kültürel olarak öğrencilerin kendini tanımlarını sağlamak.	7	Y2, Y7, Y8, Y16, Y24, Y27, Y29
Alanında uzman öğretmenlerin bir arada çalışmasını sağlamak.	2	Y8, Y12

Tablo 69’deki bulgulara da görüldüğü gibi görüşme yapılan Proje AİHL yöneticilerinin yarısı (15) AİHL’lerde uygulanan proje okul uygulamasının felsefesini, İHL öğrencisini çağın gereklerine göre her alanda örnek, bilgili ve öncü nesiller olarak yetiştirmek ve dinini bilen bilim adamı yetiştirmek olarak ifade etmektedir. Bunların yanında yöneticilerden bazıları bireysel yetenekleri olan başarılı öğrencileri İHL’de yetiştirmeyi

(10), devletin eğitim hedeflerine katkıda bulunmayı (9), program çeşitliliğinin korunarak dini ilimlerle pozitif bilimleri nitelikli bir şekilde birlikte vermeyi (8), AİHL'leri tercih edilen okullar haline getirmeyi (7), tarihsel ve kültürel olarak öğrencilerin kendini tanımlarını sağlamayı (7) ve alanında uzman öğretmenlerin bir arada çalışmasını sağlamayı (2) proje okul uygulamalarının felsefesi olarak belirtmektedir. Buna göre yöneticilerin ifadelerinden proje okul uygulamasının felsefesi ve hedefi ile ilgili olarak sekiz farklı kategoride yöneticilerin görüşlerinin öğrencilerin dinini bilerek akademik anlamda en iyi şekilde yetiştirilmesi, program çeşitliliğinin korunması, devletin hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve İHL'leri tercih edilen okullar haline getirilmesi olarak sıralandığı görülmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesine ilişkin olarak İHL öğrencisini en iyi şekilde yetiştirmek olduğunu Y16 kodlu yönetici, *“Yani iyi bir insan yetiştirme ve toplumda gerçekten de güvenilebilecek şahsiyetiyle örnek olacak insanların bulunması çok önemli. Bu okulların vizyonu bu. Yani ne olsun milli manevi değerleri üst düzeyde, akademik başarısı üst düzeyde hafız olsun, dindar olsun, futbolcu olsun. Dindar olsun doktor olsun, dindar olsun mühendis olsun...”* diyerek ifade etmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesini dinini bilen bilim adamı yetiştirmek olduğunu Y25 kodlu yönetici, *“Fen ve sosyal bilimleri tercih eden öğrenci kalitesini imam hatip okullarında da görmektir. Kaliteli, nitelikli öğrencilerle imam hatip okullarında buluşmak ve onları dini eğitimle birlikte fen ve sosyal bilimler alanında eğitmek, başarıyı yakalamaktır. Bu uygulamanın pratikteki hedefi dinini bilen doktor, mühendis, ilim adamı yetiştirmek...”* olarak ifade etmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesini geleceğe yön verecek, bireysel yetenekleri olan başarılı öğrencileri İHL'de yetiştirmek olduğunu Y21 kodlu yönetici, *“Proje okul uygulaması geleceğin din adamlarının, belirli başarıyı sağlamış, farklı bireysel kabiliyetleri ve hedefi olan öğrenciler arasından seçilmesini sağlaması bakımından önemlidir. Ayrıca bu okullarda akademik başarının da yüksek olması sebebiyle ülke yönetiminde söz sahibi olabilecek veya vatandaşa olumlu katkı sağlayabilecek meslek sahiplerinin, din eğitimini doğru almış olarak yetişmeleri bakımından önemlidir”* diyerek vurgulamaktadır.

Proje okul uygulamasının felsefesine ilişkin olarak devletin eğitim hedeflerine katkıda bulunmak olduğunu Y5 kodlu yönetici, *“Nitelikli eğitim ortamı ve elemanları ile öğrencilere belirli alanlarda uygulama imkanı sağlayarak ve akademik yönde daha ileri taşıyarak devletimizin eğitim hedeflerine katkıda bulunmak...”* olarak belirtmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesini program çeşitliliğinin korunarak dini ilimlerle pozitif bilimlerin nitelikli bir şekilde birlikte vermek olduğunu Y20 kodlu yönetici, *“Proje okul uygulamasının felsefesinde program çeşitliliği yatmaktadır. Sadece İmam Hatip okulları ilahiyatçı yetiştiren, din eğitimi ve öğretimine dair eleman yetiştiren okullar değildir. Bu okullar din eğitiminin yanı sıra pozitif bilimlerin (fen ve sosyal bilimlerin, güzel sanatların) öğretildiği yerlerdir. Kısaca proje okul uygulaması yerli Türk eğitim modelinin uygulandığı bir eğitim modelidir...”* şeklinde görüşünü bildirmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesini AİHL’leri tercih edilen okullar haline getirmek olduğunu Y9 kodlu yönetici, *“Temel felsefesi bir kere özellikle 28 Şubat sürecinden sonra oluşan imam hatip algısının kırılması zira bu algı şuydu, ya hiçbir yeri kazanamazsa hiç olmazsa imam hatip lisesine gitsin diyordu veli. İmam hatip liselerinde taban puan uygulaması söz konusuydu. Çok ciddi anlamda çok düşük taban puanda okullarımız oluşmuştu. Bunu kırmaya yönelik öncelikle bir girişim söz konusu oldu. Yani akademik başarısı yüksek düzeyli öğrencilerinde imam hatibi tercih etmesi imkânı sağlanmış oldu bu projeye. Bence en önemlisi de bu, başka şeylerde değerlendirilebilir.”* şeklinde ifade etmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesini tarihsel ve kültürel olarak öğrencilerin kendilerini tanımlarını sağlayarak yükseköğrenime hazırlamak olduğunu Y7 kodlu yönetici, *“Fen ve sosyal bilimler projesini uygulayan okulumuz için proje okul uygulamasının felsefesi tarihini, kültürünü bilen, kendi medeniyetinin farkında olan bir gençliğin bir üst öğrenime hazırlanmasıdır.”* şeklindeki düşüncesiyle belirtmektedir.

Proje okul uygulamasının felsefesini alanında uzman öğretmenlerin bir arada çalışmasını sağlamak olduğunu Y3 kodlu yönetici, *“Proje okulları öğretmeni, öğrencisi ve yöneticileri ile seçilmiş bir kadronun kaliteli işbirliği ile mesleki bilgi, yüksek akademik başarı ve farklı ürünler ortaya çıkarmayı hedeflemektedir...”* diyerek vurgulamaktadır.

4.3.4. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje AİHL'leri Diğer AİHL'lerden Ayıran Özellikleri

Araştırmaya katılan Proje okul yöneticilerinin proje okulu olmayan AİHL'lerden farklı olarak Proje AİHL'de öne çıkan hususlara ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 70'teki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 70: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje AİHL'leri Diğer AİHL'lerden Ayırıcı Özellikleri

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Akademik başarısı daha yüksek ve kaliteli öğrencilerin olması	13	Y1, Y5, Y7, Y10, Y11, Y12, Y15, Y19, Y21, Y22, Y23, Y25, Y26
Öğrencilerin Merkezi Sınav ile alınması	12	Y3, Y4, Y7, Y8, Y10, Y11, Y14, Y17, Y18, Y26, Y29, Y30
Sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin daha yoğun bir şekilde gerçekleştirilmesi	12	Y2, Y3, Y6, Y10, Y12, Y13, Y14, Y15, Y19, Y22, Y27, Y30
Program çeşitliliği sayesinde farklı programların bir arada verilmesi	11	Y1, Y4, Y11, Y12, Y13, Y14, Y16, Y17, Y20, Y21, Y24
Öğretmenlerin seçilerek görevlendirilmesi	7	Y3, Y5, Y7, Y8, Y14, Y17, Y23
Proje ve yarışmalara yoğun bir şekilde katılımın olması	6	Y14, Y15, Y19, Y22, Y27, Y28
Yöneticilerin seçilerek görevlendirilmesi	3	Y7, Y8, Y14
Protokol/işbirliklerin daha fazla yapılması	3	Y7, Y8, Y23
Velilerin bilinçli ve duyarlı olması	2	Y8, Y25
Mesleki alanın ikinci plana atılması	1	Y9

Tablo 70'teki bulgularda da görüldüğü gibi yöneticilerin yarısına yakını Proje AİHL olan okulları proje AİHL olmayan okullardan ayıran özelliklerini öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek ve kaliteli olması (13), öğrencilerin Merkezi Sınav ile alınması (12) ve sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin daha yoğun bir şekilde gerçekleştirilmesi (12) olarak belirtmektedir. Bunların yanında program çeşitliliği sayesinde farklı programların bir arada verilmesi (11), öğretmenlerin seçilerek görevlendirilmesi (7), proje ve yarışmalara yoğun bir şekilde katılımın olması (6), yöneticilerin seçilerek görevlendirilmesi (3), protokol/işbirliklerin daha fazla yapılması (3), velilerin bilinçli ve duyarlı olması (2) ve mesleki alanın ikinci plana atılması (1) yöneticiler tarafından Proje AİHL'lerin öne çıkan özellikleri olarak ifade edilmektedir.

Proje okul yöneticileri içerisinde proje okulu olmayan AİHL'lerden farklı olarak Proje AİHL'lerde öne çıkan hususlarla ilgili olarak akademik başarısı yüksek ve kaliteli öğrencilerin olmasını Y23 kodlu yönetici, “Öğrencilerin seviyelerinin üst düzey olması,

özgüvenli olmaları...” şeklindeki görüşüyle belirtirken; Y29 kodlu yönetici de “...en önemlisi proje kapsamında sınavla yerleşen öğrencinin özgüvenli ve bir ideale sahip olduğunu görmekteyiz. Sınavsız yerleşen öğrencinin pek duyarlı olmadıklarını derse ve yapılan çalışma ve etkinliklere ilgi duymadıklarını görebiliyoruz.” şeklindeki düşüncesini ifade etmektedir.

Araştırmada Proje AİHL’de öne çıkan hususlara ilişkin olarak öğrencilerin merkezi sınav ile alınmasını ve öğretmenlerin seçilerek görevlendirilmesini Y11 kodlu yönetici, “*AİHL ile Proje AİHL arasında çok fazla fark var. Öğrenciler proje okullarına merkezi sınavla yerleşiyor. Böylelikle proje okullarına daha seçme öğrenciler gelmiş oluyor. ...seçkin öğrencilerin olduğu okullarda seçkin öğretmenlerin olması gerekiyor. Öğretmenlerin tarafımızca seçilip ekibimizi kurma fırsatımız oluyor. Böyle olunca başarı ister istemez kendiliğinde gelmiş oluyor.*” diyerek belirtmekte iken Y14 kodlu yönetici de, “*...yöneticilerin uzman, alanında yetkin kişilerden görevlendirilmesi çok önemli bir gelişme...*” diyerek yöneticilerin seçilerek görevlendirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

Proje AİHL’de öne çıkan hususlara ilişkin olarak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin daha yoğun bir şekilde gerçekleştirildiğini Y6 kodlu yönetici “*Özü itibarıyla proje ifadesi etkinlik anlamına geliyor. Bu tür okullarda sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin yoğun olarak yaşandığı ve öğrencilerin teşvik edildiği, öğrencilerin kabiliyetlerinin değerlendirildiğini ifade edebiliriz...*” diyerek aktarmaktadır.

Proje okulu olmayan AİHL’lerden farklı olarak Proje AİHL’de öne çıkan hususlara ilişkin olarak program çeşitliliği sayesinde farklı programların bir arada verildiğini Y4 kodlu yönetici, “*Bir defa diğer okullarda olmayan İngilizce kapsamında bir hazırlık sınıfımız var. Bazı İmam Hatip Liselerinde Arapça, İspanyolca, Rusça hatta önümüzdeki yıl Çince olarak da bir hazırlık sınıfının olacağı ifade edildi. Yine diğer okullarda olmayan bünyemizde hafızlık projesi uygulaması var. Hepsi program çeşitliliği sayesinde olmaktadır.*” şeklindeki düşüncesiyle ifade etmektedir.

Proje okulu olmayan AİHL’lerden farklı olarak Proje AİHL’de öne çıkan hususlara ilişkin olarak proje ve yarışmalara yoğun bir şekilde katılımın olduğunu Y19 kodlu yönetici, “*Öğrenci kalitesi üst düzey olduğu için her türlü seviyeli ve yüksek standartlı*

etkinlik, proje, çalıştay vb. çalışmalar yapılabilmekte ve tek yönlü değil çok yönlü gençler yetişebilmektedir...” şeklinde görüşünü aktarırken; Y22 kodlu yönetici de, “TÜBİTAK Projeleri, AB Erasmus KA229 ve diğer projeler konusunda daha serbest ve uygulama imkânı var. Gerek sosyal kültürel etkinlikler gerekse uygulanan projelerle proje okullarında öğrenciler tek tip yetişmiyor. Her alanda hayata ve dünyaya hazırlık yapıyor...” şeklindeki düşüncesiyle proje okulları sayesinde öğrencilerin tek tip olarak yetişmediğini ve birçok alanda projeler geliştirdiklerini aktarmaktadır.

Ayrıca Y8 kodlu yönetici bu konuda proje okullarında öne çıkan hususlarla ilgili olarak *“Birçok husus var. Derneğin kurumlar arası işbirliği, rektörlükle, çevre ve şehircilikle, gençlik ve spor müdürlükleriyle yapılan protokoller birçok hizmetin gelmesine vesile oldu. Bunu parayla kıyaslayamayız. Okulun bahçesi, fiziki imkânları okuldaki eğitim kalitesi, profesörlerle öğrencileri bir araya getirdik hem de bunlara hiçbir harcama yapmadan öğrencilerin bu imkânlardan faydalarını sağladık”* diyerek farklı kurum ve kuruluşlarla yapılan protokol/işbirliklerin önemine vurgu yapmaktadır.

Y8 kodlu yönetici, *“...sınavla öğrenci alması sayesinde daha sorumluluk bilincine sahip, daha çalışkan öğrenciler okulumuzu tercih ediyor. Bu sayede bilinçli veli okulumuza çocuğunu gönderiyor ve Okul Aile Birliği bilinçli ve istekli velilerden oluşuyor. Bunların yansımaları da okuldaki eğitim öğretim süreçlerine sağladığı katkıda görüyoruz”* diyerek Proje AİHL’lerdeki velilerin daha duyarlı ve daha bilinçli olduklarına dikkat çekmektedir.

Y9 kodlu yönetici ise; *“Yani en fazla öne çıkan husus mesleki alan daha ikinci planda kalıyor. Fen bilimleri ve sosyal bilimler alanı ve üniversite hazırlık çalışmaları, akademik alan daha ön plana çıkıyor. Mesela biz de 96 öğrenciden 1 tane öğrenci ilahiyat düşünüyor. Onun haricinde tamamen tıp, mühendislik, hukuk gibi alanları düşünüyorlar. Yani meslek alan ikinci planda kaldı.”* diyerek proje okulu olmayan AİHL’lerden farklı olarak Proje AİHL’lerde akademik başarının öncelenerek mesleki alanın ikinci plana atıldığını ifade etmektedir.

4.3.5. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Danışma Kurulları

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerine Proje AİHL’lerdeki danışma kurullarının çalışmalarının yeterliliği sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 71’deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 71: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Danışma Kurullarının Yeterliliği

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Yeterli, Danışma Kurulları okulların niteliğinin artmasına katkı sağlıyor.	17	Y1,Y3, Y5, Y8, Y10, Y11, Y12, Y14, Y16, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y30
Yeterli değil, Danışma Kurullarına katılım ve ilgi istenilen düzeyde değil.	17	Y1, Y2, Y4, Y7, Y13, Y15, Y17, Y18, Y21, Y25, Y26, Y27, Y28, Y29
Yeterli değil, Danışma Kurullarının işlevsel olmasını okul idareleri sağlıyor.	4	Y7, Y9, Y25, Y26
Yeterli değil, Danışma Kurulları yeni, amacı ve işlevi tam anlaşılamamış.	2	Y4, Y25

Tablo 71’deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin yarısından fazlasının danışma kurullarının çalışmalarının yeterli olduğunu ve danışma kurullarının okullara kalite sağladığını (17), aynı sayıdaki yöneticiler ise danışma kurullarının çalışmalarını farklı sebepler sunarak yeterli olmadığını ifade etmektedir. Yöneticilerden dördü danışma kurullarını yeterli görmemekle birlikte bu kurulların işlevsel olmasını okul idarelerinin sağladığını ve iki yönetici de, danışma kurullarının yeni olduğunu, amacının ve işlevinin tam anlaşılamamış olduğu belirtmektedir.

Danışma kurullarının yeterli olduğunu ve okulların gelişimine katkı sağladığını Y6 kodlu yönetici, “*Danışma kurulları okullara yol gösteren, yardımcı olan ve destekleyen, çözüm önerileri sunan kurullardır. Bu tür kurullarda öğretmenlerin dışında öğrenci velileri, STK temsilcileri, imam hatip okullarına destek olan dernek başkanları, vakıfların temsilcileri ya da sendika temsilcileri oluyor. Bu kurullar okullara maddi ve manevi olarak destek sunuyor.*” diyerek belirtmektedir.

Y10 kodlu yönetici de, “*Danışma kurulunu bir yıldır oluşturduk oradan güzel fikirler bize geliyor. Danışma kurullarından gelen fikirleri, stratejileri uygulamaya çalışıyoruz, bizim göremediğimiz hususları danışma kurullarında olan sivil inisiyatif alan hocalarımız, farklı kurumlarda çalışmaları, farklı ortamlarda bulunmaları sayesinde bizim uygulayabileceğimiz özgün fikirler ürettiyorlar. Bize yön vermek adına faydalı bir kurul*

olduğunu düşünüyorum.” şeklindeki görüşüyle danışma kurullarının proje AİHL’ler için faydalı kurullar olduklarını belirtmektedir.

Danışma kurullarına katılımın ve ilginin istenilen düzeyde olmadığını ve bu nedenle danışma kurullarının yeterli olmadığını Y1 kodlu yönetici, *“Proje okulu olarak danışma kurulunun varlığı okulun bulunduğu çevreyle, üniversite ile ve akademik çevreyle ilgili bir konu. Maalesef okulumuzun bulunduğu yerde imkanlarımız kısıtlı ve bu alanda eksikliğimiz var. Biz de isteriz ki her gün bir yazar getirelim, ilgili alanda bir akademisyen gelsin, onları öğrencilerimizle buluşturalım ama bunlardan biraz yoksunuz. ...ilimizdeki üniversitemizde yeterli derecede öğretim görevlisinin olmaması, bizi sınırlandırıyor.”* şeklinde bildirirken aynı zamanda proje okullarının daha gelişmiş, imkanları iyi olan yerlerde açılmasının danışma kurullarının oluşturulmasına ve çalışmalarına katkı sunacağını ifade etmektedir.

Y2 kodlu yönetici de, *“Okul dışında olan kurul üyelerinin okul gündemini takip etmesi zor oluyor. Ancak alınan kararlar ve tavsiyeler bizler için önemli. Metropol illerde akademisyenlerle bir araya gelip destek almak biraz zahmetli oluyor”* şeklindeki açıklamasıyla danışma kurulu üyelerinin yoğunluğundan okul gündemine uzak kaldıklarını ve okullara katkılarının istenilen düzeyde olmadıklarını ifade etmektedir.

Danışma kurullarının çalışmalarını okul idarelerinin zorlamasıyla, hatırı kullanması ile gerçekleştirildiğini bu nedenle danışma kurullarının işlevsel ve yeterli olmadığını Y7 kodlu yönetici, *“Oluşturduğumuz danışma kurulu üyelerinin hepsinin aynı anda bir masa etrafında toplanabilmesi güç oluyor. Danışma kurulu üyelerini yine kendi grubumuz üyelerinden seçmek durumunda kalıyoruz. İşleri biz takip ediyoruz. Okulumuzda danışma kurulu kültürü henüz oluşturulamamış, danışma kurullarının faaliyetlerini etkin bir şekilde yapması sağlanamamıştır”* şeklindeki ifadesiyle belirtmektedir. Y9 kodlu yönetici de, *“Eğer okul idaresi iyi takip ederse güzel çalışmalar çıkıyor. Ama danışma kurulunun bizzat inisiyatif alıp iş üretmesi zor. O anlamda verimli olduğunu düşünmüyorum. Okul idaresi eğer iyi organize eder de onlardan istifade etmeyi iyi planlayabilirse faydalı oluyor. Yoksa kendilerini bıraktığımızda bir araya gelmeleri bile mümkün olmuyor.”* şeklindeki düşüncesini belirtmektedir.

Danışma kurullarının yeni olduğunu, amacının ve işlevinin tam anlaşılamamış olduğunu Y4 kodlu yönetici, “Yani yeterli görmüyoruz. Tabiki bunun uygulama noktasında daha güzel sonuçlar alınabilecek durumlar var. Eksikliklerimiz var. Fakat bu henüz belki okul idaresi, danışman ekibiyle beraber planlamasıyla ve altyapının daha güzel hale getirilmesiyle daha olumlu sonuçlar alınır. Ama şuan yeterli değil” şeklindeki görüşüyle ifade etmektedir.

Y25 kodlu yönetici ise, “Okulumuzdaki durum ve ilimizdeki durum mevcut okul aile birliğinin alternatif uygulaması gibi düşünebiliriz. Realite böyle işliyor. Danışma kurullarında olan kişilerin gecesini gündüzüne takıp, bu okulu dertlenecek kişilerden olduğunu zannetmeyin. Birçoğunu da şeklen yazmak zorunda kalıyoruz. Belki de rica minnet yazıyorsunuz. Şuanda bu uygulamanın farkındalığı henüz halkımızda oluşmadı. Toplantı yapmak istediğimiz zaman bile okulun istekleri doğrultusunda değil danışma kurulundaki kişilerin istekleri doğrultusunda toplantı yapıyorsunuz...” şeklindeki açıklamalarıyla danışma kurullarının oluşturulma amacının anlaşılamadığına ve kurulun çalışmalarının ihtiyaca binaen değil de iş görülsün mantığıyla zoraki yürüdüğüne dikkat çekmektedir.

4.3.6. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Koordinatör Öğretmenler

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerine Proje AİHL’lerdeki koordinatör öğretmenin çalışmalarının yeterliliğine ilişkin sorular sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 72’deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 72: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Koordinatör Öğretmenlerin Yeterliliği

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Koordinatör öğretmenlerin çalışmaları yeterlidir.	22	Y1, Y2, Y3, Y5, Y8, Y9, Y10, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y19, Y21, Y23, Y24, Y25, Y26, Y27, Y28, Y29, Y30
Yeterli, koordinatör öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi gereklidir.	12	Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y19, Y20, Y22, Y23, Y24, Y25, Y29
Yeterli, işlerin yoğunluğu koordinatör öğretmenlerin performansını düşürmektedir.	4	Y1, Y13, Y20, Y25
Yeterli, koordinatör öğretmenler okullarının imkânları ölçüsünde çalışabilmektedir.	3	Y4, Y6, Y13
Koordinatör öğretmenlerin çalışmaları yeterli düzeyde değildir.	2	Y7, Y17

Tablo 72'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin çoğunluğu (22) koordinatör öğretmenlerinin çalışmalarının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Koordinatör öğretmenlerinin çalışmalarını yeterli gören yöneticilerin yarısına yakını (12) ise koordinatör öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi gerektiğini özellikle belirtmektedir. Ayrıca koordinatör öğretmenin çalışmalarını yeterli görmekle birlikte sırasıyla; okuldaki işlerin yoğunluğunun koordinatör öğretmenlerin performansını düşürdüğünü (4) ve koordinatör öğretmenlerin okullarının imkânları ölçüsünde çalışabildiğini (3) vurgulamaktadır. Buna ilaveten iki yönetici ise, koordinatör öğretmenlerin çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığını ifade etmektedir.

Yöneticiler içerisinde koordinatör öğretmenlerinin çalışmalarının yeterli olduğunu Y5 kodlu yönetici, *“...koordinatör öğretmen görev alanını bilen, iletişime açık ve grup çalışmalarında yeterlidir...”* şeklindeki açıklamasıyla ve Y27 kodlu yönetici de, *“...gelişime açık, toparlayıcı, koordine yeteneğine sahip, araştırmacı ve aktif bir öğretmendir...”* şeklindeki beyanıyla koordinatör öğretmenin nitelikli olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada koordinatör öğretmenin okulun tüm iş ve işlemlerinde aktif rol aldığını ve kuruma katkı sağladığını Y11 kodlu yönetici, *“...bugün koordinatör öğretmenlerle hareket edildiğinde, meslek dersleri koordinatörü, fen ve sosyal bilimlerde fen ve sosyal alanı koordinatörleri belirlenir. Bunlar alanıyla ilgili gelişmeleri, ölçme değerlendirmeleri, sonuçlarının analizinin yapılması, kazanımlarının takibinin yapılması, idarecinin takibinin yapmasından daha iyi bir netice veriyor. 2006 yılında kurulduk. 2013 yılında dil hazırlık sınıfını devreye koyduk. Bu andan itibaren koordinatör sistemini devreye koyduk ve bunun faydasını epeyce görüyoruz...”* diyerek aktarmaktadır.

Yöneticiler içerisinde koordinatör öğretmenlerinin çalışmalarının yeterli olduğunu ancak özlük haklarının iyileştirilmesinin gerekli olduğunu Y13 kodlu yönetici, *“Bir öğretmen seçiyorsunuz ona dersleri haricinde işlerini sıralarken arkadaş geldiğine bin pişman oluyor, proje olmayan okulda rahat rahat çalışacakken proje okulunda tabir yerindeyse kendini paralıyor. Proje okuldaki koordinatör öğretmene herhangi bir fark da ödenmiyor. Taltif etmede de sıkıntılar yaşanıyor. Motive edici teşvikler de yapılmıyor. Proje okullarında çalışacak öğretmenlere ek gelir sağlanmalı, koordinatör öğretmenlere ise*

ekstra bir destek sağlanmalığı bu işin cazibesi ve albenisi olsun.” şeklindeki görüşüyle ifade etmektedir.

Koordinatör öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilerek ayrı bir sınıf olarak görülmesi gerektiğini Y15 kodlu yönetici, *“Koordinatör öğretmen önemli. Sistemsel eksiklikler var. Okulun bu kapsamda birçok yükünü taşıyor, zaman ve emek harcıyor ancak hiç bir karşılığı yok. Maddi olarak kesinlikle iyileştirme yapılması ve ayrı bir birim olarak kabul edilmesi lazım. Aynı meslek liselerindeki koordinatörler gibi hakları olmalı. Böyle olmadığı sürece koordinatörlüğü hakkıyla yapan bulmakta zor oluyor.”* diyerek düşüncesini belirtmektedir.

Koordinatör öğretmenlerin çalışmalarını yeterli görmekle birlikte koordinatör öğretmenlerin okullarının imkânları ölçüsünde çalışabildiklerini Y6 kodlu yönetici, *“Koordinatör öğretmenlerin çalışmalarını yeterli görüyorum. Proje geliştirme noktasında, etkinlikleri takip ve koordine etme noktasında faydalı işler yaptığını düşünüyorum. Koordinatör öğretmenin de proje okulunun etkinliklerini yapması için okulun maddi olarak desteğe, materyale, kaynağa, finansa ihtiyacı bulunmaktadır. Okulların fiziki altyapısı hazır hale getirilmelidir. Okulumuz bu noktada çok güçlü bir noktada değil. Proje okulu demek para demektir, dış destek demektir. Okula katkı veren bir destek derneğimizin olmaması ve vakfın olmaması çalışmalarımızda çeşitli sıkıntılar yaşamamıza ve yapılacak projelerin atıl durumuz düşmesine neden oluyor. Bu durumdaki sıkıntılarımız koordinatör öğretmenin çalışmalarını aksatıyor...”* şeklindeki görüşüyle aktarmaktadır.

Koordinatör öğretmenlerin çalışmalarının yeterli olduğunu ancak; işlerin yoğunluğu nedeniyle koordinatör öğretmenlerin performansının düştüğünü Y1 kodlu yönetici, *“Proje okulu olarak görevlendirdiğimiz koordinatör öğretmenlerimiz var. Özellikle KTS ve mesleki çalışmalar bağlamında birçok çalışmamız var... Koordinatör öğretmenimize daha çok görev yükleyebiliriz ama ders yüküyle sosyal etkinliklerin fazlalığı öğretmenlerin performansını düşürüyor”* şeklindeki görüşüyle belirtmektedir.

Koordinatör öğretmenlerinin çalışmalarını yeterli bulmadığını ve eğitim alarak desteklenmeleri gerektiğini Y7 kodlu yönetici, *“Görevlendirdiğimiz koordinatör öğretmenlerimiz kendi sorumluluk alanlarında çalışmalar yapmaya gayret etmektedirler.*

Türkiye geneli proje okullarında koordinatör öğretmen olarak görevlendirilenlerin birlikte çalıştaylar yapma ve eğitim alma ihtiyaçları olduğu gözlenmiştir...” diyerek vurgulamaktadır.

4.3.7. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Yürütme Komisyonları

Proje okul uygulamasında proje okulları için getirilen yeniliklerden bir tanesi de proje yürütme komisyonunun okullarda kurulmasıdır. Kurulun okulda yapılması düşünülen farklı alanlarda geliştirilecek ulusal ve uluslararası projeleri planlaması, süreçte uygulaması ve projelerin istenilen düzeyde sonuçlanması beklenmektedir. Okullarda yapılan sosyal, kültürel, bilimsel, spor ve sanatsal etkinliklerin komisyon marifetiyle gerçekleştirilmesi esastır (MEB, 2018a, 45). Bu konuda proje AİHL yöneticilerine Proje AİHL’lerdeki proje yürütme komisyonunun çalışmalarının yeterliliği sorulmuş ve yöneticilerden alınan cevaplar Tablo 73’deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 73: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Yürütme Komisyonların Yeterliliği

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Proje yürütme komisyonunun çalışmaları yeterlidir.	24	Y2, Y3, Y5, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y15, Y16, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y26, Y28, Y29, Y30
Proje yürütme komisyonunun çalışmaları öğretmenlerin fedakârlıklarıyla yürüyor.	9	Y13, Y15, Y19, Y20, Y21, Y22, Y25, Y26, Y28
Proje yürütme komisyonunun çalışmaları yeterli değil, zamana ihtiyaç vardır.	4	Y1, Y4, Y7, Y27
Proje yürütme komisyonunun çalışmaları, merkezi denetim ve okul idarelerinin yönetim becerisiyle yürüyor.	3	Y9, Y16, Y30
Proje yürütme komisyonunun amacı ve işlevi tam anlaşılamamış durumdadır.	2	Y4, Y6

Tablo 73’deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin büyük çoğunluğu (24) proje yürütme komisyonunun çalışmalarının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Yöneticilerin bir kısmı proje yürütme komisyonunun çalışmalarının öğretmenlerin fedakârlıklarıyla yürüdüğünü (9) ve proje yürütme komisyonunun çalışmalarının merkezi denetim ve okul idarelerinin yönetim becerisiyle yürüdüğünü (3) aktarmaktadır. Diğer yöneticilerden dördü proje yürütme komisyonunun çalışmalarının yeterli görmemekle birlikte zamanla düzeleceğini belirtmektedir. Ayrıca yöneticilerin

ikisinin ise proje yürütme komisyonunun içeriği hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

Yöneticiler içerisinde Proje Yürütme Komisyonunun çalışmalarının yeterli olduğunu Y8 kodlu yönetici, *“Proje yürütme komisyonu sayesinde TÜBİTAK projelerine, AB Projelerine, Erasmus+ gibi projelere katkı sunuyoruz (30 proje ile). Proje yürütme komisyonu olarak proje üretiyoruz gönderiyoruz.”* diyerek proje yürütme komisyonunun çalışmalarının yeterli olmasının yanında yoğun olarak ulusal ve uluslararası projeler ürettiklerini ifade etmektedir.

Y13 kodlu yönetici de, *“Proje yürütme komisyonumuz üzerine düşen görevi fazlasıyla yerine getirmektedir. Koordinatör öğretmenler başta olmak üzere bütün öğretmenler proje çalışmalarında görev almaktadırlar. Yoğun bir çalışma takvimimizin olması nedeniyle mesai kavramı olmadan proje yürütme komisyonumuz çalışmaktadır. Proje yürütme komisyonumuzun çalışmaları proje okul uygulaması bağlamında yeterli durumdadır.”* diyerek proje yürütme komisyonunun üzerine düşen görevi fazlasıyla yerine getirdiğini belirtmektedir.

Araştırmada Proje Yürütme Komisyonunun çalışmalarının yeterli olduğunu ancak komisyonun çalışmalarının çoğunlukla öğretmenlerin fedakârlıklarıyla yürüdüğünü Y20 kodlu yönetici, *“Proje yürütme komisyonunun faaliyetleri de aynı şekilde öğretim faaliyetleri dışında devam ediyor. Öğretmenlerimiz belki de özel zamanlarından fedakârlık yaparak proje yürütme komisyonunun çalışmalarına katılıyorlar. Şu ana kadar fedakârlıklarla bu işler yürüyor. Anlaşılan böyle de devam edecek...”* şeklindeki düşüncesiyle ifade etmektedir.

Ayrıca proje yürütme komisyonunun çalışmalarının yürümesi için öğretmenlerin fedakârlık yapması gerektiğini, öğrencileri çok fazla proje çalışmalarına katamadıklarını, velilerin öğrencilerin derslerden alınmasına karşı olduğunu Y25 kodlu yönetici, *“Okulumuzdaki proje yürütme komisyonu öğretmenlerimiz çok fedakâr arkadaşlarımız. ... Ders dışı zamanlarında bu komisyondaki arkadaşlarımız aşırı mesai yapıyorlar. ...bu komisyondaki öğretmenlerimizin ayrıca telif edilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Proje çalışmalarına öğrenciyi çok fazla katamıyoruz çünkü veli tazyiki ile karşılaşıyoruz. Veli öğrencinin ne olursa olsun dersten alınmasına razı değil. Peki, ne*

zaman proje geliştirecek bu öğrenciler. Yani arkadaşlarımızın ekstra gayretiyle bu işler yürüyor...” şeklindeki görüşüyle ifade etmektedir.

Y26 kodlu yönetici ise, *“Okulunuzdaki öğretmen proje okulunun sorumluluğunu, ağırlığını taşıyamıyor diyelim ne yapacağız. Öğretmenleri gönderemiyorsunuz var olan öğretmenler 8 yıl okulunuzda çalışma hakkına sahip. Proje okul öğretmenleri için her yıl performans göstergesi olmalı ve istenen seviyede değilse öğretmen, proje olmayan okullara gönderilmeli. ...şimdi öğretmen ne olursa olsun 8 yıl kimse bana dokunamaz diye bakıyor. Okulumuzdaki öğretmen sayımız az olduğu için alana hakim gönüllü olan öğretmenlere çok iş düşüyor, aynı ücrete biri çok çalışırken diğeri pek oralı olmuyor. Pek hakkaniyetli olamıyorsunuz, işin bu tarafı bizi zorluyor.”* şeklinde proje yürütme komisyonuna alacağımız öğretmenlerin nitelikli olması gerektiğini, bu nedenle öğretmenlerin her yıl performanslarının değerlendirilmesini, yetersiz olan öğretmenlerin proje okullarında çalışmamaları gerektiğini ifade ederek sisteme dair bir öneri sunmaktadır.

Araştırmada proje yürütme komisyonunun çalışmalarının merkezi denetim ve okul idarelerinin yönetim becerisiyle yürüdüğünü Y9 kodlu yönetici, *“Proje Yürütme Komisyonunun yine okul idaresinin yönetim becerisiyle ilgili olduğunu düşünüyorum. Eğer okul idaresi iyi organize eder ve iyi rehberlik yaparsa verimli çalışmalar alınabiliyor. Ama diğer türlü sadece kendiniz şu çalışmayı yapalım diye inisiyatif kullanmıyorlar doğrusu.”* şeklindeki düşüncesiyle aktarmaktadır.

Ayrıca Y16 kodlu yönetici, *“...bu çok sıkı çalışan bir komisyon değil. Ama DÖGM bu konuyu aşmış durumda. Sadece komisyonlarla bu işi yürütmüyor, Kalite Takip Sistemi (KTS) denilen bir sisteme sahip. Proje okulları ve diğer İmam Hatip Liseleri de bu sistemin içerisinde ama proje okullarının buradan takip edip onların yapmış olduğu her türlü çalışmayı KTS’ den izliyor ve not veriyor. Verilen görevleri yapıp yapmadığına bakıyor.”* şeklindeki açıklamasıyla Milli Eğitim Bakanlığı DÖGM’nin geliştirdiği KTS ile çalışmaların takip edilmesi nedeniyle işlerin yürütölmeye çalışıldığını belirtmektedir.

Y4 kodlu yönetici, *“Burada komisyonlar veya kurullar resmiyetin dışına taşmadığı sürece hiçbir mana ifade etmiyor. Önemli olan bu komisyonları oluştururken hangi kesimden ve hangi destekleri ortaya koyabilecek yapıda insanlar olduğuna bağlı. Bu*

komisyonlarda bazen öyle kişiler varki hakikaten çok yüksek zirvede okula katkı sunduğunu görüyorsunuz. Ama bazılarının sadece isimsel bazda kaldığını görüyorsunuz...” şeklindeki aktarımıyla proje yürütme komisyonu ile danışma kurullarını karıştırarak proje yürütme komisyonunun amacının ve işlevinin kendilerince tam anlaşılamamış olduğunu bize göstermektedir. Çünkü proje yürütme komisyonu okul müdürü ve öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmada proje yürütme komisyonunun çalışmalarını zamanla iyi olacağını Y7 kodlu yönetici, *“Proje yürütme komisyonunun çalışmalarını önemsiyoruz. Komisyon olarak zamana ihtiyacımız var.”* diyerek ifade etmektedir.

4.3.8. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Protokoller/İşbirlikleri

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerine üniversitelerle, STK’larla, çeşitli vakıf ve derneklerle yapılan protokollere/işbirliklere ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 74’teki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 74: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Protokoller/İşbirlikleri

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Protokoller, proje okulları için katkı sağlayan faydalı bir uygulamadır.	26	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y16, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y26, Y27, Y28, Y29
Protokollerin işlevsel olması gerekmektedir.	10	Y4, Y7, Y9, Y11, Y13, Y16, Y19, Y25, Y26, Y29
Protokol uygulaması kesinlikle devam ettirilmelidir.	5	Y8, Y11, Y22, Y25, Y26
Protokollerin okulumuza kayda değer bir katkısı bulunmamaktadır.	3	Y6, Y15, Y30

Tablo 74’teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin büyük çoğunluğu (26) proje okullarındaki protokol uygulamasının okullara birçok açıdan katkı sağladığını belirterek bu uygulamayı faydalı bulmaktadır. Yöneticilerin üçte biri (10) protokol uygulamasının daha işlevsel olması gerektiğini belirtirken; yöneticilerden beş tanesi ise protokol uygulamasının kesinlikle devam etmesi gerektiğini özellikle ifade etmektedir. Yöneticilerin üçü protokollerin okullarına kayda değer bir katkısının olmadığını belirtmektedir.

Protokollerin proje okulları için faydalı bir uygulama olduğunu, öğrencilerin farklı alanlarda gelişimine katkı sağladığını Y10 kodlu yönetici, *“Yaklaşık 32 tane seminer*

gerçekleştiriyoruz protokoller sayesinde 2 üniversitemizden de faydalaniyoruz. Yaklaşık ilimizdeki 15 camide 30 öğrencimizle uygulama yapıyoruz. Bu da protokoller sayesinde oluyor. STK'larla yaptığımız protokollerle de okulumuzda hem yaşam koçu hem de başarıyı arttırıcı seminerler düzenliyoruz. Özellikle bazı vakıflar okulumuza ilgi gösteriyor. Bunlardan da memnun olduğumuzu ifade edebiliriz...” diyerek belirtmekte iken; Y12 kodlu yönetici de, “Protokollerin faydalı olduğunu düşünüyorum. Bizimde protokol yaptığımız kurumlarımız var hem STK olarak hem de üniversitelerle onlardan da istifade etmeye çalışıyoruz akademik kadrolarından, laboratuvarlarından ve bunlarında sonuçlarını alıyoruz proje çalışmalarında. Özellikle uluslararası programların ödevlerinde ve yabancı dil programlarında bunlardan faydalandık...”diyerek protokoller sayesinde farklı kurumların imkanlarından faydalandıklarını belirtmektedir. Aynı şekilde Y11 kodlu yönetici de, “Okul olarak üniversitelerle, çeşitli STK ve derneklerle protokollerimiz mevcut. Üniversitelerle protokollerimiz var. Öğretmenlerimizin ve öğrencilerimizin kişisel gelişimlerine katkı sağlanması adına üniversitelerin imkânlarından, konferans salonu, kütüphanesi vb. alanlarından faydalaniyoruz ve ortak proje yapıyoruz. Okulumuzda seminerler düzenliyoruz ve hoca desteği alıyoruz. Şimdi protokoller olmasa ortak proje üretemeyiz. Fiziki imkânlar ve sosyal ve kültürel aktivitelere dair destek görmemiz mümkün olmazdı...” şeklindeki görüşüyle protokollerin birçok alanda faydasını gördüklerini ve devam ettirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Protokollerin faydalı olduğunu ancak protokollerin okulun gelişimine katkı sunması açısından işlevsel olması gerektiğini Y4 kodlu yönetici, “Protokoller kesinlikle faydalı. Öyle çok yüksek oranda bir protokol zincirinden ziyade uygulayabileceğiniz birkaç tane önem arz eden ve içeriğini doldurabileceğiniz protokol olursa faydalı oluyor. Ama değilse evrak bazlı olursa yani şu kadar protokolüm var ve şu insanlarla şöyle yaptım noktasında değerlendiriyorsanız hiçbir faydası yok...” şeklindeki açıklamasıyla ve Y19 kodlu yönetici de, “Protokoller kâğıt üzerinde kalmazsa faydalı olmaktadır...” şeklindeki düşüncesiyle aktarmaktadır.

Protokol uygulamasının proje okulları için faydalı olduğunu ve kesinlikle devam ettirilmesi gerektiğini özellikle belirten Y8 kodlu yönetici, “Protokollerin çok faydalı olduğunu, protokoller olmasa okulumuz birçok konuda (akademik, sosyal kültürel, sportif

vb.) geri kalıyor. Bunun için protokollerin varlığından çok memnunum ve bu işbirliği hususunun devam ettirilmesinin proje okulu uygulaması adına zaruri bir madde olduğunu düşünüyorum...” diyerek bu hususa dikkat çekmektedir.

Y15 kodlu yönetici protokollerin okullarına pek fayda sağlamadığını ve bu durumun okulun bulunduğu çevreyle ilgili olduğunu, “Hayır. Ben protokollerin çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. ... Bize yakın olan üniversitelerle de protokol imzaladık ancak orada da rektörlükle çok yakın bağlantımız var fakat çalışma ekibi olarak seçtiği arkadaşlar bu işin tamamen angarya olduğunu ya da kendi işlerinin çok daha yoğun olduğunu, okula zaman ayırmakta çok zorlandıklarını belirtiyorlar. Aslında işten kaçmaya çalıştıklarını gözlemliyoruz. Okula çok rahat paydaşlık yaptıklarını veya bu alanları kullanmamıza fırsat verdiklerini söyleyemem. Birçok şey baktığımızda evet kararlar alınıyor ancak uygulama aşamasına geldiğimizde hep karşımızda buluyoruz. İlimiz için 2 tane üniversite var, bu üniversiteler genellikle bizlere uzak kalıyorlar. Bizimle ortak çalışmalar yapmak ve protokoller imzalamak istemiyorlar açıkçası.” diyerek ifade etmektedir.

4.3.9. Proje AİHL Yöneticilerinin Proje Okul Yöneticiliğine Dair Memnuniyetleri

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerinin proje okullarındaki yöneticiliğine dair memnuniyetlerine ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 75'teki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 75: Proje AİHL Yöneticilerinin Proje Okul Yöneticiliğine Dair Memnuniyet Algıları

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Proje AİHL'de yönetici olmaktan memnun	27	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y26, Y27, Y28, Y29
Proje AİHL'de yönetici olmaktan kısmen memnun	3	Y6, Y7, Y30

Tablo 75'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin büyük çoğunluğu (27) Proje AİHL'de yönetici olmaktan memnun olduğunu belirtirken; yöneticilerden üç tanesi ise kısmen memnun olduğunu ifade etmektedir. Buna göre; proje AİHL'de yönetici olmaktan memnun olan yöneticilerin oranının çok yüksek olduğu görülmektedir. Yöneticiliğin sorumluluk anlamına geldiği okullarda sorumluluktan

kaçmayan ve bu görevi yapmaktan memnuniyet duyan yöneticilerin memnun olma durumlarına dair düşünceleri ayrıca önemlidir.

Y1 kodlu yönetici, *“Evet çok memnunum. Özellikle kız öğrencilerin olduğu okullarda idareci olmakla kapsamlı bir etkiye sahip olduğumu söyleyebilirim. Bir kız öğrenciyi yetiştirmek bir anneyi, bir ablayı, bir kardeşi yetiştirmek demektir. Bu da geleceği yetiştirmek anlamına gelir...”* şeklindeki ifadesiyle kız öğrencileri yetiştirmeyi geleceği yetiştirmek olduğunu vurgularken; Y13 kodlu yönetici de, *“Proje olmadan önce de bu okulda idareciydim. Başka okulda da olabilir ama proje okulunda harcadığın emek boşa gitmiyor. Zeki çocuklar geldiği için yaptığın her çalışma amacına ulaşıyor. Okul iklimi ve huzur anlamında mutluyum. Disiplin olayı pek olmuyor. Öğretmenlerimizi seçme durumumuz var. Kendi ekibimizi kuruyoruz. Veli profilimiz iyi.”* şeklindeki beyanıyla öğrencilerinin başarılı olması, disiplin olaylarının yaşanmaması, veli profilinin iyi olması gibi özellikler sayesinde yöneticilikten memnun olduğunu belirtmektedir.

Y15 kodlu yönetici ise Proje AİHL’lerde yönetici olmaktan çok memnun olduğunu, İHL’lerde yöneticiliği dava olarak gördüğünü, ancak iş yükünün eğitim hariç farklı alanlarda ve çok yoğun olduğunu belirtmekte ve okul yöneticilerinin asıl işlerinin öğrencilerin eğitimi, akademik başarısı olması gerektiğini, *“Evet, çok memnunum. Çok yoruluyoruz farklı çalışmalar yapmak zorundayız. Bugün fen lisesi veya anadolu lisesi müdürü olduğunuzda bizler kadar emek sarf edilmiyor. Bu kapsamda evet memnunum başka okullarda idareci olmayı düşünmedim açıkçası. Müdürlük çok ağır bir sorumluluk getiriyor. Sorumluluk çok fazla ama yetkiniz sınırlı elinizdeki imkanlar sınırlı, bir vizyon yüklemek, insanların sorunlarına çözüm bulmak, sürekli çözüm bulmak zorundasınız. ...iş yükü çok fazla, iş yükü azaltılabilir bazı şeylerin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Eğer proje okulu isek bizler akademik çalışmalara yönelmeliyiz. Akademik işlerin haricinde diğer işler için emeğimizin zayi edilmesini uygun görmüyorum.”* şeklindeki ifadesiyle anlatmaktadır.

Proje AİHL’lerde yönetici olmaktan genel olarak memnun olduğunu ancak okulunun fiziki, teknik ve ekonomik eksikliklerinin fazlaca olması, öğretmen kadrosunun istediği gibi olmadığını Y6 kodlu yönetici, *“Genel olarak memnun olsak bile istediğimiz çalışmaları yapamamak, istediğimiz kadroya sahip olamamak, çalıştığımız okulun mekan, teknik ve ekonomik olarak sıkıntıların çok olması, pansiyonumuzun eski model,*

eski bir yapı olması, seminer ve konferans salonumuzun olmaması, laboratuvar ve Z Kütüphanesinin olmaması gibi faktörlerin çalışmalarımızı sekteye uğrattığını söyleyebilirim.” şeklindeki düşüncesiyle ifade etmektedir.

Ayrıca Y30 kodlu yönetici, “Öğretmenlerin isteksizliği ve değişik ali cengiz oyunlarına başvurmaları, saygısızlıklar ve kadir kıymet bilmemeleri biraz bizi bıktırıyor. Üstlerimizin proje okulunu pek umursamamaları ve hatta bürokratik engellerin biraz yıpratıcı olduğunu düşünüyorum. Şartlar pek olgunlaşmamış durumda.” şeklindeki ifadesiyle okulundaki öğretmenlerin hal ve hareketlerinin sık olmaması, amirlerinin ilgisizliği ve bürokrasinin baskısı gibi sebeplerle yöneticilikten pek memnun olmadığına dikkat çekmektedir.

4.3.10. Proje AİHL Yöneticilerinin Proje Okullarını Tercih Sebepleri

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerinin proje okullarında neden yönetici olduklarına ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 76’daki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 76: Proje AİHL Yöneticilerinin Proje Okullarını Tercih Sebeplerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
İHL’ye hizmet etmek	20	Y4, Y5, Y6, Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y26
İyi bir nesil yetiştirmek	14	Y2, Y7, Y9, Y10, Y13, Y16, Y17, Y20, Y21, Y22, Y23, Y26, Y27, Y28
Proje okul olması	7	Y3, Y11, Y15, Y16, Y19, Y23, Y29
Görevin tevdi edilmesi	5	Y4, Y14, Y18, Y24, Y30
Yöneticilik tecrübelerini aktarmak	4	Y1, Y11, Y13, Y28

Tablo 76’daki bulgular incelendiğinde Proje AİHL yöneticilerinin üçte ikisi (20) bulundukları okullarda İHL’ye hizmet etmek için yönetici olduklarını, yöneticilerin yaklaşık yarısı (14) yöneticilik görevini iyi bir neslin yetiştirilmesine katkı sunmak için yürüttüğünü belirtmektedir. Yöneticilerden bazıları yöneticiliği proje okul olduğu için yaptığını (7) ve kendilerine yöneticilik görevi tevdi edildiği için bu görevi kabul ettiklerini (5) ifade etmektedir. Yöneticilerden dördü ise, yöneticiliği yıllardır yaptıklarını ve bu tecrübelerini okulundaki paydaşlarına aktarmak istediklerini belirtmektedir.

Proje AİHL’lerde yöneticilik görevini yürütme sebebini öncelikle İHL’lere hizmet etmek olduğunu Y8 kodlu yönetici, “*İmam hatip lisesi mezunuyum. İlahiyatçıyım. İHL’ye hizmet etmeyi seviyorum. Hayalimi gerçekleştiriyorum. Tamamen bir tutku, fedakârlık ve bir sevgi durumu İHL yöneticiliği...*” şeklinde belirtirken; Y17 kodlu yönetici de, “*Proje kapsamına alınmadan önce bu okulda çalışıyorduk, Proje okulu olunca görevi bırakmadım söz konusu İHL olunca akan sular duruyor benim için. Bu okula ve bu okulun öğrencilerine hizmet etmek ulvi bir görevdir...*” şeklindeki görüşüyle bu görevi yürüttüğünü ifade etmektedir.

İHL’ye hizmet etmenin yanında akademik başarıya da dikkat çeken açıklamasıyla Y21 kodlu yönetici, “*Akademik başarıyı önceleyen bir İHL’de çalışmak isteği ile bu okullarda yönetici olmak istedim. İHL’ye hizmet etmek istediğim için bu görevdeyim. Proje okulu olmasa bile başarıyı arzulayan bir İHL’de çalışmak isterim.*” diyerek görüşünü beyan etmektedir.

Proje AİHL’de yönetici olmayı iyi bir nesil yetiştirmek için tercih ettiğini vurgulayan Y9 kodlu yönetici, “*...Bunun bir sevda olduğunu düşünüyorum. Yani bu gençlerin, bu ülkenin geleceğine çok ciddi hizmet edecekleri kanaatindeyim. Katkıları olacak bu gençlerin bu ülkeye. Onun için değer diğer düşünüyorum.*” şeklinde ifade ederken; Y13 kodlu yönetici, “*...okulun stratejisi ve benim hedeflerim doğrultusunda çalışacağım kurumu seçerim ama yine de gönlüm İHL’den yanadır. Dava olarak bakmak gerekirse Türkiye’nin zeki öğrencilerine sahip çıkmak adına orada olmak lazım diye düşünüyorum. İHL’mi, fen lisesi mi diye seçmek durumunda kaldığımda tabiki İHL.*” Şeklindeki düşüncesiyle İHL’de çalışmanın önceliği olduğunu ve bunun yanında proje AİHL’lere gelen zeki öğrencilere sahip çıkmak ve onları geleceğe en iyi şekilde hazırlamak gerektiğini aktarmaktadır.

Proje AİHL’lerde yöneticilik görevini yürütme sebebini öncelikle okulunun proje okulu olmasına, sonrasında öğrencilerin başarılı, öğretmenlerinin vizyoner olmasına ve birden fazla alanda başarıyı yakalayan, projeler geliştiren üretken bir ekibe sahip olmasına bağlayan Y15 kodlu yönetici, “*Dava. Yoksa yöneticilik tercih edeceğim bir durum değil. Proje İHL’lerin diğer İHL’lere göre öğrenciyi sınavla aldığı için daha çok projeler üretebiliyoruz. ...Proje AİHL’ye baktığımızda daha vizyoner daha programlı çalışabiliyorsunuz. Hedeflerinize ulaşmada öğrenciniz olsun öğretmeniniz olsun sizinle*

birlikte her daim yeniliğe ve yeni fikirler üretmeye açık olabiliyor, bu da bana standart yaşamayan her günümün farklı geçmesini isteyen biri olarak keyif veriyor. Bu kapsamda da istediğim projeleri öğretmenlerimle yürütebiliyorum. Öğrencilerimin ve öğretmenlerimin proje üretmeye istekli olması, yeni bir şeyler üretme çabaları ve bu anlamda bizden destek istemeleri beni mutlu ediyor. ...bu yüzden proje İHL 'de müdür olmak her zaman için doğru tercih diye düşünüyorum.” şeklinde düşüncesini ifade etmektedir.

Y16 kodlu yönetici de, “...burası hedefleri olan diğer İHL 'den farklı bir proje okulu. Beni de bir idareci olarak yukarı ivmelendiriyor. Belki öğrenci başarısı anlamında profili düşük başka bir İHL 'de olsam, ben de başarılı olan profilimi düşürmek zorunda kalırım veya aşağı doğru gerileyebilirim. Ama bu okul idarecisini, öğretmenini ve öğrencisini hep birlikte yukarı doğru ivmelendiren bir okul. Çünkü kurgusu, felsefi, ortaya koyulan vizyonu böyle.” Şeklindeki düşüncesiyle yöneticilik tercihinde okulunun proje okulu olması ve proje okulunun uygulamalarının kendilerini ve okul paydaşlarını başarılı olmaya güdülediğini belirtmektedir.

Proje AİHL'lerde yöneticilik görevini yürütme sebebini yıllarca yaptığı yöneticilik tecrübesini okulunun paydaşlarına aktarmak olduğunu Y1 kodlu yönetici, “16 yıldır idareciyim. Mesleğimde 20. yılım. Her kademedede idarecilik yaptım. Proje İHL 'de yönetici olmakla tecrübemi öğretmen arkadaşlarla paylaşmak bana onur veriyor. Nerede çalışırsak çalışalım fen lisesi, anadolu lisesi de olsa bu çocuklar bizim çocuklarımızdır. Bu ülkenin çocuklarıdır. Çocuklara hizmet verecek her yerde çalışmak bizim için onur vericidir...” şeklindeki görüşüyle ifade etmektedir.

Ayrıca Proje AİHL'lerde yöneticilik görevini yürütme sebebini kendilerine amirlerince görev tevdi edildiği için yaptığını Y24 kodlu yönetici, “Ben tercih etmedim. Beni kulağımdan tutup buraya getirdiler sağ olsunlar. Proje AİHL 'ler çok yorucu okullardır. Aile ve sosyal hayatınızı çok etkiliyor...” şeklindeki düşüncesiyle belirtirken; Y30 kodlu yönetici ise, “Okul bir anda proje okulu oldu. Bizim seçimimiz değil. Biz tercih etmedik yani.” diyerek okulundaki yöneticiliğinin tercihine dayalı olmadığını ifade etmektedir.

4.3.11. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğrenci Profili

Araştırmada Proje AİHL'leri tercih eden öğrencilerin niteliğini ortaya koymak için yöneticilere öğrencilerin profilleri sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 77'deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 77: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğrenci Profili

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Öğrenci profili iyi düzeydedir.	28	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y25, 26Y, Y27, Y28 Y29, Y30
Öğrencilerimiz ahlaki tutum ve davranışlara sahiptir.	5	Y5, Y9, Y10, Y13, Y23
Öğrencilerimiz LGS' de yüksek puan almışlardır.	5	Y8, Y11, Y13, Y15, Y25
Okula uyum sorunu yaşayan öğrencilerimiz bulunmaktadır.	5	Y1, Y6, Y26, Y27, Y30
Proje okulu olduğu için okulumuzu tercih eden öğrencilerin sayısı fazladır.	4	Y3, Y20, Y28, Y29
Projeye dönüşüm sürecinden olumsuz etkilenen öğrencilerimiz bulunmaktadır.	3	Y7, Y17, Y21
Meslek derslerinde zorlanan öğrencilerimiz bulunmaktadır.	2	Y7, Y22
Akademik başarısı düşük yerel yerleştirme ile gelen öğrencilerimiz bulunmaktadır.	2	Y7, Y30
Akademik başarısı istenilen düzeyde olmayan öğrencilerimiz vardır.	2	Y6, Y24

Tablo 77'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin büyük çoğunluğu (28) genel olarak öğrencilerinden memnun olduklarını ifade etmektedir. Yöneticiler içerisinde öğrencilerin profilinin iyi olması ile birlikte öğrencilerinin farklı özelliklere sahip olduklarını belirten yöneticiler vardır. Yöneticilerden bazıları öğrencilerinin ahlaki tutum ve davranışa sahip olduğunu (5), LGS'de yüksek puan aldığını (5), okula uyum sağlamada sıkıntı yaşadığını (5), proje okulu olduğu için okulu tercih ettiklerini (4), projeye dönüşüm sürecinde gelen öğrencilerle eski öğrenciler arasında olumsuz etkileşimin olduğunu (3), akademik başarısının düşük yerel yerleştirme ile geldiğini (2) ve okullarının ve yeterli akademik düzeyde olmadıklarını (2) belirtmektedir.

Okullarındaki öğrenci profilinden genel anlamda memnun olduklarını Y2 kodlu yönetici, "...ilgili ve başarılı öğrencilerimiz olduğu için profilimiz gayet iyidir..." şeklinde belirtirken; Y18 kodlu yönetici de "...kalitesi artarak devam eden bir öğrenci profilimizin

olduğunu düşünüyorum...” şeklindeki düşüncesini ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerinden memnuniyetini belirten Y19 kodlu yönetici, “*Çok memnunuz. Herhangi bir disiplin problemimiz bulunmamaktadır. Öğrencilerimiz sorumluluklarının farkında oldukları için işlerini en güzel şekilde yapmaya gayret etmektedirler.*” şeklindeki görüşüyle öğrencilerinin sorumluluk bilincine de sahip olduklarını ifade etmektedir.

Araştırmada öğrencilerin ahlaki durumlarına dair kişilik ve karakteri düzgün, ahlaki tutum ve davranışa sahip öğrencilerin çok olduğunu Y9 kodlu yönetici “*...Fen Liseleri de dahil kimlik, kişilik, tutum, davranış ve ahlak anlamından en iyi öğrenci profiline sahibiz diye düşünüyorum...*” şeklindeki görüşüyle aktarırken; Y23 kodlu yönetici de, “*...öğrencilerimiz çok beğendiğim, özgüveni yüksek, terbiyeli ve saygılı ayrıca çok zeki öğrencilerden oluşuyor...*” şeklindeki düşüncesiyle açıklamaktadır.

Yöneticiler içerisinde öğrencilerinin profillerinin akademik anlamda çok iyi olduğunu Y8 kodlu yönetici, “*Proje okulu olduktan sonra bulunduğumuz ilde fen liselerinden sonra ikinci sırada en yüksek puanla öğrenci alan okul durumuna geldik. 3 yıl da ilçelerdeki fen liselerini dahi geçtik. Şu anda en yüksek puanda öğrenci alan 2. okuluz. Öğrenci profili olarak öğrencilerimizden çok memnunuz. Proje okulu uygulamasının öğrenci profilini etkileme açısından olumlu ve faydalı bir uygulama olduğunu ifade edebilirim.*” diyerek vurgulamaktadır.

Y11 kodlu yönetici, “*Okulumuza gelen öğrenciler seçilerek geldiği için istediğimiz kıvamda öğrenciler almış oluyoruz. Gelen öğrenciler okulumuzda neler olduğunu, istediklerini bulabileceklerini bilerek okulumuza geliyorlar. LGS’de %1-3 arası öğrenciler okulumuzu tercih ediyor. Bu LGS’de çok iyi bir yüzdendir.*” diyerek LGS’de yüksek puan alan öğrencilerin okullarını tercih ettiklerini belirtirken; Y13 kodlu yönetici de, “*Proje statüsünü aldıktan sonra, hafızlık, fen ve sosyal bilimler alanında çalışmalar daha derli toplu, daha düzenli bir şekilde yürümeye başladı. Öğrencilerimizi LGS’de %2 ile %10’luk dilim arasında alıyoruz. ÖSYM sınavlarında ilk 10 binde çok sayıda öğrencimiz bulunmaktadır. Boğaziçi, İTÜ gibi üniversitelere öğrencilerimiz gitmektedir.*” şeklindeki düşüncesiyle öğrencilerinin akademik başarı anlamında ve üniversite sınavlarında başarılı olduklarını anlatmaktadır.

Öğrencilerin profillerinin iyi olduğunu ancak bazı öğrencilerin okula uyum sağlayamadığını Y1 kodlu yönetici “*Bugün itibariyle ilçede nitelikli öğrenci alan tek okuluz. Bu bizim için bir avantajdır. Sadece öğrenciler meslek derslerinden biraz şikâyet ediyor. ...çünkü ortaokulda bir temelleri olmadığı için lisede biraz zorlanıyorlar. Bütün öğrencilerimiz İHO’lardan gelmiyor. Normal ortaokuldan gelen öğrencilerimiz biraz zorlanıyor...*” şeklindeki görüşüyle belirtmektedir.

Y6 kodlu yönetici de “*...öğrencilerin bir kısmı da velilerinin isteğiyle okul tercih ettikleri için başlangıçta uyum sorunu yaşanabilmektedir. Fakat daha sonra bir kısmı uyum sürecini atlatabilmekte ve mesleki etkinlik ve aktivitelere katılmakta bir kısmı da uyumsuzluğuna maalesef devam etmektedir.*” şeklindeki açıklamasıyla velilerin zoruyla okula gelmiş öğrencilerin uyum sorunu yaşadığını, bazı öğrencilerle uyumun sağlandığını ama bazı öğrencilerin sıkıntılarının hala devam ettiğini ifade etmektedir.

Akademik başarısı düşük yerel yerleştirme ile gelen ve projeye dönüşüm sürecinden olumsuz etkilenen öğrencilerin bulunduğunu Y7 kodlu yönetici, “*Okulumuzda bulunan 9. ve 10. sınıflarımız okulumuz proje okulu olduktan sonra okulumuza yerleşen öğrencilerdir. Proje sınıfı öğrencilerimizin 11. ve 12. sınıf öğrencilerimiz, okulumuzun devam eden öğrencileridir. 11. ve 12. sınıf öğrencilerimiz ile eğitim öğretime başlamalarının, proje sınıfı öğrencilerimizin üzerinde olumsuz bir takım yansımaları olmuştur...*” diyerek belirtmektedir.

Proje okulu olduğu için okullarını tercih eden öğrencilerin sayısının fazla olduğunu Y3 kodlu yönetici, “*...okulumuzu İHL olduğu için tercih eden öğrenciler olduğu gibi proje okulunun avantajlarından yararlanmak isteyen öğrencilerimizin de sayısı oldukça fazladır...*” diyerek belirtmektedir.

Arapça ve Meslek derslerinde sıkıntı yaşayan öğrencilerinin bulunduğunu Y22 kodlu yönetici, “*Proje okullarında öğrenciler LGS sınavına girerek geliyor. Sınavla geldiği için öğrencinin belli bir kapasitesi var. ...öğrencilerin en büyük korkusu Arapça dersleri. Hele bir de bu dersin öğretmeni not ile korkutuyorsa bu, anında birçok öğrencinin kaydını başka liseye aldırması anlamına gelmektedir. ...yeni atanan meslek dersleri ve Arapça öğretmenlerinin doğu bölgesine tayinlerinin çıkması batı bölgelerinin öğretmensiz*

kalmasına neden olmaktadır. Bu da ciddi sorunları beraberinde getirmektedir...” şeklindeki düşüncesiyle ifade etmektedir.

Akademik başarısı istenilen düzeyde olmayan öğrencilerinin olduğunu Y6 kodlu yönetici, *“İHL öğrencileri bağlamında istediğimiz üst puanlardaki öğrenciler bu okulları tercih etmeyebiliyor. Yüksek puanlı öğrenciler proje AİHL’leri tercih etmeyince ister istemez daha düşük puanlı öğrenciler okulumuza geliyor...”* şeklindeki görüşüyle belirtirken; Y24 kodlu yönetici de, *“Okulumuzdaki öğrenci profili olması gerektiğinden bir tık altta. Yani bu ilin özel bir sorunu. İlimizde çok fazla sınavla öğrenci alan okullar var. ...normalde sınavla öğrenci alan okulun %10’luk dilimden öğrenci alması gerekirken ilimizde %17-20’lere kadar düşüyor. ...bu yüzden öğrenci profili istediğimiz düzeyde değil...”* şeklindeki açıklamasıyla LGS ile öğrenci alan okulların illerde çok fazla olmasının öğrenci profilinin akademik başarı anlamında istenilen düzeyde olmamasına neden olduğunu ifade etmektedir.

4.3.12. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğrencilerin Okullarından Beklentileri ve Memnuniyet Durumları

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerine öğrencilerinizin okulunuzdan beklenti ve memnuniyetleri hakkında neler düşündükleri sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 78’deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 78: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğrencilerin Okullarından Beklentileri ve Memnuniyetleri

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Öğrenciler okulundan memnundur.	24	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y16, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y27, Y28, Y29
Okulun fiziki imkânları beklentileri karşılayacak yeterliliktedir.	7	Y3, Y13, Y16, Y17, Y24, Y26, Y27
Okulda yapılan kurslar ve akademik çalışmalar ihtiyacı karşılamaktadır.	5	Y7, Y11, Y13, Y21, Y29
Öğretmenler alanında bilgili ve tecrübelidir.	4	Y1, Y3, Y22, Y25
Öğrenciler meslek dersleri ve Arapça dersinden memnun değildir.	2	Y15, Y30
Okulda yapılan etkinlikler ve projeler memnuniyet verici düzeydedir.	2	Y10, Y22
Okulun fiziki imkânları yetersizdir.	2	Y6, Y25

Tablo 78'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin büyük çoğunluğu (24) öğrencilerinin okullarının beklentilerini karşıladığını ve okullarından memnun olduklarını ifade etmektedir. Yöneticilerin bazıları öğrencilerin okullarındaki fiziki imkânlarından memnun olduklarını (7), okulda yapılan destek kursların ve akademik çalışmaların beklentilerini karşıladığını (5), öğretmenlerinin alanında bilgi ve tecrübeli olduğunu (4) ve okulda yapılan sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklerden, geliştirilen projelerden memnun olduklarını (2) ifade etmektedir. Buna karşın ikişer yönetici öğrencilerin meslek dersleri ve Arapça dersinden ve okullarının fiziki imkânlarından memnun olmadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca bazı yöneticiler sosyal kültürel etkinliklerin fazlalığı, okulun konumu ve ulaşımı, okulun pansiyonunun beklentileri karşılayamaması gibi hususları sayarak öğrencilerin okullarından memnun olmadıklarını belirtmektedir.

Öğrencilerin okullarından memnun olduklarını Y5 kodlu yönetici, *“Her yıl yapılan memnuniyet anketleri ile öğrencilerimizin beklentilerini tespit edip cevaplamaya çalışıyoruz. Yüksek olan memnuniyet oranı bizi güzel işler yapmak için motive ediyor.”* şeklindeki görüşüyle belirtmektedir. Aynı konuda Y9 kodlu yönetici de *“Biz her yıl memnuniyet anketi yapıyoruz. Oldukça yüksek çıkıyor. Memnun kalmayan çok nadir birkaç öğrenci oluyor, onları da süreç içerisinde elbette kazanmaya gayret ediyoruz. Fakat genel itibarıyla memnuniyet düzeyi oldukça yüksek.”* diyerek aynı durumu örneklendirmekte iken; Y19 kodlu yönetici de, *“Genel manada memnun olduklarını biliyorum. Sık sık yaptığımız anketler bunu göstermektedir. Öğrencilerin istekleri makul ölçülerde mutlaka dinlenmekte ve yerine getirilmektedir...”* şeklindeki görüşüyle ifade etmektedir.

Okulun fiziki imkânlarının öğrencilerin beklentilerini karşılayacak düzeyde olduğunu Y16 kodlu yönetici, *“...bizim okulumuzda spor alanımız, oyun sınıflarımız, laboratuvarlarımız, kütüphanemiz var öğrenci için mesire alanı gibi bir bahçemiz var. Birçok okulun bahçesinde ağaç bile yok. Böyle bir çalışma yaptım ve enteresan sonuçlarla karşılaştım ve bunları paylaşıyoruz öğrencilerimizle ve velilerimizle...”* şeklindeki görüşüyle açıklarken; Y24 kodlu yönetici de, *“...okulumuz fiziki imkânları bakımından gayet iyi. Yüzme havuzumuz var. Çocukların fiziksel aktivitelerini gerçekleştirebileceği fitness salonu, okçuluk salonu, masa tenisi salonu yani klasik*

sanatlar atölyesi, gayet güzel bir kütüphanesi, üçer kişilik otel konforunda pansiyon odaları var...” diyerek ifade etmektedir. Buna karşın öğrencilerinin okulun fiziki imkânlarını yetersiz bulduğunu Y6 kodlu yönetici, “Okulumuz ilimizin en eski okullarından birisidir. En eski İHL burasıdır. ...okulun şuan olması gerektiği yerde olduğunu ifade edemem. Çünkü okulun çok eski bir okul olması, 1950’lerde yapılan bir okulun 2019 yılında verilen eğitimin vizyon ve misyonuna, mekan olarak uyumlu olmadığını düşünüyorum. Dolayısıyla öğrencilerimiz de bunun sıkıntısını yaşamaktadır...” şeklindeki görüşüyle aktarmaktadır.

Öğrenciler için bulundukları il ve ilçelerde öğretmenlerinin nitelikli, alanında bilgili ve tecrübeli olduğunu Y1 kodlu yönetici “Fen ve sosyal bilimler Proje AİHL ile fen lisesi arasında ders sayısı, ders yükü açısından ve öğretmen kalitesi açısından bir fark yoktur. Hatta bu okul öğretmenleri daha kaliteli öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerimizin seçilerek gelmesi bizim için bir avantajdır...” şeklinde açıklamasıyla vurgulamaktadır.

Öğrencilerin okulda yapılan etkinliklerden ve projelerden memnun olduklarını Y10 kodlu yönetici, “Öğrencilerimizi çok mutlu hissediyoruz. Geldikleri zaman biraz çevre baskısıyla biraz 2. ve 3. tercihte geldikleri için okulu tanımadıkları için çekiniyorlar ama okuldaki etkinlikleri görünce yani okula alıştıktan sonra kovanız da gitmezler...” şeklindeki görüşüyle belirtirken; Y22 kodlu yönetici de, “Okulumuz öğretmenleri, seçilen yüksek lisanlı ve alanında temayüz etmiş, test kitabı yazmış eğitimcilerden oluşmaktadır. Öğrencilerimiz, Avrupa Birliği Projeleri, Erasmus ve diğer projelerin okullarında uygulanmasından çok memnundur...” diyerek ifade etmektedir.

Öğrencilerinin meslek dersleri ve Arapça dersinden memnun olmadığını Y15 kodlu yönetici, “Öğrencilerin beklentileri çok yüksek. Bizler bu kapsamda kendimiz açısından iddialıyız, fakat ilimizde İHL’yi tercih etmiş olmak ayrıcalık olarak düşünüldüğü için memnun etmek oldukça zor oluyor. Öğrenciler özellikle İHL meslek derslerinin başarı puanlarını düşürüyor olmasından şikâyetçi ya da zaman kaybettiğini düşünüyor. Özellikle Arapça dersine karşı ön yargılı olan ve bu yüzden okul türü değiştiren öğrenciler oluyor.” şeklindeki görüşüyle belirtmektedir. Ayrıca Y15 kodlu yönetici, “Öğrencilerin beklentileri çok yüksek. Bizler bu kapsamda kendimiz açısından iddialıyız, fazla sosyal etkinlikler ya da seminerler ders saatlerinde olduğunda dersler için telafisi

zor kayıplara sebebiyet veriyor. Bu da öğrencilerin başka tür okulları tercih etmesine neden oluyor.” şeklindeki açıklamasıyla yoğun olarak gerçekleştirilen sosyal etkinlikler ve seminerlerin ders saatlerinde olmasının öğrenciler tarafından olumsuz karşılandığını ifade etmektedir.

Y17 kodlu yönetici ise, *“Yeni proje olmuş bir okul olarak öğretmen eksikliği nedeniyle öğrencilerin beklentilerini tam anlamıyla karşılayabildiğimiz söylenemez.”* diyerek öğretmen eksikliğinin öğrenciler üzerinde memnuniyetsizliğe neden olduğunu vurgulamaktadır.

4.3.13. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğretmen Profili

Araştırmada Proje AİHL’lerde öğretmenlerin niteliğini ortaya koymak için yöneticilere öğretmenlerin profilleri sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 79’daki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 79: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğretmen Profili

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Öğretmenler proje okulunda çalışabilecek kadar yeterlidir.	23	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y18, Y19, Y20, Y23, Y24, Y25, Y26, Y27, Y29
Öğretmenleri proje okulu için seçerek alabilmemiz önemli bir gelişmedir.	11	Y8, Y10, Y11, Y13, Y16, Y22, Y23, Y24, Y25, Y26, Y27
Öğretmenlerimiz, alanında uzman ve kaliteli öğretmenlerdir.	8	Y2, Y3, Y4, Y5, Y15, Y18, Y19, Y20,
Öğretmenler proje okulunda çalışamayacak kadar yetersizdir.	7	Y6, Y17, Y21, Y22, Y27, Y28, Y30
Proje okuluna seçerek alınmamış, önceden kalan öğretmenler yetersizdir.	5	Y17, Y21, Y22, Y25, Y26
Öğretmenlerimiz genç, dinamik ve bilgili ama tecrübesizdir.	2	Y1, Y28

Tablo 79’daki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin büyük çoğunluğunun (23) öğretmenlerinin proje okulunda çalışabilecek yeterlilikte olduğunu ve yöneticilerin yaklaşık dörde birinin ise (7) öğretmenlerinin proje okulunda çalışabilecek yeterlilikte olmadığını belirtmektedir. Yöneticilerden bazıları öğretmenleri seçerek görevlendirebilmelerinin önemli bir gelişme olduğunu (11), öğretmenlerinin nitelikli, alanına hakim ve kaliteli öğretmenlerden oluştuğunu (8), okullarının proje olarak belirlenmesinden önce okullarında çalışan kadrolu öğretmenlerin hali hazırda proje okullarının yükünü kaldırabilecek nitelikte olmadığını (5) ve öğretmenlerinin akademik

bilgilerinin iyi, çalışmalarında istekli olduğunu ancak tecrübesiz olduklarını (2) ifade etmektedir. Ayrıca bazı yöneticiler proje okulunda çalışacak öğretmenlerin hizmet içi kurslardan geçmesi gerektiğini, sözleşmeli öğretmenlerin proje okullarında çalışmaları için gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğini ifade ederken bazı yöneticiler de, İHL’de çalışmanın bazı branşlara cazip gelmediğini ve meslek dersleri öğretmenlerinin yetersiz olduklarını belirtmektedir.

Öğretmenlerin nitelikli, alanına hakim ve kaliteli olduğunu ve proje okulunda çalışabilecek kadar yeterli olduğunu Y20 kodlu yönetici, “...öğretmenlerimiz son derece yetenekli, gayretli arkadaşlarımız. Öğretmenlerimizin önemli bir kısmı yüksek lisans ve doktora mezunu arkadaşlar, kendi alanında çalışmaları, kitabı olan ve özel çalışmaları olan, farklı eğitim kurumlarında çalışma fırsatı bulmuş arkadaşlar...” şeklindeki görüşüyle belirtmekte iken; Y29 kodlu yönetici de “Öğretmen profilimiz çok iyi. Tümü kadrolu ve kendi alanının uzmanıdır. Öğretmenlerin performansları iyi durumdadır. Çalışan gayret eden ve işini seven öğretmenlerimiz olduğu için öğrencilerimiz, biz idareciler ve elbette velilerimiz de memnun durumdayız.” şeklindeki düşüncesiyle ifade etmektedir.

Öğretmenlerin proje okulunda çalışabilecek kadar yeterli olmadığını birçok açıdan değerlendiren Y6 kodlu yönetici, “...şuanda okulumuz proje okulu olmasına rağmen, proje olmadan önceki öğretmen kadrosu aynen devam etmektedir. Tabi ki de proje okulunda çalışacak kadronun biraz daha etkili, becerikli, istekli ve aktif olması gerekiyor. Maalesef şuanda bunun sıkıntısını yaşıyoruz. Hatta proje okulu formatına uygun olmayan öğretmenlerimizde oluyor. Proje okullarında çalışacak öğretmenlerin öncesinde hizmet içi kurslarından geçirilmesi gerekiyor. Öncesinde öğretmenlere yeterlilik testleri uygulanmalı, sınavlar uygulanmalı, bu aşamaları geçenler çalışmalı. Okulumuzdaki kültür dersi öğretmenlerimizden çok fazla istifade edemiyoruz. Yani felsefe, tarih, coğrafya, matematik gibi branşlarda çok etkinlik, bilimsel çalışma göremiyoruz. Yani kültür derslerinde öğretmen yeterliliğine sahip olmadığımızı ifade edebiliriz. Artı kadro yetersizliği sebebiyle derslerin boş geçmemesi için ücretli öğretmenleri de çalıştırmak zorunda kalıyoruz. Ücretli öğretmenlerin de pedagojik manada tecrübe eksikliği nedeniyle çeşitli sıkıntılar yaşıyoruz. Bu sebeplerden ötürü okulumuzun kalitesinde düşüşler oluyor.” şeklindeki açıklamasıyla proje okulu olmadan önceki öğretmenlerinin

aynen proje kadrosuna alındığını ve öğretmenlerinin etkili ve aktif olmadığını, proje okullarında çalışacak öğretmenlerin öncesinde hizmet içi kurslarından geçirilmesi gerektiğini, kültür dersi öğretmenlerinden çok fazla istifade edemediğini ve öğretmen eksiğinin fazla olduğunu ifade etmektedir.

Y21 kodlu yönetici de, *“Öğretmen profili olarak orta seviyedeyiz kanısındayım. Bunun sebebi proje olarak öğretmenlerimizi seçerek başlamadık. Sonrasında ise öğretmenler bunu kendilerinde hak olarak gördüğü için çalışmayan öğretmene karşı resmiyet içerisinde herhangi bir şey yapılamamaktadır.”* şeklindeki açıklamasıyla öğretmen kadrosunu seçerek oluşturamadığını ve mevcut kadroyla istediği üretkenliği ve verimliliği sağlayamadığını ifade etmektedir.

Öğretmenleri proje okulu için seçerek görevlendirebilmenin önemli bir gelişme olduğunu Y8 kodlu yönetici *“Çok olumlu değerlendiriyorum. Öğretmenlerimizi seçiyoruz, talep ediyoruz ve kurumumuza kazandırıyoruz. Öğretmen görevlendirmede istediğimiz öğretmenleri aldık. Öğretmen profilimiz gerçekten çok iyi. Okul olarak en büyük avantajımızın bu olduğunu ifade ediyoruz.”* şeklindeki düşüncesiyle belirtmektedir.

Öğretmenlerin kaliteli olmasını, onları seçmeleri sayesinde olduğunu; ayrıca genç, dinamik, yeni sisteme alışık olan sözleşmeli öğretmenlerin proje okullarında çalışabilmesi gerektiğini Y16 kodlu yönetici, *“Proje okulları öğretmenlerini kendileri seçen okullar. Başka bir okuldaki beğendiğimiz, başarılarına güvendiğimiz, çalışmak istediğimiz arkadaşlarımızla görüşüyoruz ve onları okula kazandırıyoruz. ...burada tek sıkıntımız var. ...3 yıl önce kurulduğu zaman proje okulları iyi öğretmenler, kaliteli öğretmenler güzel bir kadro oluşsun diye sözleşmeli öğretmenler dışarda tutulmuş, zorunlu hükümlü öğretmenler ve ücretli öğretmenler burada çalışamaz diye yönetmeliklere bazı maddeler koyulmuş. Bunların değişmesi gerekiyor artık. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı tamamen sözleşmeli öğretmen almaya başladığı için proje okullarında alttan gelen genç, dinamik, bilgi birikimi eskimemiş, yeni sisteme alışık öğretmenler çalışmıyor. ...sözleşmeli öğretmenlerle çalışmıyoruz ve onların dinamizmden istifade edemiyoruz.”* şeklindeki düşüncesiyle açıklamaktadır.

Öğretmenlerle ilgili olarak okullara hiçbir katkısı olmayan hantallaşmış yapının değiştirilmesi gerektiğini Y22 kodlu yönetici, *“Kadrolu olarak çalışan*

öğretmenlerimizden çok azı gönüllü ve istekli çalışmaktadır. ...kadrolu, uzun yıllardan beri kurum değiştirmeyen ve kendi memleketinde çalışmak isteyen ve başka okulda norm olmadığı için adeta proje okulunda zoraki çalışan bir kadroyla yol almak mümkün değil. Biran önce kadrosu uzun yıllardan beri değişmeyen ve İHL 'yi sevmeyen ve gönüllü olarak çalışmayan öğretmen kadrosu, uygulanacak her türlü eğitim ve projenin karşısında durmaktadır. ...tek gayesi memleketinde vakit geçirip okulu ikinci adresi olarak gören ve yıllardır İHL 'yi dinlenme yeri olarak kullanan hantallaşmış yapının acilen çözüme kavuşturulması elzemdır.” şeklindeki görüşüyle belirtmektedir.

Öğretmenlerin genç, dinamik, çalışkan ve bilgili olduğunu ama mesleki tecrübeye ihtiyaç duyduklarını Y28 kodlu yönetici “*Bölgedeki kurumlardan seçilerek alınan akademik alanda en donanımlı olmalarına rağmen mesleki tecrübe eksikliği sebebiyle rehberlik ve milli, manevi alanda öğrencilere dokunabilme noktasında aynı başarı sağlanamıyor.”* şeklindeki düşüncesiyle vurgulamaktadır.

Y21 kodlu yönetici ise, meslek dersleri öğretmenlerinden memnun olmadıklarını meslek dersleri öğretmenlerini değiştirmek için çok fazla seçeneklerinin de olmadığını “*...öğretmen profili olarak orta seviyedeyiz kanısındayım. Bunun sebebi proje okulu olarak öğretmenlerimizi seçerek başlayamadık. İstedığımız meslek dersi öğretmenlerinin görevlendirilmesi için zaten çok fazla seçenek bulunmamaktadır. Var olanlardan da verim alınamamaktadır.”* şeklindeki ifadesiyle aktarmaktadır.

4.3.14. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okul Uygulaması Kapsamında Meslek ve Kültür Dersi Öğretmenlerin Performansları

Araştırmada Proje AİHL 'lerde Meslek ve Kültür dersleri öğretmenlerinin performansını ortaya koymak için yöneticilerin görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 80'deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 80: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Meslek ve Kültür Dersi Öğretmenlerin Performansı

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Meslek dersleri öğretmenlerinin performansı yeterlidir.	16	Y1, Y2, Y3, Y5, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y19, Y23, Y24, Y25, Y26
Meslek dersleri öğretmenlerinin performansı yeterli değildir.	8	Y7, Y8, Y15, Y21, Y22, Y27, Y29, Y30
Meslek dersleri öğretmenlerinin performansı kültür dersleri öğretmenlerinden daha iyidir.	1	Y6
Kültür dersleri öğretmenlerinin performansı yeterlidir.	17	Y1, Y3, Y5, Y7, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y19, Y23, Y24, Y28
Kültür dersleri öğretmenlerinin performansı yeterli değildir.	5	Y21, Y22, Y27, Y29, Y30
Kültür dersleri öğretmenlerinin performansı meslek dersleri öğretmenlerinden daha iyidir.	2	Y7, Y8
Hem meslek hem de kültür dersleri öğretmenlerinin performansı motivasyona bağlı olarak değişmektedir.	2	Y17, Y20

Tablo 80’deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin yarısından fazlası meslek ve kültür dersi öğretmenlerinin performanslarının yeterli olduğunu; buna karşın yöneticilerin bir kısmı meslek dersleri öğretmenlerinin performansının (8) ve kültür dersleri öğretmenlerinin performansının (5) yeterli olmadığını ifade etmektedir. Yöneticilerin görüşlerine göre meslek dersleri öğretmenleri ile kültür dersleri öğretmenlerinin performanslarını karşılaştırdığımızda; yöneticilerin ikisi kültür dersleri öğretmenlerini meslek dersleri öğretmenlerine, bir yönetici de meslek dersleri öğretmenlerinin kültür dersleri öğretmenlerine göre daha yeterli olduğunu ifade etmektedir. İki yönetici de hem meslek hem de kültür dersleri öğretmenlerinin performansının motivasyona bağlı olarak değiştiğini ifade etmektedir. Ayrıca bir yönetici öğretmen eksikliği nedeniyle ücretli öğretmenlerle çalıştığını ve performans kıyaslamasının yerinde olmayacağını belirtmektedir. Yöneticiler içerisinde bazıları İlahiyat tamamlama (İlitam) mezunu öğretmenlerin performansının çok yetersiz olduğunu ve performansı yetersiz olan öğretmenler ile de proje okulla ilişkisinin kesildiğini ifade etmektedir.

Hem meslek hem de kültür dersleri öğretmenlerinin performansının yeterli olduğunu Y1 kodlu yönetici, “*Proje okulu olmamız bize çok şey kazandırdı. Proje okulu olmamız sayesinde öğretmenlerimiz daha çok çalışıyor. Hem meslek hem de kültür dersi öğretmenlerimiz daha çok gayret ediyorlar. Öğretmenlerin gayretlerini görüyorum. ...öğrencilerin okula uyumu bağlamında birebir öğrencilerle ilgilenme, okulu tanıtım... vb. durumlarda meslek dersi öğretmenlerimiz, kültürel çalışmalarda da kültür dersi*

öğretmenlerimiz yoğun çaba sarf ediyorlar. Öğretmenlerimizin performansını ben beğeniyorum.” şeklindeki düşüncesiyle belirtmektedir.

Y11 kodlu yönetici, *“Türkiye’de kültür dersi öğretmenlerimizin performanslarının ortaya çıktığı nokta üniversite sınavlarıdır. Üniversitede bu başarıyı görüyorsak demekki kültür dersi öğretmenlerimiz başarılıdır. Meslek dersi öğretmenleri bağlamında da Türkiye’deki İHL’ler arasındaki durumumuza bakmak lazım. Baktığımızda orada da başarıyı görüyoruz. O alanda da iyiyiz. Meslek ve kültür dersleri öğretmenlerinin performanslarının iyi olduğunu rahatlıkla ifade edebilirim.”* şeklindeki görüşüyle kültür ve meslek dersleri öğretmenlerinin performansını yeterli olarak değerlendirmektedir.

Meslek dersleri öğretmenlerinin performansının yeterli olmadığını Y7 kodlu yönetici, *“...okulumuz proje okulu olduktan sonra okulumuza meslek dersi öğretmeni atanmamış, mevcut meslek dersleri öğretmenlerimiz okulumuzda hizmet vermeye devam etmektedir. Meslek dersleri öğretmenlerimizde beklenen verimi alamamaktayız. Bölgemiz itibariyle de sınırlı sayıda meslek dersi öğretmeni ilimizde görev yaptığından norm açığı olan derslerimizi ücretli öğretmen görevlendirmesi yöntemiyle çözmekteyiz.”* şeklindeki görüşüyle belirtmektedir.

Y15 kodlu yönetici de, *“Kesinlikle meslek dersi öğretmenlerine sorumluluk yüklemekte zorlanıyorum. Vizyona ihtiyaçları var. ...proje üretmekten bile yoksunlar. Bunu öğretmenlik ya da meslek olarak gördüğünde sadece alacağı ek derse odaklanıyor. Pansiyonda görev almaktan ya da ders dışı etkinliklere zaman ayırmaktan çekiniyor.”* şeklindeki düşüncesiyle meslek dersleri öğretmenlerinin okul kültürünün oluşmasına katkı sağlamadıklarını ve kurumsal iş ve işlemlerde pasif davrandıklarını ifade etmektedir.

Kültür dersleri öğretmenlerinin performansının yeterli olmadığını Y29 kodlu yönetici, *“Bazı kültür dersleri öğretmenlerinin isteksiz çalıştığını tespit edebiliyoruz. İş yükü çokluğu ve sorumluluğun fazla olduğu şikâyetleri kulağıma geliyor...”* şeklindeki görüşüyle aktarmaktadır.

Y30 kodlu yönetici de fedakârlık isteyen çalışmalarda özellikle kültür dersleri öğretmenlerinin performanslarının artması için idarecilerin zorlama yaptığını, *“Belli bir kıvama gelmeleri idareyi epey uğraştırıyor. Kültür dersleri öğretmenlerinin performansı*

idarenin zorlamasına ve çoğunlukla ek derse ücretine bağlıdır. Öğretmen para alamadığı bir çalışmayı yapmak istememektedir...” şeklindeki görüşüyle ifade etmektedir.

Kültür dersleri öğretmenlerinin performansları meslek dersleri öğretmenlerin performansından daha iyi olduğunu Y8 kodlu yönetici de “*Kültür öğretmenlerimizin performanslarının meslek dersleri öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu düşünüyorum. Kültür dersleri öğretmenlerimizle daha çok çalışıyoruz.*” şeklindeki görüşüyle belirtmekte iken; buna karşın Y6 kodlu yönetici meslek dersleri öğretmenlerinin performansının kültür dersleri öğretmenlerinden daha iyi olduğunu şu şekilde ifade etmektedir: “*Bu okullarda yapılan etkinlikler daha çok meslek dersi öğretmenlerin alanına giriyor. Meslek dersi öğretmenlerinin performansı kültür dersi öğretmenlerine göre daha iyi. Var olan kadro ile çalışmak zorunda kaldığımız için günü kurtarmak babında çalışmalar yapılıyor. Bu durumda okulumuzun gelişmesine, öğrencilerin gelişmesine, yetişmesine pek katkısı olmuyor.*”

Y17 kodlu yönetici de öğretmen eksikliği nedeniyle ücretli öğretmenlerle çalışmak zorunda olduklarını, “*...şu an itibari ile performans düşünecek konumda değiliz çünkü öğretmen açığımız çok. Proje okul ama ücretli öğretmenlerinizle açığı kapatıyoruz Ancak gelecek yıldan itibaren bu açığımız kapanacak ve belki performans durumuna o zaman bakacağız...*” diyerek aktarmaktadır.

Hem meslek hem de kültür dersleri öğretmenlerinin performansını onları motive etmeye bağlayan Y20 kodlu yönetici de, “*Öğretmenlerimizin performansı motivasyona bağlı. Öğretmenlerimizin motivasyonunu hep yüksek tutmaya çalışıyoruz. Çünkü proje okullarının pek maddi getirisi yoktur. Tamamen gönüllülük esasına dayalı bir çalışmadır, fedakârlıktır. Yaptığımız sosyal, akademik faaliyetler, bilimsel ve sportif çalışmalar tamamen ders dışı yapılan çalışmalardır. Bunlarda arkadaşların gönüllü olarak katıldığı çalışmalardır. Buralarda öğretmenlerimizin muvaffakiyetlerini sağlamak için her türlü desteği sunmaya çalışıyoruz.*” şeklindeki düşüncesini aktarmaktadır.

4.3.15. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Veli Profili

Araştırmada Proje AİHL’lerdeki öğrencilerin veli profillerini belirlemek için yöneticilerin görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 81’deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 81: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Veli Profiline İlişkin Bulgular

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Eğitim-öğretime duyarlı, devamlı okulla iletişim halinde olan veli tipi	8	Y2, Y5, Y17, Y21, Y22, Y23, Y25, Y29
Maddi ve manevi destek veren, ilgili veli tipi	8	Y4, Y8, Y11, Y12, Y13, Y20, Y27, Y28
Her anlamda beklentisi yüksek veli tipi	6	Y3, Y4, Y10, Y14, Y17, Y19
Destek sunmayan, ilgisiz veli tipi	6	Y6, Y15, Y18, Y24, Y26, Y30
İHL programı ile proje kapsamında olan ve aralarında bariz farkları olan veli tipi	3	Y1, Y29, Y30
Toplumsal farklı kesimlerinden veli tipi	2	Y12, Y16
Akademik başarıyı önceleyen veli tipi	2	Y18, Y24

Tablo 81’deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan sekizer Proje AİHL yöneticisi velilerini eğitim öğretime duyarlı, devamlı okulla iletişim halinde olan ve velilerini okula maddi ve manevi destek veren, öğrencileriyle ilgili olarak ifade etmektedir. Yöneticilerin bir kısmı velilerini öğrencisiyle ilgili olan, her şeyde beklentilerinin yüksek olduğunu (5) belirtirken; buna karşın yine aynı oranda yöneticiler velilerini okula destek sunmayan, öğrencisiyle ilgilenmeyen veli olarak addetmektedir. Yöneticilerden üçü velilerini, İHL programı ile proje kapsamında olan ve aralarında ilgi, destek ve duyarlılık anlamında bariz farkları olan veliler olarak anlatmaktadır. Yöneticilerden iki tanesi velilerini toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda farklı kesimlerinden olduğunu belirtirken; aynı sayıdaki yönetici de velilerini öğrencilerinin akademik başarısını önceleyen veliler olduğunu ifade etmektedir.

Velilerinin eğitim öğretime duyarlı ve devamlı okulla iletişim halinde olduğunu Y17 kodlu yönetici, “Proje kapsamında okulumuza gelen öğrencilerimizin velileri öğrenci kalitesi ile doğru orantılı olarak öğrenciyle ilgili, başarı bekleyen, çocuğunu takip eden ve okulla iletişimi olan veliler olarak karşımıza çıkmaktadır.” şeklindeki düşüncesiyle belirtmektedir. Y25 kodlu yönetici de, “Proje okulu velileri çok daha ilgili. ...her ay veli toplantıları düzenledim hemen hemen katılımın yüzde yüz olduğunu gördüm. Kaliteli öğrencilerin velileri de kaliteyi takip ediyor. Velilerimiz sadece veli toplantılarına gelmiyor, farklı zamanlarda okula geliyor, ders öğretmenini takip ediyor, soruyor, araştırıyor, boş zamanları iyi değerlendiriyor. İdarecilerle ve öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunan veli ilgili velidir...” şeklindeki düşüncesiyle proje okulu öğrenci velilerinin daha ilgili olduklarına dikkat çekmektedir.

Velilerinin her zaman maddi ve manevi destek verdiğini Y4 kodlu yönetici, “*Velilerimizin proje okulu özelliğinden ve başarısı yüksek olan çocukların ailelerinden oluşması hasebiyle beklentileri yüksek olmaktadır. ...sadece beklentiyle olmayacağının farkında olan bir veli kitlesi, bize hangi bu konuda görev düşer, vazife düşer noktasında ve anlayışında insanlardan oluşan bir veli profilimiz var. Bu da bizim başarılarımıza ciddi katkı sağlıyor.*” şeklindeki açıklamasıyla aktarmaktadır.

Velilerinin beklentilerini yüksek olduğunu Y3 kodlu yönetici, “*Genç, dini hassasiyetleri güçlü, öğrencisinden beklentileri yüksek bir profile sahip olduklarını düşünüyorum. Zaman zaman proje okul uygulamasını özel okul olarak algılamaları öğretmenleri zorlamaktadır.*” şeklindeki görüşüyle anlatmaktadır.

Velilerini okula herhangi bir desteği ve ilgisi olmayan veliler olarak anlatan yöneticilerden Y6 kodlu yönetici, “*Velilerimizin profili iyi değil. Velilerimiz genellikle esnaf, inşaat işçisi, çok az memur olan ve kırsal kesimde çiftçilik yapan velilerden oluşuyor. Eğitim seviyeleri de düşük olduğu için pek okula katkı sunmuyorlar. Veli toplantısına bile katılımın az olduğu bir veli profiline sahibiz.*” diyerek velilerin okula destek sunmamalarından ve okula ilgisiz kalmalarından yakınmaktadır.

Y26 kodlu yönetici de, “*...200 tane veli var ama okula gelen 60 tane veli. Bunu nasıl aşarız diye bu konuda çalışıyoruz. Velilerimin ayaklarına kadar gidiyoruz ama pek ilgili velilerimiz mevcut değil. Proje okulu velisi olmasına rağmen velilerimizin yüzde 30’u ilgili durumdadır. Okula velilerimiz bir sorun olduğunda geliyor. Çocuğunun takibi için bile gelip sormuyor.*” şeklindeki ifadesiyle velilerin ilgisini çekmek için yapılan çalışmaların bile yetersiz kalmasından şikâyet etmektedir.

Velilerini İHL programı ile proje kapsamında olan ve aralarında bariz farkları olan veliler olarak anlatan yöneticilerden Y1 kodlu yönetici, “*Veli profili gittikçe daha iyiye gidiyor. Çocuklarına sahip çıkan velilerimizin sayısı giderek artıyor. Okulumuzda 9. ve 10. sınıf öğrencileri proje kapsamında 11. ve 12. sınıf öğrencileri İHL programındadır. Bu öğrencileri karşılaştığımızda velilerimiz arasında bariz farklar vardır. Proje okulu olduktan sonra gelen velilerimiz biraz daha ilgili ve biraz daha bilinçli durumdadır.*” diyerek Proje okul velilerinin ilgisini öne çıkarırken: aynı şekilde Y7 kodlu yönetici de, “*Proje sınıflarında eğitim öğretimlerine devam eden öğrencilerimizin velilerinin, İHL*

programındaki sınıflarda eğitim öğretimlerine devam eden öğrenci velilerimizden daha ilgili oldukları gözlenmiştir. Proje sınıfı velilerimiz, çocuklarının okulla ilgili durumlarını takip etmekte ve okulumuzla işbirliği yapmaktadırlar.” şeklindeki görüşüyle bu duruma dikkat çekmektedir.

Velilerini toplumun farklı kesimlerinden oluştuğunu Y16 kodlu yönetici, “*İlimiz İmam Hatip kültürünün çok yaygın olduğu bir il. ...İmam Hatip kültüründen olmayan, İmam Hatibi çok tanımayan veya bizimle tanıyan birçok velimizde var. Tabi bu henüz yeterli düzeyde değil. Veli profillerimiz genelde ekonomik düzeyi orta düzey ve alt düzey veliler. Biz birazda üst düzey, ekonomik düzeyi çok daha iyi, sosyal kültürel düzeyi, eğitim düzeyi daha yüksek bir veli profilini hedefliyoruz...*” şeklindeki görüşüyle anlatmaktadır.

İHL kimliğinden ziyade çocuklarını proje okullarına akademik başarı için gönderen velilerin olduğunu Y18 kodlu yönetici, “*Proje okullarında veli profili öncelikle akademik başarı olsun. Sonrasında imam hatipli olmak şeklinde ifade edilebilir. Velilerimiz olaya bu okulların açılmasının amacı akademik başarının İHL’lerde yeteri kadar yakalanamamasıydı. Şimdi ise amaç akademik başarının öncelenmesidir diye düşünmektedir.*” şeklindeki düşüncesiyle açıklamaktadır. Y24 kodlu yönetici ise, “*...akademik kaygı velilerde öğrencilerden çok fazla. Velilerimizin genelinde akademik anlamda normalin ötesinde bir tedirginlik görüyorum. Hayatı akışında tutmaya izin vermiyorlar ve sürekli müdahale etmeye çalışıyorlar. Bazen de velileri bir yarış atının sırtındaki jokey gibi görüyoruz. Çocuğu yarış atı, kendileri jokey. ...bu çok kötü bir şey. Çocukları hem psikolojik olarak yıpratıyor hem de fiziksel olarak yıpratıyor.*” diyerek velilerin akademik kaygısının çocuklarını bile tedirgin edecek boyutlarda olduğunu anlatmaktadır.

4.3.16. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Velilerin Beklenti ve Memnuniyetleri

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerine velilerinin okullarından beklentilerinin daha çok hangi yönde olduğuna ve okullarına ilişkin memnuniyet algılarının tespitine yönelik görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 82’deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 82: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Velilerin Okullarına Dair Beklenti ve Memnuniyetleri

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Velilerin okula dair memnuniyetleri yüksek durumdadır	14	Y2, Y3, Y5, Y7, Y9, Y14, Y16, Y19, Y22, Y23, Y26, Y27, Y28, Y29
Hem dini değerler kazandırma hem de akademik başarı beklentisi	6	Y1, Y4, Y6, Y12, Y25, Y27
Akademik başarı beklentisinin öncelenmesi	6	Y9, Y10, Y18, Y22, Y23, Y24
Velilerin karşılanması pek mümkün olmayan beklentilerinin olması	4	Y17, Y20, Y21, Y22
Okulların fiziki olarak iyileştirilme beklentisi	2	Y6, Y25
Velilerin beklentilerinin çokluğuna rağmen desteklerinin zayıf olması	2	Y8, Y15
Dini değerler kazandırma ön planda	1	Y11

Tablo 82'deki bulgular incelendiğinde velilerin bu okullardan beklentilerine yönelik araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin beşte biri (6) velilerin Proje AİHL'lerden hem dini değerlerin kazandırılmasını hem de akademik başarının elde edilmesini beklemektedir. Buna karşılık aynı sayıdaki yöneticiler (6) velilerin bu okullardan beklentilerinde akademik başarıyı öncelediklerini bildirmektedir. Velilerin dini değerler kazandırmayı öncelediklerini ise sadece bir yönetici belirtmektedir. İki yönetici de velilerin okullarının fiziki şartlarının iyileştirilme beklentisi içerisinde olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca velilerin beklentilerinin karşılanması ile ilgili memnuniyet algılarına dair yöneticilerin yaklaşık yarısı (14) velilerin okullarından memnuniyetlerinin yüksek olduğunu ifade etmekte iken; buna karşın velilerin karşılanması zor görünen beklentiler içerisinde olduğunu belirten yöneticiler de (4) bulunmaktadır. İki yönetici de velilerin bu okullardan beklentilerinin çok fazla olduğunu; buna rağmen veli desteğinin yok denecek kadar zayıf olduğunu ifade etmektedir.

Velilerin bu okullardan hem dini değerler kazandırma hem de akademik başarı beklentisi içerisinde olduğunu Y1 kodlu yönetici, *"Velilerimizin birçok isteği var. Çocuklarının akademik olarak hem iyi bir yere gelmesini hem de dini eğitim sayesinde manevi bir doyuma ulaşmasını ve ahlaki bir olgunluğa erişmelerini istiyorlar..."* şeklindeki görüşüyle belirtmektedir. Y12 kodlu yönetici de, *"Veli memnuniyetimiz hamdolsun çok iyi düzeyde. Ama her velinin de beklentileri farklı olabiliyor. Bir kısmının üniversite başarısıyla ilgili yoğun beklentisi varken bir kısmının da din eğitimiyle ilgili beklentileri daha önde olabiliyor..."* diyerek düşüncesini ifade etmektedir.

Akademik başarı beklentisini önceleyen velilerin olduğunu Y9 kodlu yönetici “Biz her yıl veli memnuniyet anketleri düzenliyoruz. ...velilerimiz okulumuzdan çok memnundur. Beklentilerine gelince ilk sıraya akademik başarıyı rahatlıkla koyabiliriz. Yani bu okulu tercih ederken velinin beklentisi iyi bir üniversite kazandırmaktır. Bundan sonra da işte ahlakı düzgün olsun yanlış bir şey yapmasın bu daha sonra geliyor...” şeklindeki düşüncesiyle açıklamaktadır.

Y18 kodlu yönetici de, “Yüksek puanlı öğrenciler geldikçe akademik kaygılar daha ön planda oluyor. Bunun sonucu olarak veliler daha büyük beklenti içine giriyor. Bu durum yer yer imam hatipli olduklarını unutturabiliyor.” diyerek akademik başarı beklentisine vurgu yapmaktadır.

Velilerin bu okulların fiziki olarak daha fazla iyileştirilmesi beklentisinde olduklarını Y6 kodlu yönetici, “Velilerimiz her şeyi hemen hemen bize bırakıyorlar. Velilerimiz öncelikle okulumuzun mekân olarak iyileştirilmesini bizden ve yetkililerden beklemektedirler.” şeklindeki düşüncesini ifade etmektedir.

Y11 kodlu yönetici Velilerin akademik başarıdan ziyade dini değerlerin kazandırılması gerektiğini, “Velilerimizin okulumuzdan akademik anlamda başarı ama öncesinde ahlaklı, karakterli dinini bilen gençler yetiştirmemizi bekliyorlar...” şeklindeki açıklamasıyla anlatmaktadır.

Velilerinin okullara dair memnuniyetlerinin yüksek olduğunu Y13 kodlu yönetici, “Velilerimizin tamamına yakını okulumuzdan memnun durumdalar, velilerimizle sağlıklı iletişim kuruyoruz. ...velilerimiz bizden memnun biz de velilerimizden memnunuz.” şeklindeki görüşüyle belirtmektedir. Ayrıca Y19 kodlu yönetici de velilerinin memnuniyetlerini sık sık yaptıkları anketlerle gördüklerini, “Beklentileri çok yüksek. Okulumuzdan memnuniyet durumları ise iyi noktadadır. Sık aralıklarla yaptığımız anketler bunu göstermektedir.” diyerek anlatmaktadır.

Velilerinin karşılanması pek mümkün olmayan beklentileri olduğunu Y20 kodlu yönetici, “Velilerimizin beklentileri bizim gücümüzün çok çok üstündedir. Proje okullarını velilerimiz şöyle görüyor, devlet bütün maddi ve manevi imkânlarını bu okullara harcıyor. Bu okullarda imkânlar sınırsızmış gibi bir algı var. Halbuki okullarımızın diğer okullarda imkânlar bazında pek farkı yok.” şeklindeki görüşüyle aktarmaktadır.

Velilerin beklentilerinin çok olduğunu buna karşın okula destek ve katkılarının zayıf olduklarını Y8 kodlu yönetici “*Velilerimizin beklenti ve memnuniyetleri çok ama beklentilerimin karşılanması için kendilerinin çok fazla adım atmadığını düşünüyorum. Beklentiler çok yüksek lakin destek zayıf.*” şeklindeki düşüncesiyle açıklarken; Y15 kodlu yönetici de, “*Beklenti yüksek ancak destek yok. Memnun olan da var memnun olmayanda. Nakil alma kısmında ise kimse nakil almıyor. Hem okulumuzdan memnun olmadıklarını her fırsatta dile getiriyorlar hem de okulumuzdan öğrencilerini almak istemiyorlar.*” diyerek aynı duruma dikkat çekmektedir.

4.3.17. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okullarında Geliştirilen Özgün Projeler

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerine okullarında geliştirilen özgün projelere ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 83’teki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 83: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okullarında Geliştirilen Özgün Projelere İlişkin Bulgular

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Sosyal sorumluluk projeleri	11	Y1, Y3, Y8, Y10, Y12, Y13, Y15, Y17, Y25, Y26, Y27
Yabancı dil gelişimi projeleri	9	Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y19, Y22, Y24, Y28
Kültür ve edebiyat projeleri	8	Y2, Y3, Y9, Y12, Y13, Y15, Y19, Y29
Bilim ve teknolojik gelişim projeleri	8	Y12, Y15, Y16, Y19, Y20, Y22, Y25, Y30
Sanatsal gelişim projeleri	7	Y8, Y10, Y12, Y15, Y19, Y23, Y24
Sportif aktivitelere ait projeler	7	Y2, Y7, Y15, Y16, Y19, Y20, Y23
Kişisel gelişim projeleri	6	Y2, Y11, Y13, Y15, Y19, Y26
Mesleki gelişim projeleri	5	Y12, Y13, Y16, Y25, Y26
Değerler eğitimi projeleri	4	Y1, Y14, Y19, Y22
Özgün proje bulunmamaktadır	3	Y5, Y6, Y21

Tablo 83’teki bulgular incelendiğinde Proje AİHL’lerde geliştirilen özgün projelerin çokluğu görülmektedir. Araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticileri okullarında sosyal sorumluluk projeleri (11), yabancı dili geliştirici ve destekleyici projeler (9), kültür ve edebiyat alanına ait projeler (8), bilimsel ve teknolojik alanda projeler (8), spor ve sanata dair projeler (8), kişisel gelişim (6), mesleki gelişim alanlarında projeler (5) ve değerler

eğitimi alanında projeler geliştirdiklerini (4) ifade etmektedir. Üç yönetici ise okullarında herhangi bir özgün proje geliştirmediklerini belirtmektedir.

Proje okul olarak birden çok özgün sosyal sorumluluk projeleri gerçekleştirdiklerini Y3 kodlu yönetici, *“Kardeş okul projeleri ile Balkanlarda üç okulla kardeş okul protokolü imzalandı ve karşılıklı ziyaretler yapıldı. Yardım projeleri ile Yemenli çocuklar yararına kermes, Kudüs için hayır çarşısı düzenlendi. Arakan’da iki adet su kuyusu ve bir adet baraka ev inşa edildi. Etiyopya’da sekiz kişinin katarakt ameliyatı yapıldı. Balkan Günleri düzenlendi. Kafkas Günleri düzenlendi...”* şeklindeki görüşüyle anlatmaktadır. Y26 kodlu yönetici de, *“...Cuma sofrası projemiz var, Cuma sofrasında toplanan parayı o hafta hastane ziyareti yapıyorlar, çevredeki belirlediğimiz fakir ailelerin ihtiyaçlarını gidermeye çalışıyoruz...”* diyerek gerçekleştirdikleri sosyal sorumluluk projesinden bahsetmektedir.

Okullarında yabancı dilin geliştirilmesine dönük özgün projeler ürettiklerini Y11 kodlu yönetici, *“Model İslam İşbirliği Simülasyonu ile İslam İşbirliği üyesi 56 ülkeden lise düzeyinde öğrenciler okulumuza davet edilerek Arapça ve İngilizce İslam İşbirliği bünyesindeki çeşitli meseleleri gündemine alıp farklı komiteler kurularak alınan kararlar organizasyon sonunda bildiri halinde yayımlanmaktadır. Yabancı Dil ve Hareketlilik Projesi ile hazırlık sınıfındaki öğrencilerimizi dil yerinde öğrenilir prensibi ile Ürdün ve Amman’da protokol imzaladığımız kardeş okullarımıza göndermekteyiz. Bu öğrencilerimizin Arapça dil eğitimlerini ileri seviyeye gelmeleri ve farklı kültürleri tanımaları projemizin temel amacıdır.”* şeklinde anlatmaktadır.

Kültür ve edebiyat alanına dair özgün projeler geliştirdiklerini Y9 kodlu yönetici, *“...Okuyan Evler ismiyle bir proje çalışmamız oldu tamamen okul olarak her türlü imkânını kendimiz oluşturduk. Bakanlığımızın, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün Okuyan 7’ler ve Kitap Dostları projesi kapsamında oluşturduk bu çalışmayı. 8-10 kişilik gönüllü öğrencilerden oluşan okuma grubumuz oldu. Geçen sene 335 öğrencinin 105’i projeye katıldı. 12 grup oluştu. Her bir grubun gönüllü öğretmeni vardı. Aynı zamanda rehber öğretmeni de vardı. Aynı kitabı okuyorlar ve aylık gruptaki öğrencinin evinde aile ile birlikte müzakere ediyorlar. Bir yıl boyunca 60 civarında aileyi ziyaret etmiş olduk. Bir taşla birkaç kuş vurmuş olduk. Öğrenciler kitap okumuş oldu. Hem misafirliği, ev sahipliğini öğrenmiş oldular hem de o vesileyle öğretmenlerimizin de bulunmuş olduğu*

ortamda aileler ziyaret edilmiş oldu. Çok faydasını görmüş olduk bu projenin.” diyerek anlatmaktadır.

Yöneticiler içerisinde okullarında bilim ve teknolojik alana dair geliştirilen özgün projelerinin olduğunu Y12 kodlu yönetici, “Okulumuzda uyguladığımız özgün, teknolojiyle ilgili birçok projemiz var. Bilim seyyahları projemiz mesela TÜBİTAK 4007’den başladığımız bu sene tekrar kabul aldık ve İstanbul’da 5. ’sini yapacağız. Şuanda 11 ülkede uyguladık bunu...” şeklindeki görüşüyle ifade ederken; aynı konuda görüş bildiren Y22 kodlu yönetici de, teknolojik alana dair geliştirdikleri projeleriyle kendi enerjilerini ürettiklerine, “Yeşil düşün projesi, yenilenebilir enerji (güneş enerjisi) ile ilgili bir proje okul bahçesinin aydınlatmasını, şadırvan, sebil, güvenlik kulübesi, kantin gibi bölgelerin elektriğini güneş enerjisinden aldığımız enerji ile sağlayıp, devletimize yük olmamaktayız.” şeklindeki görüşüyle dikkat çekmektedir.

Yöneticiler içerisinde okullarında sanatsal faaliyetlere dair geliştirilen özgün projelerinin olduğunu Y10 kodlu yönetici, “Özgün filografi çalışmalarımız oluyor. Okul girişlerinde sergiliyoruz, 2 yıllık bir çalışmayı ilimizde tarihi mekanda sergiliyoruz...” diyerek anlatmaktadır. Y15 kodlu yönetici de, “Musiki alanında batı müziği ile geleneksel müziğin karıştırıldığı bir çalışma oldu. Okul marşımızın oluşturulması ile ilgili bir yarışmamız düzenlendi. Okul marşımızı öğrenci ve öğretmenlerimiz stüdyo ortamında beraber bestelediler seslendirdiler. Bu öğrencilerimiz açısından iyi bir deneyim oldu” şeklindeki açıklamalarıyla çalışmalarından bahsetmektedir.

Yöneticiler içerisinde okullarında sportif faaliyetlere dair geliştirilen özgün projelerinin olduğunu Y7 kodlu yönetici, “Gençlik ve Spor Bakanlığı hibe destekli 2 adet projemiz halen yürütülmektedir. Bu projelerimiz ile öğrencilerimizi teknoloji ve diğer bağımlılık türlerinden uzaklaştırmak ve sağlıklı alışkanlıklar kazandırmak adına okulumuzda izcilik ve gençlik merkezi faaliyetleri yürütülmektedir.” şeklindeki görüşüyle aktarmaktadır.

Öğrencilerinin kişisel gelişimi için özgün projeler geliştirdiklerini Y13 kodlu yönetici, “İstanbul Beyefendisi projemiz var yeni gelen 9. sınıflara yeni gelen öğrencilerimize yönelik bir proje. Bu projeyle akademik başarının yanında oturmasını kalkmasını bilen, konuşmasını bilen, hata ettiği zaman özür dileyebilen, bir iyilik gördüğü zaman teşekkür etmesini bilen öğrenciler yetiştirmektir. Bu proje kapsamında ilimizin tarihi, kültürel ve

doğal güzelliklerini öğrencilerimize gezdiriyoruz. İlimizle ilgili kitaplar okuyoruz. İlimizi tanıtıcı konferanslar düzenliyoruz ve bir farkındalık oluşturuyoruz. Enderun adında bir projemiz de var. Bu projeyle her sınıf seviyesinde ilk 10 öğrenci tespit ediliyor. 40 öğrenci her ay nezih bir ortamda toplanıyorlar ve yemek yiyorlar. Okulumuzun mezunlarından öğrencilerin ruh dünyasına ekti edebilecek 1 veya 2 öğrenci de bu toplantılara katılabiliyorlar. Öğrencilere biz sizi fark ettik, siz bizim için değerlisiniz, bizim için kıymetlisiniz mesajı veriliyor. Motivasyonları üst seviyeye çıkartılmaya çalışılıyor, ilerde söz sahibi olabilecek öğrencilere bu sayede rehberlik yapılmış oluyor.” diyerek birden fazla projeyle öğrencilerinin istenilen düzeyde kişisel özelliklere sahip olmaları için çaba gösterdiklerini ifade etmektedir.

Yöneticiler içerisinde okullarında öğrencilerinin mesleki gelişimi için özgün projeler geliştirdiklerini Y13 kodlu yönetici, “Cami okul buluşmaları diye bir projemiz var. Mesleki tatbikatın dışında, Kur’an ziyafeti şeklinde hafız öğrencilerimiz camilerde görev alıyorlar. Böylelikle hafızların özgüvenleri sağlanıyor, hem de okulumuzun tanıtımı yapılmış oluyor. Yürüyen Kur’an Bilge Adam projemiz var bu projeyle hafızların hafız pekiştiriliyor, Kur’an’ın mesajını anlamaya yönelik okumalar yapılıyor. Sosyal kültürel geziler yapılıyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Ayrıca, okullarında değerler eğitimi alanında özgün projeler gerçekleştirdiklerini Y1 kodlu yönetici, “Değerler eğitim kapsamında her ayın bir değeri var ve öğrencilerimiz o aya ait değerimize ait çalışmalara ve etkinliklere katılıyorlar. Öğretmenlerimiz öğrencilere o değeri yerleştirmek adına sunumlar gerçekleştiriyorlar.” diyerek aktarmaktadır.

4.3.18. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Sosyal, Kültürel ve Mesleki Yarışma ve Etkinlikler

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerinin Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün yapmalarını istediği sosyal, kültürel ve mesleki yarışma ve etkinlikler hakkında görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 84’teki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 84: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okullarında Gerçekleştirilen Sosyal, Kültürel, Mesleki Yarışma ve Etkinliklere İlişkin Bulgular

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
DÖGM'nin sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetleri faydalıdır.	20	Y1, Y3, Y5, Y6, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y14, Y16, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y29, Y30
DÖGM'nin sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetleri çok yoğundur.	16	Y2, Y4, Y7, Y8, Y9, Y12, Y13, Y16, Y17, Y21, Y24, Y25, Y26, Y27, Y28, Y30
DÖGM'nin sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerinde nitelik öncelenmelidir.	5	Y12, Y13, Y16, Y25, Y26
DÖGM'nin sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerinin zamanlaması revize edilmelidir.	4	Y13, Y15, Y16, Y28

Tablo 84'teki bulgular incelendiğinde araştırmamıza katılan Proje AİHL yöneticilerin üçte ikisi (20) DÖGM'nin okullardan yapmasını istediği sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerin faydalı olduğunu belirtmektedir. Yöneticilerin çoğunluğu (16) DÖGM'nin okullardan yapmasını istediği sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerin çok yoğun olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca yöneticilerden beş tanesi DÖGM'nin sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerinde niteliğin öncelenmesi gerektiğini belirtirken; yöneticilerin dördü ise DÖGM'nin sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerinin zamanlamasının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

DÖGM tarafından okullardan istediği sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerin öğrencilerin birçok açıdan gelişimi için faydalı olduğunu Y6 kodlu yönetici, “*Tüm bu etkinliklerin faydalı olduğunu düşünüyorum. Özellikle öğrencilerin psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimleri noktasında faydalı olduğunu düşünüyorum. ...hem akademik başarı noktasında, hem sosyal kültürel etkinlikler ve mesleki etkinlikler konusunda etkinliklerin öğrencilerin gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum.*” şeklindeki görüşüyle belirtirken; Y3 kodlu yönetici de, “*Planlı hareket etme ve öğrencilerdeki potansiyeli ortaya çıkarma anlamında faydalı olduğu kanaatindeyim. Farklı alanlarda çok sayıda etkinlik yapılması öğrencilerin mesleki açıdan gelişimine katkı sağlamaktadır.*” şeklindeki görüşüyle aktarmaktadır.

DÖGM'nin okullardan yapmasını istediği sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerin çok yoğun olduğunu Y4 kodlu yönetici, “*Bence çeşitleri çok fazlalaştı uygularken zorlanıyoruz. ...çünkü takvimler birbirini çok sıkıştırıyor, faaliyetler birbirini çok sıkıştırıyor. Burada okulların imkânları bazen zorlanıyor gerek öğrenci yapısı, yarışmaya*

öğrenci hazırlayabilme, onun karşılığını bulabilme, il dışına götürüp getirebilme noktasında zorlanıyoruz.” şeklindeki görüşüyle belirtirken; Y9 kodlu yönetici de okullarında yapmak zorunda oldukları sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerin çok yoğun olduğunu, nicel olarak faaliyetlerin azaltılması gerektiğini ve faaliyetlerin okulların profiline göre uyarlanmasıyla daha faydalı olacağını, “*Genel itibariyle oldukça olumlu ama biraz yoğun olduğunu düşünüyorum. Biraz daha hafifletilmesi yani mesela yedi alanda altı ay üzerinden her ay yedi, üç ay bir dönem, üç ay bir dönem olmak üzere toplam yıl boyunca 42 etkinlik yapılması isteniyor KTS çerçevesinde. Doğrusu bunlar biraz hafifletilir ve okul bazında planlama yapılırsa daha sağlıklı olacağı kanaatindeyim. Çünkü ilçe bazında yapılıyor. Bir okula uyumlu olan etkinlik bir başka okulda yapılamayabiliyor.*” diyerek anlatmaktadır.

DÖGM’nin sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerinin çok olmasından ziyade niteliğin öncelenmesi gerektiğini Y25 kodlu yönetici, “*Etkinlik ve yarışma sayısının çok fazla olmasına gerek yok. Olmazsa olmaz konuların yanında birkaç tane de tali konularda etkinlik ve yarışmalar yapılabilir. Önemli olan kağıt üzerinde değil sonuç alınabilecek, öğrenciyi yetiştirecek yarışma ve etkinlikler olmalıdır. İHL’lerin olmazsa olmazları mesleki yarışmalardır. Bunların yanına sosyal, kültürel etkinliklerden bazıları okullarımızda yapılsın.*” şeklindeki görüşüyle önerisini dile getirirken; Y26 kodlu yönetici de etkinliklerde yer alan öğrencilerin teşviki amacıyla öğrencilere üniversite sınavlarında ek puan verilmesi gerektiğini, “*...yarışmalar daha cazip hale getirilerek öğrenciler özendirilmeli. Öğrencilerin mesleki çalışmalarda başarıları olanlara mutlaka ödüllendirme, merkezi olarak yapılmalı, hatta üniversite sınavlarına bir puan katkısı olmalı.*” şeklindeki görüşüyle tavsiye etmektedir.

DÖGM’nin sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerinin takviminin revize edilmesi gerektiğini Y13 kodlu yönetici, “*DÖGM’nin yarışmaları ve etkinlikleri nedeniyle akademik faaliyetler ıskalanıyor. Yarışmalar hep ikinci döneme sıkıştırılıyor. Yoğunluk ve zamanlama, planlamada büyük zorluklar, sıkıntılar yaşanıyor. Mesleki yarışmalarda ana konularda yarışmalar olsun. Etkinlikleri, yarışmaları yapmak bizim için zor değil ama kırsal bölge okullarında bu işler zor yürüyor. Bu işlerin revize edilmesi gerekir...*” şeklindeki ifadeleriyle vurgulamaktadır.

4.3.19. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okullarında Mesleki Etkinlikler

Kapsamında Öğrencilere Ahlaki Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Yapılan Çalışmalar

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerinin okullarında ahlaki değerlerin kazandırılmasına yönelik çalışmaları hakkında görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 85'teki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 85: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Öğrencilere Ahlaki Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Bulgular

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar	10	Y3, Y7, Y9, Y10, Y11, Y13, Y18, Y24, Y28, Y29
Temsil yeteneği olan öğretmenlerin çalışmaları	8	Y4, Y6, Y14, Y16, Y19, Y20, Y21, Y23
Sosyal sorumluluk projeleri	6	Y8, 15, Y20, Y22, Y26, Y27
Okul mescidinde cuma namazı sohbetleri	6	Y3, Y13, Y15, Y18, Y20, Y22
Okulda seminerler düzenleme	5	Y2, Y13, Y17, Y18, Y30
Yaşlı ziyaretleri	3	Y5, Y22, Y27
Cemaatle namaz kılma	2	Y23, Y24
Vefa ziyaretleri	2	Y5, Y27
Önemli gün ve gece programları	2	Y1, Y26

Tablo 85'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerin ifadelerinden Proje AİHL'lerde yoğun bir şekilde öğrencilere ahlaki değerlerin kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Okullarında yürütülen faaliyetler olarak okul yöneticilerinin en fazla değindikleri etkinlikler, değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar (10), temsil yeteneği olan öğretmenlerin çalışmaları (8), sosyal sorumluluk projeleri (6), okul mescidinde cuma namazı sohbetleri (6) ve okulda seminerler düzenleme (5) şeklinde sıralanmaktadır.

Okullarında öğrencilere ahlaki değerlerin kazandırılması için değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların yoğun bir şekilde gerçekleştirildiğini Y7 kodlu yönetici, “*Değerler eğitimi kulübümüz öğrencilere ahlaki değerlerin kazandırılması için planlamalar doğrultusunda çalışmalarını yoğun bir şekilde yapmaktadır. Vizyon belgesinde yer alan değerler eğitimine dair çalışmaları özen göstererek yapmaktayız. Bu sayede her öğrencinin ahlaki*

bir karaktere bürünerek eğitim almasına katkı sunuyoruz.” şeklindeki görüşüyle anlatmaktadır.

Değerler eğitimi kapsamındaki etkinliklerde öğretmenlerin aktif rol alarak öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sunduklarını Y11 kodlu yönetici, *“Din, güzel ahlaktır, düsturunca bizler değerler eğitiminin sadece derslerde değil hayatın her anında verilmesi gerektiğini düşünmekteyiz. Örnek davranışların ödüllendirilmesi, örnek şahsiyetlerin tanıtılması ile örnek olma boyutunda tüm öğretmen arkadaşlarımla birlikte hareket etmekteyiz.”* şeklindeki görüşüyle belirtmektedir.

Temsil yeteneği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilere söz ve davranışlarıyla örnek olarak öğrencilerin yetişmelerine ahlaki açıdan katkı sunduklarını Y4 kodlu yönetici, *“Burada sadece meslek öğretmenlerine değil diğer öğretmenlerimizin de imam hatip lisesinde görev yapma bilinciyle hareket etmesine şahidiz. Yani imam hatipli olmanın farkını her öğretmen grubumuz ayrı ayrı hem çocukların ahlaki yapılarını oluşturmada hem de davranışlarını oluşturmada sadece derslerle değil yaptıkları faaliyetlerle bu işi desteklediklerini görüyoruz...”* diyerek anlatmaktadır.

Sosyal, kültürel ve sportif yarışmalar vesilesiyle öğrencilerin istenilen değerlere sahip bireyler olarak yetişmesine katkı sunulduğunu Y16 kodlu yönetici, *“Biz öğrencilerimize öncelikle kişilik kazandırmak istiyoruz. Ben sosyal, kültürel ve sportif yarışmaları bu amaçla kullanıyorum. Yani özellikle sportif altyapıya bundan dolayı çok önem veriyorum. Çünkü insanı eğitmek istiyorsanız en sevdiği şeyle eğiteceksiniz. Bir insan spor yapıyorsa önce ona spor ahlakı verirsiniz o, aynı zamanda insani bir değere dönüşüyor.”* şeklindeki düşüncesiyle belirtmektedir.

Sosyal sorumluluk projeleri ile öğrencilerin ahlaki gelişimlerine destek olduklarını Y20 kodlu yönetici, *“Pratik anlamda, uygulayarak çocuklarımıza ahlaki değerlerimizi, güzel davranışları kazandırmaya çalışıyoruz. Hemen hemen her sınıfın süt keçisi projesi var. Yurtdışında bir ülkede süt keçisi alarak fakir bir aileye yardımcı oluyorlar. Hemen hemen her sınıfın bir yetim kardeşi var. Sınıfça bakımı yapılan, hemen hemen her sınıfın ilimizde yardımcı olduğu muhtaç olan, fakir olan ailesi var. Kendi elleriyle yiyecek, giyecek ve yakacak yardımlarını aileye teslim ediyorlar.”* diyerek belirtmektedir.

Okullarında öğrencilere ahlaki değerler kazandırılması için okul mescidinde cuma namazı öncesinde aksatılmaksızın sohbetler gerçekleştirildiğini Y3 kodlu yönetici, *“Değerler eğitiminin yanı sıra cuma sohbetleri tarzında cuma namazı öncesi gruplar halinde öğrencilerin kendi sunumlarını gerçekleştirdikleri manevi eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Bu sohbetlerde vaaz perspektifi dışında öğrencilerin de söz aldıkları fikir alış verişleri yapılmaktadır. Bu sayede öğrencilerin toplum içerisinde kendini ifade etme yeteneklerini geliştirmeye çalışıyoruz.”* şeklindeki ifadesiyle anlatmaktadır.

Önemli gün ve gecelerde öğrencilerin manevi yönden gelişmelerini sağlamak için etkinlikler düzenlediklerini Y1 kodlu yönetici, *“İHL olduğu için özellikle önemli gün ve gecelerle öğrencilerimizin manevi duygularını zinde tutmaya çalışıyoruz. Bu manada elimizde var olan bütün fırsatları değerlendirmeye çalışıyoruz. Bu gecelerde dini aktivitelerle öğrencilerde hem kurum kültürü oluşturmaya çalışıyoruz hem de İHL aidiyet duygusunu geliştirmeye çalışıyoruz.”* diyerek bahsetmektedir.

Öğrencilere ahlaki değerlerin kazandırılması için vefalı olma konseptinde yaşlı ziyaretleri yapıldığına Y5 kodlu yönetici, *“Yaşlı evlerine ziyaret gerçekleştiriyoruz. Vefat etmiş öğretmenlerin kabirlerine vefa ziyareti yaparak öğrencilerimize vefayı öğretiyoruz. Bugün yaşlıların huzur evlerine terkedildiği, yalnızlığa itildiğine şahit oluyoruz. Öğrencilerimizin büyüklerine saygı duyması gerektiğini ve yaşlıların her daim ziyaret edilmesi gerektiği bilincini vermeye çalışıyoruz.”* şeklinde dikkat çekmektedir.

Öğrencilere ahlaki değerlerin kazandırılması için çeşitli faaliyetler gerçekleştirdiklerini Y27 kodlu yönetici, *“Her hafta bir hadis bir ayet etkinliği, değerler eğitimi kulübü çalışmaları, namaza dair panel düzenleme, sadaka taşı, bir çay bir simit, vefa günleri, komşu ziyaretleri, seccadeni al da gel etkinliği, her sınıfın bir yetim kardeşi var, yardım kermesleri, yaşlılarımıza sahip çıkıyoruz etkinliği, bir okul bin bir iyilik projesi.”* diyerek sıralamaktadır.

Öğrencilere ahlaki değerler kazandırılması ile ilgili olarak cemaatle namaz kılma alışkanlıkları edindirdiklerini Y23 kodlu yönetici, *“Öğretmenler kendi yaşadıklarını öğrencilerden istiyorlar. Rol model oluyorlar. Vakit namazlarında hep birlikte cemaatle namazdayız. ...öğrencilerimizin yarısından fazlasının katılımıyla mukabele dinliyoruz.*

Güzel davranışları haftalık ödüllendiriyoruz. Derdimiz karakterli ve ahlaklı nesiller yetiştirmektir.” şeklindeki düşüncesiyle ifade etmektedir.

4.3.20. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okullarında Yükseköğrenime Dair

Yapılan Çalışmalar

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerinin okullarında yükseköğrenime dair yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 86'daki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 86: Proje AİHL Yöneticilerinin Yükseköğrenime Dair Yaptıkları Çalışmalar

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Destekleme ve Yetiştirme Kursları düzenlenmektedir.	30	Tüm Yöneticiler
Deneme sınavları periyodik olarak yapılmaktadır.	14	Y3, Y8, Y10, Y11, Y12, Y13, Y15, Y18, Y19, Y21, Y22, Y25, Y27, Y29
Üniversite tanıtım gezileri düzenlenmektedir.	11	Y2, Y5, Y6, Y7, Y11, Y13, Y17, Y18, Y19, Y23, Y27
Konferans ve seminerler düzenlenmektedir.	6	Y2, Y6, Y13, Y17, Y18, Y23
Kazanım değerlendirme testleri uygulanmaktadır.	5	Y1, Y10, Y12, Y23, Y27
Koçluk sistemi uygulanmaktadır.	4	Y3, Y18, Y19, Y22
Rehberlik servisi aktif olarak çalışmaktadır.	4	Y5, Y11, Y13, Y22
Ara tatil ve yaz kampları düzenlenmektedir.	4	Y9, Y15, Y20, Y26

Tablo 86'daki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan Proje AİHL yöneticilerinin tamamı yükseköğrenime dair yaptıkları çalışmalar içerisinde Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) düzenlediklerini belirtmektedir. Yöneticilerin yaklaşık yarısı (14) periyodik olarak deneme sınavları yaptıklarını belirtirken; yöneticilerin bir kısmı üniversite tanıtım gezileri düzenlediklerini (11), akademik başarıyı arttırmak için konferans ve seminerler düzenlediklerini (6), öğrencilere periyodik olarak kazanım değerlendirme testleri (5) ve koçluk sistemi uyguladıklarını (4), ara tatil ve yaz kampları düzenlediklerini (4) ve rehberlik servislerinin aktif olarak çalıştırdıklarını (4) ifade etmektedir.

Öğrencilerinin yükseköğrenime girmelerine katkı sağlamak için destekleme ve yetiştirme kursları düzenlediklerini Y8 kodlu yönetici, “DYK’lar çok önemli. DYK’lara katılım % 80’lerin üzerinde. Ayrıca EBA’dan çok faydalıyoruz. Bol bol deneme yapıyoruz. Yaz

kursu ve sömestr kursları düzenliyoruz.” şeklinde belirtirken; Y10 kodlu yönetici de, “DYK’larla bu işi üstleniyoruz. ...öğrencilerimizin eksiklerini tespit edip o konularda tekrarlar yapıyoruz. Çark sürekli döngü halinde devam ediyor.” diyerek aktarmaktadır.

Deneme sınavlarının periyodik olarak yapıldığını Y13 kodlu yönetici, “...Yükseköğrenime 11. ve 12. sınıflar için üniversite hazırlık birimi oluşturduk ve birimin başına profesyonel bir arkadaşı görevlendirdik. Yardımcıları mevcut. 11. sınıfta TYT hazırlığı ve 12. sınıfta AYT hazırlığı tamamlanmış oluyor. Her 15 günde bir deneme sınavları yapıyoruz. Sonuçları analiz ediliyor ve velilerle sürekli irtibat kuruluyor...” diyerek deneme sınav sonuçlarının analiz edilerek velilerin de bilgilendirildiğini anlatmaktadır.

Periyodik olarak yaptıkları deneme sınavları ile öğrencilerin test tekniklerinin gelişmesine katkı sağladıklarına dikkat çeken yöneticilerden Y19 kodlu yönetici, “Bireysel Takip Sistemi ile özellikle 11. ve 12. sınıf öğrencileri koçluk ve koordinatörlük sistemi ile takip edilmektedir. ...sık aralıklarla deneme sınavları ile gençlerin test tekniklerinin gelişmesine katkı sağlıyoruz. Yine psikolojik ve mesleki rehberlik alanlarında öğrencilerimize katkı sunmaya çalışıyoruz. Moral ve motivasyon sağlayıcı gezi, piknik vb. etkinliklerle de ayrıca desteklemeye çalışıyoruz.” diyerek öğrencilerin yükseköğrenimi kazanmaları için hem akademik anlamda koçluk ve koordinatörlük sistemi gibi hem de psikolojik yönüyle gezi ve piknik gibi etkinlikleri yaptıklarını ifade etmektedir.

Öğrencilerinin yükseköğrenimi kazanmaları için yaptıkları çalışmaların başında gelen üniversite tanıtım gezilerine, rehberlik çalışmalarına ve verilen seminerlere değinen Y6 kodlu yönetici, “Yükseköğrenime dair bu yıl içerisinde üniversiteden, ilahiyat fakültesinden hocalar okulumuza davet edildi. Psikologlar, PDR uzmanları, emniyetten eğitim uzmanları okulumuzda seminerler verdiler. Gezi ve tanıtım amaçlı öğrencilerimizi üniversiteye gönderdik. Üniversitede farklı fakülteleri tanımaları sağlandı. Üniversitede yapılan konferanslara ve sempozyumlara öğrencilerimizle beraber katılmaya çalıştık...” diyerek düşüncesini belirtmektedir.

Öğrencilerinin yükseköğrenimi kazanmaları için yaptıkları çalışmalar içerisinde kazanım değerlendirme testleri uyguladıklarını Y1 kodlu yönetici, “2 yıllık proje okuyoruz.

...Kazanım değerlendirme testlerini önemsiyoruz ve aksatmadan uyguluyoruz.” diyerek anlatmaktadır.

Öğrencilerinin yükseköğrenimi kazanmaları için yaptıkları çalışmalar içerisinde koçluk sistemini uyguladıklarını Y18 kodlu yönetici, “tüm sınıflarla sürekli yükseköğretime yönelik çalışmalar yapıyoruz. Kurslar, seminerler, deneme sınavları ve üniversite tanıtım gezileri düzenliyoruz. 11. sınıflarımızda koçluk sistemi ile öğrencilerimizin gelişimini takip ediyoruz...” şeklindeki görüşüyle belirtmektedir. Y22 kodlu yönetici de koçluk sisteminin ve rehberlik çalışmalarının öneminden, “...Rehberlik servisimiz tarafından öğrenciye özel bireysel ve takım rehberlik çalışmaları yapılmaktadır. Eğitim koçluğu sistemi ile tüm öğrencilerimiz yakinen takip edilmektedir...” diyerek bahsetmektedir.

Y9 kodlu yönetici, “...Lise 1 ve Lise 2’de akademik başarı ile birlikte kültür ve sanat etkinlikleri, sanatçı, yazar buluşmaları, kitap okuma ve proje çalışmaları çok önemli. Ama Lise 3’e geçtiğinde öğrenci yaz kampları dahil, ara dönem tatil kampları olmak üzere oldukça yoğun bir çalışma programımız oluyor.” şeklindeki açıklamasıyla öğrencilerin yükseköğrenimi kazanmaları için sosyal, kültürel etkinlikleri yaptıklarını ve buna ek olarak çalışma kampları düzenlediklerini belirtmektedir.

4.3.21. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okulların Akademik Başarıları

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerinin okullarında elde edilen akademik başarılarına dair görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 87’deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 87: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Proje Okullarındaki Akademik Başarılarına İlişkin Bulgular

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Proje okulu olarak mezun verilmemiştir.	12	Y1, Y2, Y3, Y6, Y8, Y9, Y17, Y20, Y22, Y23, Y24, Y29
Akademik başarı iyi durumdadır.	11	Y10, Y14, Y16, Y18, Y19, Y24, Y25, Y27, Y28, Y30
Üniversite sınavlarında dereceler elde edilmektedir.	7	Y4, Y5, Y11, Y12, Y13, Y19, Y22

Tablo 87’deki bulgular incelendiğinde Proje AİHL yöneticilerinin bir kısmı (12) akademik başarı göstergesi olarak üniversite sınavı başarılarının önemli olduğunu ancak proje okulu olarak daha mezun vermediklerini, bu nedenle okulları için henüz akademik başarıdan söz edilemeyeceğini belirtmektedir. Yöneticilerin bazıları (11) da proje okulu

öğrencilerinin akademik başarılarının iyi olduğunu ve öğrencilerinin üniversite sınavlarında önemli dereceler elde ettiklerini (7) belirtmektedir.

Yöneticiler içerisinde okullarının yeni proje okul olduğunu, akademik başarının tespit edilmesi için de öğrencilerinin üniversite sınavına kadar zamana ihtiyaçları olduğunu Y1 kodlu yönetici, *“Yeni proje okulu olmamızdan ötürü akademik başarılarımızdan bahsetmemiz mümkün değildir. Proje öğrencileri mezun oldukça okulumuzun akademik başarısından söz edebiliriz. Bu da 2 yıl sonra başlayacaktır. Akademik başarımızın şuanda göstergesi okulumuzu tercih eden öğrencilerimizin yüksek puanda olması...”* şeklindeki görüşüyle belirtmektedir.

Y19 kodlu yönetici de, *“Henüz proje sınıfı öğrencilerinden mezun vermedik. İlk proje sınıfı mezunlarımız 2019 YKS ile olacak. 2017 ve 2018 de proje olmayan öğrenci grubu mezun ettik. 2017 de ve 2018 de %65’lik yerleştirme oranı ortaya çıktı. Bu yıl tüm sınıf seviyelerinde yapılan deneme sınavlarında öğrencilerimiz fen liseleri ile yarışmaktadır.”* şeklindeki görüşüyle şundaki proje sınıfı öğrencilerinin akademik anlamda Türkiye genelinde başarılı öğrencilerin tercih ettiği Fen Liseleri ile yarıştıklarını ifade etmektedir.

Öğrencilerinin akademik başarısının yüksek olduğunu ve üniversite sınavında dereceler elde ettiklerini Y4 kodlu yönetici, *“Yani akademik başarı noktasında bir okulun en büyük rakibi yine kendisidir. Üniversite sınavlarında ilk 1000’e soktuğumuz öğrenci sayısı evvelki yıl 3, geçen yıl 7, bu sene 13’tür. Yani bu rakamlar akademik başarı noktasında bizleri memnun ediyor.”* diyerek ifade etmektedir. Ayrıca Y12 kodlu yönetici de öğrencilerinin elde ettikleri üniversite sınavı derecelerini, *“YKS’de Türkiye 2. ’si, 10. ’su, 13. ’sü ve 14. ’sü vardı bu sene. İlk 1000’de 39 öğrencimiz vardı. İlk 10 binde ise 126 öğrencimiz vardı. 194 öğrenci sınava girdi. Genel olarak hepsi üniversiteye yaraşır puanı alıyor.”* şeklinde sıralamaktadır.

Aynı şekilde öğrencilerinin üniversite sınavında yüksek dereceler elde ettiklerini belirten yöneticilerden Y13, *“Akademik anlamda geçen sene 98 öğrencimiz üniversiteye yerleşti. Bu sene öğrencilerimizin %70’i iyi bir üniversiteye yerleşmiş durumda. Üniversite sınavında geçen sene ilk binde 3 öğrencimiz vardı. Bu sene 1200, 2 bin, 3 bin, 4 bin, 5 bin, 7 bin ve 8 binde öğrencilerimiz var. 2020 yılında mezun olan öğrencilerimizde de*

hemen hemen aynı başarıyı yakalayacaklardır...” şeklindeki açıklamasıyla başarılarına dikkat çekmektedir.

4.3.22. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Hizmetiçi Seminerler

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerinin aldıkları hizmetiçi seminerlere dair görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 88’deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 88: Proje AİHL Yöneticilerinin Aldıkları Hizmetiçi Seminerlere İlişkin Bulgular

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Hizmetiçi seminerler faydalıdır.	19	Y1, Y2, Y3, Y6, Y8, Y9, Y10, Y11, Y13, Y14, Y15, Y16, Y18, Y19, Y20, Y21, Y23, Y24, Y28
Hizmetiçi seminerlerin periyodik olarak düzenlenmesi gerekmektedir.	6	Y10, Y13, Y18, Y23, Y29, Y30
Proje okul uygulamaları ile ilgili herhangi bir hizmetiçi seminere katılmadık.	5	Y7, Y17, Y22, Y26, Y27
Proje okullarına dair hizmetiçi seminerlerin artırılması gerekmektedir.	5	Y1, Y4, Y8, Y21, Y25
Hizmetiçi seminerlerin zamanlaması iyi planlanmalıdır.	2	Y6, Y12

Tablo 88’deki bulgular incelendiğinde Proje AİHL yöneticilerinin çoğunluğu (19) proje okul uygulaması ile ilgili verilen hizmetiçi seminerlerin faydalı olduğunu belirtmektedir. Yöneticilerden bazıları hizmetiçi seminerlerin faydalı olmasının yanında periyodik olarak düzenlenmesi gerektiğini (6), proje okul uygulamasına dair hizmetiçi seminerlerin hem nicelik hem de nitelik olarak artırılması gerektiğini (5), proje okul uygulaması ile ilgili herhangi bir hizmetiçi seminer almadıklarını (5) ve hizmetiçi seminerlerin düzenlenmesinde zamanlamanın iyi bir şekilde planlanmasına ihtiyaç olduğunu (2) belirtmektedir.

Yöneticiler içerisinde aldıkları hizmetiçi seminerlerin faydalı olduğunu Y9 kodlu yönetici, “Özellikle DÖGM’nin oldukça yoğun hizmet içi seminerleri çok faydalı oldu. ...sabah bazen dokuzda başlayıp akşam on, on bire kadar devam eden Ankara’da, Afyon’da ve başka şehirlerde Erzurum’da oldukça yoğun ve verimli geçen hizmet içi eğitim seminerlerimiz oldu. DÖGM’nin organize ettiği seminerlerden oldukça istifade ettiğimizi düşünüyorum.” şeklindeki görüşüyle belirtmektedir. Y20 kodlu yönetici de, “Proje okul idarecilerine karşı DÖGM proje paylaşımı konusunda, istişare hususunda sık sık toplantılar yapmakta ve sık sık seminerler düzenlenmektedir. Bu manada DÖGM’yi tebrik ediyorum ve takdir ediyorum. Hakikaten bizler bu anlamda hem öncülük

yapıyorlar hem de ufkumuzu açıyorlar...” diyerek hizmetiçi seminerlerin faydalı olduğunu vurgulamaktadır.

Hizmetiçi seminerlerin faydalı olduğunu ve buna bağlı olarak hizmetiçi seminerlerin periyodik olarak düzenlenmesi gerektiğini Y10 kodlu yönetici, *“Bu alanda hizmetiçi seminerlerin çok gerekli olduğunu düşünüyorum. Hatta idareci ve öğretmenlerimizin her yıl periyodik bir şekilde hizmet içi eğitimlerine alınmalarının gerekli olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde anlatmaktadır. Aynı şekilde hizmetiçi seminerlerin kendilerini motive edici olduğunu ve bu nedenle hizmetiçi seminerlerin belirli aralıklarla yapılması gerektiğini Y23 kodlu yönetici, *“Olumlu olarak değerlendiriyorum. Lakin hizmet içi seminerler periyodik olarak tekrarlanmalı. Böylece özgün çalışmaların paylaşımı yapılmaktadır. Kendimizi motive edilmiş olarak görüyoruz.”* diyerek anlatmaktadır.

Hizmetiçi seminerlerin hem kendilerine hem de okul paydaşlarının gelişimine katkı sağladığını ve bu nedenle hizmetiçi seminerlerin arttırılması gerektiğini Y8 kodlu yönetici, *“Seminerler çok olumlu geçti. İlk proje okulu olduğumuz yıl 2-3 adet seminer oldu. Bize çok katkısı oldu. 2 yıldır seminere davet edilmiyoruz. Seminerlerle kendimizi yenilerdik adeta. Seminerlerin sıklıkla tekrar verilmesini talep ediyoruz.”* şeklindeki görüşüyle belirtmektedir.

Hizmetiçi seminerlerin faydalı olmakla beraber planlanmasında zamanlama hatası yapıldığını Y6 kodlu yönetici, *“Hizmet içi seminerler yapılmakta fakat çoğu zaman zamanlaması yanlış planlanmaktadır. Okuldaki iş yoğunluğu sebebiyle katıldığımız seminerlerde bile aklımızın yarısı okulda olduğu için çok faydalı bir süreç olmuyor. Zamanlama noktasında özellikle tatil dönemlerinde seminerlerin yapılması daha uygun olur kanaatindeyim. Okulların açık olduğu zamanlarda yapılan seminerlerin faydası pek olmuyor.”* şeklindeki düşüncesiyle ifade etmektedir.

4.3.23. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Kalite Takip Sistemi

DÖGM, AİHL’lerde ve İHO’larda öğrencilere yaşayacakları çağın bilgisini vermeyi ve becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Okullar arasında uygulama birlikteliği sağlamak ve bir yol haritası oluşturmak için "Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi" hazırlanmıştır. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri, okullar ve eğitimcilerin katkılarına açık olarak hazırlanan bu vizyon belgesi ile nitelikli

ve sürdürülebilir bir eğitim hedeflenmiştir. İl/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okullar tarafından "Vizyon Belgesi'ndeki hususlar müzakere edilerek, faaliyet planları kapsamında interaktif ortamda geliştirilen KTS'ye işlenmesi ve belli bir takvime göre uygulanması hedeflenmiştir. Vizyon Belgesinde belirtilen konularla ilgili eylem planları ve bu planların gerçekleştirilme durumu KTS aracıyla takip edilmektedir.

Kalite Takip Sisteminde aşağıdaki alanlardan her birinde, her ay için planlanan bir (1)'er eylem planı üzerinden toplamda ayda yedi (7) eylem gerçekleştirilmekte ve süreç takip edilmektedir.

- ✓ Eğitim Ortamları ve Fiziki İmkanlar Alanı
- ✓ Öğretmen ve Eğitim Yöneticileri Alanı
- ✓ Akademik Gelişim Alanı
- ✓ Öğrenci Mesleki Gelişim Alanı
- ✓ Değerler Eğitimi, Bilim, Sanat, Spor, Sosyal ve Kültürel Etkinlikler Alanı
- ✓ Okul Tarafından Gerçekleştirilen Örnek ve Özgün Uygulama/Proje Alanı
- ✓ İzleme ve Değerlendirme Alanı

Böylece her bir okulda toplamda 6 ayda 42 eylem gerçekleştirilmekte ve bu eylemler İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile DÖGM tarafından izlenip değerlendirilmektedir. Sonuç itibarıyla İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve DÖGM tarafından doğrudan takip edilen KTS ile de okulların aylık ve yıllık performansları ölçülmekte, gerçekleştirilen eylemlerde hangi öğretmenlerin yer alıp almadığı tespit edilmektedir (MEB, 2017c, 2).

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerinin KTS hakkında görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 89'daki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 89: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Kalite Takip Sistemi

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Kalite Takip Sistemi faydalı bir uygulamadır.	24	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y14, Y16, Y17, Y18, Y20, Y21, Y22, Y23, Y27, Y28, Y29, Y30
KTS revize edilmelidir.	4	Y13, Y19, Y24, Y25
KTS yanlış bir uygulamadır.	2	Y15, Y26

Tablo 89'daki bulgular incelendiğinde araştırmamıza katılan Proje AİHL yöneticilerinin büyük çoğunluğu (24) KTS'nin faydalı bir uygulama olduğunu belirtmektedir.

Yöneticilerin dört tanesi KTS'nin revize edilmesi gerektiğini önerirken; iki tanesi de KTS'nin yanlış bir uygulama olduğunu ifade etmektedir.

KTS'nin etkinliklerin planlanması ve denetlenmesi adına faydalı bir uygulama olduğunu ve kesinlikle devam ettirilmesi gerektiğini Y1 kodlu yönetici, *“KTS'deki etkinliklerin okullarımızı daha diri tuttuğuna inanıyorum. Çalışma azmini kamçıladığını düşünüyorum. KTS idareciye ve öğretmenlere bir yol haritası çiziyor. Bu yönüyle devam edilmesinde ısrarcı olunmalı diye düşünüyorum. Merkezden okulların takip edilmesi, il yöneticilerinin okulları takip etmesi bir nevi denetimdir. Denetim başarı demektir. KTS'yi okulların çalışması adına değerli buluyorum.”* şeklinde anlatmaktadır.

Y6 kodlu yönetici de KTS'nin okullar arasında etkinliklerin yapılmasını teşvik edici rekabet ortamını sağladığı için faydalı olduğunu, *“KTS'nin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Her okulun başarılı çalışmalarının aylık sisteme işlenmesinde ve bunun merkezden DÖGM tarafından takip edilmesinin olumlu sonuçları oluyor. Okullar birbirinin çalışmalarından örnekler alabiliyor ve birbirlerinin çalışmalarından etkilenebiliyorlar. Okullar arasında tatlı bir rekabet yaşanıyor. Bu rekabetinde Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri'nin başarı çitasını yükselttiğini düşünüyorum. KTS'nin devam etmesinin faydalı olduğunu ifade edebilirim.”* şeklindeki düşüncesiyle vurgulamaktadır.

Her okulun farklı yönleri olduğunu ve bu farklılıkların DÖGM tarafından dikkate alınması gerektiğini, faaliyetlerin zorlama ile değil de okulların isteği ile yapılmasının yerinde olacağını ve bu nedenle KTS'nin revize edilmesi gerektiğini Y13 kodlu yönetici, *“KTS iyi niyetle yapılmış bir sistem. DÖGM tarafından bütün okullar bir şeyler yapsın diye biz de merkezden yapılanlara şahit olalım mantığıyla kurulan bir sistem. Ama KTS bazıları tarafından da biraz karikatürize edildi. ...KTS devam etmeli lakin revizeye ihtiyacı var. Bakanlığın zorlaması ile bütün illerin okullarının aynı şeyleri yapmasını sıkıntılı buluyorum. Zaten istemesen de hemen hemen bütün okullar gerekli faaliyetleri yapıyorlar. Öğrenci, öğretmen, veli, ilçe ve il yöneticilerinin bizlerden istekleri var. Her okulun etkinlik olarak farklılıkları olmalıdır. Herkesin farklı yürüyüş tarzı vardır. Hakkâri'deki bir okulla aynı torbaya konmamamız gerekiyor.”* şeklindeki görüşüyle dikkat çekmektedir.

KTS'nin okullardan yapılmasını istediği faaliyetlerin çok yoğun olduğunu ve faaliyetlerin her ay yapılma zorunluluğunun esnetilmesi gerektiğini ve bu nedenlerle KTS'nin revizeye ihtiyacı olduğunu Y24 kodlu yönetici, *“Bir de KTS, DÖGM'nin harika projelerinden bir tanesi. Çok yoğun ama işin sistematik olması, takip edilebilir ve sonucunun değerlendirilebilir olması açısından baktığımızda bu faaliyetleri de anlamlı buluyorum. KTS revize edilmeli. Planlanmasının çok iyi yapılması lazım çünkü bizleri bağlayıcı bir faaliyet. Bir de her faaliyetin muhakkak her ay gerçekleştirilme zorunluluğu esnetilmeli, çünkü her faaliyeti yapamayabiliyorsunuz.”* şeklindeki görüşüyle ifade ederken; Y25 kodlu yönetici ise okulların farklı özellikleri olduğunu, KTS'nin iş yükünün çok olduğunu ve bu uygulamanın revize edilmediği takdirde çok sürmeyeceğini, *“Maalesef İHL'lerin en büyük sorunudur. Mevcut şartlarda yürümesi de çok mümkün görünmüyor. KTS'nin iyi yönleri var mı çok var. Ama okulların fiziki şartları, mekânları... vb. durumları çok farklı. KTS'yi tüm imkânsızlıklara rağmen en iyi şekilde yapan biziz. Ama o kadar zor ki bu iş, bir müdür yardımcısı ve iki öğretmeni sadece bu iş için çalıştırmak gerek. Bu durum insanlarda da bıkkınlık meydana getirebiliyor. Bu sistemin çok devamlı olacağını düşünmüyorum. KTS nedeniyle İmam Hatip Liseleri'ne idareci bulmakta zorluk çekiliyor. Herkes imam hatip haricindeki okulları tercih ediyor. KTS'nin makul bir şekilde revize edilmesi gerekmektedir. İdareyi ve öğretmeni bağlayacak bir sistemin dışına çıkıp denetim mekanizmasının farklı alanlara yaygınlaştırılıp bu sistemin revize edilmesinde fayda var.”* şeklinde belirtmektedir.

KTS'nin İHL'ler için yanlış bir uygulama olduğunu ve özellikle Proje AİHL'lerde olmaması gerektiğini Y15 kodlu yönetici, *“KTS'nin yanlış olduğunu düşünüyorum. Her okul standartlaştırılamamalıdır. Bir kaç tane özgün çalışma yeterlidir. Puanlama kesinlikle yanlıştır. Bizler İHL'lerle yarıştırlmamalıyız. Karşılaştırılamamalıyız. Ve olacaksa çalışan ile çalışmayan kesinlikle ayrılmalı ve bu kapsamda eğitimcilere ödül puan vb. artısı olmalıdır. Bu KTS etkinlikleri özellikle proje okullarında olmamalıdır.”* şeklindeki görüşüyle belirtirken; Y26 kodlu yönetici ise, *“Çok güzel fotoğraf çekmek yerine, daha güzel etkinliklerle okullar reklam edilebilir. KTS'de fotoğraf çekin atın deniliyor ama bu fotoğrafın içeriği boş kalıyor. Kimse içeriğin doluluğuna bakmıyor, kim daha iyi fotoğraf çekerse beğeni topluyor. Proje okulu ile proje olmayan İmam Hatip Liseleri'nin KTS'si farklı olmalı, farklı yazılım geliştirilmeli. İstişare için sene sonunda seminerler, çalıştaylar düzenlenmeli, zayıf yönlerimiz ortaya dökülmeli ve değiştirilecek*

hususlar varsa gecikmemeli...” şeklindeki görüşüyle KTS’nin içi boş etkinliklerle yapılmasının faydalı olmadığını ve bugün okulların istenilen düzeyde olmadığını ve KTS’nin proje okulları için farklı olması gerektiğini dile getirmektedir.

4.3.24. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okul Pansiyonlarının Akademik Başarıya Etkisi

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerine okul pansiyonunun öğrencilerin akademik başarısına etkisine dair görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 90’daki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 90: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Okul Pansiyonunun Akademik Başarıya Etkisine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Pansiyonlar öğrencilerin akademik başarısını arttırmaktadır.	21	Y2, Y4, Y5, Y6, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y16, Y17, Y19, Y20, Y23, Y25, Y26, Y28, Y29, Y30
Pansiyonların fiziki yapıları yetersizdir.	5	Y1, Y16, Y21, Y22, Y30
Pansiyonlar öğrencilere aidiyet duygusu vermektedir.	4	Y1, Y3, Y5, Y11
Pansiyonların akademik başarıya herhangi bir etkisi yoktur.	2	Y18, Y24
Proje okullarında pansiyon olmalıdır.	2	Y8, Y28
Pansiyonlar bazı öğrencilerin akademik başarısını düşürmektedir.	1	Y6

Tablo 90’daki bulgular incelendiğinde Proje AİHL yöneticilerinin çoğunluğu (21) pansiyonların, öğrencilerin akademik başarısını artırdıklarını ifade etmektedir. Yöneticilerin bir kısmı okul pansiyonlarının fiziki anlamda yetersiz olduğunu (5), pansiyonların öğrencilerin akademik başarısını artırmasının yanında öğrencilerin okullarına olan aidiyetlerini de artırdığını (4) ve proje okullarında pansiyonların mutlaka olması gerektiğini (2) ifade etmektedir. Ayrıca yöneticilerin ikisi pansiyonların öğrencilerin akademik başarısına herhangi bir etkisinin olmadığını ifade ederken; bir yönetici de pansiyonlar bazı öğrencilerin akademik başarısını düşürdüğünü iddia etmektedir.

Pansiyonların öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlayarak başarısını artırdığını Y9 kodlu yönetici, “*Olumlu olduğunu düşünüyorum. Bunu da görüyorum şuan itibariyle. En başarılı öğrencilerimiz yani sınavlarımızda ve denemelerde pansiyonda kalan*

öğrencilerimiz oluyor. Okul birincisi de aynı zamanda pansiyonda kalan öğrencimiz. Okula geldiğinde TEOG puanı ilk sıralarda olmamasına rağmen ve kendinden daha yüksek 20-25 öğrenci olmasına rağmen şuan okul birincisi olan öğrencimiz, yurttan kalan öğrencimiz. Planlı ve düzenli ders çalışmalarına ciddi katkı sağlıyor pansiyon.” şeklindeki düşüncesiyle belirtirken; Y10 kodlu yönetici de, “Olumlu etkisi var. Artık 2 yıldan beri okulumuzun en başarılı öğrencileri pansiyonumuzda kalan öğrenciler oldular. Dolayısıyla fen ve sosyal bilimler projemiz mezun verdiğinde 2 yıl sonra pansiyonumuzun gerçekten okulun görünen yüzü ve okulumuzun lokomotif olacağını ifade edebiliriz.” diyerek pansiyonda kalan öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

Pansiyonların fiziki yapılarının ihtiyacı karşılayacak kapasitede olmadığını Y1 kodlu yönetici, “Pansiyon öğrencilerimizi okula bağlayan en önemli bağıdır. Lakin okulumuzun pansiyonunun kapasitesi yetersizdir. 60 öğrenci alıyoruz en azından 100 kişilik olması gerekli. Veli çocuğunu okula göndermek istiyor. Pansiyonda yer olmadığı için gönderemiyor. Öğrencilerimizin pansiyon haricinde başka bir yerde kalarak okuması mümkün değil. İmkânları kısıtlı, parçalanmış aile çocukları var ve anne ayrı baba ayrı çocuk ortada kalıyor.” diyerek ifade etmektedir.

Pansiyonların öğrencilerin akademik başarısını artırmasının yanında öğrencilerin okullarına olan aidiyetlerini de artırdığını Y3 kodlu yönetici, “Pansiyonun öğrencileri tanıma, değerlendirme ve kapasitesini görme açısından okulumuz adına olumlu yönleri vardır. Pansiyon öğrencisi okulu daha çok sahiplenmektedir. Öğrenciler gün içerisinde ulaşımında geçireceği süreyi ders çalışarak ya da spor yaparak değerlendirebilmektedir.” şeklindeki görüşüyle belirtirken; Y11 kodlu yönetici de, “Okulumuz devlet parasız yatılı pansiyonunda kalan öğrencilerimizin gerek sabah gerek de akşamları öğretmenlerimizin nezaretinde yapmış oldukları etütler, öğrencilerimizin akademik başarıları arttırmaktadır. Bununla birlikte, pansiyonda kalan öğrencilerde okula karşı hissettikleri aidiyet duygusunun daha fazla olduğu görülmüş olup bunun da başarılarına olumlu katkısının olduğu tarafımızdan gözlenmektedir.” diyerek aynı konuya dikkate çekmektedir.

Pansiyonların akademik başarıya herhangi bir etkisinin olmadığını Y24 kodlu yönetici, “Aslında artık okul pansiyonlarının akademik başarıyı olumlu veya olumsuz etkileme

dönemi bitti. Niye dersiniz önceden okul pansiyonları parasız yatılılık ve bursluluk sınavıyla gelen öğrencilerden oluşurdu. Yani pansiyona gelen öğrenci bir sınavdan geçerek gelirdi ve yatılı okullarda okul birincileri, ikincileri, üçüncüleri pansiyon öğrencilerinden çıkardı. Bu bitti. Bu dönem şimdi bir okulun pansiyonu varsa o okula kayıt yaptıran bütün öğrenciler pansiyonda yer olduğu sürece o pansiyondan istifade etme hakkına sahip. Dolayısıyla okulun genel başarı veya başarısızlığı ile pansiyonun başarısı ve başarısızlığı birbiriyle bağlantılı. Yani pansiyonda kalması öğrencinin daha başarılı olacağı anlamına gelmiyor.” şeklindeki görüşüyle anlatmaktadır.

Y8 kodlu yönetici proje okullarında pansiyonların mutlaka olması gerektiğini, “Olumlu katkı sunuyor. Etütler planlı ve programlı bir şekilde yapılıyor. Etütlerden asla taviz vermiyoruz. Pansiyondaki çalışmalar başarıya direkt etki ediyor. Pansiyonların bulunması Proje AİHL’ler için şart olmalı.” şeklindeki görüşüyle ifade etmektedir.

Y7 kodlu yönetici, “Pansiyonda konaklayan 110 öğrencimizden 70 tanesi bizim okulumuz öğrencisidir. Diğer öğrenciler özellikle akademik, sosyal ve kültürel başarısı düşük okullardan gelip pansiyonumuzda kalmaktadırlar. Bu durum pansiyonumuzun yönetimini zorlaştırmakta ve özellikle proje sınıfı öğrencilerimiz üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır.” şeklindeki açıklamalarıyla pansiyonlarında başka okulun öğrencilerinin kalmasının kendi öğrencilerinin akademik başarısını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir.

4.3.25. Proje AİHL Yöneticilerine Göre Bünyede İmam Hatip Ortaokulları

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerinin bünyede İmam Hatip Ortaokulu açılmasına dair görüşlerine başvurulmuş ve alınan cevaplar Tablo 91’deki gibi kategorilendirilmiştir.

Tablo 91: Proje AİHL Yöneticilerine Göre Bünyede İHO Açılmasına İlişkin Bulgular

Kategoriler	Yönetici Sayısı	Yöneticiler
Evet, açılmalıdır.	17	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y10, Y11, Y14, Y16, Y20, Y21, Y23, Y24, Y27, Y28
Hayır, açılmamalıdır.	13	Y8, Y9, Y12, Y13, Y15, Y17, Y18, Y19, Y22, Y25, Y26, Y29, Y30

Tablo 91'deki bulgular incelendiğinde araştırmamıza katılan Proje AİHL yöneticilerin yarısından fazlası (17) İHL bünyesinde İHO açılması gerektiğini belirtirken; yöneticilerin yaklaşık yarısı da (13) bünyede İHO açılmasına karşı görüş bildirmektedir.

İHL bünyesinde İHO açılmasının gerekli olduğunu ve bu sayede öğrencilerin mesleki anlamda uyum sorununun ortadan kalkacağını Y1 kodlu yönetici, *“İmam Hatip Ortaokullarının İHL bünyesinde açılması uyum problemini ortadan kaldırır. İHL öğrencisi olacak öğrencileri kendimizin yetiştirmesi önemlidir. Mesleki dersleri açısından var olan başarısızlık korkusunun önüne bu şekilde geçilmiş olunacaktır. Bu sayede problemsiz ve uyumlu öğrenciler hedefine ulaşılmış olunacaktır.”* şeklindeki görüşüyle ifade etmektedir.

Y3 kodlu yönetici de öğrencilerin erken yaşlarda İHL kimliğiyle tanışmasının önemine, *“Öğrencilerin erken yaşlarda İmam Hatip eğitimi almaları ve eğitimlerine İHL'de devam etmeleri açısından İHO'lar, Proje AİHL bünyesinde açılmalıdır. Böylece öğrencinin alacağı eğitim birbirini tamamlayacaktır. Aksi durumlarda İHO'dan sonra İHL'yi tercih etmeyen öğrencilerle karşılaşmaktadır.”* şeklindeki açıklamalarıyla dikkat çekerken; Y4 kodlu yönetici ise Proje AİHL bünyesinde İHO açılmasının İHO öğrencilerine proje okul avantajlarını sunacağını, *Tabi bu tartışılan bir mevzu. Yani müstakil İHO mu, bünyede İHO mu veya bunun içinde proje kapsamında. Ama ben şunu söyleyeyim İHO'lar eğer proje kapsamında bir lisenin bünyesindeyse o, oradaki avantajlardan faydalanyor. Bu da olumlu sonuçlar veriyor. Hem öğretmen yapısı hem de sınavla öğrenci alması gibi birkaç avantajdan faydalanyor.”* şeklindeki düşüncesiyle anlatmaktadır.

İHL bünyesinde İHO açılmaması gerektiğini Y9 kodlu yönetici, *“Hayır asla açılmamalıdır. ...bir taraftan üniversite hazırlık çalışması yürüteceksiniz bir taraftan LGS çalışmalarını yürüteceksiniz. Bu bölüneceksiniz demektir okul idaresi olarak. Çünkü ortaokul açtığınızda ayrı bir müdür yardımcısı bile verilmiyor kadro olarak. Bunun yerine müstakil binalarda ortaokul ayrı, lise ayrı şeklinde planlama yapılmasının daha doğru olduğu kanaatindeyim.”* şeklinde düşüncesini belirtirken; aynı konuda endişelerini sıralayan Y13 kodlu yönetici de, *“Açılmamalıdır. Bir koltukta 2 karpuz taşınmaz. Pedagogik açıdan uygun değil. 5. sınıf çocuğu ile 12. sınıf çocuğunu aynı ortamda eğitmek doğru değildir. Aynı koridorda, aynı salonda, aynı bahçede küçük çocuklarla ergen delikanlıların bir arada olmasının yararından çok zararı olmaktadır. Neden İmam Hatip*

Liseleri 'nde ortaokul bünyede açılırken diğer liselerin ortaokul kısımları yok. Anadolu Liseleri, Fen Liseleri... vb. liselerin niye orta kısımları yok. Ne farkımız var. Bünyede ortaokul olduğunda liseye yoğunlaşalım derken ortaokulu ihmal ediyorsun, ortaokul kısmına yoğunlaşalım diyorsun liseyi ihmal ediyorsun. Bu nedenle bağımsız İmam Hatip Ortaokulları olması taraftarıyım.” şeklinde düşüncesini beyan etmektedir.

Ayrıca Y18 kodlu yönetici de, “*Hayır açılmamalı. Yönetim anlayışı, öğrencinin farklılığı, öğrenciler arası iletişiminin olumsuz yönde olması, psikolojik baskılar, şiddet eğilimi ve akran zorbalığının fazla olması vb. sebeplerden dolayı.*” diyerek bünyede İHO açılmamasının sebeplerini sıralamaktadır.



5. BÖLÜM: TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

5.1. Öğrencilere İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Bu bölümde Proje AİHL öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda araştırmada ortaya çıkan sonuçların ilgili literatür ışığında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine yer verilmektedir.

Araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin bu okulları tercih sebepleri, mesleki yönelimleri, meslek ve kültür derslerine ilişkin algıları, proje okul uygulaması ve Proje AİHL’lerde uygulanan program çeşitliliğine ilişkin memnuniyetleri, kurumsal aidiyet düzeyleri, okul paydaşlarına ilişkin memnuniyetleri ve okullarında gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklere ilişkin memnuniyetleri hakkında kendilerine sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda söz konusu hususlarda öğrencilerin görüşlerinden elde edilen sonuçları ve bu sonuçların diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmasını şu şekilde özetlemek mümkündür:

Öğrencilerin Proje AİHL’yi tercih sebepleri ile ilgili elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; araştırmamızda yeni bir uygulama olan proje AİHL’leri tercihlerinde önem sırasına göre aile yönlendirmesi, proje okulu olması, TEOG-LGS puanına göre tercih, imam hatipli olma düşüncesi, iyi bir üniversite kazandırma potansiyeli, iyi bir din eğitimi alma düşüncesi gibi faktörlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Proje AİHL modeli henüz yeni bir uygulama olduğu için bu okulları seçen öğrencilerin tercihlerini etkileyen faktörleri karşılaştırmamıza imkan verecek başka bir saha çalışması tespit edilememiştir. Bununla birlikte genel olarak imam hatip okulları üzerine yapılan çeşitli çalışmalarda öğrencilerin tercih ve yönelimlerine dair çeşitli bulgular söz konusudur. Bu bulgular, Proje AİHL uygulamasını tercihte etkili olan faktörlerle karşılaştırıldığında ne tür bir farklılık oluştuğuna dair fikir verebilir.

Cebeci’nin 1987 yılında Sakarya, Zonguldak, Ereğli ve Karasu’daki imam hatip liselerinden 260 öğrenciye yönelik çalışmasında öğrencilerin %71’i dini bilgileri daha iyi öğrenmek, %15’i aile isteği, %9’u ise din görevlisi olmak amacıyla imam hatip lisesini tercih ettiğini belirtmiştir (Cebeci, 1989). Türkmen tarafından 1993-1994 öğretim yılında Bursa ve çevre ilçelerindeki İHL’lerden 500 öğrenciye yönelik yapılan çalışmada ise öğrencilerin %50’si kendi isteğiyle, %26’sı ise aile isteğiyle İHL’yi tercih ettiğini ifade

etmiştir (Gül, 1998, 62). Ünlü tarafından 1995-1996 yıllarında Bursa'daki 14 imam hatip lisesinden 565 öğrenciye yönelik yapılan çalışmada da öğrencilerin sırasıyla kendi istekleri ve aile yönlendirmesi ile bu okulları tercih ettikleri tespit edilmiştir (Ünlü, 1999, 47). Cerrah (2010), Karateke (2010), Korkmaz (2013), Çetin (2017) ve Ateş (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin İHL'yi daha çok kendi istekleri ile tercih ettikleri, aile isteği ve yönlendirmesinin daha sonra geldiği belirtilmiştir. Benzer bir şekilde Özensel ve Aydemir tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin %43,6'sı İHL'de okumaya kendisinin, %32,7'si ise ailesinin isteği ve yönlendirmesi ile karar verdiğini ifade ederken (Özensel-Aydemir, 2014, 61), Aşlamacı'nın araştırmasında, İHL öğrencilerinin %40,3'ü bu okulları kendi isteğiyle tercih ettiğini, %36,8'i ailesinin isteğinin İHL tercihinde daha etkili olduğunu belirtmiştir (Aşlamacı, 2017a, 31). Özdemir ve Karateke'nin araştırmasında ise öğrencilerin İHL tercihlerinde sırasıyla aile, kendi bireysel tercihi ve lise tercih puanının etkili olduğu görülmüştür (Özdemir-Karateke, 2018, 29).

Örneklem büyüklüğü ve yakın zamanda yapılmış olmaları açısından bakıldığında Aşlamacı ile Özensel ve Aydemir'in çalışmalarında öğrencilerin yaklaşık %40'ı AİHL'leri kendi isteği ile tercih ettiğini belirtirken, üçte biri aile isteği ve yönlendirmesinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Proje AİHL öğrencilerini kapsayan bu çalışmada ise aile isteği ve yönlendirmesi ile tercih ettiğini belirtenlerin oranı %27,7'dir. Bunun dışında proje okulu olması, TEOG-LGS puanı, İmam Hatipli kimliğine sahip olma, iyi bir üniversite kazanma arzusu, iyi bir din eğitimi alma düşüncesi gibi daha çok bireysel karar tercihlerinin de önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında değerlendirildiğinde kamuoyunda öğrencilerin imam hatip okullarına ailelerinin baskısı ile gönderildiklerine dair görüşlerin saha gerçeklikleri ile örtüşmediği, öğrencilerin kendi tercihlerini yapma oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ailelerin, kendi çocuklarının geleceği ile ilgili karar ve tercih süreçlerine müdahil olması son derece doğal bir durumdur. Ailelerin, çocuklarının eğitime yönelik tercih süreçlerinde yönlendirmede bulunması diğer okul türleri için de geçerli bir durumdur.

Ayrıca araştırmamızda öğrencilerin Proje AİHL tercihlerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir durumu ve aile eğitim durumu gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla

aile yönlendirmesi ile bu okulları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Proje okulu olduğu için tercih etmede de kız öğrencilerin oranının erkek öğrencilerden daha fazla iken, erkek öğrencilerde İmam Hatipli olma düşüncesi ile okulları tercih etme kız öğrencilere göre daha yüksektir. Aşlamacı'nın yaptığı araştırmada da İHL tercihinde kız öğrencilerin kendi isteği ile imam hatip lisesinde okuma oranı, erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır (Aşlamacı, 2017a, 31).

Sınıf düzeyi açısından bakıldığında Proje AİHL'yi tercih etmede sınıf düzeyi yükseldikçe okul tercihinde ailenin etkisi artarken, alt sınıflarda proje okulu olması nedeniyle tercih etme oranı artmaktadır. Proje AİHL'leri tercihte alt sınıflarda okuyan öğrencilerin bu okulların akademik başarılarını daha fazla önemsedikleri ve iyi bir üniversite kazandırma düşüncesinin etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Proje AİHL'de program çeşitliliği ile fen, sosyal, ilahiyat, hafızlık, yabancı dil, sanat ve spor gibi alanlarda öğrencilerin ilgi ve yönelimleri doğrultusunda daha yoğun bir eğitim vererek onların gelişimlerine katkı sunma, ayrıca üniversiteye hazırlanmalarını sağlama amacının öğrenciler tarafından benimsendiğini göstermektedir. Sınıf düzeyi düştükçe imam hatipli olmak için proje AİHL'yi tercih etme oranının da azalması ile birlikte değerlendirildiğinde proje AİHL'leri yeni seçen alt sınıflardaki öğrencilerin daha çok başarı odaklı bir anlayışla tercihte bulundukları ifade edilebilir.

Aile gelir durumunun öğrencilerin Proje AİHL'yi tercihlerinde etkili olup olmadığına yönelik analizlerde aile gelir durumu düşük öğrencilerin okul tercihlerinde okulun eve yakın olması ile proje okulunu tercih etmesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve bu öğrencilerin oranları diğer gelir seviyelerine sahip öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca aile gelir durumu yükseldikçe öğrencilerin Proje AİHL tercihlerinde iyi bir üniversite kazanma düşüncesi artarken, aile gelir durumu düştükçe öğrencilerin okul tercihlerinde ortaokuldaki öğretmenlerinin yönlendirme ve etkisinin arttığı görülmüştür.

Anne-baba eğitim durumunun da Proje AİHL tercihinde etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre anne ve baba eğitim düzeyi düştükçe iyi bir din eğitimi almak amacıyla tercih etme oranları ile ortaokuldaki öğretmenin yönlendirmesine bağlı olarak tercih etme oranları artmakta, eğitim düzeyi yükseldikçe iyi bir üniversiteyi kazanmak için proje AİHL tercih oranı artmaktadır. Ayrıca baba eğitim düzeyi yükseldikçe imam hatipli olmak düşüncesi ile tercih ettiğini belirtenlerin oranı

yükselmektedir. Bu veriler, eğitim durumu yüksek olan ailelere mensup öğrencilerin proje okullarını tercih etmelerinde daha çok iyi bir üniversite kazanma arzusunu, diğer bir değişle akademik başarı beklentisinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Proje AİHL öğrencilerinin mesleki yönelimleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; araştırmamızda Proje AİHL öğrencilerinin gelecekte hedefledikleri mesleklerin daha çok sağlık (tıp, eczacılık, diş hekimliği vb.), mühendislik ve mimarlık gibi fen ve matematik alanları olduğu görülmektedir. Adalet/hukuk, öğretmenlik, askerlik-polislik, PDR-psikoloji ve ilahiyat alanlarına yönelimleri ise daha düşüktür.

Öğrencilerin üniversitede okumak istedikleri alan tercihlerine ilişkin bazı çalışmalar incelendiğinde elde edilen verileri şu şekilde özetlemek mümkündür: Türkmen (1998) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin %35,7'si ilahiyat fakültesi, %23,6'sı eğitim fakültesi, %11,6'sı fen bölümleri, %10'u hukuk fakültesinde okumak istediğini belirtmiştir. Coşkun (1999) ise çalışmasında İHL öğrencilerine öğretimleri sonrasında hangi mesleklerde çalışmak istediklerini sormuş ve öğrencilerin %24,5'i öğretmenlik, %17,1'i tıp, %15,6'sı mimarlık-mühendislik, %6'sı ise din görevlisi olarak çalışmak istediğini ifade etmiştir. Doğan (2006) tarafından yapılan araştırmada, İHL öğrencilerinin %14,7'si ilahiyat fakültesi, %14,7'si fen-edebiyat fakültesi ve %13,5'i eğitim fakültesinde okumak istediğini belirtmiştir. Korkmaz (2013) tarafından yapılan araştırmada ise İHL öğrencilerine üniversitede okumak istedikleri alanlar sorulmuştur. Birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği soruya öğrencilerin %37'si tıp fakültesi, %30'u ilahiyat fakültesi, %18'i eğitim fakültesi, %15'i mühendislik, %14'ü ise hukuk fakültesi olarak yönelimlerini ifade etmiştir. Aşlamacı'nın (2017) imam hatip liseleri üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin %23,4'ü ilahiyat, %15,7'si tıp, eczacılık, diş hekimliği ve %10,8'si mühendislik-mimarlık olarak mesleki yönelimlerini belirtmiştir (Aşlamacı, 2017a, 32). Yukarıdaki İHL öğrencilerinin üniversite yönelimlerine ilişkin farklı örneklerde yürütülen araştırmalarda elde edilen veriler karşılaştırıldığında, yakın tarihli çalışmaların sonucunda İHL öğrencilerinin ilahiyat ve sağlık alanlarına yönelimlerinin arttığı görülmekte iken araştırmamızda ilahiyat alanında okumak isteyen öğrencilerin oranı en düşük seviyede tespit edilmiştir. Ayrıca normal AİHL öğrencilerinin tıp, eczacılık, diş hekimliği ve mühendislik-mimarlık alanları ile ilgili mesleki

yönelimleri de Proje AİHL öğrencilerinden düşüktür. Buna göre: normal AİHL ile Proje AİHL öğrencilerinin mesleki yönelimlerdeki en önemli farklılık, ilahiyat alanı ile sağlık ve mühendislik alanları tercihinde ortaya çıkmaktadır. Bu da Proje AİHL öğrencilerinin daha çok dini alan dışında mesleki yönelime sahip olduklarını, özellikle fen ve sosyal bilimler programı uygulayan Proje AİHL'leri bu amaçla tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Böylece Proje AİHL öğrencilerinin mesleki yönelimleri Proje AİHL'lerin tercih edilme sebebini açıklarken; aynı zamanda Proje AİHL öğrencilerinin kendilerine uygun görülen rolleri aşmak ve Proje AİHL'de elde ettiği birikimi toplum yararına farklı alanlarda ve farklı mesleklerle hizmet etmek düşüncesinde olduklarını bize göstermektedir.

Mesleki eğilim cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sağlık (tıp, eczacılık, diş hekimliği vb.), öğretmenlik, PDR-Psikoloji gibi alanlara yönelimlerinin daha yüksek olduğu, bununla birlikte erkek öğrencilerin de mühendislik ve mimarlık, polislik-askerlik, ilahiyat ve spor bilimlerine kız öğrencilere göre daha fazla eğilim gösterdikleri anlaşılmaktadır. Aşlamacı'nın araştırmasında da benzer bir şekilde kız öğrencilerin daha çok sağlık, öğretmenlik gibi alanlara yönelimi daha yüksek iken, erkek öğrencilerin ilahiyat, mühendislik, hukuk gibi alanlara yönelme oranları daha yüksek bulunmuştur (Aşlamacı, 2017a, 32). Sınıf düzeyi açısından bakıldığında ise Proje AİHL öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe sağlık alanlarına dair mesleki yönelim oranlarında düşüş gözlenirken, polislik-askerlik, öğretmenlik ve ilahiyat alanlarına dair yönelimleri artmaktadır. Aşlamacı'nın araştırmasında da benzer bir şekilde sınıf düzeyi yükseldikçe ilahiyat ve öğretmenlik alanlarına yönelim artmaktadır (Aşlamacı, 2017a, 32-33). Bu veriler, öğrencilerin ilk yıllarda tıp, eczacılık ve benzeri daha yüksek puanlı ve popüler bölümlerde okumayı arzu ettiklerini ancak süreç içinde bu kararlarını revize ederek kendileri için daha uygun bir alana yöneldikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada aile gelir durumu ile anne baba eğitim durumunun öğrencilerin mesleki yönelimlerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda aile gelir durumu arttıkça tıp, eczacılık, diş hekimliği alanlarına dair yönelim artarken, gelir durumu düştükçe polislik-askerlik ve spor bilimleri alanına yönelim artış göstermektedir. Bu veriler, yüksek gelirli ailelerin çocuklarının yüksek gelirli meslekleri seçme

eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Anne-baba eğitim düzeyi açısından bakıldığında ise eğitim düzeyi yükseldikçe mühendislik-mimarlık alanlarına yönelim artarken, anne-baba eğitim düzeyi düştükçe polislik-askerlik, ilahiyat, öğretmenlik, spor bilimlerine yönelim artmaktadır. Aile gelir ve eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin bu alanları daha az tercih etmelerinin bu mesleklerin toplumsal prestij açısından daha düşük algılanması ile ilgili olduğu düşünülebilir.

Proje AİHL öğrencilerinin resmi programlarında yer alan meslek ve kültür derslerini sevmeye ve zorluk açısından nasıl konumlandıkları ile ilgili araştırmamızda elde edilen sonuçlara bakıldığında; öğrencilerin en sevdikleri meslek dersinin Kur'an-ı Kerim, en fazla zorlandıkları meslek dersinin ise Arapça olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin en sevdikleri ve en fazla zorlandıkları kültür dersinin de Matematik dersi olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre; araştırmamıza katılan öğrencilerin dörtte üçünün sadece fen ve sosyal bilimler Proje AİHL'de eğitim gördükleri dikkate alındığında; kültür dersleri kapsamında öğrencilerin en fazla zorlandıkları derslerin matematik, fizik ve kimya (sayısal alan) dersleri olması ayrıca incelenmesi gereken bir husustur.

Bu konuda Proje AİHL öğrencileri üzerine müstakil bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Ancak Aşlamacı'nın İHO öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında öğrencilerin %23,8 ile matematik dersinin kültür dersleri içerisinde ve %3,4 ile Arapça dersinin meslek dersleri içerisinde en çok sevdikleri dersler olarak belirtilmiştir. Aynı araştırmada İHO öğrencilerinin en sevmedikleri dersler içerisinde %31,7 ile matematik dersinin kültür dersleri içerisinde ve %13,1 ile Arapça dersinin ise meslek dersleri içerisinde en sevmedikleri dersler olarak ifade edilmiştir. Ayrıca İHO öğrencileri %46,2 ile matematik dersini kültür dersleri içerisinde, %17 ile Arapça dersini ise meslek dersleri içerisinde en fazla zorlandıkları dersler olarak belirtmiştir (Aşlamacı, 2017b, 160-164). Buna göre; Aşlamacı'nın araştırmasında elde ettiği sonuçlar ile araştırmamızdaki sonuçları karşılaştırdığımızda her iki araştırmada en sevilen ve en fazla zorlandıkları kültür dersinin matematik dersi ve en fazla zorlandıkları meslek dersinin ise Arapça dersi olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları imam hatip okullarında sayısal alanın temel dersi sayılan matematik dersinin çok sevildiğini ortaya koyarken; aynı zamanda en çok zorlanılan dersin de yine matematik dersi olması ayrıca incelenmesi gereken bir husustur.

Matematik dersi ile ilgili olarak öğrencilerin bireysel özellikleri, dersi işleniş yöntemleri, derslerde kullanılan materyallerin uygunluğu, ders öğretmenlerin yeterliliği gibi hususların ilgili kişilerce tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu konuda İHO, AİHL ve Proje AİHL’lerdeki tüm sınıf düzeylerinde öncelikle DYK’lardan, ders kitabı dışındaki yardımcı kaynaklardan, EBA’daki tüm çalışmalardan, denetimden geçirilmiş ve yararlı internet ortamlarındaki görsel, sunum ve videolardan, Matematik dersinde başarıyı yakalamış okulların benzer uygulamalarından azami ölçüde destek alınması gerekmektedir. Aynı durum Arapça dersi içinde söylenebilir. Ayrıca İHL öğrencilerin Arapça öğrenimine ilişkin olarak öncelikle İHL’nin ilk basamağı olan İHO’larda Arapça dersine ilişkin altyapının mutlaka oluşturulması gerekmektedir. İHO’larda Arapça dersi öğretimine ilişkin ana dili Arapça olan veya sadece Arapça konuşabilen yabancı öğretmenlerin görevlendirilmesi bir öneri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca İHL’ye gelmiş genel ortaokul öğrencileri içinde İHO’dan gelen öğrencilerden farklı olarak öğretim süreçlerinin ayrıca planlanması önem arz etmektedir.

Araştırmamızda Proje AİHL öğrencilerinin meslek dersleri ve öğretimine ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; Araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin meslek derslerine ve öğretimine ilişkin görüşlerinde farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası (%55,7) meslek derslerini verimli bulduğunu buna karşılık öğrencilerin yaklaşık üçte birinin (%37,8) meslek derslerinin ilgisini çekmediği yönünde karşıt görüş belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık üçte birinin (%39,4) meslek derslerinin işleniş yönteminin derslere ilgisini azalttığını, yaklaşık dörtte üçünün (%74,1) meslek derslerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini ve öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin (%62,4) ise müfredatta meslek derslerine daha fazla yer ayrılması gerektiğini ifade etmiştir.

İHL’lerde meslek dersleri ve öğretimi ile ilgili yapılan yakın tarihli araştırmalara bakıldığında; Kaya’nın (2018) araştırmasında sadece ilahiyat eğitimi almak istemeyen öğrencilerin değil genel olarak tüm imam hatip lisesi öğrencilerinin meslek dersleri ile ilgili benzer olumsuz kanaatlere sahip olduğu, meslek derslerinin 12. sınıfta çok fazla olduğu ve 9. ve 10. sınıfta meslek derslerinin sayısının fazla olabileceği ancak 11 ve 12. sınıfta azaltılması gerektiği ifade edilmektedir (Kaya, 2018, 76). Korkmaz’ın (2013)

araştırmasında öğrenciler; özellikle meslek derslerinin zorluğundan, ezberlerin çok oluşundan, kendilerinin bu derslere uyum sağlayamamasından dolayı imam hatip lisesinde okumaktan memnun olmadıklarını ifade etmektedirler (Korkmaz, 2013, 28). Kula'nın (2013) araştırmasında da, İHL'ye istemeden gelen öğrenciler meslek derslerinin zor olduğunu düşünmektedir (Kula, 2013, 604). Mücahit'in (2017) araştırmasında meslek derslerinin zorunlu olmayıp seçimli olması durumunda yaklaşık %40 oranındaki bir öğrencinin bu dersleri seçmeyeceğini ifade etmiştir (Mücahit, 2017, 97). Karateke'nin (2015) çalışmasında ise; özellikle 12. sınıftaki meslek derslerinin, öğrencilerin LYS'ye çalışmak için rapor almaları ve üniversite sınavında bu derslerden soru sorulmaması sebebiyle, önemsenmeyen dersler olduğu vurgulanmıştır (Karateke, 2015, 167). Meslek dersleri ile ilgili benzer durumlar Tük-Eğitim-Sen tarafından düzenlenen “Din Eğitimi Çalıştayı”nda da ifade edilmekte, ayrıca bu durumun öğretmen ve öğrenciler arasında probleme yol açtığı da eklenmektedir (Türk Eğitim-Sen, 2015, 46). Çakır ve diğerlerinin (2004) araştırmasında yer alan bir İmam Hatip mezununun “*Mezun olduğumda kendimi yeterli görmüyordum. Çünkü üniversiteye yönelmiştik. Meslek dersleriyle uğraşmaktan çok fen bilgisi, matematik, geometri, türkçe, tarih çalışıyorduk.*” şeklindeki ifadesi de bu derslerin üniversite sınavının gerisinde, ikinci planda kalan dersler olduğunu göstermektedir (Çakır vd., 2004, 120).

Aşlamacı'nın (2017) araştırmasında öğrencilerin %80,8'i meslek derslerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini, öğrencilerin üçte birinin (%33,5) meslek derslerini sıkıcı bulduğunu, dörtte birinin (%25,7) meslek derslerinde işlenen konuların ilgisini çekmediğini ifade etmekte, yaklaşık yarısının (%48,4) meslek derslerinin işleniş yönteminin derslere ilgisini azalttığını belirtmekte, yine öğrencilerin yaklaşık yarısı (%45,9) İHL programında meslek derslerinin oranının artırılmasına karşı çıkmakta ve %51,2'si meslek derslerinde birbirini tekrar eden konuların işlendiğini dile getirmektedir (Aşlamacı, 2017a, 57-62).

Yukarıda ifade edilen araştırma sonuçları, meslek derslerinin niteliğiyle ilgili olarak çeşitli sorunların olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tüm araştırma sonuçları, özellikle meslek derslerinin içeriği ve öğretim sürecinin, önemli orandaki AİHL öğrencisinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine yeterince hitap etmediğini göstermektedir. Bu nedenle özellikle meslek dersleri müfredatı ve öğretim süreci AİHL öğrencilerinin

gelişim özelliklerine ve onların ilgi, gereksinim ve beklentilerine hitap edecek tarzda yeniden gözden geçirilmelidir. Ayrıca öğrencilerin dünyadaki teknolojik gelişmeleri takip etmesi, öğrencilerle teknolojik gelişmelerle ilgili dijital dönüşümün gerisinde kalan bazı meslek dersi öğretmenleri arasında sağlıklı iletişimin sağlanamaması da meslek derslerine olan ilgiyi olumsuz anlamda etkilemektedir. Bunun için MEB tarafından kurulan Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) ve DÖGM tarafından kurulan web sitelerinde İHL meslek dersleri ile ilgili çalışmaların, etkinliklerin tamamlanmış olması, çalışmaların süreç içerisinde gelişmeler ışığında güncellenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca meslek dersleri öğretmenlerinin özellikle etkileşimli tahtaların etkin olarak kullanılması ile derslerini öğrencilerin ilgisini çekecek tarzda işlemeleri gerekmektedir.

Buna ilaveten Proje AİHL öğrencilerinin büyük çoğunluğunun gelecekle ilgili hedeflerinin meslek yerine üniversite yönelimli olmasının, üniversite yerleştirme sisteminde ise ortak derslerden sorular sorulup meslek derslerinden soru çıkmamasının sonucu olarak öğrencilerin meslek derslerini önemsemedikleri ifade edilebilir. Ayrıca İHL müfredatında meslek derslerinin son sınıflarda yoğunlaşması, bu yılların ise öğrenciler tarafından üniversite sınavlarına hazırlık yılları olması bir sorun olarak ifade edilmektedir. (Türk Eğitim-Sen, 2015, 46). Bu sorunlara ilişkin olarak Aşlamacı'nın araştırmasında elde edilen verilere bakıldığında İHL öğrencilerinin %43,3'ü lise 1 ve 2. sınıflarda meslek derslerine daha fazla yer verilmesini istemektedir. Ayrıca araştırma sonuçları, öğrencilerin %52,9'unun İlahiyat fakültelerinde öğrenim görmek için üniversite giriş sınavlarında meslek derslerinden de soru sorulmasını talep ettiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuca göre meslek dersleri öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisi (%65,8) İHL öğrencilerinin meslek derslerine karşı ilgilerini yetersiz bulmaktadır. (Aşlamacı, 2017a, 156-157). Cebeci'nin araştırmasına katılan meslek dersleri öğretmenlerinin %34,8'i bazı öğrencilerin derslere ilgili ve aktif olarak katıldığını, %30,6'sı çoğu öğrencinin derslere ilgili ve aktif olarak katıldığını, %15,3'ü çok az öğrencinin derslere ilgili ve aktif olarak katıldığını belirtirken, öğretmenlerin sadece %11'i öğrencilerin genelde hepsinin derslere ilgili ve aktif olduğunu ifade etmiştir. (Cebeci, 1994, 96). Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin meslek derslerine karşı ilgilerinde zaman içerisinde önemli bir değişimin yaşanmadığı ifade edilebilir.

Araştırmada öğrencilerin proje okul uygulaması ile ilgili görüşlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin proje okul uygulamalarına dair memnuniyet algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin proje okul uygulamasını faydalı ve başarılı bulduklarını, proje okul uygulaması sayesinde iyi bir eğitim aldıklarını ve öğrenim gördükleri okulların hedefledikleri üniversiteyi kazandıracak nitelikte olduğunu yüksek düzeyde belirttikleri tespit edilmiştir. Yine öğrenciler proje okul uygulamasıyla akademik başarının öncelendiğine, bireysel yeteneklerinin dikkate alındığına ve okullarındaki sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yeteri kadar gerçekleştirildiğine ortalamanın üzerinde katılım sağladıkları görülmüştür. Bu sonuç; AİHL'ler için yeni bir uygulama olan proje okul uygulamalarının öğrencilerin bireysel yeteneklerinin dikkate alınarak akademik başarıya ulaşma boyutunda karşılık bulduğunu göstermektedir. Ayrıca imam hatip okulları içerisinde yeni bir vizyon yüklenen Proje AİHL'lerdeki eğitim öğretim süreçlerinde akademik başarı ve proje geliştirme süreçleri öne çıkan unsurlar olarak gözlemlenmektedir. Proje AİHL öğrencilerinin proje okul uygulamalarına ilişkin memnuniyetleri çoğunlukla İHL kimliği oluşturma odaklı olmaktan ziyade; akademik başarıya odaklanıldığını bize göstermektedir. Bu durumun İHL'lerin kimlik oluşturma işlevini giderek kaybetmesine olan etkisinin ise zamanla ortaya çıkacağı ifade edilebilir.

Konu ile ilgili olarak Aşlamacı'nın (2016) araştırmasında, imam hatip liselerinin misyonu ve modeli ile ilgili olarak “imam hatip liseleri hem dinini bilen hem de farklı meslekleri tercih etmek isteyen insanlar yetiştirir” ifadesine İHL öğrencilerinin yaklaşık dörtte üçünün (%74,2) katıldığı ve “imam hatip liselerinde sadece din görevlisi olmak isteyenler okumalıdır” ifadesine ise İHL öğrencilerinin yaklaşık üçte ikisinin (%64) katılmadığı belirtilmektedir.

Bildiğimiz üzere İmam Hatip okullarının kuruluş amacı, bu okulların en önemli yasal dayanağı olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda din hizmetlerini yürütecek din görevlileri yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Ancak bu okulların amaçları yıllar geçtikçe toplumun istek ve beklentileri doğrultusunda değişikliğe uğramıştır. Hem Aşlamacı'nın araştırmasında hem de araştırmamızda ulaşılan sonuçlar bize; imam hatip okullarının din görevlisi yetiştirme işlevinin geri planda kaldığını, daha çok dinini bilen, sadece din görevlisi olma amacını taşımayan ve yüksek öğrenim tercihlerinin çoğunlukla

üniversitelerin farklı bölümlerine yöneldiği öğrencilerin yetiştirildiği birer kuruma dönüştüğünü göstermektedir.

Araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin okul aidiyet düzeyleri ile ilgili görüşlerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin proje okul aidiyet düzeyleri ile ilgili algıları orta düzeyde tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul aidiyet düzeyleri ile ilgili olarak öne çıkan maddelerde ise, öğrencilerin her ortamda imam hatip öğrencisi olduklarını rahatlıkla ifade ettiklerini, okullarını iyi bir şekilde temsil ettiklerini ve okullarından memnun olduklarını yüksek düzeyde belirttikleri görülmektedir.

Literatürde Proje AİHL öğrencilerinin okul aidiyetleri ile ilgili doğrudan bir araştırma bulunmamaktadır. İHL öğrencilerine yönelik Aşlamacı tarafından yapılan çalışma haricinde müstakil bir çalışma olmamakla birlikte bazı çalışmalarda konuyla ilişkilendirilebilecek sonuçlara yer verilmiştir. Bu çalışmalardan Karasoy (2013) tarafından İHL öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin okullarına yönelik memnuniyet algılarının puan ortalamasının ($X=2,11$) düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Karasoy, 2013, 1091). Ayrıca Özensel ve Aydemir'in (2014) araştırmasında öğrencilere yöneltilen "İHL'de öğrenci olduğum için kendimi şanslı hissediyorum" ifadesine öğrencilerin %67,7'si katıldığını ifade ederken; "İHL'de öğrenci olduğum için kendimi mutsuz hissediyorum", ifadesine ise öğrencilerin %64,7'si olumsuz görüş bildirmiştir. Yine aynı araştırmada "İHL'de öğrenci olduğum için pişmanlık duyuyorum" şeklindeki ifadeye öğrencilerin %69'u, "İHL'de okuduğum için zamanımın boşa geçtiğini düşünüyorum" şeklindeki ifadeye ise öğrencilerin %70,4'ü katılmadığını belirtmiştir (Özensel-Aydemir, 2014, 59). Aşlamacı'nın (2017) araştırmasında öğrencilerin %74,3'ü bulunduğu her ortamda İHL öğrencisi olduğunu rahatlıkla ifade edebildiğini, %60,9'u okulunu iyi bir şekilde temsil edebildiğini düşündüğünü, %82,5'i İHL öğrencisi olmanın sorumluluğunun daha fazla olduğunu ve %50,7'si tekrar tercih etme imkânı olsa yine İHL'de okumak isteyeceğini ifade etmiştir. Ayrıca %61,8'i kendimi imam-hatip lisesine ait hissetmiyorum şeklindeki ifadeye karşı çıktığını ifade etmiştir (Aşlamacı, 2017a, 49). Aşlamacı'nın (2017) İHO öğrencileri ile ilgili araştırmasında öğrencilerin aidiyet duygularının oldukça yüksek düzeyde olduğu ($X=3,91$) tespit edilmiştir. İHO öğrencilerinin genel olarak okullarını sevdiklerine ($X=3,95$) ve tekrar tercih etme şansları

olsa yine bu okullarda okumak isteyeceklerine ($X=3,53$) yüksek düzeyde ortalama puanlarıyla katılım sağladıkları görülmüştür (Aşlamacı, 2017b, 223). Algur'un (2017) araştırmasında İHL'lerden memnuniyet oranı %56,1 (Algur, 2017, 439) iken; Korkmaz'ın çalışmasında ise İHL'ler için memnuniyetsizlik oranı % 17,6 olarak belirtilmektedir (Korkmaz, 2013, 584). Aşlamacı ve Eker (2016) tarafından yapılan araştırmada İHL öğrencilerinin okul aidiyet düzeylerine ait ortalama puanları 3,68 olarak tespit edilmiştir (Aşlamacı - Eker, 2016, 21). Yine Öz'ün (2017) çalışmasında Kadıköy Erkek Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin kurumsal aidiyet düzeylerinin genel anlamda yüksek olduğu ($X=3,94$) belirlenmiştir (Öz, 2017, 337). Okumuşlar (2017) tarafından yapılan araştırmada ise İHL öğrencilerinin okul aidiyet düzeylerine ilişkin toplam puan ortalamaları 70,2 olarak saptanmıştır (Okumuşlar, 2017, 315).

Yukarıda ifade edilen araştırmaların sonuçları, İHL öğrencilerinin ve Proje AİHL öğrencilerinin okul memnuniyetleri ve okul aidiyet düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir. Buna göre; İHL'lerde öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini okulun bir parçası olarak gördüklerini ve okulun diğer paydaşları tarafından önemsendiklerini göstermektedir. Bu bağlamda İHL öğrencilerinin okul aidiyet düzeylerinin ortalamasının üzerinde olmasında, öğrencilerin kendilerine olan özgüvenini geliştiren, ders ve okul süreçlerine etkin katılımlarını sağlayan, kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olan sportif, sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklerin bu okullarda yeteri kadar düzenlenmesinin etkisi olduğu ifade edilebilir. Ayrıca okulun tüm ilgili paydaşları (diğer öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, aile) arasında etkili iletişimin olmasının ve öğrencilerin kendilerini mutlu hissettikleri bir okul ikliminin oluşturulmasının öğrencilerin bu okullara olan aidiyet duygusunun oluşmasında da etkili olduğu belirtilebilir.

Ayrıca araştırmamızda öğrencilerin aidiyet düzeyleri ile ilgili algılarının cinsiyet değişkeninde anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre proje okul aidiyet düzeylerine ilişkin daha olumlu algıya sahip oldukları saptanmıştır. Aşlamacı'nın (2017) İHO öğrencileri ile ilgili, Aşlamacı ve Eker (2016) ve Okumuşlar (2017) tarafından İHL öğrencilerine yönelik yapılan araştırmalarda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul aidiyet duygularının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yukarıdaki araştırmaların sonuçları ile

araştırmamızda elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul aidiyet düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tüm araştırmalarda ortak sonuç olarak görülmektedir. Bu sonuçlar İHL’lerde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olarak okula karşı olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduklarını ve okulda kendilerini daha rahat ve güvende hissettiklerini göstermektedir. Bu durum İHL’lerdeki okul ikliminin ve okulda uygulanan etkinlikler ve uygulamaların kız öğrenciler tarafından daha olumlu olarak algılanması ile ilgili olabilir. Yine İHL’lerde kız öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin daha samimi ve daha nitelikli olması, aralarındaki akran desteğinin daha fazla olması, okulda kendilerini değerli hissetmesi ve desteklenmesi gibi unsurlar da kız öğrencilerin okula aidiyet duygularını olumlu değerlendirmelerini sağlamış olabilir. Ayrıca özellikle Proje AİHL’lerde kız öğrencilerin okul aidiyet düzeylerinin daha fazla olumlu olmasında Proje AİHL’lerdeki karma eğitim uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir. İHL’lerde karma eğitimle öğrenim yapan okul sayısı giderek azalmaktadır (MEB, 2021).

Proje AİHL öğrencilerinin okul paydaşlarına ilişkin memnuniyet algıları ile ilgili görüşlerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; Proje AİHL öğrencilerinin okul paydaşlarından öğrenci ve okul yöneticileri ile ilgili memnuniyet algıları orta düzeyde tespit edilmiştir (X=3,17). Öğrencilerin okul paydaş ilişkileri ile ilgili olarak en yüksek düzeyde ihtiyaç duyduklarında okul müdürü ile rahatlıkla görüşebildiklerini; buna karşılık okul yöneticilerinin öğrencilerle ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini aldıklarını ise en düşük düzeyde belirttikleri görülmektedir.

Aşlamacı’nın (2017) İHL öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, İHL öğrencilerinin yaklaşık yarısının okul yönetimlerinden memnun olmadıkları ifade edilmiştir. İHL öğrencilerinin %46,4’ü ihtiyaç duyduğunda okul müdürüyle rahatlıkla görüşemediğini, yarısından fazlasının (%55,1) okul yöneticilerinin öğrencilerle ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini almadığını ve %42,8’i okul yönetiminin ilettiği sorunları çözmeye çalışmadığını ifade etmiştir. Ayrıca aynı araştırmada İHL öğrencilerinin okullarındaki diğer öğrencilere ilişkin görüşlerine bakıldığında; öğrencilerin yaklaşık yarısı (%43,9) okullarındaki öğrenciler arasında işbirliği ve dayanışma olduğunu belirtmiştir. (Aşlamacı, 2017a, 150).

Her iki araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında; araştırmamızda Aşlamacı'nın araştırmasında elde ettiği sonuçlara göre Proje AİHL öğrencilerinin konu ile ilgili memnuniyet algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmamızda öğrencilerin diğer öğrencilere ve okul yönetimine ilişkin memnuniyet algıları Aşlamacı'nın araştırmasında elde edilen sonuçlarla genel anlamda örtüşmektedir. Sadece Proje AİHL'lerde okul yöneticilerinin öğrencilerle ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini dikkate alma noktasında önemli ölçüde bir farklılık tespit edilmiştir. Proje AİHL yöneticilerinin, İHL yöneticilerine göre okulları ile ilgili öğrencileri ilgilendiren hususlarda öğrencilerin görüşlerini çoğunlukla dikkate almadıkları görülmüştür. Her iki araştırma sonuçları İHL'lerde öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin iyi durumda olduğunu; ancak okul yöneticilerine ilişkin memnuniyet algılarının ise yeterli düzeyde olmadığını bize göstermektedir.

Proje AİHL'lerde öğrencilerin okul yöneticilerine ilişkin memnuniyet algılarının orta düzeyde olması, öğrencilerin okul yönetimleriyle rahat iletişim kurmada, kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine katılmada ve okul yönetimine ilettikleri sorunların dikkate alınmasında sıkıntılar yaşadıklarını bize göstermektedir. Bu durumun öğrencilerin okul memnuniyetleri üzerinde olumsuz bir etki oluşturacağı da öngörülebilir. İHL'ler içerisinde başarılı öğrencilerin öğrenim gördükleri Proje AİHL'lerdeki yöneticilerin okul memnuniyetini sağlamak için en önemli paydaş olan öğrencilerini incelemeleri gerekmektedir. Çünkü okul memnuniyetinin öğrencinin akademik başarısında, motivasyonunda ve okulu benimsemesinde olumlu etki oluşturduğu bilinmektedir. Okul yöneticilerine ilişkin memnuniyetsizliğin, ekip çalışmasını ve sorumluluk paylaşımını önceleyerek birçok alanda proje geliştiren ve başarı sağlayan Proje AİHL öğrencilerinin performanslarını olumsuz şekilde etkilemesi ise kaçınılmazdır. Ayrıca Proje AİHL yöneticileri ile ilgili öğrencilerin memnuniyet algılarının yeterli düzeyde olmaması, özelde proje okullarına görevlendirilen yöneticilerin liyakat ve liderlik becerilerinin, genelde ise proje okullarına yönetici görevlendirme sisteminin ve bu sistemdeki yetkili kişilerin yönetici görevlendirmedeki kriterlerinin tekrar gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Araştırmamızda değişkenlere göre yapılan analizlerde Proje AİHL öğrencilerinin okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puan

ortalamasında cinsiyet değişkenine göre; kız öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=3,23$) erkek öğrencilere ($X=3,12$) göre .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. ($t= 3,968$, $p<.05$). Buna göre; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okul paydaşlarından öğrenci ve okul yöneticileri ile ilgili memnuniyet durumlarına dair daha olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmada değişkenlere göre yapılan analizlere göre; Proje AİHL öğrencilerinin proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ait algılarına ilişkin puanlarının sınıf, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre söz konusu tüm değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı saptanmıştır. Sınıf düzeyi değişkeninde; Proje AİHL’de öğrenim gören 9. sınıf ($X=3,32$) öğrencilerinin öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ait algılarının 10 ($X=3,13$), 11 ($X=3,11$) ve 12. ($X=3,09$) sınıftaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca bu olumlu yargının sınıf düzeyleri yükseldikçe giderek azaldığı da tespit edilmiştir. Araştırmada sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenci ve yöneticilere ilişkin memnuniyet algılarının düşmesinde bazı Proje AİHL’lerin özellikle 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin okullarının proje okul olarak belirlenmesinden önce de bu okullarda öğrenim gören öğrenciler olmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca proje okul uygulamalarının yıllar geçtikçe öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılacağı ve bu durumun öğrenciler üzerindeki etkilerinin de daha iyi görüleceği ifade edilebilir.

Aile gelir durumu değişkeninde; aile gelir düzeyi “iyi” ($X=3,24$) olan öğrencilerin proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilere ilişkin algılarına ait puanları, aile gelir düzeyi “orta” ($X=3,14$) ve “düşük” ($X=2,97$) olan öğrencilerin puanları arasında aile gelir durumu iyi olanların lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin aile gelir düzeyleri arttıkça proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ait algılarına ilişkin puanlarının olumlu şekilde arttığı da saptanmıştır. Bu kapsamda aile gelir düzeyi iyi olan ailelerin eğitim düzeyleri, beklentileri, rolleri, ihtiyaçları, motivasyonları, kısacası ailenin sosyoekonomik durumları farklı olmaktadır. Ekonomik durumu iyi olan ailelerin oluşturacakları çevre şartlarının, çocukların yeteneklerinin gelişmesi açısından daha uyarıcı ve çocuklarının eğitim süreçlerine olan katkılarının da daha fazla olacağı ifade edilebilir. Araştırmamızda aile gelir düzeyi iyi olan öğrencilerin kendilerine olan özgüvenleri sayesinde

karşılaştıkları problemleri çözme konusunda daha girişimci olacağı iddiasıyla diğer öğrenci ve yöneticilere ilişkin memnuniyet algılarının da daha olumlu çıkması açıklanabilir.

Anne eğitim durumu değişkeninde; öğrencilerin anne eğitim durumu ile proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilerle ilişki boyutuna ait algılarına ilişkin puanları arasındaki farklılaşmaların sadece anne eğitim durumu ortaokul ($X=3,11$) olan öğrencilerin puanlarıyla anne eğitim durumu “lise” ($X=3,25$) olan öğrencilerin puanları arasında anne eğitim durumu “lise” olanların lehine daha olumlu olduğu saptanmıştır. Baba eğitim durumu değişkeninde; baba eğitim durumu “ilkokul” ($X=3,10$) olan öğrencilerin puanlarıyla, baba eğitim durumu “üniversite” ($X=3,25$) olan öğrencilerin puanları arasında ve baba eğitim durumu “ortaokul” ($X=3,11$) olan öğrencilerin puanlarıyla, baba eğitim durumu “üniversite” ($X=3,25$) olan öğrencilerin puanları arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin proje okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilere ilişkin algılarının da olumlu yönde arttığı tespit edilmiştir.

Araştırmada hem anne hem de baba eğitim durumları yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere ve yöneticilere olan memnuniyet algılarının daha olumlu olmasının arkasında, eğitim durumu yüksek olan ailelerin çocuklarına karşı daha olumlu tutumlar sergilemelerinin ve çocuklarını birçok alanda daha bilinçli olarak yetiştirmelerinin yattığı söylenebilir. Eğitim durumu yüksek olan aileler çocuklarına karşı akademik başarı, kişisel ve sosyal becerilerinin kazandırılmasında daha tutarlı ve bilinçli hareket etmektedirler. Bu bağlamda eğitim durumu yüksek olan ailelerin çocukları genellikle sorumluluklarını bilen, kendini ifade edebilen, problemleri çözebilen ve özgüven sahibi çocuklar olarak yetişmektedir. Bu özelliklerdeki öğrencilerin okula ve paydaşlarına ilişkin memnuniyet algılarının da daha olumlu olacağı ifade edilebilir.

Proje AİHL öğrencilerinin öğretmenlerine ilişkin memnuniyet algıları ile ilgili görüşlerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin memnuniyet durumlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($X=3,71$). Öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin memnuniyet algıları ile ilgili çıkan maddelerde ise, öğretmenlerinin işlerini özveriyle ve sevak yaptıklarını ve öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları her konuda kendilerine destek

olduklarını yüksek düzeyde puan ortalamalarıyla belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendilerine rol model olma hususunda meslek dersleri öğretmenlerinden daha fazla kültür dersleri öğretmenlerine ilişkin olumlu algıya sahip oldukları da saptanmıştır.

Örgün eğitim içerisinde yer alan din eğitimi ve öğretimine ilişkin dersleri yürüten öğretmenlerin yeterlilik düzeylerine ilişkin az sayıda araştırma yapıldığı, yapılan bu araştırmaların daha çok öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin gerçekleştirildiği görülmektedir. Taşçı (2006), Koç (2009) ve Akyürek (2012) İHL meslek dersi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını araştırmalarında incelerken, sadece Cebeci (1994) araştırmasında İHL öğrencilerinin meslek dersi öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin algılarını ele almıştır. Karasoy (2013)'un araştırmasında öğrencilerin meslek dersleri öğretmenlerine ilişkin algılarının puan ortalamalarının iyi düzeyde olduğu ($X=2,73$) tespit edilmiştir (Karasoy, 2013, 1090).

Aşlamacı'nın (2017) araştırmasında İHL öğrencilerinin yarısından fazlasının öğretmenlerine ilişkin olumlu algıya sahip oldukları ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %51'i okullarındaki öğretmenlerin işlerini severek ve özveriyle yaptıklarını ifade ederken, %54,8'i öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları her konuda kendilerine yardımcı olduklarını belirtmiştir. Ayrıca aynı çalışmada İHL öğrencilerinin yarısından fazlasının meslek dersi öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin olumlu algılara sahip olduğu da belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık üçte biri de (%36,8) meslek dersleri öğretmenlerinin derslerinde teknolojik imkânları verimli şekilde kullandıkları da belirtilmiştir (Aşlamacı, 2017a, 158).

Yukarıdaki araştırmalar karşılaştırıldığında; araştırmamızda elde edilen sonuçlar Aşlamacı'nın İHL öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında elde ettiği sonuçlara göre; Proje AİHL öğrencilerinin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada Proje AİHL öğrencileri öğretmenlerinin işlerini özveriyle ve severek yaptıklarını ($X=3,94$ -%74,1) ve öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları her konuda kendilerine destek olduklarını ise ($X=3,89$ -%71,7) yüksek düzeyde belirttikleri görülmektedir. Ayrıca araştırmamızda meslek dersleri öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin algılarının Aşlamacı'nın araştırma sonuçlarına benzer olduğu görülmektedir. Ayrıca yukarıdaki araştırmalarda öğrencilerin meslek dersleri

öğretmenlerinin yeterlilikleri ve özellikle de rol modelliklerine ilişkin değerlendirmelerinde olumlu algıya sahip olsalar da, diğer branş ve kültür dersleri öğretmenleriyle kıyasladıklarında nispeten daha olumsuz algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle genel olarak İHL’de görev yapan tüm öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerinin, özellikle de meslek dersleri öğretmenlerinin hizmet öncesi yetiştirilme sisteminin yeniden gözden geçirilmesine, istenen yeterliliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için ilgili kurumlar arasında işbirliğinin artırılmasına ihtiyaç vardır. Bu çerçevede, İHL meslek derslerinin gruplandırılarak bu derslerde ilahiyat fakültelerindeki öğretim üyeleri gibi branşlaşmaya gidilmesi ve sistemdeki mevcut öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik sürdürülen hizmetiçi çalışmaların daha etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin rol model olma konusunda kültür dersi öğretmenleri ile ilgili daha olumlu algıya sahip olmalarına ilişkin kültür dersi öğretmenlerinin alanına dair bilgilerinin yeterli olduğu maddesinin ölçekteki en yüksek puan ortalamasına ($X=4,15$) sahip olması kısmen de olsa bu hususu açıklamaya katkı sağlayan bir bulgudur. Ayrıca araştırmamızda öğrencilerin rol model olma konusunda kültür dersi öğretmenleri ile ilgili daha olumlu algıya sahip olmalarının altında yatan muhtemel bazı sebepler de şunlar olabilir. Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dost olan, düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için iyi bir model olan öğretmen ideal öğretmen olarak görülmektedir (Çelikten vd., 2005). Aynı şekilde bir araştırmada da sevilen öğretmenlerin iletişime açık, öğrenci sorunlarıyla ilgilenen, öğrenciye yardımcı olan, hoşgörülü ve olgun davranabilen kişiler oldukları; sevilmeyen öğretmenlerin ise aşırı otoriter, hoşgörüsüz, anlayışsız, tarafsız ve adil olmama gibi özelliklere sahip oldukları vurgulanmaktadır (Demir-Köse, 2016). Bu bağlamda araştırmamızda Proje AİHL öğrencilerinin kültür dersi öğretmenlerine ilişkin olumlu algılara sahip olmasında yukarıda ifade edilen hususların etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca kültür dersi öğretmenleri, meslek dersleri öğretmenlerine göre giyim tarzı ve görünümleriyle, konuşma tarzı ve üsluplarıyla, bilgi birikimi ve entelektüel yapılarıyla ve sosyal medya ve teknolojiyi iyi kullanmalarıyla öğrencilerin ilgisini daha fazla üzerlerine çekmiş olabilir. Bu aşamada konu ile ilgili müstakil bir çalışmanın yapılması önerilebilir.

Araştırmada değişkenlere göre yapılan analiz sonucunda Proje AİHL öğrencilerinin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlerinden daha fazla memnun oldukları tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar içerisinde Karasoy'un (2013) İHL öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında erkek öğrencilerin öğretmenlere ilişkin memnuniyet algılarının ise kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Karasoy, 2013, 1094). Aşlamacı'nın (2017) İHL öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada bunun sebebi ise; kız öğrencilerin %59,2'sinin, erkek öğrencilerin ise %49,1'inin öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları her konuda kendilerine yardımcı olduklarını ifade etmeleri olarak belirtilmiştir. Ayrıca Aşlamacı'nın (2017) İHO öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında da İHO'daki kız öğrencilerin öğretmenlere ilişkin memnuniyet algılarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Aşlamacı, 2017b, 206).

Karasoy'un araştırmasının aksine Aşlamacı'nın araştırması ve bu araştırmada değişkenlere göre yapılan analiz sonuçlarında kız öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin memnuniyet algılarının erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada değişkenlere göre yapılan analiz sonuçlarına göre; Proje AİHL öğrencilerinin öğretmenlerine ilişkin memnuniyet algılarına ait puanlarının sınıf, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre baba eğitim durumu dışında söz konusu tüm değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaya yol açtığı saptanmıştır. Sınıf düzeyi değişkeninde; Proje AİHL 9. sınıf öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarının diğer sınıf düzeylerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; 9. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre öğretmenlerine ilişkin memnuniyet algılarının daha olumlu olmasında; Proje okul uygulamasının zamanla daha iyi anlaşılması, 9. sınıf öğrencilerine sunulan oryantasyonun katkısı ve eğitim öğretim süreçlerinin/organizasyonlarının daha iyi planlanması gibi unsurların etkisi olabilir. Aile gelir düzeyi değişkeninde de aile gelir düzeyi “iyi” olan öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarının diğer aile gelir düzeylerine göre daha olumlu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin aile gelir düzeyleri arttıkça öğretmenleri ile

ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının olumlu şekilde arttığı da saptanmıştır. Anne eğitim durumu değişkeninde ise; anne eğitim durumu “lise” ve “yüksekokul” olan öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının grup içerisindeki en yüksek puan olduğu görülmektedir. Bu verilere göre; ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin iyi olmasının öğrencilerin kişisel ve toplumsal becerilerinin olumlu yönde gelişmesine, çevreye ve okul paydaşlarına olan tutum ve davranışlarının da daha olumlu olmasına katkı sağladığı ifade edilebilir.

Proje AİHL öğrencilerinin okullarında gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklere ilişkin memnuniyet algıları ile ilgili görüşlerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; araştırmamızda öğrencilerin proje okullarındaki etkinliklerin yeterlilik düzeylerine ilişkin memnuniyet algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (X=3,34).

İmam hatip okullarında resmi ve örtük program dahilinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin gelişimine katkısı kapsamında alanyazında Proje AİHL’ler için öğrenci boyutunda müstakil bir çalışma bulunmamakla birlikte Aşlamacı (2017) tarafından yapılan çalışmada, İHL öğrencilerinin yaklaşık yarısının okullarındaki sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetleri çok yoğun bulduğu ifade edilmektedir. Araştırmada öğrencilerin %44,4’ü sosyal ve kültürel faaliyetlerin çok yoğun bulduğunu, %45,1’i okullarındaki mesleki etkinlikleri çok yoğun bulduğunu düşünmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan İHL öğrencilerinin büyük çoğunluğu (%77,1) okullarında önemli dini günler için programlar düzenlendiğini ve %48,2’si okullarında destek kurslarının verimli şekilde uygulandığını belirtmektedir (Aşlamacı, 2017a, 115-117). Kaya’nın (2018) araştırmasında proje okullarında yapılan etkinliklere ilişkin proje okullarında proje ve etkinlik çalışmalarının zorunluluk olarak görüldüğü ve proje ve etkinlik faaliyetlerinin artırılarak devam etmesi gerektiği, projelerin ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmenlerde; yeni bakış açıları sağladığı, girişimciliği, motivasyonu artırdığı, öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı kültürleri tanıma olanağı sağladığı, öğrenci ve öğretmenlerde hoşgörüyü artırdığı belirtilirken; buna karşılık proje etkinliklerinin sürdürülmesinde finansal sorunların yaşandığı da ifade edilmektedir (Kaya, 2018, 83).

Yukarıda ifade edilen araştırmalarda ulaşılan sonuçlar, çalışmamızda ulaştığımız sonuçların bir kısmı için karşılaştırma imkanı sunmaktadır. Yukarıda belirtilen

Çalışmalarda okullarda bilimsel, sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklerin yeterli düzeyde gerçekleştirildiği ve Kaya'nın araştırmasında proje okullarındaki etkinliklerin artırılarak devam etmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırmamızda Proje AİHL ğrencileri okullarında düzenlenen sosyal, kültürel, mesleki ve sportif etkinlikler içerisinde en yüksek puan ortalamasıyla mesleki etkinliklerin düzenlendiğini belirtmekte iken; buna karşılık Proje AİHL'lerde sosyal kulüp çalışmalarının ve sportif etkinliklerin orta düzeyde gerçekleştiğini ifade etmektedirler. Bu nedenle okullarda sosyal kulüp çalışmalarına ve sportif etkinliklere gerekli önemin gösterilmesine, bu alana dair çalışmaların sayısının arttırılmasına ve öğrencilerin iyi koordine edilmesine ihtiyaç vardır. Bilimsel, sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerin sayısından ziyade etkililiği ve verimliliğine odaklanılması ve öğrencilerin bireysel yeteneklerinin ve gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurularak öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması bu konudaki eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmamızda değişkenlere göre yapılan analizlerde Proje AİHL ğrencilerinin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Proje AİHL'lerde kız öğrencilerin okullarda düzenlenen etkinliklerin yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarının daha olumlu olmasının muhtemel sebepleri içerisinde program çeşitliliği uygulaması çerçevesinde araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla fen ve sosyal bilimler programında olmaları, okullarda uygulanan etkinliklerin; çoğunlukla kız öğrencilerin tercih ettiği g ve kuvvet odaklı olmayan bireysel yetenekleri ne çıkaran, kişisel gelişimi destekleyen, zeka ve bilişim becerileri gerektiren tarzda gerçekleştirilmeleri ifade edilebilir.

Ayrıca araştırmamızda değişkenlere göre yapılan analizlerde Proje AİHL ğrencilerinin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin memnuniyet algılarına ait puanlarının sınıf, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde söz konusu tüm değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı şekilde bir farklılaşmaya yol açtığı saptanmıştır. Sınıf düzeyi değişkeninde 9. sınıf ğrencilerinin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin memnuniyet algılarının tüm sınıf düzeylerine göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Aile gelir durumu değişkeninde de; öğrencilerin

aile gelir durumları arttıkça proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin memnuniyet algılarına ait puanlarının olumlu şekilde arttığı görülmektedir. Anne-baba eğitim durumu değişkeninde ise; öğrencilerin anne-baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin proje okul etkinliklerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin memnuniyet algılarının olumlu yönde arttığı görülmektedir.

5.2.Öğretmenlere İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Bu bölümde Proje AİHL’de görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda araştırmada ortaya çıkan sonuçların ilgili literatür ışığında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine yer verilmektedir.

Araştırmada öğretmenlere teknolojik imkânları, internet erişimi ve sosyal medya kullanım durumları, Proje AİHL’de çalışma nedenleri, meslek dersleri öğretmenlerinin yürüttükleri meslek derslerine ilişkin en başarılı buldukları ve en fazla zorlandıkları meslek dersleri, proje okul uygulaması ve Proje AİHL’lerde uygulanan program çeşitliliğine ilişkin memnuniyetleri, kurumsal aidiyet durumları ve okul paydaşlarına ilişkin memnuniyetleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda söz konusu hususlarda öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçları ve bu sonuçların diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmasını şu şekilde özetlemek mümkündür:

Proje AİHL öğretmenlerinin teknolojik imkânları, internet erişimi ve sosyal medya kullanım durumları ile ilgili araştırmamızda elde edilen sonuçlara bakıldığında; Proje AİHL’de görev yapan öğretmenlerin teknolojik araç sahipliğinin yüksek düzeyde; buna karşın sosyal medya uygulamaları kullanım oranlarının ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Bu konuda yapılan yakın tarihli araştırmaları incelediğimizde Aşlamacı’nın araştırmasında öğretmenlerin %91’i bilgisayarının, %77,5’i tablet bilgisayarının, %94’ü ise cep telefonunun olduğunu ifade etmiştir. Evinde internet olan öğretmen oranı %79,5 iken, cep telefonunda internet paketine sahip öğretmenlerin oranı %86,5 olarak tespit edilmiştir. Aynı araştırmada sosyal medya kullanım durumlarına bakıldığında ise öğretmenlerin %68’i Facebook, %33,5’i Twitter, %32,5’i Instagram, %5’i Snapchat, %16’sı Youtube uygulamalarında hesabı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin teknolojik araç sahipliği, internet erişimi ve sosyal medya kullanım durumlarına ilişkin branş grubu

açısından bakıldığında ise kültür dersleri öğretmenlerinin meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek oranlarda teknolojik araçlara ve internet erişim imkânına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca sosyal medya kullanım durumlarına branş grubu açısından bakıldığında da Facebook'ta hesabı olan İHL meslek dersleri öğretmenleri ve kültür dersleri öğretmenleri aynı oranda iken, meslek dersleri öğretmenlerinin kültür dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek oranda Twitter hesabına sahip olduğu; buna karşılık Instagram, Snapchat ve Youtube kullanımının kültür dersleri öğretmenlerinde, meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yaygın olduğu görülmektedir (Aşlamacı, 2016, 81).

Her iki araştırmada teknolojik araçlara ve internet erişim imkânına sahip olma durumları cep telefonunda internet paketi olma durumu dışında ve sosyal medya kullanım durumları Instagram ve Youtube kullanımı dışında elde edilen sonuçların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca branş grubu açısından bakıldığında da her iki araştırmada kültür dersleri öğretmenlerinin meslek dersleri öğretmenlerine göre genel anlamda teknolojik araçlara ve internet erişim imkânına daha fazla sahip oldukları ve sosyal medya kullanım durumlarının da kültür dersleri öğretmenleri arasında daha yaygın olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Proje AİHL'de çalışma nedenleri ile ilgili araştırmada elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; araştırmamızda öğretmenlerin proje okullarında en çok sırasıyla imam hatip kimliğini önemsedikleri için, proje okulu olduğu için, ve öğrenci profili iyi olduğu için çalıştıkları tespit edilmiştir. Branş grubu değişkeni açısından bakıldığında meslek dersleri öğretmenlerinin imam hatip kimliğini önemseydiği için bu okullarda çalışmayı tercih etme oranları, kültür dersi öğretmenlerine göre daha yüksek iken; buna karşılık kültür dersi öğretmenlerinin proje okulu olduğu için ve öğrenci profili iyi olduğu için bu okullarda çalışmayı tercih etme oranları, meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin proje okullarında çalışma tercihlerinde branş gruplarının etkili olduğu görülmektedir.

Bu konuda yapılan araştırmaları incelediğimizde; Aşlamacı'nın İHO'da çalışan 604 öğretmenle yaptığı araştırmasında öğretmenlerin %81,1'i bu okullarda kendi istekleriyle çalıştığını, %18,9'u kendi tercihleri dışında başka nedenlerle bu kurumlarda görev yaptıklarını belirtmektedir. Aynı araştırmada DKAB öğretmenleri İHO'da çalışma nedenlerini mesleki nedenler (%37,6), imam hatip kimliği/aidiyeti (%29,6), ve bu

okullarda çalışma ortamına ilişkin memnuniyetleri (%19,2) olarak ön plana çıkardıkları görülmekte iken; İHO'da görev yapan DKAB hariç diğer branş öğretmenleri ise bu okullarda çalışma nedenlerini bu okullardaki çalışma ortamı (%18,4), evlerine yakın olması (%16,4), öğrenci profilinin iyi olması (%14,8) ve imam hatip kimliğine sahip olması (%5,7) olarak belirtmektedir (Aşlamacı, 2017b, 156-157).

Her iki araştırmayı karşılaştırdığımızda araştırmamızda Meslek dersleri öğretmenlerinin bu okullarda çalışma nedenlerinin başında imam hatip kimliğine sahip olma (%69,5) bulunmakta iken; Aşlamacı'nın çalışmasında mesleki nedenler ön plana çıkmakta ve imam hatip kimliği/aidiyetine sahip olma (%29,6) ikinci sırada yer almaktadır. Branş olarak karşılaştırma yapıldığında araştırmamıza katılan kültür dersleri öğretmenlerinin bu okullarda çalışma nedenlerinin ilk sırasında imam hatip kimliğine sahip olma (%34,7) tercih oranı Aşlamacı'nın araştırmasındaki DKAB öğretmenlerinin imam hatip kimliğine sahip olma (%29,6) tercihinin oranından daha fazladır. Bu konu haricinde her iki araştırmada öğretmenlerin bu okullarda çalışma nedenlerinin başında okulların özellikleri, okulların niteliği, okullardaki çalışma iklimi ve öğrencilerin kalitesi, devamında da ekonomik sebeplerin yer aldığı görülmektedir.

Araştırmada Proje AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin yürüttükleri meslek derslerine ilişkin en başarılı buldukları ve en fazla zorlandıkları meslek dersleri ile ilgili elde edilen sonuçları incelediğimizde; Proje AİHL meslek dersleri öğretmenlerinin en başarılı oldukları meslek dersleri sırayla Kur'an-ı Kerim, Arapça ve Fıkıh dersi olarak tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin en fazla zorlandıkları meslek derslerini sıraladığımızda ise; Arapça, Dinler Tarihi ve Kelam dersinin ilk üç sırada yer aldığı görülmektedir. Bu konudaki araştırmalardan elde edilen sonuçları karşılaştırmalı olarak incelediğimizde; Aşlamacı'nın araştırmasında meslek dersleri öğretmenlerinin yürütürken kendilerini en başarılı buldukları dersler olarak Kur'an-ı Kerim (%32,4), Arapça (%21,7) ve Siyer (%10,1) derslerini, en çok zorlandıkları dersler olarak ise Arapça (%50,2), Kur'an-ı Kerim (%14) ve Akaid ve Kelam (%10,4) derslerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı Arapça ve Kur'an-ı Kerim derslerini vermede kendilerini başarılı bulurken, diğer önemli bir kısmı aynı dersleri sunmada zorlandıklarını ifade etmektedir (Aşlamacı, 2017a, 155). Araştırmamız ile

Aşlamacı'nın araştırma sonuçları karşılaştırıldığında meslek dersleri öğretmenlerinin en başarılı oldukları (Kur'an-ı Kerim, Arapça, Siyer) ve en fazla zorlandıkları meslek dersinin (Arapça) aynı dersler olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmamızda öğretmenlerin en fazla zorlandıkları ikinci ve üçüncü sırada yer alan meslek derslerinin (Dinler Tarihi, Kelam) farklı olduğu görülmektedir.

Cebeci'nin araştırmasında (1993) ise ankete katılan meslek dersleri öğretmenlerinin en fazla okutmak istemedikleri dersler Dinler Tarihi (%51), Akaid ve Kelam (%24,2), Kuran-ı Kerim (%17,7) ve Arapça (%15,7) şeklinde sıralanmıştır (Cebeci, 1993). Araştırmamız ile Cebeci'nin araştırma sonuçları karşılaştırıldığında en önemli farkın Dinler Tarihi ve Arapça dersine ilişkin olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim araştırmamızda meslek dersleri öğretmenlerinin sadece %18,1'i Dinler Tarihi dersinin yürütürken en çok zorlandıkları ikinci ders olduğunu ifade ederken; Arapça dersi meslek dersleri öğretmenlerinin en fazla zorlandıkları ders olarak ilk sırada yer almaktadır. Cebeci'nin araştırmasında ise dördüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin proje okul uygulaması ile ilgili görüşlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Öğretmenlerin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($X=3,76$). Öğretmenler proje okul uygulamasının akademik başarıyı artırdığını ve eğitim-öğretim süreçlerine kalite getirdiğini ($X=3,77$) yüksek düzeyde puan ortalamasıyla belirtirken; proje okul modelinin hedeflerinin farkında olduklarını ise çok yüksek düzeyde puan ortalamalarıyla ($X=4,21$) belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin proje okul uygulamalarının eğitime ilişkin organizasyonlarının yeterliliği ile ilgili de memnuniyet algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır ($X=3,28$). Ayrıca araştırmada proje okul öğretmenlerinin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı tespit edilmişken; buna karşılık branş grubu değişkeninde meslek dersleri öğretmenlerinin kültür dersleri öğretmenlerine göre proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algılarının meslek dersleri öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmamızda öğrencilerin meslek dersleri öğretmenlerine göre kültür dersi öğretmenlerine kendilerine rol model olma konusunda daha olumlu algı besledikleri görülmüştü. Burada meslek dersleri öğretmenlerinin proje

okul uygulamalarına ilişkin memnuniyet algılarının kültür dersi öğretmenlerine göre daha olumlu olması ayrıca üzerine düşünülmesi gereken önemli bir sonuçtur.

Proje okullarla ilgili literatürde yapılan araştırmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Proje okulların etkililiğine dair Koç'un (2019) 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul'da 15 Proje AİHL ve 9 proje kapsamında olmayan AİHL'de çalışan toplam 603 yönetici ve öğretmenle yaptığı araştırmasında proje okullarının etkililiği üzerinde okulun eğitim olanaklarının ve fiziksel altyapı imkânlarının önemli oranda katkısının bulunduğu, proje okullarında eğitimin daha küçük gruplarda yapılması gerektiği, okul ortamı boyutunda daha etkili olarak değerlendirilen proje okullarının, eğitim olanakları ve fiziksel altyapı imkânlarının yeterliliği açısından diğer okullardan daha iyi durumda olduğu belirtilmektedir. Etkili okula yönelik olarak proje okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okullarını, proje kapsamında olmayan okul öğretmenlerinden daha etkili kabul ettikleri ve proje okullarında yürütülen proje tabanlı eğitime dair ise proje okullarının bireysel çabayı özendirme hususunda diğer okullardan daha etkili olduğunu, proje okullarında uygulanan program çeşitliliğinin, ulusal/uluslararası projelerin okuldaki eğitimin etkililiğini arttırdığı belirtilmektedir (Koç, 2019, 98-106). Danışma kurulları ile ilgili aynı araştırmada proje okulunda uygulamalı pek çok projenin yapılıyor olmasının, okulun danışma kurulundaki üniversite hocalarının bazen derslerde rehberlik yapmasının bazen de projelerde yer almasının öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkı yaptığı ve proje okul uygulamalarının öğretmen, öğrenci ve velide “iyi okul” algısı oluşturduğu ve bu algıya sebep olan proje okulunun hem öğrencileri hem de öğretmenleri olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. (Koç, 2019, 146-147). Kaya'nın (2018) Gaziantep İli merkezinde bulunan DÖGM'ye bağlı bir kız AİHL'den 1 müdür ve 8 öğretmen ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı bir fen lisesinden ise 1 müdür, 1 müdür başyardımcısı, 1 müdür yardımcısı ve 6 öğretmen ile yaptığı araştırmasında ise proje okullarının mevcut durumu ile ilgili proje okullara dönüştürülme ve uygulama sürecinde herhangi bir çalışmanın yapılmadığı, proje okul uygulamasının olumlu olarak değerlendirildiği ama proje okulların sayılarında artış yapılması durumunda eğitim kalitesinin düşeceği, proje okulların mevcut eğitim sisteminde zamanla bir fark oluşturacağı ve proje okul uygulamasının okullarındaki eğitim sürecine henüz bir katkı oluşturmadığı bulgusu da tespit edilmiştir. Aynı araştırmada proje okulların okul yönetim modelinin avantajlar sunduğu ama dezavantajları da olduğu, bu okullara

görevlendirilecek yönetici ve öğretmenler için kriterlerin olması gerektiği, proje okul mevzuatının tam olarak oluşturulmasının gerektiği ve proje okullar arası ve diğer kurumlarla iletişim sürecinin işletilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca proje okullarda uygulanan okul yönetim yapı ve işleyişinin sürdürülebilir bir model olduğu ancak bazı siyasi kaygılardan dolayı katılımcıların endişelerinin olduğu da ifade edilmiştir (Kaya, 2018, 76-79).

Yukarıdaki araştırma sonuçları proje okul uygulaması kapsamında değerlendirildiğinde Koç'un araştırmasında öğretmenlerin yukarıda ifade edilen etkili okul olma kriterleri bağlamında oldukça yüksek düzeyde proje okullarının etkili okul oldukları belirtilmekte iken; Kaya'nın araştırmasında proje okul uygulamasının istenilen düzeye henüz gelmediği ifade edilmektedir. Araştırmamızda ise proje okul uygulamasına dair öğretmenlerin memnuniyet algılarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; araştırmalarda elde edilen bulgular proje okul uygulamalarının AİHL'ler için etkili okul olma bakımından bu okullara fayda sağladığı zamanla proje okulların eğitimdeki etkisinin daha fazla hissedileceği söylenebilir. Ayrıca araştırmamızın Türkiye geneli 35 proje okulunu içine alan geniş kapsamlı bir araştırma olması ve Kaya ve Koç'un araştırmalarının ise sadece bir bölgeye ait proje okulları ile sınırlı kalması sebebiyle öğretmenlerin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algılarında ortaya çıkan farklılığın örneklem boyutundan kaynaklandığı ifade edilebilir.

Araştırmada Proje AİHL öğretmenlerinin okul aidiyet durumları ile ilgili görüşlerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %83,3'ü okulunu iyi bir şekilde temsil edebildiğini düşündüğünü, %86,5'i Proje AİHL öğretmeni olmanın sorumluluğunun daha fazla olduğunu, %89,3'ü kendilerini okullarında güvende hissettiklerini ve %41,9'u okullarının proje okulu olmasının bu okullarda çalışma konusundaki düşüncelerini etkilemediğini ifade etmiştir. Ayrıca %46,3'ü kendimi imam hatip lisesine ait hissetmiyorum şeklindeki ifadeye karşı çıkmıştır. Bu verilerin bazıları tersten okunduğunda ise öğretmenlerin %45,9'u kendisini imam hatip lisesine ait hissetmediğini ve %43,2'si okullarının proje okulu olmasının bu okullarda çalışma düşüncelerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerine okul kültürü ve aidiyeti kazandırma konusunda ise öğretmenlerin %40,2'si okul personeli arasında işbirliğinin yeterli olduğunu, %41,2'si Proje AİHL'lerin

okul kültürü ve aidiyeti kazandırmada yeterli olduğunu belirtirken; %55,1'i ise Proje AİHL'lerde öğrencilerin akademik başarısının, okul kültürü ve aidiyeti kazandırmaktan daha öncelikli olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı Proje AİHL'leri öğrencilere okul kültürü ve aidiyeti kazandırmada yeterli görmekte, beşte ikisi bu konuda okul personelleri arasında yeterli işbirliğinin olmadığını düşünmekte ve büyük çoğunluğu ise, Proje AİHL'de görev yapmanın sorumluluğunun daha fazla olduğunu düşünmektedir.

Proje AİHL öğretmenlerine yönelik bu konuda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Aşlamacı'nın (2017) araştırmasında İHL'de görev yapan öğretmenlerin yaklaşık dördte üçünün (%70,9) görev yaptığı okulda çalışmaktan memnun olduğunu, %12,2'sinin ise memnun olmadığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun okudukları okuldaki güvenliğe ilişkin algılarının olumlu olduğu tespit edilmiş ve öğretmenlerin %64,2'si görev yaptığı okulda yeterli güvenlik önlemlerinin alındığını, %76,8'i de görev yaptığı okulda kendini güvende hissettiğini belirtmiştir (Aşlamacı, 2017a, 148). Kaya'nın (2018) araştırmasında proje okullarında süreç içerisinde kendilerine özgü bir okul kültürü (okul iklimi) oluşacağı algısının olduğu tespit edilmiştir (Kaya, 2018, 80).

Eğitim Bir-Sen'in araştırmasında (2010) ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin %62,5'i okulunda kendini her zaman güvenli hissettiği %30,5'i bazen güvenli hissettiği bazen güvenli hissetmediği ve %7'si çok nadir güvende hissettiğini veya hiç güvende hissetmediğini belirtilmektedir (Eğitim Bir-Sen, 2010, 10).

Söz konusu tüm çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında proje okullarında kurumsal aidiyet kültürünün oluşmaya başladığı ve İHL'de görev yapan öğretmenlerin okul aidiyet durumlarının yüksek olduğu görülmekte ve öğretmenlerin okullarında kendilerini güvende hissetme oranlarının ise imam hatip liselerinde biraz daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Proje AİHL öğretmenlerinin öğrencilere okul kültürü ve aidiyet kazandırmaya yönelik algılarının olumlu olması; okulun, okulda uygulanan programın ve proje okul uygulamalarının amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Yine okul aidiyeti güçlü olan öğretmenler okullarında olumlu okul ikliminin oluşmasına katkı sunacak ve okullarındaki etkinlikler, yarışma ve projelerdeki performanslarının da daha yüksek olacağı ifade edilebilir. Okul aidiyeti güçlü öğretmenler okulun önemli bir parçası

olarak ekip ruhuyla hareket ederek öğrencilerin hem akademik başarı anlamında hem de sosyal, kültürel ve mesleki anlamda yetiştirilmelerinde önemli rolleri üstlenecekleri ifade edilebilir.

Araştırmamızda bazı değişkenlere göre yapılan analiz sonuçlarında branş grubunda meslek dersleri öğretmenlerinin okul aidiyet durumu ve öğrencilere okul kültürü ve aidiyeti kazandırma konusundaki algılarının kültür dersleri öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Aşlamacı'nın (2017) araştırmasında öğretmenlerin görev yaptıkları İHL'ye ilişkin genel memnuniyet algılarına değişkenler açısından bakıldığında imam hatip liselerinde görev yapmanın sorumluluğunun daha fazla olduğunu düşünenlerin oranı kültür dersleri öğretmenlerinde meslek dersi öğretmenlerine göre daha düşük olarak belirtilmiştir (Aşlamacı, 2017a, 146).

Aşlamacı'nın (2017) araştırmasında olduğu gibi araştırmamızda da meslek dersleri öğretmenlerinin, kültür dersi öğretmenlerine göre okullarına dair genel olarak memnuniyetlerinin daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Buna sonuçlara göre; meslek dersleri öğretmenlerinin okul aidiyet düzeylerinin daha olumlu olmasının muhtemel sebepleri arasında daha çok sorumluluk almaları, okulu benimsemeleri, İHL mezunu olma ihtimallerinin yüksek olması ve İHL kimliğinin etkisinde olmaları sayılabilir.

Proje AİHL öğretmenlerinin okul paydaşlarına ilişkin memnuniyet algıları ile ilgili görüşlerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; öğretmenlerin okul paydaşlarına ilişkin memnuniyet algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (X=4,02). Konu ile ilgili öğretmenlerin okul paydaşlarından yöneticilere (X=4,10) ve öğrencilere (X=3,85) dair memnuniyet algıları yüksek düzeyde iken; meslektaşlarına (X=4,23) dair memnuniyet algılarının ise çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; Proje AİHL öğretmenlerinin okul paydaşlarından meslektaşlarına ait memnuniyet algılarının diğer okul paydaşlarına göre daha olumlu olmasında; proje okul uygulamalarının en önemli yeniliklerinden biri sayılan öğretmenlerin seçilerek görevlendirilmesi ile öğretmenlerin okullarında yürütülen proje çalışmalarında, yarışma ve etkinliklerde ekip ruhuyla etkin bir şekilde görev yapmaları (X=4,22) ve aralarında birlik ve dayanışmanın ön planda tutulması (X=4,13) gibi

hususlara katılımlarının yüksek düzeyde olması gösterilebilir. Ayrıca öğretmenlerin merkezi sınavla gelen başarılı öğrencilere ilişkin memnuniyet algılarının yüksek düzeyde olmakla birlikte diğer okul paydaşlarına göre daha düşük olmasının sebepleri ise ayrıca incelenmesi gereken bir konudur. Yine araştırmamızda öğrencilerin okul paydaşlarına ilişkin memnuniyet algılarında okul yöneticilerine dair memnuniyetleri orta düzeyde iken; öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilgili memnuniyet algıları ise yüksek düzeyde çıkmıştır. Bunun sebebini ise, öğrencilerin orta düzeyde katılım gösterdikleri hususlarda öğretmenlerin katılımlarının yüksek düzeyde olması açıklamaktadır. Buna göre; öğretmenler okul içerisinde idareciler ile sağlıklı iletişim kurabildiklerini ($X=4,32$) çok yüksek düzeyde belirtirken; okulda dile getirdikleri öneri ve şikâyetlerin idare tarafından dikkate alındığını ($X=4,11$) ve okulda görevleri ile ilgili alınacak kararlarda fikirlerinin alındığını ($X=4,05$) yüksek düzeyde belirtmektedir.

Proje AİHL öğretmenlerine yönelik bu konuda yapılan çalışmalarda konuyla ilişkilendirilebilecek sonuçlara yer verilmiştir. Aşlamacı'nın (2017) araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul idarelerine ilişkin memnuniyet algılarının olumlu olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç araştırmamızda ulaştığımız sonuçla örtüşmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%79) okul içerisinde idarecilerle sağlıklı iletişim kurabildiğini, %61,2'si göreviyle ilgili alınacak kararlarda görüşünün alındığını ve yarıdan fazlası da (%57,6) okulda dile getirdiği öneri ve şikâyetlerin idare tarafından dikkate alındığını belirtmiştir. Araştırmamızda ise öğretmenlerin öneri ve şikâyetlerinin yöneticiler tarafından daha fazla dikkate alındığı tespit edilmiştir. Aynı araştırmada İHL öğretmenlerinin çoğunluğu, öğrencilerini sorumlulukları yerine getirme ve akademik başarıları açısından yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. (Aşlamacı, 2017a, 147-149). Araştırmamızda ise Aşlamacı'nın araştırmasındaki sonucun aksine öğretmenler Proje AİHL öğrencileriyle ilgili memnuniyetlerini, öğrencilerin insanlığa ve topluma katma değer üreten, özgüvenlerinin yüksek, kendi kültür ve medeniyet değerlerinin farkında olan ve liderlik becerisine sahip bireyler olduklarına yüksek düzeyde katılım göstererek ifade etmişlerdir. Araştırmamızda Proje AİHL'de görev yapan öğretmenlerle ilgili memnuniyetin bir ifadesi, Kaya'nın (2018) araştırmasında proje okullarında görevlendirilen öğretmenlerin mesleki yeterliliğe sahip öğretmenler olarak tespit edilmesi sonucuyla belirtilmektedir (Kaya, 2018, 82). Koç'un (2019) araştırmasında ise müdürün kendi takımını kurması ile oluşan bir kadro içinde öğretmenlerin kendilerini daha yüksek

oranda okulun bir parçası olarak gördükleri ve proje okullarında çalışan öğretmenler ile okul yönetimi arasında diğer okullara oranla daha güçlü bir işbirliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Koç, 2019, 126). Ayrıca aynı araştırmada Koç, proje okullarındaki öğrenci profili ile ilgili olarak öğretmenlerin %33'ü proje okuluna gelmeden önce belli düzeyde çalışma disiplini kazanmış öğrencilerle ders yapmanın meslekî doyum düzeylerini arttırdığını ve bu durumun kendilerinin okullarına olan bağlılıklarını perçinlediğini ifade etmektedir (Koç, 2018, 145). Araştırmamızda hem öğretmenlerin meslektaşlarına hem de farklı özelliklere sahip öğrencilerle ilgi memnuniyet algılarının olumlu olması sonucu Koç'un araştırmasında öğretmen ve öğrencileriyle ilgili ulaştığı sonuçlarla benzerlik taşımaktadır. Araştırmamızdan farklı olarak akademik başarı ekseninde Koç'un araştırmasında proje okul öğrencilerinin çalışma disiplini kazanmış olması ve öğretmenlerin başarılı öğrenciler sayesinde elde ettikleri memnuniyetlerini öne çıkardığı görülmektedir.

Yukarıdaki araştırmaların sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin mesleki yeterliliğe sahip olmaları ve kendilerini proje okulun bir parçası olarak görmeleri ile birlikte öğretmenlerin okul paydaşlarına ilişkin algıları ile ilgili öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin memnuniyet algılarının yüksek olduğu, öğretmenlerin birbirleriyle ilişki boyutuna ilişkin memnuniyet algılarının yüksek oranda olumlu olduğu ve öğretmenlerin öğrenci boyutuna ilişkin memnuniyet algılarının ise araştırmamızda daha yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen okul paydaşları içerisinde en düşük ortalamaya sahip olduğu ifade edilebilir. Buna göre; hem İHL hem de Proje AİHL öğretmenlerinin okul yöneticilerinden ve meslektaşlarından memnun oldukları, Proje AİHL öğretmenlerinin ise öğrencilerinden diğer paydaşlara nispeten daha az olmakla birlikte memnun oldukları görülmekte iken; İHL öğretmenlerinin öğrencilerinden yeteri kadar memnun olmadıkları görülmektedir. Bu bağlamda AİHL'ler için yeni olan proje okul uygulaması sayesinde özellikle akademik başarı ve kişisel özellikler anlamında eğitim öğretim süreçlerinde en önemli paydaş olan öğrencilerin memnuniyet verici düzeyde oldukları anlaşılmaktadır. Böylece proje okul uygulamasının öğrencilerin proje okullarında birçok alanda kendini yetiştirerek akademik anlamda başarılı olması ve yükseköğrenime hazırlanması amacının gerçekleştirildiği ifade edilebilir.

Araştırmada değişkenlere göre yapılan analiz sonucuna göre; Proje AİHL öğretmenlerinin okul paydaşları ile ilgili yönetici, öğrenci ve meslektaş boyutlarındaki memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalamalarında branş grubu değişkeni açısından öğrenci alt boyutunda meslek dersleri öğretmenlerinin puanlarının sıra ortalamalarının (381,36) kültür dersleri öğretmenlerine (341,05) göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde meslek dersleri öğretmenleri lehine farklılaştığı tespit edilmiştir ($U=44627$, $p<.05$).

Her iki araştırmanın değişkenlere göre yapılan analiz sonuçları karşılaştırıldığında; öğretmenlerinin okul paydaşları ile ilgili memnuniyet algılarına branş grubu değişkeni açısından bakıldığında, okul paydaşlarından öğrenciler alt boyutunda meslek dersleri öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu görülmekte iken; Aşlamacı'nın araştırmasında ise İHO öğretmenlerinin okul paydaşlarından sadece diğer branş öğretmenlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarında diğer branş öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Buna göre; proje okullarında öğretmen görevlendirme sisteminin farklı olmasının etkisiyle okul yöneticileri çalışmak istedikleri hem meslek dersleri hem de kültür dersleri öğretmenlerini seçerek görevlendirmektedir. Proje okullarında iş yükü diğer okullara kıyasla daha fazla olduğu düşünüldüğünde; bu durumdan en fazla kültür dersleri öğretmenleri etkilenmektedir. Çünkü meslek dersleri öğretmenlerinin yükseköğrenime dair çalışmaları, kursları ve etkinlikleri bulunmamaktadır. Yani meslek dersleri öğretmenleri üniversite sınav baskısını ve kaygısını kültür dersleri öğretmenleri kadar taşımamaktadır. Buna karşın öğretmenler içerisinde İHL kimliğini öne çıkaran ve öğrencilerin manevi eğitimi için özveriyle çalışan meslek dersleri öğretmenleri ise bu okullarda görev yapmayı ulvi bir mesele olarak görmektedir. Dolayısıyla akademik anlamda baskı, stres ve kaygı kaynağı olmayan ve daha çok manevi alanda ön plana çıkan meslek dersleri öğretmenlerinin öğrencilerini başarı kriterinde değerlendirmemesi ve daha çok değerler ekseninde öğrencilerine yaklaşması sebebiyle öğrencilerine karşı memnuniyetlerinin daha olumlu olacağı ifade edilebilir. İHO'da çalışan öğretmenlerin ise, DKAB öğretmenleri dışındaki branş öğretmenlerinden daha fazla memnun olmalarında, branş öğretmenlerinin daha fazla özveriyle çalışması ve öğrencilere iyi rol model olmasının etkisi olabilir. Ayrıca Proje İHO dışındaki İHO'larda çalışan tüm öğretmenler atama yönetmeliğine göre atanan öğretmenlerdir. Yani öğretmenlerin

seçilerek kadroların oluşturulma durumu bu okullar için geçerli değildir. Dolayısıyla kendini yenilemeyen, öğrenciye ve okula katkısı olmayan öğretmenlerle ilgili meslektaşlarının memnuniyet algılarının olumlu olması beklenemez. Bu konuda İHO’da çalışan DKAB öğretmenlerinin yükseköğretimdeki eğitimleri, mesleki bilgi, pedagojik formasyon ve teknolojiyi kullanma becerilerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması ve bu çalışmaların sonucu gereği ilgili mercilerin DKAB öğretmenlerinin yetiştirilmesine katkı sağlayacak gerekli adımları atması önem arz etmektedir.

5.3.Yöneticilere İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmada proje okul uygulamaları ile ilgili yöneticilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; yöneticilerin proje okul uygulamasını faydalı gördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca proje okul uygulamasının akademik başarıya katkı sağladığı, İHL’lere kalite getirdiği, toplumun beklentilerini karşıladığı, proje okul uygulaması sayesinde başarılı öğrencilerin İHL’leri tercih ettiği ve proje okul uygulamasının yaygınlaştırılması gerektiği ile ilgili yöneticilerin görüşleri tespit edilmiştir. Buna sonuçlara göre; yöneticilerin ifadelerinden AİHL’lerde de uygulamaya konulan proje okul uygulamalarının yerinde ve faydalı bir uygulama olarak görüldüğü ve bu uygulamaya olumlu baktıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında proje okul uygulaması ile farklı alanlarda AİHL’lerin kalite açısından toplumun beklentilerini karşıladığı ve proje okul uygulamasının yaygınlaştırılması yönünde isteklerin olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada Proje AİHL yöneticilerinin ifadelerinde; AİHL’ler için proje okul uygulamaları ile ilgili olarak birden fazla programın birlikte uygulanmasını sağlayan program çeşitliliği, merkezi sınavla öğrenci alınması, başarılı öğrencilerin tercih ermesi, öğretmen ve yöneticilerin seçilerek görevlendirilmesi, yöneticilerin kendi ekibini kurması, akademik başarının artması, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin daha yoğun bir şekilde gerçekleştirilmesi, ulusal ve uluslararası düzeyde proje ve yarışmalarda başarı sağlanması, öğrencilerin dinini öğrenerek çağın gereklerine göre her alanda bilgili ve örnek olarak yetiştirilmesi, eğitim organizasyonları kapsamında kurul ve komisyonların oluşturulması, koordinatör öğretmenlerin görevlendirilmesi ve farklı kurumlarla işbirliği/protokollerin yapılması gibi hususları olumlu olarak öne çıkardıkları görülmektedir. Buna karşın; Proje AİHL yöneticilerinin proje okul uygulamaları kapsamında program çeşitliliğine ilişkin bir okulda birden fazla program uygulamasının

yanlış olduğu, proje okullarda görev yapan öğretmen, yönetici ve koordinatör öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesi, kurul ve komisyonların çalışmalarının daha işlevsel olması, proje okullarının gereğinden fazla açılmaması gibi hususları birer sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Proje okul uygulaması ile ilgili yöneticilerin değerlendirmeleri dikkate alındığında; proje okul uygulamasının geliştirilmesi gereken tarafları olmakla birlikte yöneticiler ekseninde daha fazla olumlu taraflarının olduğu görülmektedir. Özellikle personel boyutunda eğitim öğretim süreçlerinin en önemli paydaşları olan öğrencilerin merkezi sınavla alınması, öğretmen ve yöneticilerin seçilerek görevlendirilmesi, organizasyon boyutunda da okula katkı sağlayacak kurul ve komisyonların kurulması, akademik, sosyal, kültürel ve sportif katkı sağlayacak çeşitli kurumlarla protokollerin yapılması bu uygulamanın okullara sağladığı avantajlar olarak belirtilebilir. Bunun yanında ilgili mercilerin proje okul uygulamalarının getirdiği iş yükünü sırtında taşıyan başta yöneticiler olmak üzere, koordinatör öğretmen ve öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi konusunda adım atması beklenmektedir. Çünkü proje olmayan okullarda çalışan öğretmenlerden daha fazla emek, mesai harcayan ve öğrencilerin rol model aldığı öğretmenlerin çeşitli destek ve yaklaşımlarla teşvik ve taltif edilmesi çok fazla dillendirilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca dört yıl önce başlatılan proje okul uygulamaları ile ilgili olarak yöneticiler boyutunda elde edilen sonuçlar proje okul uygulamasının amacına ulaşacağı yönünde bize güçlü işaretler vermektedir.

Proje okul uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalara karşılaştırmalı olarak baktığımızda; Altıntaş (2017) tarafından 10 tane proje okul yöneticisi ile yapılan nitel araştırmasında Proje AİHL’lerde okul yöneticilerin karşılaştığı sorunları eğitimin temel unsurları olan öğrenci, öğretmen, yönetici ve çevre, eğitim öğretim süreci, eğitim finansmanı, araç, gereç ve materyal eksikliği, proje okulu açılırken yapılan planlama sorunları ve merkezi sınav baskısı boyutlarında belirtmekte ve bütün bu unsurların öğrencilerin eğitimi bakımından önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Ayrıca yöneticilerin karşılaştıkları eğitimin temel unsurlarının karşılıklı işbirliği ve eşgüdüm içerisinde işlevlerini yerine getirmesinin proje okullarının başarısında doğrudan etkili olacağı belirtilmektedir (Altıntaş, 2017, 61-62). Kara’da Altıntaş’ın araştırmasında plansız olarak proje okulların açılmasının yanlış olarak tespit edilmesine “*Hazırlıksız ve plansız olarak çok sayıda imam hatip lisesi açma yoluna gidilmesi Türk maarif sisteminin garabetlerinin*

güçlü bir şekilde yine devrede olduğunun açık işaretlerinden biridir.” diyerek dikkat çekmektedir (Kara, 2016, 287). Proje okullarının etkililiğine dair Koç’un (2019) 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul’da AİHL’de çalışan proje okullarından 23, proje kapsamında olmayan okullardan 14 yönetici/öğretmen ile yaptığı nitel araştırmasında proje okullarının, öğretmen ve öğrenciler için bir cazibe merkezi özelliği taşıdığı ve bu okulların öğrencilerini sınavla aldıklarını, LGS sınavında belli bir başarıyı yakalayarak proje okuluna girmiş bir öğrencinin belli bir çalışma disiplini kazanmış olduğu belirtilmektedir. Ayrıca proje okullarının cazibesinin sadece öğretmen için değil öğrenci ve veli için de geçerli olduğu ifade edilmektedir. Aynı çalışmada okul müdürünün liderliğinde ve onun etrafında şekillenen öğretmen kadrosunun proje okulunun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırdığı ve proje okulunun, öğrenci profili ve takım çalışması ile etkili okul olma yönünde önemli bir rol oynadığı, yönetici görevlendirmede farklı bir mevzuata tabi olsa da bunun dışındaki hususlarda diğer okullarla aynı mevzuata, haklara ve yükümlülöklere sahip olduğu belirtilmektedir (Koç, 2019, 133-136). Kaya’nın (2018) araştırmasında ise yönetici ve öğretmen katılımcıların çoğunluğunun, proje okullardaki yapı ve işleyişin; orijinal, umut verici, gerekli ve doğru yönde yapılan bir uygulama olduğu, uygulamanın kamu okullarına, özel öğretim okullarının okul yönetim yapı ve işleyiş mantığına benzer bir okul modeli getirdiğı, bu okullara mesleki performansı yüksek olarak bilinen yönetici ve öğretmenlerin görevlendirilme fırsatı verdiği, yönetici, öğretmen ve öğrenciler için avantajlar sunduğı, uygulamanın verimli olarak algılandığı, okul yönetim yapı ve işleyişine de katkı oluşturduğı, diğer okullara örnek model olabileceğı, uygulanabilir bir okul yönetim teorisi barındırdığı ve proje okulların, akademik ve sosyal projelerle özgün bir okul kültürü oluşturma potansiyeline sahip olacağına dair bulgular tespit edilmiştir (Kaya, 2018, 75).

Yukarıdaki araştırma sonuçları karşılaştırıldığında; Altıntaş Proje AİHL’lerde proje okul uygulamasının başarılı olması için gerekli unsurlara odaklanmakta ve bu okullarda karşılaşılan sorunlar temelinde konuya yaklaşmaktadır. Araştırmamızla bağlantılı olarak proje okullarındaki paydaşların beklentilerinin ve ihtiyaçlarının karşılanması, eğitim öğretim sürecinin iyileştirilmesi ile ilgili tespitlerde benzerlik görölmektedir. Araştırmamızda ulaşılan proje okul uygulamasının olumlu ve uygulanabilir olduğu tespiti Koç ve Kaya’nın araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ayrıca Koç ve Kaya’nın araştırmalarında ulaştığı proje okul uygulaması ile merkezi sınavla başarılı öğrencilerin

alınması, öğrenci profilinin iyi olması, okulların tercih edilmesi, alanında yetkin öğretmen ve yöneticilerin seçilerek görevlendirilmesi ve okulların yönetim yapı ve işleyişine katkı sağlaması gibi hususların proje okulları için avantaj olduğu sonucuna araştırmamızda da ulaşılmıştır. Altıntaş'ın araştırmasında ve Kara'nın tespitinde okulların açılmasında plansız hareket edildiği tespiti, araştırmamızda ulaşılan proje okulların örnek alınarak yaygınlaştırılması sonucu ile ters düşmektedir. Yukarıdaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; proje okul uygulamalarının sahada karşılaşılan eğitimin temel unsurları ile ilgili sorunların çözümü ile birlikte proje okul uygulamasının okulları cazibe merkezi haline getiren bir uygulama olacağı ve proje okul uygulamalarının bilimsel, kültürel ve mesleki alanlarda öğrencilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine daha fazla katkı sağlayacağı, proje okul uygulamasının sürdürülebilir bir uygulama olduğu ve okul yönetimine ve diğer okul paydaşlarına daha fazla avantajlar sağlaması sebebiyle de yaygınlaştırılması gerektiği ifade edilebilir.

Ayrıca proje okul uygulamasının kazanımlarının ve aksayan yönlerinin zamanla daha net bir biçimde ortaya çıkacağı söylenebilir. Ancak bugün itibarıyla Türk eğitim sistemine eğitim öğretim süreçlerindeki başarısıyla, okul paydaşlarının kalitesiyle ve gerçekleştirilen projelerin niteliğiyle yeni bir açılım getirdiği ifade edilebilir. Bunun yanında özellikle Proje AİHL'lerde uygulanan program çeşitliliği sayesinde bireysel yetenekleri dikkate alınarak öğrencilerin yetiştirilmesi, yükseköğrenimin kalitesine katkı sunması açısından önemli bir hamle olarak belirtilebilir.

Araştırmada yöneticilerin okul aidiyet durumları ile ilgili görüşlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Proje AİHL yöneticileri, Proje AİHL'de yönetici olmaktan memnun olduğunu belirtmiştir. Yöneticiler kurumsal aidiyetlerini, proje okullarındaki öğrencilerin başarılı olması, okullarda disiplin olaylarının yaşanmaması, veli profilinin iyi olması, öğretmenlerinin vizyoner olması, başarılı ve projeler geliştiren üretken bir ekibe sahip olunması, İHL'lerde çalışmanın dava olarak görülmesi, iyi bir neslin yetiştirilmesine katkı sunmak istenmesi, yöneticilik tecrübesini okulunun paydaşlarına aktararak var olan okul kültürünün yaşatılma arzusu gibi hususlarla ifade etmektedir. Ayrıca yöneticiler Proje AİHL'de yöneticilik yapmanın kendilerine çok şey kazandırdığını, proje okullarından çok memnun olduklarını ve teklif edilse bile İHL haricinde başka okullarda yöneticilik yapmayacaklarını da belirterek kurumsal

aidiyetlerinin yüksek olduğunu bize göstermektedir. Bu bulgulara göre; Proje AİHL’lerde yöneticilik yapmaktan duyulan memnuniyet sebepleri, yöneticilerin okullarına olan aidiyetlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Proje AİHL yöneticilerinin okul paydaşlarına ilişkin memnuniyet algıları ile ilgili görüşlerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; araştırmamızda Proje AİHL yöneticilerinin görüşlerinde okul paydaşlarına (öğrenci, öğretmen ve veli) ilişkin memnuniyet düzeylerinin olumlu olduğu görülmektedir. Yöneticilerin öğrencilerle ilgili memnuniyet durumlarının, öğrencilerin düzgün karakterli, güzel ahlaklı olmaları bağlamında manevi boyutta, LGS’de yüksek puan alarak başarılı olmaları bağlamında akademik boyutta profillerinin iyi olması ile ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca yöneticiler öğrencilerin okullarına ilişkin memnuniyetlerinin sebeplerini öğrencilerin okullarındaki fiziki imkânlarının iyi olması, okulda yapılan destek kurslarının ve akademik çalışmaların yeterli olması, okulda yapılan sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklerin ve geliştirilen projelerin gelişimlerine katkı sunması olarak belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin okula uyum sağlamada sıkıntı yaşadıkları, okulların projeye dönüşüm sürecinin yeni öğrencilerle eski öğrenciler arasında olumsuz etkileşime neden olması, az da olsa akademik anlamda başarısı düşük öğrencilerin varlığı, okullarda gerçekleştirilen sosyal kültürel etkinliklerin fazla olması, okulun coğrafi konumu ve ulaşımının zor olması, okul pansiyonlarının yetersiz olması gibi hususlarda yöneticilerin memnuniyetsizliklerini belirttikleri görülmektedir. Buna göre; Proje AİHL yöneticilerinin akademik başarı ve ahlaki tutum ve davranış boyutlarında öğrencilerinden memnun oldukları ifade edilebilir. Yani Proje AİHL öğrencileri ile ilgili olarak yöneticilerin görüşlerinin tüm okullarda görmek istediğimiz öğrenci profilini yansıttığı söylenebilir. Bu sonuç; imam hatip liselerinin vizyonunda yetiştirilmek istenen insan/öğrenci profilinin Proje AİHL’lerde var olduğunu bize sunması açısından önem arz etmektedir.

Araştırmada yöneticilerin öğretmen boyutu ile ilgili olarak memnuniyetlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Yöneticiler öğretmenleri ile ilgili memnuniyetlerini; öğretmenlerinin nitelikli, alanına hakim ve kaliteli öğretmenlerden oluşmasına bağlamaktadır. Buna karşın; okullarının proje olarak belirlenmesinden önce okullarında çalışan kadrolu öğretmenlerin hali hazırda proje okullarının yükünü kaldırabilecek

nitelikte olmadığını ve tecrübesiz olduklarını belirten az sayıda yöneticilerin olduğu da görülmektedir. Yöneticilerin memnuniyetsizliğini belirttiği öğretmenler için proje okulunda çalışacak öğretmenlerin hizmet içi kurslardan geçmesini ve sözleşmeli öğretmenlerin de proje okullarında çalışmalarının sağlanmasını öneri olarak sunduğu da görülmektedir. Buna göre Proje AİHL yöneticileri genel manada öğretmenlerinden memnun durumdadırlar. Yine proje okul uygulamasının yöneticilere kendi ekibini oluşturma avantajını sağladığı düşünüldüğünde; yöneticilerin seçerek görevlendirdiği öğretmenlerinden memnun olmaması düşünülemez. Ancak yöneticilerin görüşlerinde özellikle eskiden kalan ve okullara hiçbir katkısı olmayan öğretmenlerin varlığı ve onların birçok açıdan sorun kaynağı olmaları, öğretmen görevlendirmelerindeki kriterlerin getirdiği kısıtlamalar gibi hususlar; yani kendi ekibini tam anlamıyla kuramamanın oluşturduğu memnuniyetsizliğin göstergesi olarak ifade edilebilir.

Araştırmada Proje AİHL yöneticileri meslek ve kültür dersi öğretmenlerinin performanslarını yeterli görmektedir. Yöneticilerin görüşlerinde öğrencilerin okula uyum sağlamasında, okul tanıtımında ve mesleki etkinliklerin gerçekleştirilmesinde meslek dersi öğretmenlerini, okulda ve üniversite sınavlarında akademik başarının elde edilmesinde, sosyal, kültürel, sportif ve proje çalışmalarında da kültür dersi öğretmenlerini öne çıkardıkları görülmektedir. Buna göre; Proje AİHL’lerdeki meslek dersleri öğretmenleri okul aidiyetinin, olumlu okul ikliminin oluşturulmasında, kültür dersleri öğretmenlerinin de öğrencilerin akademik, bireysel ve sosyal becerilerinin geliştirilmene katkısı ile ekip ruhunun oluşturulmasında öne çıktıkları ifade edilebilir. Ayrıca hem meslek dersleri hem de kültür dersleri öğretmenlerinin performanslarını isteksizlik, fazla iş yüküne karşı taltif ve teşvik edici desteklemelerin olmaması neticesinde oluşan yılgınlık/tükenmişlik nedeniyle yetersiz olduğunu belirten az sayıda yönetici de bulunmaktadır. Bu durum proje okullarına ilerleyen süreçte kaliteli, alanında yetkin, üretken ve rol model olacak öğretmenlerin görevlendirilmesi avantajının yitirilmesine neden olabilecek muhtemel tehlike olarak ifade edilebilir. Motivasyon kaynağı bulamayan öğretmenler fazla iş yükü olan proje okullarında çalışmak istemeyebilirler. Çünkü taltif ve teşvik insanı güdüleyen önemli bir araçtır. Bu konu personel istihdamının kaliteli olması bağlamında proje okullarının geleceğini olumsuz manada etkileyebilir.

Veli boyutunda ise, Proje AİHL yöneticileri velilerini, eğitim öğretime duyarlı, ilgili, devamlı okulla iletişim halinde olan, okula maddi ve manevi destek veren veliler olarak ifade etmektedir. Bu sonuç İHL'ler içerisinde Proje AİHL velilerinin olumlu yönde değişim geçirdiğini göstermektedir. Çünkü merkezi sınavda başarı elde ederek bu okulları kazanan öğrencilerin arkasında çoğunlukla ilgili velilerin olduğu yöneticiler tarafından ayrıca belirtilmektedir. Bunun yanında proje okul uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına, bireysel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine olan katkısı ve program çeşitliliği sayesinde öğrencilerin birden çok alanda kendilerini yetiştirdikleri görüldükçe velilerin profilinin de olumlu manada değişmeye devam edeceği söylenebilir. Buna karşılık az sayıdaki bazı yöneticiler velilerini okula destek sunmayan, öğrencisiyle ilgilenmeyen veliler olarak ifade etmektedir. Bu durumun muhtemel sebepleri arasında velilerin bu okullardan karşılanamayacak düzeyde beklentilerinin olduğu, okul yönetimi ve öğretmenlerle yaşanan iletişim sorunlarının olduğu yöneticilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Buna rağmen okul yöneticilerinin ifadelerinde velileri ile ilgili memnuniyet algılarının yüksek olduğu açık bir şekilde görülmektedir.

Proje okul paydaşlarından öğrenci profiline ilişkin araştırmamızda ulaşılan sonuçlar ile aşağıda karşılaştırma için vereceğimiz araştırma sonuçları dikkate alındığında az da olsa bazı hususlarda benzerlik görülmekle birlikte; araştırmamızda farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Benzer hususlar olarak, akademik başarısı düşük öğrencilerin az da olsa varlığı, öğrencilerin okula uyum sorunu yaşamaları, meslek derslerine olan ilgisizlikleri ifade edilebilir. Farklı sonuçlar; LGS'de yüksek puan alan ve proje okulu olduğu için bu okulları tercih eden öğrencilerin çokluğu, her türlü sosyo-ekonomik boyuttaki ailelerin öğrencilerinin bu okulları tercih etmesi, öğrencilerin ahlaki tutum ve davranışlar açısından yeterli görülmesi, öğrencilerin okullarının fiziki imkânlarını beklentileri karşılayacak yeterlilikte görmesi, okulda yapılan üniversiteye yönelik kurslar ve akademik çalışmaların yeterli görülmesi ve öğrencilerin öğretmenlerini alanında bilgili ve tecrübeli görmesi olarak sıralanabilir.

Aşlamacı (2017) tarafından yapılan araştırmada öğrenci profili, karşılaşılan sorunlar üzerinden ifade edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin özellikle akademik başarı açısından yetersizliği, bu okullara çeşitli nedenlerden dolayı istemeyerek gelen öğrencilerin varlığı, üniversitelerin İlahiyat dışındaki farklı alanlarında okumak isteyen öğrencilerin meslek

derslerini önemsememeleri, imam hatip ortaokullarında okumamış öğrencilerin dini altyapı yetersizliği ve İmam hatip şuuruna sahip olmayan öğrencilerin istenmeyen davranışları okul yöneticileri tarafından dile getirilen öğrenci temalı sorunlar olarak sıralanmıştır (Aşlamacı, 2017c, 74). İHL öğrencilerinin profillerine ilişkin literatürdeki araştırmalara bakıldığında, Aşlamacı (2017) ile Özelsel ve Aydemir'in (2014) yaptıkları araştırmalarda elde edilen veriler, imam hatip liselerinin daha çok sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan, toplumun orta ve alt kesimlerinden öğrenci çektiklerini göstermektedir. Ayrıca her iki araştırmada da İHL'de okuyan öğrencilerin yaklaşık %40'nın kendi istekleriyle bu okullarda okudukları, geri kalanlarının ise başta aile isteği olmak üzere çeşitli nedenlerle bu okulları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aşlamacı, 2017, 75). Ayrıca Aşlamacı'nın (2017) ve Karateke'nin (2015) İHL okul yöneticileriyle yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin geneli tarafından ifade edilen öğrenci profiline ilişkin diğer bir sorunun da akademik açıdan yetersiz öğrencilerin bu okullara gelmesi olarak belirtilmektedir (Aşlamacı, 2017c, 74). Aşlamacı'nın (2017) araştırmasında İHL öğrencilerinin üniversite yönelimlerinin çeşitliliğine rağmen tüm öğrencilere aynı programın uygulanması, bu okullardaki eğitimin niteliğini etkileyen diğer bir sorun olarak belirtilmektedir. Benzer sorun Türk Eğitim-Sen tarafından yapılan Türkiye'de Din Eğitimi Çalıştay'ında da ilgili paydaşlar tarafından dile getirilmiş ve bu okullardaki tek program yapısının öğrencilerin yönelimleri açısından bu okulların misyonlarını yerine getirmede yetersiz kalmasına yol açtığı şeklinde görüşler ileri sürülmüştür (Türk Eğitim-Sen, 2015, 46).

Proje okul paydaşlarından öğretmen profiline ilişkin araştırmamızda ulaşılan sonuçlar ile aşağıda karşılaştırma için vereceğimiz araştırma sonuçları dikkate alındığında az da olsa bazı hususlarda benzerlik görülmektedir. Bunlar kısmen öğretmenlerin tecrübesizliği, sorumluluktan kaçmaları, İHL'de çalışmanın bazı branşlarca tercih edilmediği ve öncelikle meslek dersleri öğretmenlerinin alanlarındaki yetersizlikleri ifade edilebilir. Ancak araştırmamızda hem meslek dersleri hem de kültür dersleri öğretmenlerinin performansları diğer araştırma sonuçlarından farklı olarak yeterli görülmektedir. Araştırmamızda öğretmenlerin tamamının özellikle meslek dersleri öğretmenlerinin okula ve öğrencilere olan katkılarının fazlaca olmasının yöneticilerce belirtilmesi AİHL'ler için proje okul uygulamalarının tüm öğretmenleri kapsamakla birlikte öncelikle

meslek dersleri öğretmenleri üzerinde olumlu yöndeki değişimi göstermesi adına önemli bir sonuçtur.

Aşlamacı (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen profili de karşılaşılan sorunlar üzerinden ifade edilmiştir. Öğretmen kaynaklı sorunlar da daha çok meslek dersi öğretmenleri üzerinden ifade edilmiştir. Bu sorunlar ise araştırmada öğretmenlerin lisans eğitimlerinde iyi yetişmedikleri ve yeterliklere sahip olmadan atandıkları; meslek dersi öğretmenlerin öğrencileri üzerinde etkili olmada, onlarla iyi iletişim kurmada ve kendilerini ve derslerini sevdirmede, kendilerini yenilemede ve okullarını sahiplenmelerinde yetersiz kaldıkları olarak sıralanmaktadır. Ayrıca aynı araştırmada öğretmen profiline dair öğretmenlerin son yıllarda daha ziyade kadın olmalarından dolayı mesleki uygulamaların yapılmasında, öğrencilere rol model sunumunda ve işe devamlılıklarında sıkıntıların olduğu ifade edilmektedir (Aşlamacı, 2017c, 76). Karateke'nin araştırmasında da, meslek dersi öğretmenlerine ilişkin alan bilgisi ve pedagojik formasyon yetersizlikleri, yeterli sayıda meslek dersi öğretmenin olmaması ve kadın meslek dersi öğretmenlerinin fazlalığı öğretmen profiline dair dile getirilen sorunlar olarak belirtilmektedir (Karateke, 2015, 154). Yine Öcal tarafından yapılan araştırma da İHL müdürleri, meslek dersi öğretmen açığını ve meslek dersi öğretmenlerinin kendilerini yenileyememelerini bir sorun olarak ifade etmiştir (Öcal, 1991, 48-49). Ayrıca Koç tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin meslek ve branş ile ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip etme, kendini geliştirme, okul dışı sosyal ilişkilerde ve etkinliklerde sorumluluk üstlenme gibi mesleki nitelikler açısından istenen düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir (Koç, 2009, 170-171). Bu sonuçlar imam hatip liselerinde meslek dersi öğretmenlerinin yeterliliklerine dair olumsuz tablonun uzun yıllardır devam ettiğini göstermektedir.

Aşlamacı'nın araştırmasında öğretmen profiline ilişkin öğretmenlerin gerekli yeterliklere sahip olmaması, öğrencilere iyi rol model olmamaları, yeterince fedakârlık göstermemeleri ve özverili çalışmamaları, yapılan işlerin önemine inanmamaları ve angarya görmeleri, maddiyatı öncelemeleri gibi olumsuz nitelikleri sıraladıkları görülmektedir (Aşlamacı, 2017c, 76). Koç'un (2019) araştırmasında ise, proje okullarında oluşan ekip ruhu ve okulun örgütsel cazibesi öğretmenlerin daha fedakâr bir şekilde ve gönüllü olarak çalışmasına sebep olduğu, proje okullarındaki öğretmenlerin

daha çok çalışmalarına rağmen genel anlamda durumdan memnun oldukları belirtilirken; yöneticilerin ise öğretmenlere yaptıkları projeler ve etkinlikler sebebiyle teşvik, ek ücret verilmesi gerektiği görüşüne sahip oldukları ifade edilmektedir (Koç, 2019: 170). Kaya'nın (2018) çalışmasında da proje okullarının sürdürülebilir olması için öğretmen ve yöneticilerine yönelik mali iyileştirme, ödül ve terfi verilmesinin gerekliliğine işaret edilmektedir.

Aşlamacı'nın araştırmasında veli profili açısından yöneticilerin dile getirdiği sorunlar, velilerin öğrencinin eğitim sürecine karşı ilgisizliği, velilerin bu okullardan beklentilerinin aşırı yüksek oluşu, bu okullardan farklı beklentiler içerisinde olmaları, farklı toplumsal kesimlerden velilerin varlığı ve ekonomik ve pedagojik açıdan yetersizlikleri şeklinde sıralanmaktadır (Aşlamacı, 2017c, 77). Veli profiline ilişkin benzer sorunlar Karateke'nin (2015) yaptığı çalışmada da tespit edilmiştir (Karateke, 2015, 165). Yine Aşlamacı tarafından yapılan çalışmada da İHL'de görev yapan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%56,3) velilerinin okulda yapılan toplantılara yeterince ilgi göstermediğini, %59,3'ünün ise çocuklarının eğitimi konusunda okula gereken ilgi ve desteği sağlamadığını ifade ettikleri tespit edilmiştir (Aşlamacı, 2017c, 106). Bu çalışmalarda öne çıkan hususun İHL öğrenci velilerinin eğitim sürecine yeterince katılım sağlamadıklarını göstermektedir.

Araştırmamızla beraber yukarıda belirtilen çalışmalar veli profili açısından karşılaştırıldığında; Proje AİHL öğrenci velilerinin İHL öğrenci velilerinden daha ilgili, duyarlı ve okula maddi ve manevi destek sunan, öğrencisini takip eden ve akademik başarıya öncelik veren veliler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızda velilere dair diğer çalışmalarda sunulan sorunlarla benzer sorunların az da olsa varlığı da tespit edilmiştir.

Proje AİHL yöneticilerinin okullarında gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklere ilişkin memnuniyet algıları ile ilgili görüşlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Proje AİHL yöneticilerinin görüşlerinde okullarında gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerin faydalı olduğu belirtmekle birlikte; okullarındaki sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerin çok yoğun olduğu, bu faaliyetlerde niteliğin öncelenmesi gerektiği ve bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde zamanlamaya dikkat edilmesinin gerekliliği ifade edilmektedir. Ayrıca çalışmada yöneticiler Proje AİHL'lerde değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların ve sosyal sorumluluk projelerinin

yoğun bir şekilde gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Bunun yanında yöneticiler Proje AİHL’lerde çok fazla özgün projeler geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Buna göre; Proje AİHL’lerde her alanda yoğun bir şekilde faaliyetlerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak bu okullarda fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri ile ders kitaplarına varıncaya kadar aynı müfredatla öğrenim yapıldığı dikkate alındığında; gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerin yoğun olmamakla birlikte zamanlamalarının öğrencilerin lehine ayarlanarak nitelikli bir şekilde olması gerekmektedir. Bu konuda Proje AİHL’ler için diğer İHL’lerden farklı bir KTS uygulamalarının planlanmasının gerekliliği ifade edilebilir.

Literatürde okullarda gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklerin değerlendirilmesi ile ilgili Proje AİHL’ler için yönetici boyutunda müstakil bir çalışma bulunmamakla birlikte Aşlamacı (2017) tarafından İHL yöneticilerine dair yaptığı çalışmada, yöneticiler okullarındaki din eğitiminin niteliği ile ilgili İHL’lerde akademik başarının öncelenmesini, fiziksel sorunları sıklıkla dile getirmiş; daha az olmakla birlikte, bu okullardaki sosyal faaliyetlerin yoğun olarak gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Ayrıca yöneticiler bu okullarda öğrencilere dini değerler ya da mesleki yeterlikler kazandırmaktan ziyade, üniversite sınavı odaklı akademik başarının elde edilmesini daha fazla önceliklediklerini vurgulamışlardır (Aşlamacı, 2017c, 78). Her iki araştırmada elde edilen ortak sonuç sosyal faaliyetlerin İHL’lerde yoğun olarak gerçekleştirildiği sonucudur. İHL’ler içerisinde bazı okulların yeni bir boyut olan proje okul statüsüne alınması ile birlikte bu okullarda öğrencilerin hem akademik anlamda başarılı oldukları hem de sosyal faaliyetlere yoğun olarak katıldıkları ifade edilebilir.

Proje AİHL yöneticilerinin eğitim öğretimle ilgili diğer konulara dair görüşlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; araştırmada Proje AİHL yönetici görüşlerinden eğitim öğretimle ilgili olarak yükseköğrenime dair okullarda yapılan çalışmalar, pansiyonun akademik başarıya etkisi ve okulun akademik başarıları, hizmet içi seminerler, bünyede okul açılması ve KTS hakkında elde edilen bulgular şu şekildedir:

Araştırmada yöneticilerin görüşlerinde KTS’nin Proje AİHL’lerdeki etkinliklerin planlanması ve denetlenmesi adına faydalı bir uygulama olduğu belirtilmekte ve KTS’nin bazı revizelerle birlikte devam ettirilmesi yönünde bir yaklaşıma sahip oldukları da görülmektedir. Ayrıca yöneticilerin Proje AİHL bünyesinde İHO açılması fikrini

çoğunlukla destekledikleri görülmektedir. Bunun yanında Proje AİHL bünyesinde İHO açılmasının doğru bir yaklaşım olmadığını belirten yöneticilerin sayısı da önemli bir orandadır. Ayrıca araştırmada Proje AİHL yöneticilerin görüşlerinde proje okul uygulaması ile ilgili düzenlenen hizmetiçi seminerlerin düzenli periyotlarla niteliğinin arttırılarak gerçekleştirildiğinde faydalı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Araştırmada okul pansiyonlarının ve okullarda açılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının öğrencilerin akademik başarısının artmasında önemli bir role sahip oldukları da yöneticilerin büyük çoğunluğu tarafından belirtilmektedir. Buna göre; Proje AİHL yöneticileri okullarında öğrencilerin akademik başarısının arttırılmasını, kişisel, mesleki ve sosyal becerilerinin geliştirilmesini ve iyi bir şekilde yükseköğrenime hazırlanmaları için çeşitli alanlarda faaliyetlerin gerçekleştirilmesini önemsedikleri ifade edilebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

AİHL’lerde yeni bir uygulama olan proje okul uygulamaları ve program çeşitliliğinin okul paydaşlarının görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi amacını taşıyan bu çalışmada proje okul uygulaması ve program çeşitliliğine yönelik uygulama sürecinde etkili olan bazı unsurların mevcut durumuna ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara yer verilecektir. Bunun yanında Proje AİHL’lerdeki eğitimin niteliğini etkileyen müfredat, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin profilleri, öğrenci ve öğretmenlerin okul tercih sebepleri, öğrencilerin mesleki eğilimleri, tüm paydaşların kurumsal aidiyet ve memnuniyet düzeyleri, paydaş ilişki düzeyleri ve okullarda gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklere ilişkin memnuniyet düzeylerine ait sonuçlara da çeşitli başlıklar altında yer verilecektir.

Araştırmada elde edilen en önemli sonucun AİHL’lerdeki proje okul uygulamalarına ve program çeşitliliğine ilişkin olarak eğitim öğretim süreçlerinde etkili unsur olan okul paydaşlarının memnuniyetlerinin olumlu düzeyde olduğudur.

6.1.1. Proje AİHL Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Profilleri

Araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin yetiştikleri sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik ortamın belirlenmesi ve bu açıdan profillerinin betimlenmesine yönelik aile gelir durumları, anne-baba eğitim düzeyleri hakkında kendilerine sorular yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik profillerine ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin aile gelir düzeylerinin büyük oranda orta ve iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrencilerin kendi öznel algıları doğrultusunda ölçülmüştür. Ayrıca araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin anne-baba eğitim durumlarının yüksek olduğu görülmekle birlikte; öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının annelere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6.1.2. Proje AİHL Öğrenci ve Öğretmenlerinin Teknolojik İmkânları, İnternet Erişimi ve Sosyal Medya Kullanım Durumları

Bugün dünyamızda bilgi ve bilişim teknolojilerin hızla geliştiği, internet ve bilgisayarın en önemli bilgiye ulaşma aracı olduğu bilinmektedir. Buna paralel olarak eğitim giderek teknolojiye daha fazla bağlanmakta, başta bilgisayar ve internet olmak üzere değişik yazılımlar ve cihazlar öğretim sürecinde daha yaygın kullanılmaktadır. Bu çerçevede, araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin bu konudaki profillerini ortaya koymak amacıyla teknolojik imkanlara sahip olma boyutu, internet erişim imkânı ve sosyal medya kullanım durumlarının tespitine ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Proje AİHL öğrencilerinin teknolojik araç sahipliğinin ve internete erişim imkanlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde Proje AİHL’de görev yapan öğretmenlerin teknolojik araç sahipliğinin ve internete erişim imkanlarının da yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Sosyal medya kullanımının da Proje AİHL öğrencileri arasında yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Proje AİHL’de görev yapan öğretmenlerin sosyal medya kullanım durumlarına bakıldığında ise öğretmenlerin orta düzeyde sosyal medya uygulamalarını kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca her üç Proje AİHL öğrencisinden birinin günlük yaşamlarında internet, bilgisayar oyunu ve sosyal medya kullanımına 3 saat ve daha fazla süre ayırdığı görülmüştür.

6.1.3. Öğrencilerinin Proje AİHL Tercih Sebepleri

AİHL öğrencilerinin bu okulları tercih sebepleri, bu okullara ilişkin yapılan araştırmalarda çoğu zaman öne çıkarılan konulardan birini oluşturmaktadır. Bu araştırmada elde edilen sonuç, Proje AİHL öğrencilerinin bu okulları tercih etmelerinde sırasıyla aile yönlendirmesi, bu okulların proje okulu olmaları, TEOG-LGS puanlarının bu okulu kazanmalarına yetmesi, imam hatipli olma arzusu, iyi bir üniversite kazandıracağı düşüncesi ile iyi bir din eğitimi alma düşüncesinin en belirgin faktörler olarak öne çıktığı görülmüştür. Bu veriler ışığında; öğrencilerin Proje İHL tercihlerinde aile faktörünün yanında akademik başarı beklentisini karşılayan proje okulların özelliklerinin belirleyici olduğu görülmüştür.

6.1.4. Proje AİHL Öğrencilerinin Mesleki Yönelimleri

İHL mezunlarının üniversite yönelimlerinin, bu okullara dair yapılan tartışmaların en önemli başlıklarından birisini oluşturmaktadır. İmam hatip liselerinin sadece din görevlisi yetiştirmek için kurulmuş meslek liseleri olduğunu düşünenler için, bu okulların öğrenci sayıları ve mezunlarının tercihleri, çoğu zaman kuşkuyla karşılanmıştır. Araştırma kapsamında Proje AİHL öğrencilerinin mesleki yönelimlerinin sırasıyla tıp, eczacılık, diş hekimliği, sağlık alanları, mühendislik ve mimarlık alanı, adalet/hukuk alanı, polis, asker ve güvenlik birimleri alanı, eğitim-öğretmenlik alanı, PDR ve psikoloji ve ilahiyat olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç; İHL öğrencilerin mesleki yönelimlerinde önemli ölçüde değişimin yaşandığını ve öğrencilerin mesleki yönelimlerindeki değişiminde proje okul uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

6.1.5. Proje AİHL Öğrencilerinin Meslek ve Kültür Derslerine İlişkin Algıları

Proje AİHL öğrencilerinin resmi programlarında yer alan meslek ve kültür derslerini sevmeye ve zorluk açısından nasıl konumlandıkları tespit edilmeye çalışılmış ve araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin en sevdikleri meslek derslerinin Kur'an-ı Kerim ile Arapça derslerinin olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Kelam ile İslam Kültür ve Medeniyeti derslerinin en az sevdikleri dersler olduğu görülmüştür. Ayrıca Proje AİHL öğrencilerinin en fazla zorlandıkları meslek derslerinin Arapça ile Kur'an-ı Kerim dersleri olduğu ve İslam Kültür ve Medeniyeti ile Kelam ve Siyer derslerini ise en az zorlandıkları dersleri olarak belirttikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; Proje AİHL öğrencileri Arapça ve Kur'an-ı Kerim derslerinden en çok zorlandıkları halde bu dersleri en çok sevdikleri dersler olarak da belirttikleri görülmüştür. Yani İHL'lerde mesleki (dini) eğitimin temelini oluşturan bu derslere olan yaklaşım olumlu olmakla birlikte Proje AİHL'lerde bu derslerin öğretim süreçleri ile ilgili de sıkıntıların olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin en çok sevdikleri kültür derslerinin matematik ile Türk Dili ve Edebiyatı dersleri olduğu; buna karşın felsefe ile coğrafya ve kimya derslerinin en az sevdikleri kültür dersleri olduğu görülmüştür. Ayrıca Proje AİHL öğrencilerinin en fazla zorlandıkları kültür derslerinin matematik ile fizik olduğu; buna karşın felsefe ile tarih derslerinin en az zorlandıkları kültür dersleri olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre araştırmamıza katılan öğrencilerin dörtte üçünün sadece fen

ve sosyal bilimler proje AİHL’de öğrenim gördükleri dikkate alındığında; kültür dersleri kapsamında öğrencilerin en fazla zorlandıkları derslerinin matematik, fizik ve kimya (sayısal alan) dersleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ayrıca incelenmesi gereken bir konu olduğu söylenebilir.

6.1.6. Proje AİHL Öğrencilerinin Proje Okul Uygulamasına İlişkin Memnuniyetleri

Eğitim ve öğretimde yenilikçi bir bakış açısı ile oluşturulan proje okul uygulaması ve Proje AİHL’lerde uygulanan program çeşitliliği ile ilgili araştırmada öğrencilerin proje okul uygulamalarına ilişkin memnuniyet algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Proje AİHL öğrencilerinin İHL’ler için yeni olan bu proje okul uygulamalarını başarılı buldukları ve bu uygulamaların özellikle öğrencilerin akademik başarısına katkı sağladığı ve istedikleri yükseköğrenimi kazandıracak eğitim imkanı oluşturduğu için devam ettirilmesi yönünde bir yaklaşıma sahip oldukları görülmüştür. Buna karşın öğrenciler proje okul uygulaması ile bireysel yeteneklerinin dikkate alındığını orta düzeyde belirttikleri de tespit edilmiştir.

6.1.7. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Aidiyet Düzeyleri

Okul aidiyeti, öğrencilerin, arkadaşları, öğretmenleri, yöneticileri ve diğer okul paydaşları arasındaki iletişimi sonucunda okul ortamında diğer bireyler tarafından kişisel olarak kabul gördüğü ve desteklendiğinde geliştirdiği duygu olarak tanımlamaktadır (Booker, 2004, 131). Dolayısıyla öğrencilerin okula dair aidiyet duygusu pek çok faktörden etkilenmektedir. Bunun yanında okul aidiyeti birçok faktörü de, sonuç olarak etkilemektedir. Öğrencilerin okulda geçirdikleri vaktin, onların kendilerini daha iyi hissetmelerine ve okul başarılarına olumlu katkı sağladığı da ifade edilebilir (Yüksel, 2020, 177).

Araştırmada Proje AİHL öğrencilerinin okul aidiyet düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerin başında öğrencilerin bu okulları daha çok akademik başarısını yükselterek iyi bir üniversiteye yerleşmesini sağlayan okullar olarak görmeleri gelmektedir. Merkezi sınavla bu okullara yerleşen öğrencilerin daha çok akademik başarı kaygısı altında oldukları görülmüştür. Çünkü araştırmada öğrencilerin okul aidiyet düzeylerinde etkili olan İHL kimliğini, her

ortamda imam hatip öğrencisi olduklarını rahatlıkla belirtmeleri ve okullarını iyi bir şekilde temsil ettiklerini yüksek düzeyde belirttikleri de saptanmıştır. Yani okul aidiyet düzeylerinin belirleyicisi İHL kimliği ile akademik başarı beklentisinin olduğu ifade edilebilir.

6.1.8. Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Paydaşlarına İlişkin Memnuniyetleri

Okullar, öğrencilerin yaşamlarının önemli bir zaman dilimini geçirdikleri, normlarını, değerlerini, inançlarını oluşturdukları ve paylaştıkları önemli bir toplumsal alandır (Demir, 2007). Öğrencilerin okullarını sevmeleri ve okullarına ilişkin olumlu duygular geliştirmeleri okul paydaşlarına dair tutumları ile ilişkilidir. Çünkü öğretmenlerine, okul yönetimine, derslere ve arkadaşlarına kısaca okuldaki tüm paydaşlara ilişkin olumlu duygu geliştiren öğrencinin, okuluna ilişkin algısının da olumlu yönde olması beklenmektedir (Yüksel - Hayırsever, 2019, 402).

Araştırmamızda Proje AİHL öğrencilerinin okul paydaşlarından diğer öğrenciler ve yöneticileri ile ilgili memnuniyet algılarının orta düzeyde olduğu; öğretmenlerine ilişkin memnuniyet algılarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında Proje AİHL öğrencilerinin, öğrenciler arasında var olan dayanışma, okul yöneticileri ile ilgili de kendi fikirlerinin önemsenmesi, ilettikleri sorunların okul yöneticilerince dikkate alınması ve okul yöneticileri ile rahatlıkla görüşebilmeleri hususlarında memnuniyet düzeylerinin belirleyici olduğu görülmektedir. Proje AİHL öğrencilerinin öğretmenlerine dair memnuniyet algılarının yüksek düzeyde olmasında da, öğretmenlerin işlerini özveriyle ve sevecek yapmaları, alanlarına dair bilgilerinin yeterli görülmesi ve ihtiyaç duydukları her konuda kendilerine destek olmalarının etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; Proje AİHL öğrencilerinin okulda zamanlarının çoğunu birlikte geçirdikleri okul paydaşları içerisinde öğretmenlerine ilişkin memnuniyetlerinin diğer paydaşlara göre daha olumlu olmasında öne çıkan hususun, proje okul uygulamalarının bu okullara sağladığı, alanında uzman öğretmenlerin seçilerek görevlendirilmesi avantajının etkili olduğu ifade edilebilir.

6.1.9. Proje AİHL Öğrencilerinin Okullarında Gerçekleştirilen Sosyal, Kültürel ve Mesleki Etkinliklere İlişkin Memnuniyetleri

AİHL’de 2014 yılından itibaren program çeşitliliği uygulamasına geçilmiştir. Program çeşitliliği hem farklı Proje AİHL’lerde hem de aynı Proje AİHL bünyesinde farklı öğretim programlarının uygulanabilmesine imkân tanımaktadır. Program çeşitliliği sayesinde öğrenciler, Proje AİHL bünyesinde fen bilimleri, sosyal bilimler, dini ilimler, yabancı dil, spor, musiki ve sanat alanlarında yoğun bir eğitim görebilmektedir. İşte bu nedenle bilgi çağında öğrencilerin sadece akademik alanda değil; farklı alanlarda da gelişimlerine katkı sağlamak için okullardaki sosyal, kültürel ve mesleki etkinlikler daha da önemli hale gelmektedir. Bu kapsamda araştırmada Proje AİHL öğrencilerinden okullarındaki sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerin yeterliliğine ve önemine dair ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Proje AİHL öğrencilerinin okullarında gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklere dair memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun oluşmasında, gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projelerinin, kültürel etkinliklerin, sosyal kulüp çalışmalarının ve sportif etkinliklerin gerçekleştirilme düzeyinin etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada öğrenciler okullarındaki mesleki etkinliklerin gerçekleştirilme düzeyini ve bu mesleki ve kültürel etkinlikleri yüksek düzeyde önemli buldukları da tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; Proje AİHL’lerde gerçekleştirilen mesleki etkinlikler dışındaki etkinliklerin yeterli düzeyde olmadığı veya gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Çünkü öğrencilerin mesleki etkinliklerle beraber kültürel etkinliklerin de önemli olduğuna yüksek düzeyde katılım sağladıkları görülmektedir. Ayrıca ayrıma tabi olmaksızın tüm AİHL’ler için ortak olarak gerçekleştirilmesi istenilen mesleki etkinliklerinin Proje AİHL’lerde gerçekleştirilme düzeyinin yüksek olmasında KTS’nin etkili olduğu ifade edilebilir.

6.1.10. Öğretmenlerin Proje AİHL’de Çalışma Nedenleri

Proje okul uygulaması ile birlikte proje okullarına öğretmenler diğer öğretmenler için geçerli olan atama yönetmeliğine tabi tutulmaksızın proje okul yönetmeliği kapsamında okul yöneticileri tarafından seçilerek görevlendirilmektedir. Böylece alanında uzman,

idealist öğretmenler proje okullarına görevlendirilmekte ve pratikte kendilerini gösterme fırsatı elde etmektedirler.

Araştırmada öğretmenlerin bu okullarda görev yapmayı tercih etmelerinde etkili olan başta İmam Hatip Kimliğinin önemsenmesi, proje okulu olması ve öğrenci profilinin iyi düzeyde olmasının ilk üç sırada olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler bu okullarda görev yapma tercihlerinde etkili olan hususları okullarının evine yakın olması, akademik başarısının yüksek olması, özgün projeler üretmesi, ekonomik getirisinin fazla olması ve pansiyonlu okul olması olarak belirttikleri görülmüştür. Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin Proje AİHL’de çalışmayı tercih etmelerinde imam hatip kimliğinin öne çıktığı ve okulların proje okul uygulamaları sayesinde sahip oldukları özelliklerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca proje okullarında çalışabilmek için okul yöneticileri tarafından tercih edilen öğretmen olmak önemli bir husustur. Proje AİHL’ler için seçilen öğretmenlerin bu okulları tercih etmesinde İHL kimliğinin öne çıkması ayrıca önemsenmesi gereken bir sonuçtur.

6.1.11. Öğretmenlerin Proje Okul Uygulamasına Dair Memnuniyetleri

Öğretmenlerin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin proje okul uygulamasının bu okullarda eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlamasına ilişkin memnuniyet düzeylerinin belirleyici olduğu görülmüştür. Buna göre; öğretmenlerin proje okul uygulaması sayesinde iyi öğrencilerin okullarını tercih ettiğine, öğrencilerin akademik başarılarının arttığına, öğrencilerin bireysel yeteneklerinin öne çıkarıldığına, öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirildiğine ve okullarında önemli ölçüde proje çalışmalarının yürütüldüğüne yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin proje okul uygulamasının içerik ve amaçlarına ilişkin farkındalıklarının çok yüksek düzeyde olduğu ve bu uygulamanın faydalı olduğuna dair algılarının ise yüksek düzeyde olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin proje okul uygulamasına ilişkin okullardaki eğitim organizasyonlarının göstergesi olan kurul ve komisyonların yeterliliği ile ilgili algılarının orta düzeyde olduğu da tespit edilmiştir.

Ayrıca araştırmada Proje AİHL’de görev yapan öğretmenler proje okul uygulamalarına dair düşüncelerini açık uçlu soru aracılığıyla belirtmiş ve görüşlerinin akademik başarı, öğretmen seçimi, kalitenin korunması, program çeşitliliği, dini (mesleki) eğitim, öğrenci seçimi, okul donanımı, mali konular ve üst yönetim temalarında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; proje okul uygulamalarının okullara akademik başarı getirdiği, eğitimde kalite oluşturduğu ve kalitenin korunmasının gerekliliği ve proje okul öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi gibi hususların çoğunlukla belirtildiği; proje okulların fiziki donanımların yetersizliği, mali destek ve yönetici desteği gibi konular ise daha az sayıdaki öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmüştür.

Bu sonuçlara göre; proje okul uygulamaları öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul uygulamalarının bu okullara eğitim öğretim süreçlerinde özellikle akademik başarının artırılmasında ve öğrencilerin bireysel yeteneklerinin geliştirilmesindeki katkısını öne çıkardıkları görülmektedir.

6.1.12. Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Aidiyet Durumları

Araştırmada Proje AİHL öğretmenlerinin okul aidiyetine ilişkin memnuniyet algılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul aidiyetlerinin olumlu olmasında; kendilerini güvende hissetmeleri, proje okulunda görev yapma sorumluluğunun içselleştirilmesi ve okullarını her ortamda iyi bir şekilde temsil edebildiklerine olan özgüvenlerinin belirleyici olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerine okul kültürü ve aidiyeti kazandırma konusunda proje okullarında akademik başarının öncelendiğini ve okul personellerinin ekip olarak çalışmalarında işbirliğinin pek yeterli olmadığını da belirttikleri görülmektedir. Buna göre; Proje AİHL öğretmenlerinin kendilerinden beklenen sorumluluğun farkında olarak kendilerini okullarının bir parçası olarak görmeleri ve güven duydukları okullarını en iyi şekilde temsil edeceklerine olan inançları proje okullarında ekip ruhunun, takım çalışmasının, olumlu okul ikliminin ve örgütsel bağlılığın varlığının bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin yaklaşık yarısının kendisini İHL’ye ait hissetmediklerini ifade ettikleri de görülmektedir. Bu durumun araştırmamıza katılan Proje AİHL’de görev yapan öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini İHL’ye ait hissetmemelerinin arka planında İHL’lerde proje okul uygulamasının başlatılması ile öğretmenlerin görevlendirilme şeklinin yansımalarının ve

öğretmenlerin görevlendirilmesinde aranan kriterlerinin daha çok akademik başarı odaklı olmasının ve İHL kimliğinin ikinci planda kalmasının etkili olduğu ifade edilebilir.

6.1.13. Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Paydaşlarına İlişkin Memnuniyetleri

Araştırmada Proje AİHL öğretmenlerinin okul paydaşlarından öğrenci ve yöneticilere ilişkin memnuniyet algılarının yüksek düzeyde olumlu, meslektaşlarına ilişkin memnuniyet algılarının ise çok yüksek düzeyde olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında; öğretmenlerin yönetici boyutunda okul içerisinde idareciler ile sağlıklı iletişim kurabilmelerinin, okulda dile getirdikleri öneri ve şikayetlerin idare tarafından dikkate alınmasının, okulda görevleri ile ilgili alınacak kararlarda fikirlerinin önemslenmesinin etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerle ilişki boyutunda da, öğrencilerin insanlığa ve topluma katma değer üreten öğrenciler olacağına, özgüvenlerinin yüksek olarak yetiştirildiğine, okuyan, fikir üreten ve keşfedebilen öğrenciler olacağına, kendi kültür ve medeniyet değerlerinin farkında olarak yetiştirildiğine, liderlik becerisine sahip bireyler olarak yetiştirildiğine ve kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirdiklerine olan inançlarının belirleyici olduğu görülmektedir. Meslektaşlarla ilişki boyutunda ise, öğretmenlerin, okul içerisinde meslektaşlarıyla sağlıklı iletişim kurabilmelerinin, okullarında yürütülen proje çalışmalarında, yarışma ve etkinliklerde meslektaşlarının etkin bir şekilde görev yapmalarının ve meslektaşların arasında birlik ve dayanışmanın ön planda olmasının belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilgili memnuniyet algılarının diğer okul paydaşlarına göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre; Proje AİHL öğretmenlerinin okul paydaşlarına ilişkin memnuniyetlerinin olumlu olması, proje okullarına alınan öğrenci profilinin, öğretmen atama ve yönetici görevlendirme yönetmeliğine tabi tutulmaksızın seçilerek görevlendirilen öğretmen ve yöneticilerin profillerinin iyi durumda olduğunu göstermektedir. Bunu sağlayan unsurun ise proje okul uygulamasının olduğu ifade edilebilir.

6.1.14. Yöneticilerin Proje Okul Uygulaması ve Program Çeşitliliğine İlişkin Memnuniyetleri

Yöneticilerin AİHL’lerde uygulamaya konulan proje okul uygulamalarını yerinde ve faydalı bir uygulama olarak gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca yöneticilerin proje okul uygulaması ile farklı alanlarda İHL’lerin nitelik ve kalite açısından beklentileri karşıladığı ve proje okul uygulamasının yaygınlaştırılması yönünde isteklerinin olduğu görülmüştür. Yöneticilerin görüşlerinde ulaşılan bu sonuçların ortaya çıkmasında; proje okul uygulamasının akademik başarıya katkı sağlaması, İHL’lerin eğitim öğretim süreçlerindeki kaliteyi artırması ve proje okul uygulaması sayesinde başarılı öğrencilerin İHL’leri tercih etmesinin etkili olduğu görülmektedir.

Ayrıca araştırmada yöneticilerin görüşlerinde Proje AİHL’lerde uygulanan program çeşitliliğinin AİHL’ler için olumlu bir uygulama olmakla birlikte geliştirilmesi gereken tarafları olduğunu belirttikleri de görülmüştür. Buna göre; yöneticiler program çeşitliliği uygulamasının olumlu yönlerini, öğrencilerin İHL’lerde hem dini eğitim alarak mesleki alanda hem de yabancı dil, spor ve sanat alanlarında kendilerini geliştirmelerine, başarılı öğrencilerin İHL’leri tercih etmelerini sağlamasına ve öğrencilerin bu okullarda iyi bir eğitim alarak üniversitede ilahiyat haricinde farklı bölümleri kazanmalarına imkan sağlaması şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Bunun yanında az sayıdaki bazı yöneticiler de program çeşitliliği uygulamasının yanlış bir uygulama olduğunu, birden fazla program olduğunda odaklanmanın ve başarının parçalanmasına ve öğrencilerin meslek derslerine olan ilgisinin azalmasına sebep olması gerekçeleriyle ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlar proje okul uygulamasının ve program çeşitliliğinin bu okullardaki akademik başarıya katkı sağlaması ve öğrenci profilinin iyi olmasına olan etkisi öne çıkarılarak yöneticiler boyutunda çoğunlukla olumlu karşılandığı görülmektedir.

6.1.15. Proje AİHL Yöneticilerinin Okul Aidiyet Durumları

Proje AİHL yöneticilerinin okul aidiyetleri görev yaptıkları okula dair memnuniyet durumları bağlamında değerlendirilmiştir. Proje AİHL’lerde yöneticilerin okullarına dair memnuniyetlerinin ve aidiyet durumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin okullarına ilişkin aidiyet durumlarının olumlu olmasında; okullarındaki öğrencilerin

başarılı olması, veli profilinin iyi olması, İHL kimliğinin önemsenmesi, İHL’lerde çalışmanın dava olarak görülmesi, iyi bir neslin yetiştirilmesine katkıda paylarının olmasını istemeleri, yöneticilik tecrübesini okul paydaşlarına aktararak var olan okul kültürünün yaşatılmasına katkı sunma arzusu gibi hususların etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada yöneticilerin Proje AİHL’de yöneticilik yapmanın kendilerine çok şey kazandırdığını ve teklif edilse bile İHL haricinde başka okullarda yöneticilik yapmayacaklarına dair görüşleri okul aidiyet durumlarının yüksek olduğunun bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Bu sonuçlar Proje AİHL yöneticilerinin hem akademik anlamda hem de İHL kimliğine bağlılık anlamında okullarına, okul paydaşlarına katkı sağlama çabasında olduklarını bize göstermektedir.

6.1.16. Proje AİHL Yöneticilerinin Okul Paydaşlarına İlişkin Memnuniyetleri

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerinin okul paydaşlarına (öğrenci, öğretmen, veli) ilişkin memnuniyet durumlarının çoğunlukla olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrenci boyutunda öğrencilerin profilinin iyi olması ile birlikte öğrencilerinin kişilik ve karakterinin düzgün, ahlaki tutum ve davranışa sahip olmaları, öğrencilerin LGS’de yüksek puan alan başarılı öğrenciler olmalarının etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuç proje okul uygulamalarının Proje AİHL öğrenci profilinin daha iyi olmasına katkı sağladığını bize göstermektedir.

Araştırmada Proje AİHL yöneticilerinin öğretmenlere ilişkin memnuniyetlerinin olumlu olmasında ise, proje okulunda çalışabilecek yeterlilikte olmaları, öğretmenlerin nitelikli, alanına hakim ve kaliteli olmalarının etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca az sayıdaki bazı yöneticilerin görüşlerinde okullarının proje olarak belirlenmesinden önce okullarında çalışan kadrolu öğretmenlerin hali hazırda proje okullarının yükünü kaldırabilecek nitelikte olmadıkları ve tecrübesiz oldukları da saptanmıştır. Yine bazı yöneticilerin görüşlerinde proje okulunda çalışacak öğretmenlerin hizmet içi kurslardan geçmesi gerektiğini, sözleşmeli öğretmenlerin proje okullarında çalışmalarının sağlanması gerektiğini ve İHL’lerde çalışmanın bazı branşlara cazip gelmediğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlar yöneticilerin genel manada öğretmenlerinden memnun olduklarını gösterirken; öğretmen profillerinin daha iyi olması yönünde beklentilerinin ve önerilerinin olduğunu bize göstermektedir. Bu bağlamda proje okullarından beklentilerin

yüksekliği ve iş yükü dikkate alındığında yöneticilerin öğretmen boyutunda belirttikleri hususların yetkili kişilerce ele alınması önemli görülmektedir.

Araştırmada okul paydaşları içerisinde önemli bir boyut olan velilerle ilgili Proje AİHL yöneticilerinin memnuniyet durumlarının olumlu olmasında; velilerin eğitim öğretime duyarlı, ilgili, devamlı okulla iletişim halinde olan, okula maddi ve manevi destek veren, akademik başarıyı önemseyen veli profilinin etkili olduğu görülmektedir. Buna karşın bazı yöneticilerin velilerine olan memnuniyet durumlarının olumsuz olduğu da saptanmıştır. Bu durumu yöneticilerin velilerini okula destek sunmayan, öğrencisiyle ilgilenmeyen veli profiline dayandırdıkları görülmektedir. Bu sonuçlar proje okul uygulamalarının Proje AİHL veli profilinin olumlu yönde değişime uğramasına katkı sağladığını göstermektedir.

6.1.17. Proje AİHL Yöneticilerinin Okullarında Gerçekleştirilen Sosyal, Kültürel ve Mesleki Etkinliklere İlişkin Memnuniyetleri

Proje AİHL yöneticilerinin okullarında gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklere ilişkin memnuniyetlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında yöneticiler okullarındaki sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerin çok yoğun olmasından, okullarında gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerde niteliğin öncelenmemesinden, sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde planlamanın/zamanlamanın doğru yapılmamasından şikayetçi oldukları da saptanmıştır. Bu sonuçlar bu okullarda gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin yöneticilerin memnuniyetlerinin olumlu olduğunu göstermekle birlikte; ayrıca Proje AİHL’lerde gerçekleştirilecek etkinlik takviminin, etkinlik sayısının ve etkinliklerdeki niteliğin tekrar gözden geçirilerek gerekli revizelerin yapılmasının önemli olduğunu da göstermektedir. Burada yöneticilerin proje okullarının var olan iş yükünün yanında MEB ve DÖGM’nin kendilerinden gerçekleştirilmesini bekledikleri etkinliklerin proje okulu olmayan okullara göre daha nitelikli olması ve daha az sayıda gerçekleştirilmesi isteğinin öne çıktığı ifade edilebilir.

6.2.Öneriler

2016 yılından itibaren Türk eğitim sisteminde niteliği arttırmak amacıyla yeni bir uygulama modeli olarak “Proje” AİHL’ler ihdas edilerek gerek ortaokul gerekse

İHO’larda okuyan öğrencilerin tercih edebileceği ortaöğretim düzeyinde nitelikli okullar oluşturulmaya başlanmıştır. Araştırmamızda imam hatip okullarındaki program çeşitliliği ve proje okul uygulaması ile Proje İHO ve Proje AİHL’lerde eğitim kalitesine yönelik çalışmaların bu okullara olan ilgiyi arttırdığı görülmüştür. Ayrıca diğer okullar içerisinde proje okulları yapısı ve yönetim özellikleri ile Milli Eğitim Sistemi içinde farklılaştığı ve yeni bir heyecan getirdiği ortaya çıkmıştır. Proje okulu uygulamasındaki faydalı ve doğru işlerin güçlendirilmesi ve her yeni uygulamada görülebilecek çeşitli eksiklik ve zayıf yönlerin giderilmesi bu uygulamanın sürdürülebilirliğini arttıracaktır. Proje AİHL’lerde uygulanan proje okul uygulamalarını ve program çeşitliliğini öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre inceleyen bu araştırma neticesinde şu öneriler yapılabilir.

6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- 1) Öğrencilerin proje okullarını tercih nedenleri bir bütün olarak ele alındığında birçok sebep etkili olmakla birlikte aile yönlendirmesinin ilk sırada olduğu görülmektedir. Ancak bu konuda aile önemli bir parametre olmakla birlikte akademik başarı, üniversite kazanma düşüncesi gibi daha bireysel tercihlerin de etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Bu bağlamda diğer sebepler içerisinde öğrencilerin Proje AİHL’leri tercih etmelerinde aile yönlendirmesinin ilk sırada olduğu dikkate alındığında; AİHL’lerde proje okul uygulamalarının ve program çeşitliliğinin özelliklerinin başta öğrenciler olmak üzere tüm okul paydaşlarına aktarılması ve proje okullarının tanıtımı için gerekli olan çalışmaların doğru bir zamanlama ile yapılması gerekmektedir.
- 2) Araştırmamızda Proje AİHL’ler içerisinde üniversite sınavlarında elde ettikleri başarılarıyla ve ulusal/uluslararası yarışmalara özgün projeleriyle katılım sağlayan okulların çokluğu dikkate alındığında; Proje AİHL’lerdeki proje okul uygulamalarının ve okullara ait özgün çalışma ve projelerin özellikle yeni olan tüm Proje AİHL’lerle paylaşılmasını sağlayacak platform ve eşgüdüm toplantılarının daha sık periyotlarla yapılması, tecrübelerin paylaşılmasına ve okullardaki proje okul uygulamalarına dair eksikliklerin tamamlanmasına imkan sağlayacaktır.
- 3) Program çeşitliliği hem farklı Proje AİHL’lerde hem de aynı Proje AİHL bünyesinde farklı öğretim programlarının uygulanabilmesine imkân tanımaktadır.

AİHL’lerde program çeşitliliği ile öğrencilerin istedikleri alanda kendilerini geliştirmelerine fırsat verilmekte ve akademik bilgilerin yanı sıra farklı ilgi alanlarının ve becerilerinin gelişebileceği fırsatlar da sunulmaktadır. İşte bu nedenle bilgi çağında öğrencilerin sadece akademik alanda değil; farklı alanlarda da gelişimlerine katkı sağlamak için okullardaki sosyal, kültürel, sportif ve mesleki etkinlikler daha da önemli hale gelmektedir. Proje AİHL öğrencilerinin okullarında gerçekleştirilen sosyal, kültürel ve mesleki etkinliklere dair memnuniyet algılarının orta düzeyde olduğu dikkate alındığında; okullarında gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projelerinin, kültürel etkinliklerin, sosyal kulüp çalışmalarının ve sportif etkinliklerin özellikle DÖGM tarafından yapılması istenilen mesleki etkinliklerin yeteri kadar yapılmasına ve etkinliklerin daha nitelikli olmasına önem verilmelidir. Proje AİHL’lerde etkinliklerin ve yarışmaların takip edilmesi için AİHL’lerden ayrı bir KTS uygulaması geliştirilebilir.

- 4) Proje AİHL’lerde uygulanan yönetim modeli kademeli olarak diğer AİHL’ler için de uygulanabilir. Özellikle müdürün kendi ekibini kurması uygulamasının proje okullarının etkililiğini ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını arttırdığı düşünüldüğünde; müdürün çalışacağı yardımcı yönetici ve öğretmen kadrosunu kurma uygulaması diğer okullar için genişletilebilir.
- 5) Merkezi Sınav, yetenek ve mülakat gibi sınav çeşitleriyle öğrenci almanın okula kattığı imaj ve prestij dikkate alındığında; bu durumu daha ilerilere taşıyacak akademik başarıyı ve üniversite sınavlarındaki başarıyı arttıracak çalışmaların yer aldığı daha çok mesleki etkinlikleri kapsayan KTS uygulamasına benzer bir sistem oluşturulabilir. Bu sayede tüm Proje AİHL öğrenci ve öğretmenlerinin yararlanacağı sadece akademik anlamda dijital bir platform kurulabilir.
- 6) Proje AİHL’leri içerisinde fen ve sosyal bilimler programı/projesinin çokluğu düşünüldüğünde akademik eğitimin öncelendiği mevcut Proje AİHL’ler içerisinde bilişim, sanat ve spor gibi farklı programları uygulayan proje okulları yaygınlaştırılabilir.
- 7) Araştırmaya katılan öğrencilerin dörtte üçünün sadece fen ve sosyal bilimler Proje AİHL’de eğitim gördükleri dikkate alındığında kültür dersleri kapsamında

öğrencilerin en fazla zorlandıkları derslerin matematik, fizik ve kimya (sayısal alan) dersleri olduğu ve mesleki eğilimlerinin en fazla sayısal bölümlere (tıp, eczacılık, mühendislik vb.) ait olduğu görülmüştür. Proje AİHL’lerde sayısal alan dersleri sayılan matematik, fizik ve kimya gibi derslerin öğretiminin okul idaresi ve ders öğretmenleri tarafından daha çok önemsenmesi gerekmektedir. Bu konuda proje okullarında söz konusu derslere dair öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak ilave kurs, online etüt ve koçluk sistemi gibi uygulamaların çeşitlendirilerek kullanılması önerilebilir.

- 8) Araştırmada öğrencilerin Proje AİHL’lerde meslek derslerine olan ilgilerinin düşük olmasının sebebi, Proje AİHL öğrencilerinin büyük çoğunluğunun gelecekle ilgili hedeflerinin meslek yerine üniversite yönelimli olması, üniversite yerleştirme sisteminde ise ortak derslerden sorular sorulup meslek derslerinden soru çıkmaması olarak ifade edilebilir. Proje AİHL’lerde meslek derslerine olan ilgiyi arttırmak için ÖSYM tarafından yapılan sınavlarda meslek derslerinden soru sorulması sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin mesleki yarışmalarda elde ettikleri derecelerin karşılığının mesleki derslere olan ilgiyi artırması bağlamında üniversiteye yerleşmede ek puan olarak verilmesi sağlanabilir.
- 9) Proje AİHL öğrencilerinin meslek dersleri öğretmenlerinin rol modelliğine dair memnuniyet algılarının orta düzeyde olduğu dikkate alındığında öğrencilerin meslek derslerine olan ilgilerinde artış sağlanması için ders öğretmenlerinin derslerinde teknolojik imkânları verimli bir şekilde kullanmaları ve öğrencilere her alanda örnek ve öncü olmaları için gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- 10) Proje AİHL’lerde görev yapan öğretmenlerin akademik başarı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde; etkili okul algısı ve kurumsal aidiyet düzeyi düşüş gösteren öğretmenler için bireysel uygulamalar, hizmet içi eğitim ve seminerler, motivasyon ve mesleki gelişim programları yapılabilir. Okul yönetiminde öğretmenlere daha çok söz hakkı verilerek tecrübelerinden yararlanılabilir ve kurumsal bağlılıkları arttırılabilir.

- 11) Proje okullarında öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerinin 8 yıl ile sınırlandırılmasının performansları doğrudan etkilediği dikkate alındığında bu uygulama diğer okullar için de genişletilebilir.
- 12) Proje okullarının kurumsal cazibesini arttırmak için öncelikle sınıf mevcutlarını düşürmek daha sonra da eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla fiziksel imkânları ve eğitim araç-gereçlerin zenginleştirilmesi çalışmaları yapılabilir. Aynı şekilde bazı derslerin özelliklerine bağlı olarak laboratuvarlarda ve uygulama sınıflarında daha küçük gruplarla aynı sınıfa iki öğretmen tarafından işlenmesi uygulaması getirilebilir.
- 13) Proje AİHL'lerde komisyonların çalışmaları ve yeterliliği ile ilgili öğretmenlerin memnuniyet algılarının orta düzeyde olması dikkate alındığında proje okul uygulamalarının yeniliklerinden sayılan Proje Yürütme Komisyonları ve Danışma Kurullarının daha etkin ve işlevsel olarak çalışmalarını gerçekleştirmelerine ve öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanılarak söz konusu kurul ve komisyonlarda daha fazla görev ve sorumluluk almalarına fırsat verilmelidir. Ayrıca proje okul uygulamalarının getirdiği yeniliklerden biri olan koordinatör öğretmenin mevzuatta resmi statü ve tanımının yapılmaması, onlara verilen aşırı ders yükü ve ekonomik desteğin/iyileştirmenin olmaması bu pozisyona gönüllü öğretmenlerin bulunmamasına ve bu görevi üstlenen öğretmenlerin de yılgınlığa, tükenmişliğe düşmelerine ve motivasyonlarının azalmasına sebep olmaktadır. Koordinatör öğretmenlerin resmi statüsünün ayrıntılı olarak belirlenmesi ve bu görev için seçilen öğretmenlere teşvik edici düzeyde taltif ve ödüllendirmelerin yapılması yönünde çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- 14) Proje okullarında görevlendirilecek yönetici ve öğretmenlerin seçiminde ve seçilen öğretmenlerin hangi ölçütlere göre görev süresinin uzatılacağı yönünde mevzuat, resmi bir belge veya kuralların bulunmaması yani bu konuda bir netliğin olmadığı görülmektedir. Proje okullarına öğretmen ve yönetici görevlendirmelerindeki belirsizlik, eğitim kurumu üst yöneticilerine, okul müdürlerine ideolojik, siyasi ve keyfi yönde uygulamalar yapmalarına kapı açmaktadır. Bu belirsizliği ortadan kaldırarak adaleti, objektifliği ve şeffaflığı sağlamak için proje okullarına görevlendirilecek öğretmen ve yöneticilerin merkezi sınav, akademik kariyer,

çeşitli hizmet içi eğitim kurslarına katılım, alınan sertifikalar, başarıyla tamamlanan projeler gibi yönetici ve öğretmenleri değerlendirmek için daha objektif kriterleri kapsayan mevzuat değişikliğine ihtiyaç vardır.

- 15) Proje okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerden diğer okulların yönetici ve öğretmenlerine göre daha fazla mesai ve özveri talep edilmesine karşın onların maddi ve manevi olarak ödüllendirilmesinde eksikliklerin olduğu görülmektedir. Proje okullarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin maaşları, ek ders ücretleri diğer okullardaki yönetici ve öğretmenlerinkiyle aynıdır. Proje okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin ekonomik açıdan maaş ve ek derslerinde iyileştirmelerin yapılması, ek hizmet puanı verilmesi ve çeşitli ödüllerle taltif edilmesi, yani özlük haklarının iyileştirilmesi ile ilgili çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- 16) Proje okulları, çevrelerinden birçok alanda yüksek beklentilerin olduğu okullar olarak görülmektedir. Ancak bu okullara tahsis edilmiş özel bir ödenek bulunmamakta, diğer okullarla mali konularda eşit tutulmaktadır. Yıl içerisinde diğer okullara nazaran daha fazla faaliyet, etkinlik düzenledikleri ve projeler geliştirdikleri düşünüldüğünde bu okullara giderlerini karşılayacak mali desteği sağlamak için daha fazla bütçe ayrılmalı veya ekonomik açıdan diğer okullardan ayrı bir yapıya dönüştürülmesi ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca proje okullarında öğrencilerin gelişimi için hazırlanmış olan pansiyon, yemekhane, spor salonları, kütüphane vb. sosyal tesislerin kullanımı için gerekli olan yardımcı personel sayısının artırılması ile ilgili de tedbirler alınmalıdır.
- 17) Proje okulların belirlenmesi ya mevcut olan okulları proje okuluna dönüştürmek ya da yeni bir proje okulu açmak suretiyle yapılmıştır. Özellikle eskiden beri eğitim kurumu olan mevcut bir okulu proje okulu yapmak birçok sıkıntıyı da beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda mevcut bir okulu veya köklü bir okulu proje okuluna dönüştürmek yerine yeni proje okulları açmak tercih edilmelidir. Ayrıca Proje kapsamına alınacak okullar tespit edilirken mutlaka kriterler ölçüsünde okulların açılmasına özen gösterilmelidir. Siyasi baskı ve bürokratik müdahaleler ile proje okullar ihdas edilmemelidir. Aynı bölgede veya yakın illerde proje okulları açılırken mevcut öğrenci ve öğretmen yeterliliği mutlaka incelenmeli, iyi bir fizibilite çalışması yapılmalıdır. Aksi takdirde proje okulların sayısını gereğinden

fazla çoğaltmak Türk eğitim sisteminde yeni bir adım olan proje okullarının başta akademik başarı olmak üzere birçok alanda etkililiğinin ve cazibelerinin yitirilmesine sebep olacaktır. Bu nedenle proje okulları açılırken yapılan planlamanın tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.

- 18) Proje okullarının en önemli ayırt edici özelliklerinden olan ulusal/uluslararası projelerin sayılarının ve niteliğinin artması için proje çalışmalarında yer alan öğrencilere yönelik iyileştirmeler yapılabilir. Proje okul öğrencilerine üretilen projeler için sertifika uygulaması getirilebilir, daha sonra bu sertifikalar üniversiteye girişte ek puan olarak değerlendirilebilir. Aynı durum Proje AİHL’lerde uygulanan program çeşitliliğine bağlı olarak sanat ve spor programlarında okuyan ve sanatsal etkinlikler ve sportif faaliyetlerde başarı gösteren öğrenciler içinde düşünülebilir.
- 19) Proje okullarının öğretmen kadrosunu oluşturmada sıkıntıların yaşandığı yöneticiler tarafından belirtilmektedir. Okulun ihtiyacı olan öğretmene ulaşması ve onu okuluna görevlendirmesi okul yönetimleri için zorlu bir sürecin yaşanmasına sebep olmaktadır. Ayrıca proje okulları ilk atama ve nakil atamalarıyla öğretmen görevlendirmesi yapamamaktadır. Dolayısıyla üniversite eğitimi başarılı bir şekilde tamamlamış, bilişsel, teknolojik ve dijital alanda kendini yetiştirmiş öğretmenlerden yararlanılamamaktadır. Bu kapsamda proje okullarına kısa süreli de olsa sözleşmeli öğretmenlerin de görevlendirilmesine yönelik düzenlemenin yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.
- 20) Proje AİHL öğrencilerinin okul yöneticileri ile ilgili memnuniyet algılarının orta düzeyde olduğu dikkate alındığında; proje okul yöneticilerinin öğrencilerin okula, eğitim öğretime vb. alanlardaki sorunlarıyla yakinen ilgilenmeleri, okulla ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerine daha sık başvurmaları gerekmektedir. Proje okul öğrencilerinin akranlarına göre daha başarılı oldukları değerlendirildiğinde okul yönetiminin kararlarında öğrenci merkezli olarak hareket etmesi beklenmektedir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- 1) Proje okul uygulamaları ve AİHL’lerde program çeşitliliği uygulaması yeni olduğundan bu konular hakkında yeteri kadar çalışma bulunmamaktadır.

Araştırmacılar proje okulların eğitim organizasyonu yönünü gösteren kurul ve komisyonlarla ilgili, bu okulların çevreyle ilişkisini yansıtan işbirlikleri/protokollerle ilgili vb. açılardan proje okulları hakkında çalışmalar yapabilirler. Türkiye geneli yapılan bu çalışmada ele alınmayan hususlarda iller bazında veya yine Türkiye genelinde çalışmalar yapılarak ortaya çıkan sonuçların karşılaştırması yapılabilir. Bunun neticesinde eğitim politikalarına yön veren uygulayıcılar daha fazla ve daha sağlıklı verilerle karar alabilirler.

- 2) Proje okullarında oluşturulan kurul ve komisyonların çalışmalarının, proje okullarına görevlendirilen öğretmenlerin çalışma süreleri ve okul performanslarının öğretmenler, öğrenciler ve yönetimler tarafından nasıl karşılandığı hakkında daha fazla çalışma yapılabilir.
- 3) Proje okullarındaki yeni yönetim yapısı ve işleyişinin eğitimin kalitesine ve okulun resmi ve örtük yapısına yansımaları hakkında daha fazla çalışma yapılabilir.
- 4) Proje AİHL’lerde uygulanmakta olan program çeşitliliğinin bu okulların niteliğine, kalitesine ve gelişimine yansımaları hakkında daha fazla çalışma yapılabilir.
- 5) Program çeşitliliği içerisinde yer alan yabancı dil, hafızlık, sanat ve spor programları ile ilgili tek programı inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- 6) Bu araştırmada proje okullarının öğrenci, öğretmen ve yönetici boyutları ele alınmıştır. Veli ve okul ortamı boyutları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Abdurrahman. “Selçuklu Medreseleri ve İslam Kültür ve Medeniyetine Kazandırdıkları”. *Uluslararası Türk Dünyasının İslamiyet’e Katkıları Sempozyumu*. ed. İsmail Hakkı Göksoy - Nejdet Durak, 351-364. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2007.
- Acet, Ömür. *İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi ile Karara Katılma Süreci Arasındaki İlişki*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Açıkalın, Aytaç – Turan, Selahattin. *Bir Anlam Köprüsü İnşa Etme Aracı Olarak Okullarda Etkili İletişim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2015
- Açıkalın, Aytaç – Turan, Selahattin. *Bir Anlam Köprüsü İnşa Etme Aracı Olarak Okullarda Etkili İletişim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 4. Baskı, 2018.
- Akar, Filiz - Nayir, Funda. “Eğitim Kurumlarındaki Sosyal Kulüplerin Etkililiğinin İncelenmesi: Uygulamada Değişim İhtiyacı”. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 5/2 (2015), 167-186.
- Akbulut, Banu. *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2015.
- Aksoy, Hasan Hüseyin. “Eğitimde Kalitenin Kalite Sistemleri, Eşitlik ve Küreselleşmeye İlişkin Boyutları”. Erişim 30 Aralık 2020. http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/Egitimde_Kalite.htm.
- Akyürek, Süleyman. “İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algılar”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/23 (2012), 7-47.
- Algur, Hüseyin. *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
- Algur, Hüseyin. “İmam Hatip Lisesi Öğrencileri ile Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Kapsamında Karşılaştırılması (Giresun Örneği)”, *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları Sempozyumu (23-27 Nisan 2017)*. ed. İhsan Erdem vd.. II/431-445, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017.
- Altıntaş, Muhammed Esat. “Yabancı Dil hazırlık Sınıfı Olan Proje İmam Hatip Liselerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri-Nitel Bir Araştırma”, *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları Sempozyumu (27-29 Nisan 2017)*. ed. İhsan Erdem vd.. II/61-62. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017.

- Arpacı, Önder. *İmam Hatip Liselerinde Öğrenci-Öğretmen İletişimi ve Doyum Problemleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1997.
- Akpınar, Burhan. “Eğitimde Madde-Mana Dengesi Arayışı: İmam-Hatip Okulları”. *Eğitime Bakış Dergisi* 35 (2015), 12-18.
- Arslan, Sadık. *Proje Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İş Rotasyonu Uygulamasının Analizi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Arslantaş, Muhammet. *İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Aşan, Öznur. *Yönetim ve Organizasyon*. ed. Salih Güney. Ankara: Nobel Yayınları, 2007.
- Aşlamacı, İbrahim. *Pakistan Medreselerine Model Olarak İmam Hatip Okulları*. İstanbul: Dem Yayınları, 2014.
- Aşlamacı, İbrahim - Eker, Emrah. “İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Aidiyet ve Dinî Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 14/32 (2016), 7-38.
- Aşlamacı, İbrahim, *Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet*. İstanbul: Dem Yayınları, 2017a.
- Aşlamacı, İbrahim. *Paydaşlarına Göre İmam Hatip Ortaokullarında Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2017b.
- Aşlamacı, İbrahim. “İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliği ile İlgili Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma”. *Turkish Studies* 12/10 (2017c): 49-80.
- Ateş, Pembegül. *İmam Hatip Lisesi’nde Okuyan Öğrencilerin İmam Hatip Lisesi’ni Tercih Nedenleri ve Beklentileri (Gaziantep Örneği)*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Aydın, Mehmet Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. İstanbul: Dem Yayınları, 2005.
- Aydın, Mehmet Zeki. “Okulda Din Dersi Tartışmaları: Türkiye’de Din Dersinin Tarihi, Teorik Yapısı, Bazı Ülkelerle Karşılaştırılması”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/2 (2007), 5-71.
- Ayhan, Halis. “Temel Eğitim ve Orta Öğretimde Din Eğitimi”, Milli Eğitim ve Din Eğitimi, İstanbul: Özal Matbaası, 1981.

- Ayhan, Halis. *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 3. Basım, 2014.
- Ayık, Ahmet – Ada, Şükrü. “İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8/2 (2009), 429-446.
- Bacanlı, Hasan. *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2005.
- Bahçekapılı, Mehmet. *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri: İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. İstanbul. Yaygın Eğitim ve Kültür Derneği Yayınları, 2013.
- Bahçekapılı, Mehmet. “Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü Raporu (1997-2012)”. *Mîzânü’l-Hak İslami İlimler Dergisi* 4 (2017), 153-155.
- Baltacı, Ali. “İmam-Hatip Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarının Analizi ve Çözüm Önerileri”. *İlted: İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 52/2 (2019), 241-264.
- Başaran, İbrahim Ethem. *Örgütsel Davranışın Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1982.
- Başaran, İbrahim Ethem. *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayınları. 2004.
- Bayrak, Sabahat. “Eğitim ve Kalite İlişkisi”. *Türk Yurdu Dergisi* 17/23 (1997), 40-48.
- Bayezit, Fatih. “Yumuşak Güç Unsuru Olarak Uluslararası İmam Hatip Liseleri”. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*. 1 (2017), 293-309. <http://dx.doi.org/10.12738/talim.2017.2.0015>
- Baykal, İlknur. *İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- BEYOĞLUAİHL, Beyoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi. “Model İslam İş Birliği Teşkilatı 2018 (BEYIMOIC'18) kapsamında öğrenci hazırlık eğitimleri İstanbul’da yapıldı”. Erişim 30 Mayıs 2020.
- <https://dogm.meb.gov.tr/www/model-islam-is-birligi-teskilati-2018-beyimoic18-kapsaminda-ogrenci-hazirlik-egitimleri-istanbulda-yapildi/icerik/609>.
- BEYOĞLUAİHL, Beyoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi. “MODEL OIC 2019 (Model İslam İşbirliği Teşkilatı Zirvesi)”. Erişim 25 Mayıs 2020.
- <https://beyoglu.meb.gov.tr/www/model-oic-2019-model-islam-isbirligi-teskilati-zirvesi-programi-beyoglu-anadolu-imam-hatip-lisesi-konferans-salonunda-basladi/icerik/981>.

- Booker, Keonya Charlyn. “Exploring School Belonging and Academic Achievement in African American Adolescent”. *Curriculum and Teaching Dialogue* 6/2 (2004), 131-143.
- Bozan, İrfan. *Devlet ile Toplum Arasında Demokratikleşme, Bir Okul: İmam-Hatip Liseleri, Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı*. İstanbul: TESEV Yayınları, 2007.
- Biber, Ayhan. *Halkla İlişkilerde Temel Kavramlar*. Ankara: Nobel Yayınları, 2007.
- BURSAPORT. “Bursalı Lise Öğrencisi Türkiye Birincisi Oldu”. Erişim 15 Mayıs 2020.
<http://www.bursaport.com/haber/bursali-lise-ogrencisi-turkiye-birincisi-oldu-91986.html>
- Bursalıoğlu, Ziya. *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları, 1997.
- Bursalıoğlu, Ziya. *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 8. Baskı, 2010.
- Bursalıoğlu, Ziya. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. Ankara: Pegem A Yayınları, 16. Baskı, 2011.
- Büyüköztürk, Şener vd.. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012.
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 25. Baskı, 2016.
- Can, Abdullah. *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018.
- Cebeci, Suat. *Ortaöğretimde Mesleki Din Eğitiminden Mezun Olanların Yönelişleri ve Sebepleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1989.
- Cebeci, Suat. “Türkiye’de Ortaöğretimde Mesleki Din Eğitimi”. *Diyanet İlmi Dergi*, 26/3 (1990), 29-45.
- Cebeci, Suat. “İmam Hatip Liselerinden Mezun Olanların Yönelişleri ve Sebepleri”. *Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*. İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı Yayını, 1993.
- Cebeci, Suat. *İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1994.
- Cerrah, Lokman. *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin “Din-Toplum İlişkileri” Konusundaki Mülâhazaları, Erzurum Örneği*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010.

- Chiaburu Dan S. vd.. “Antecedents and Consequences of Employee Organizational Cynicism: A Meta-Analysis”. *Journal of Vocational Behavior* 83/2 (2013), 181-197.
- Coşkun, Mustafa Kemal. *Comparative Study of Secondary Schools in Turkey, Example of İmam-Ha-tip Schools (Türkiye’de Orta Dereceli Okulların Karşılaştırmalı Bir Çalışması: İmam-Hatip Okulları Örneği)*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1999.
- Covey, Stephen. R. *8’inci Alışkanlık- Bütünlüğe Doğru*. çev. Sezer Soner - Çağlayan Erendağ. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2005.
- Cranston, Neil. “Collaborative Decision-Making And School-Based Management: Challenges, Rhetoric And Reality”. *Journal Of Educational Enquiry* 2/2 (2001), 1-24.
- Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Yayınevi, 3. Baskı, 2016.
- Creswell, John W. *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publisher, 2nd, 2009.
- Çakmak, Biray. “Tanzimat Döneminde Fransa’ya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri (1839-1876)”. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2/2 (2001), 1-10.
- Çakır, Ruşen vd.. *İmam Hatip Liseleri Efsaneler ve Gerçekler*. İstanbul: Tesev Yayınları, 2004.
- Çelik, Zafer. vd.. *4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları, 2013.
<https://docplayer.biz.tr/4478522-Egitim-reformunu-izleme-raporu.htm>
- Çelikköknmez, Ömer. “İmam-Hatip Liselerini Kim Kapattı?”. Erişim 16 Kasım 2019
[http:// www.timeturk.com/tr/](http://www.timeturk.com/tr/)
- Çelikten, Mustafa vd.. “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19/2 (2005), 207-237.
- Çetin, İsa. *Anadolu İmam Hatip Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Okula İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Çinkır, Şakir - Çetin, Saadet Kuru. “Öğretmenlerin Okullarda Mesleki Çalışma İlişkileri Hakkındaki Görüşleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 16/3 (2010): 353-371.
- Dağlı, Abidin. *Teoriden Uygulamaya Örgütsel İklim*. Ankara: Pegem A Akademi, 3. Baskı, 2018.

- Demir, Cennet Engin. “Metaphors as A Reflection of Middle School Students’ Perception of School: A Cross Cultural Analysis”. *Educational Research and Evaluation* 13/2 (2007), 89-107.
- Demir, Ebru - Köse Meliha. “Öğretmenlerin Rol Modelliği Hakkında Öğretmen Görüşleri”. *Akademik Bakış Dergisi* 53 (Ocak-Şubat 2016), 38-58.
- Demirarslan, Yasemin - Usluel, Yasemin Koçak. “Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Entegrasyonunda Öğretmenlerin Durumu”. *Turkish Journal of Educational Technology* 4(3), (2005), 47- 61.
- Demirel, Özcan. “Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi”. *Eğitim ve Bilim* 8/2 (Ekim 1991), 3-10.
- Demirel, Özcan. *Eğitimde Program Geliştirme*. İstanbul: Pegem A Yayıncılık 10. Baskı, 2007.
- DİRİLİSAİHL, Diriliş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi. “Sıfır Atık”. Erişim 17 Aralık 2020.
http://diriliskaihl.meb.k12.tr/icerikler/sifir-atik_6713683.html
- Doğan, Ahmet. *1997 Yılından Sonraki Dönemde İmam-Hatip Liselerindeki Gelişmeler (Adana Örneği)*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Doğan, M. Kadir - Yuret, Tolga. “Üniversitelere Yerleşmede Farklı Katsayı Uygulamasının Etkileri”. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 70/1 (2015), 195-220.
- Doğan, Nurhan - Doğan İsmet. “Birinci Tür Hata’nın Kontrolü ve Adımsal (Stepwise) Çoklu Karşılaştırma Testleri”. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 4/1 (2014), 28-33.
- DÖGM, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. “Teknoloji Anadolu İmam Hatip Lisesi Açılıyor”. Erişim 29 Haziran 2020.
<https://dogm.meb.gov.tr/www/teknoloji-anadolu-imam-hatip-lisesi-aciliyor/icerik/1031>
- DÖGM, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. “Genel Müdürümüz Nazif Yılmaz, AİHL'lerin 2020 YKS' deki Başarısının Arka Planını DHA' ya Değerlendirdi”. Erişim 14 Eylül 2020.
<https://dogm.meb.gov.tr/www/genel-mudurumuz-nazif-yilmaz-aihl-lerin-2020-yksdeki-basarisinin-arka-planini-dhaya-degerlendirdi/icerik/10632020>
- DÖGM, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. “Uluslararası Arapça Münazara Yarışmalarında Dünya Birinciliği”. Erişim 15 Aralık 2020.
<http://dogm.meb.gov.tr/www/uluslararasi-arapca-munazara-yarismalarinda-dunya-birinciligi/icerik/646>

- Döş, İzzet. “Okul Örgütleri ve Beyin Metaforu”. *Milli Eğitim* 199 (Yaz, 2013), 88-105.
- Durmuş, Ümmet vd.. “Lise Öğrencilerinin Okula Aidiyet Duyguları ve Sosyal İyi Oluşları Üzerine Karma Bir Araştırma”, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 10/17 (2019), 1627-1663.
- Duy Baki - Yıldız Mehmet Ali. “Farklı Zorbalık Statüsüne Sahip Erinlerde Okula Bağlanma ve Yalnızlık”. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 39/174 (2014), 173-188.
- EĞİTİM-BİR-SEN, Eğitimciler Birliği Sendikası. *Okul Ortamının Güven ve Sağlık Yönünden Değerlendirilmesi Raporu*. Ankara: 2010. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/100sorudasendika_web.pdf
- EĞİTİM-BİR-SEN, Eğitimciler Birliği Sendikası. *Öğrencilerin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler Raporu*. Ankara: 2011. <http://ebs.org.tr/ebs/arastirma/ebsam18mesleksecimi.pdf>
- Emiroğlu, Atiye. *Türkiye’de Din Eğitimi Bağlamında İmam Hatip Okulları (1924-1980)*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2016.
- Ereyi, Begüm. “Okullarda Ders Dışı Etkinliklerin İşlevleri”, Erişim 18 Ocak 2020. <https://tedmem.org/blog/okullarda-ders-disi-etkinliklerin-islevleri>
- Ergin, Osman. *Türkiye Maarif Tarihi*. Cilt 1. İstanbul: Eser Kültür Yayınları, 1977
- Erkaya, Rüstem - Akçayöz, Harika. “Siyasi İslam Tartışmaları Açısından İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi”. *Sosyal Bilimler Dergisi* 27/2 (Aralık 2003), 174-201.
- Glasser, William. *Kaliteli Eğitimde Öğretmen*. çev. Ulaş Kaplan. İstanbul: Beyaz Yayınları, 2000.
- Gökacı, Mehmet Ali. *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam-Hatipler*. İstanbul: İletişim Yayınları 2005.
- Gül, Emine Türkmen. *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1998.
- Gürbüz Sait - Şahin Faruk. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık 2. Baskı, 2015.
- Halıcı, Ali - Karatepe Osman. “İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkilerine Yönelik Ampirik Bir Değerlendirme”. Eskişehir: 6. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 1998.
- Helvacı, M. Akif - Aydoğan İsmail. “Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4/2 (2011), 41-60.

Hoy, Wayne K - DiPaola, Michael. *School Improvement: A Volume in Research and Theory in Educational Administration*. Information Age Publishing Inc. 2009.

İlğan, Abdurrahman. “Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı* (2013), 41-56.

İFUFMSMAİHL, İstanbul Fatih Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi. “Tarihçe”. Erişim 27 Mayıs 2020. http://ufsm.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/10/970223/icerikler/tarihce_629997.html?CHK=c72fcc3497c26bd1073c117245b1bdf0

İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (Kanun No. 6287), *Resmi Gazete* 28261 (11 Nisan 2012). Erişim 20 Nisan 2020. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>

İZMİTMAKİFERSOYİHL, İzmit Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Lisesi. “Öğrencilerimiz Katar’da 53 Ülke Arasından Dünya Şampiyonu Oldu”. Erişim 20 Nisan 2020.

http://izmitmakifersoyihl.meb.k12.tr/icerikler/ogrencilerimiz-dunya-sampiyonu_4982771.html

Kanburoğlu, Betül Ümmügül. *Popüler Kültür-Din İlişkisi: İmam-Hatip Liseleri Örneği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011.

Kara, Ahmet vd.. “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları İle Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları Sempozyumu* (23-27 Nisan 2017). ed. İhsan Erdem vd.. II/397-410, Malatya İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017.

Kara, İsmail. *Cumhuriyet Türkiye’sinde Bir Mesele Olarak İslam 2*. İstanbul: Dergah Yayınları, 1. Basım, 2016.

Karaman, Hayreddin. “İlk İmam-Hatip Neslinden Doç. Dr. Hayrettin Karaman ile Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatipler Üzerine Bir Sohbet” (Görüşmeci Altınoluk Röportaj) *Altınoluk Dergisi* 37 (Mart 1989) Erişim 12 Kasım 2019. <http://dergi.altinoluk.com>.

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları, 2. Basım, 2019.

Karateke, Tuncay. *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun ve Beklentileri Batman İli Örneği*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2010.

Karateke, Tuncay. "İmam-Hatip Liselerinde İdarecilerin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Nitel Bir Çalışma". *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3/5 (2015), 145-171. <https://doi.org/10.18498/amauidf.51200>

- Karasoy, Murad. “100. Yılında, Yönetici ve Öğrenci Görüşlerine Göre İmam Hatip Liselerinin Değerlendirilmesi (İstanbul Örneği)”. *100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu (23-24 Kasım 2013)*. ed. Recep Kaymakcan vd.. 1075-1099. İstanbul: Dem Yayınları, 2015.
- Karip, Emin - Köksal, Kemal. “Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi”. *Eğitim Yönetimi*. 2/2 (Bahar 1996). 245-258.
- Kaya, Abdurrahman. *Proje Okullarının Yapısına ve İşleyişine İlişkin Bir Örnek Olay İncelemesi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Kaya, Zeynep. “İlahiyat Dışında Lisans Eğitimi Planlayan İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Meslek Dersleri İle İlgili Değerlendirmeleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi (İMAD) (The Journal of Islamic Civilization Studies)* 3/1 (Haziran 2018), 61-96.
- Kayadibi Fahri. "Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı". *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 0/3 (2001), 71-94,
- Kaymakcan, Recep. “Türkiye’de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler”. *Ekev Akademi Dergisi* 1/27 (2006), 21-36.
- Kaymakcan, Recep - Aşlamacı, İbrahim. “İmam Hatip Liseleri Literatürü Üzerine Bibliyografik Bir İnceleme”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/22 (2011), 71-101.
- Kaymakcan Recep vd.. *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Çınar Basım Yayın, 2013. (Ensar Vakfı Değerler Eğitimi Merkezi tarafından hazırlanmıştır).
- Kelley, Robert C. vd.. “Relationships Between Measures of Leadership and School Climate”. *Education* 126/1 (2005): 17-25.
- Kent, Andrea. M. “Improving Teacher Quality Through Professional Development”. *Education* 124/3 (2004), 427-435.
- Koç, Ahmet. (2009). “İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2/13 (2009), 131-174.
- Koç, Ahmet. *Proje Okullarının Etkili Okul Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Açısından İncelenmesi*. Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019.
- Korkmaz, Mehmet. “İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri”. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16 (2013), 7-40.
- Korkmaz, Mehmet. “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri: Nasıl? ve Neden?”. *100. Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu (23-24 Kasım 2013)*. ed. Recep Kaymakcan vd.. 563-599. İstanbul: Dem Yayınları, 2015.

- Kozakoğlu, Ekrem. *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur'an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Kula, Tahsin. "Diyarbakır'da Bulunan İmam Hatip Lisesinde Okumakta Olan Öğrencilerin Hedef Yönelimleri Nelerdir?", *100.Yılında İmam Hatip Liseleri Sempozyumu (23-24 Kasım 2013)*. ed. Recep Kaymakcan vd.. 65-104. İstanbul: Dem Yayınları, 2015.
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. "12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sorular Cevaplar", Erişim 15 Kasım 2019. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplarpdf
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. "Fatih Projesi". Erişim 25 Aralık 2019. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik/>
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. "Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne Bağlı Okullar". Erişim 24 Aralık 2020. http://dogm.meb.gov.tr/bilgisistemi/okul_listesi
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. "Öğrencilerin Yüzde 91'i İlk Üç Tercihinden Birine Yerleşti". Erişim 30 Nisan 2020. <http://www.meb.gov.tr/ogrencilerin-yuzde-91i-ilk-uc-tercihinden-birineyerlesti/haber/19042/tr>
- Mehrens, William A. vd.. "How to Prepare Students for Performance Assessments". *Educational Measurement: Issues and Practice* 17/1 (1998), 18-22.
- MERSİNİLMEM, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü. "Uluslararası Ashabı KEHF AİHL Tanıtım Toplantısı Yapıldı". Erişim 15 Ocak 2020. <https://mersin.meb.gov.tr/www/uluslararasi-ashabi-kehf-aihl-tanitim-toplantisi-yapildi/icerik/2809>
- Merriam, Sharan B. *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. çev. Selahattin Turan, Ankara: Nobel Yayınları, 2013.
- Milli Eğitim Bakanlığı. *Türk eğitim sistemi ve Ortaöğretim*. PDF: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. 2015. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAY_YRETYM_son10_2.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. *Fen ve Sosyal Bilimler Projesi/Programı Vizyon Belgesi*. PDF: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. 2016a. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/27/01/762173/dosyalar/2016_10/20021200_vizyonbelgesi.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. *Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri Vizyon Belgesi*. PDF: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. 2016b. http://dogm.meb.gov.tr/pdf/UAIHL_Tanitim.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. Klasik Sanatlar ve Mûsikî Projesi Uygulayan Anadolu İmam Hatip Lisesi - Vizyon Belgesi, PDF: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. 2016c. https://ulusilmeclisaihl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/01/764558/dosyalar/2019_09/27092328_04122405_06_Klasik_Sanatlar_Musiki_vizyon_Belgesi.pdf?CHK=878035260af86e93471ceda9a6507a18

Milli Eğitim Bakanlığı. Hafızların Eğitim Gördüğü Anadolu İmam Hatip Liseleri-Vizyon Belgesi PDF: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. 2016d. https://cedideabaliogluaihl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/20/01/140122/dosyalar/2017_06/21120335_hafYzLYk_proje_vizyon_belgesi.pdf?CHK=bcf4d4ce95d0cfded14e7b67f52310ce

Milli Eğitim Bakanlığı, *Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi*. PDF: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. 2017a. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_05/29121149_Aihl_iho_vizyon_belgesi.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. *Hazırlık Sınıfı Projesi Uygulayan Anadolu İmam Hatip Liseleri Vizyon Belgesi (Dil Ağırlıklı Okullar)*. PDF: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2017b. http://gungorenitokizanadoluihl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/29/343775/dosyalar/2017_07/19075450_vizyon_belgesi.pdf?CHK=9080ba99c9ae4eceb09edcade87b2203

Milli Eğitim Bakanlığı. *Kalite Takip Sistemi Tanıtım Kılavuzu*. PDF: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. 2017c. <http://dogm.meb.gov.tr/pdf/KTSTanitimKilavuzu.pdf>

Milli Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Anadolu İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği (Proje Okulları) Kitapçığı*. Ankara: 2018a.

Milli Eğitim Bakanlığı. *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları*. PDF: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. 2018b. http://dogm.meb.gov.tr/pdf/Orgun_Egitimle_Birlikte_Hafizlik.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. *2023 Eğitim Vizyonu*. PDF: Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2018c. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. *Özel Program ve Proje Uygulayan (Program/Proje) İmam Hatip Okulları Danışma Kurulu Uygulama Usul ve Esasları*. PDF: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.2018d. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/21102043_Program_Proje_OkullarY_DanYsma_Kurulu_Uygulama_EsaslarY.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. *Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi*. PDF: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. 2018e.

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. *Okul-Kur'an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Protokolü*. PDF: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 2019a. [https://webdosyasp.diyanet.gov.tr/muftuluk/UserFiles/sakarya/Ilceler/akyazi/UserFiles/Files/PROTOKOL_2020_bakanlik_diyanet_\(1\)%20\(1\)_71351064-4a00-449d-a6d0-9e5be2cde614.pdf](https://webdosyasp.diyanet.gov.tr/muftuluk/UserFiles/sakarya/Ilceler/akyazi/UserFiles/Files/PROTOKOL_2020_bakanlik_diyanet_(1)%20(1)_71351064-4a00-449d-a6d0-9e5be2cde614.pdf)

Milli Eğitim Bakanlığı. *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019*. PDF: Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2019b. [30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf](https://www.meb.gov.tr/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf)

Milli Eğitim Bakanlığı. *2019 yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. PDF: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 2019c. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134315_Kilavuz2019.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Almanak Dergisi* 2/5, 2019.

Milli Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Almanak Dergisi* 2/6, 2019.

Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Almanak Dergisi* 3/7, 2019.

Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Almanak Dergisi* 3/8, 2019.

Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Almanak Dergisi* 4/9, 2019.

Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (Kanun No: 6528). *Resmi Gazete*: 28941 (14 Mart 2014). Erişim 24 Aralık 2020. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>

Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Kanun No: 652). *Resmi Gazete*: 28054 (14 Eylül 2011). Erişim 24 Aralık 2020. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik (Kanun No: 6459). *Resmi Gazete*: 29034 (18 Haziran 2014). Erişim 24 Aralık 2020. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140618.htm>

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*: 29072 (26 Temmuz 2014). Erişim 30 Mayıs 2020. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*: 29818 (1 Eylül 2016). Erişim 30 Mayıs 2020. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>

- Milli Eğitim Bakanlığı. *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020*. PDF: Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2020. 04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. *2020 yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. PDF: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 2020a. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_05/06105923_BasYvuru_ve_Uygulama_KYlavuzu_2020_GuYncel.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. *21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokullarında Yeni Dönem Kitapçığı*. PDF: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, 2020b. http://dogm.meb.gov.tr/pdf/Yeni_Donem_Kitapcik.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. *2021 yılı Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. PDF: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 2021. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/04/odsgm/kilavuz_2021.pdf
- Mücahit, Mustafa. “Öğrencilerin Gözüyle İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenleri (Sivas İli Örneği)”, *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 41/1 (2017), 73-99.
- Nar, Cemal. “28 Şubat Süreci Kararları ve İmam Hatipler”. Erişim 19 Kasım 2019 <http://www.habervaktim.com/yazar/74917/28-subat-kararlari-ve-imamhatipler>
- Naus, Fons. vd.. “Organizational Cynicism: Extending The Exit, Voice, Loyalty, And Neglect Model of Employees' Responses to Adverse Conditions in The Workplace”. *Human Relations* 60/5 (2007): 683-718.
- Nir, Adam E. – Meir, Miran. “The Equity Consequences of School-Based Management”. *International Journal of Educational Management* 20/2 (2006), 116-126.
- Okumuşlar, Muhiddin. “İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Toplumsal Aidiyet Duygusu”, *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları Sempozyumu (27-29 Nisan 2017)*. ed. İhsan Erdem vd.. II/309-323. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017.
- Olejnik, S. vd.. “Multiple Testing and Statistical Power with Modified Bonferroni Procedures”. *Journal of Educational and Behavioral Statistics* 22/4 (1997), 389-406.
- Öcal, Mustafa. “Müdürlerine Göre İmam-Hatip Liseleri”, *Din Öğretimi Dergisi* 30 (1991), 36-65.
- Öcal, Mustafa. *İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 1994.
- Öcal, Mustafa, “Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri”, *Din Eğitimi*

Araştırmaları Dergisi 6 (1999), 201-254.

Öcal, Mustafa. “Türk Hukuk Mevzuatında Din Eğitimi ve Öğretiminin Yeri ve Uygulama Biçimi”. *İslami İlimler Araştırma Vakfı, Tartışmalı İlmi Toplantılar Dizisi: 50, Avrupa Birliği Sürecinde Dini Kurumlar ve Din Eğitimi*. ed. İlyas Çelebi. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2007.

Öcal, Mustafa. *Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ'dan İmam-Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*. İstanbul: İmam Hatip Liseleri Mezunları Mensupları Derneği Yayınları, 2011.

Öcal, Mustafa. “İmam-Hatip Liselerinde Din Eğitimi”. *Din Eğitimi*. ed. Mustafa Köylü - Nurullah Altaş. Ankara: Gündüz Matbaacılık, 2. Basım, 2012.

Öcal, Mustafa. “Dünden Bugüne İmam Hatip Liseleri”. *100. Yılında İmam-Hatip Liseleri Sempozyumu* (23-24 Kasım 2013). ed. Recep Kaymakcan vd.. 65-104. İstanbul: Dem Yayınları, 2015.

Öcal, Mustafa. “Türkiye’nin ve İslam Aleminin İnşasında Uluslararası ve Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Yeri ve Önemi”. *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları Sempozyumu* (27-29 Nisan 2017). ed. İhsan Erdem vd.. II/13-45. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017.

ÖNDER İmam Hatipliler Derneği. “İmam Hatipler YKS’de Başarılarıyla Göz Doldurdu”. Erişim 8 Eylül 2020. <https://www.onder.org.tr/tr/Haber/imam-hatipler-yks%e2%80%99de-basarilariyla-goz-doldurdu-hb7c021>

ÖNDER İmam Hatipliler Derneği. “27 Sanat İHL Öğrencisini Bekliyor”. Erişim 28 Mayıs 2020. <https://onder.org.tr/tr/Haber/27-sanat-ihl-ogrencisini-bekliyor-hbf1686>

ÖNDER İmam Hatipliler Derneği. “90 Bin İmam Hatipli Üniversitede”. Erişim 8 Eylül 2020. <https://www.onder.org.tr/tr/Haber/90-bin-imam-hatipli-universitede-hb00fde>

ÖNDER İmam Hatipliler Derneği. “İmam Hatiplerden Sağlık Çalışanlarına Destek”. Erişim 16 Aralık 2020. <https://onder.org.tr/tr/Haber/imam-hatiplerden-saglik-calisanlarina-destek-hb69bfb>

ÖNDER İmam Hatipliler Derneği. “Liseliler Su İsrafi İçin Oyun Kodladı”. Erişim 17 Aralık 2020. <https://onder.org.tr/tr/Haber/liseliler-su-israfi-icin-oyun-kodladi-hb507b3>

Öz, Ayhan. Proje “İmam Hatip Lisesi Öğrencileri: Kurumsal Aidiyet ve Gelecek Tasavvuru”, *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları Sempozyumu* (27-29 Nisan 2017). ed. İhsan Erdem vd.. II/325-360. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi, 2017.

- Özdemir, Şuayip – Karateke, Tuncay. “Öğrencilerin İmam Hatip Liselerini Tercih Etme Nedenleri (Elazığ Örneği)”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 45 (2018) 5-32.
- Özensel, Ertan - Aydemir, Mehmet Ali, Türkiye İmam-Hatip Lisesi Öğrenci Profili Araştırma Raporu. TİMAV, 2014. <http://timav.org.tr/wp-content/uploads/2016/03/T%C3%BCrkiye-%C4%B0mam-Hatip-Lisesi-%C3%96%C4%B1Frenci-Profil-Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1.pdf>
- Özgök, Aslı - Sarı, Mediha. “Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısı”, *Gaziantep University Journal of Social Sciences* (2014), 479-492. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223213>
- Özgür, İren. *İmam Hatip Okulları İnanç, Siyaset ve Eğitim*. çev. Egemen Özkan – Hazal Yalın. İstanbul: Kitap Yayınevi, 2015.
- Parmaksızoğlu, İsmet. *Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1966.
- Pepper, Kaye - Thomas, Lisa Hamilton. “Making a Change: The Effects of The Leadership Role on School Climate”, *Learning Environment Research* 5/2 (2002), 155-166.
- Richardsen, Astrid M. vd.. “Work and Health Outcomes Among Police Officers: The Mediating Role of Police Cynicism and Engagement”. *International Journal of Stress Management* 13/4 (2006), 555-574.
- Saldana, Johnn. *Fundamentals of Qualitative Research*. New York: Oxford Universty Press, 2011.
- Sarı, Mediha. *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.
- Sarpkaya, Ruhi. “Köy Enstitüleri’nden Sonra İmam-Hatip Liseleri”, *Toplum ve Demokrasi Dergisi* 2/3 (2008), 1-28.
- Sancar, Mine. “Leadership Behaviors of School Principals in Relation to Teacher Job Satisfaction in North Cyprus”. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1/1 (2009), 2855 - 2864.
- Sipahi, Beril. vd.. *Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Yayınları, 2008.
- Sitembölükbaşı, Şaban. *Türkiye’de İslam’ın Yeniden İnkişafı (1950- 1960)*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1995.
- Soylu, Ömer. *Türkiye’de Din Eğitimi ve İmam Hatip Liseleri*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013.

- Subaşı, Necdet. “İmam Hatip(li)ler Üzerine: Teolojik Birikimin Modern Kaynakları”. *Değerler Eğitim Dergisi* 2/6 (2004), 115-132.
- Şahin, Derya. *Amisos Mozaigi*. PDF: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 2004.
- Şahan, İsmail. *Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bunun Öğretmen Stres Düzeylerine Etkisi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Şaşmaz, Aytuğ. vd., *Türkiye’de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci*. İstanbul: ERG Sabancı Üniversitesi Yayınları, 2011.
- SEHİTBULENTYURTSEVENİHO, Şehit Bülent Yurtseven İmam Hatip Ortaokulu. “Okulumuz Öğrencileri Gana’da Su Kuyusu Açtırdı”. Erişim 26 Aralık 2019. http://sehitbulentyurtseveniho.meb.k12.tr/icerikler/okulumuz-ogrencileri-ganada-su-kuyusu-actirdi_5958999.html
- Şencan, Hüner. *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2005.
- Şişman, Mehmet. Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma. *Yayınlanmamış Araştırma Raporu*, Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, 1996.
- Tabachnick, B.G. - Fidell, L.S. *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Boston: Pearson, 2013.
- Tanrıöğen, Abdurrahman. *Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1988.
- Taşçı, Cuma. *İmam Hatip Liselerinde Meslek Dersleri Öğretiminin Yeterlik Durumu ve İHL Öğretmenlerinin Temel Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Taşdelen, Vefa. “Nurettin Topçu’nun Türkiye’nin Maarif Davası İsimli Eserinde Eğitimin Güncel Sorunları”. *Türkiye Yazarlar Birliği Akademi Dergisi* 5/13 (2015), 39-54.
- TDK. *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim 30 Aralık 2020. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.594705b861fa02.40362175
- TDV. *2021 İmam Hatip Lisesi Bursları Başvuru Kılavuzu*. PDF: Türkiye Diyanet Vakfı. 2021. <https://diyanetburslari.tdv.org/wp-content/uploads/2021/02/IHL-Basvuru-Kilavuzu-2021-BIRLESTIRILMIS.pdf>

- Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Kanun No: 430). *Sayı: 63.* (3 Mart 1924). Erişim 17 Kasım 2019. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf>
- TİMAV, Türkiye İmam Hatipliler Vakfı. *Din Öğretiminde Kalite Çalıştayları - III "İmam Hatiplerde Mesleki Müfredat ve Program Çeşitliliği" Sonuç Raporu.* Konya: 2017.
- <http://timav.org.tr/wp-content/uploads/2017/03/Müfredat-Çalıştay-RAPOR-SONNNN.pdf>
- TÜRK EĞİTİM-SEN, Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası. *Türkiye’de Din Eğitimi Çalıştayı 11-12 Nisan 2015 Komisyon Raporları.* Ankara: 2015. https://www.turkegitimsen.org.tr/lib_yayin/395.pdf
- Türkmen Gül, Emine. *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları.* Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1998.
- Topçu, İhsan. *Örgütsel İklim Kavramının Kuramsal Analizi ve Eğitim Örgütleri Üzerindeki Etkisi.* Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1998.
- Topçu, Nurettin. *Bütün Eserleri, Türkiye’nin Maarif Davası.* İstanbul: Dergah Yayınları, 2016.
- Turan, İbrahim. "Gençlik Döneminde Görülen Ahlaki Sorunlar Karşısında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Yeri". *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 0/40 (Aralık 2014), 271-293.
- Tutar, Hasan. *Örgütsel İletişim.* Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2003.
- ULUSLARARASİEHİTÖMERHAIHL, Kayseri Kocasinan Uluslararası Ömer Halisdemir Anadolu İmam Hatip Lisesi. "Tarihçemiz". Erişim 27 Mayıs 2020. http://uluslararasisehirahihl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/38/15/972172/icerikler/tarihce_96244.html?CHK=75891be5b00fe6a562c7a5cd02074c29
- Uşul, Fikriye. *Proje Okullarındaki Okul Müdürlerinin Rol ve Yeterliklerinin Hesap Verebilirlik Açısından İncelenmesi.* İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Ünal, İbrahim Özgür. *Sakarya İlinde İmam-Hatip Algısı.* Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Ünlü, Yıldız. *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Beklenti ve Sorunları.* Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bursa. 1999.
- Ünsür, Ahmet. *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri,* İstanbul: Ensar Neşriyat, 2005.

- White, Paula A. “An Overview of School Based Management: What does the Research Say?”. *NASSP Bulletin* 73/518 (1989), 1-8.
- Whitaker, Todd. vd.. *Motivating & Inspiring Teachers: The Educational Leader's Guide for Building Staff Morale*. New York: Routledge, 2nd Edition, 2013.
- Wohlstetter, Priscilla - Kerri L. Briggs. “The Principal’s Role in School-Based Management”. *Principal* 74/2 (1994), 14-17.
- Yakar, Ali. “Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: Yaşamsal Eğitim Programları ve Yaşamsal Öğretim Tasarımları”. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi* 3/2 (2016), 2-15.
- Yalçınkaya, Münevver. “Okul Merkezli Yönetim”. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5/2 (2004), 21-34.
- Yavuz, Hulusi. “Yabancı Gözü ile İmam Hatip Liseleri (1924-1992)” Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi. İstanbul: İslam Medeniyeti Vakfı Yayını, 1993.
- YENİŞAFAK. “Kartal Anadolu İmam Hatip'ten Bir Başarı Daha: Dünyadaki En Yüksek Puanı Alan Birinciye Çıkardı”. Erişim 20 Haziran 2020. <https://www.yenisafak.com/gundem/kartal-anadolu-imam-hatipten-bir-basari-daha-dunyadaki-en-yukse-puani-alan-birinciye-cikardi-3514768>
- Yerlikaya, Hacer. *Yönetici İletişim Becerilerinin Çalışan Motivasyonu ve İş Tatmini Üzerine Etkileri (Kırklareli Üniversitesi Örneği)*. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2017.
- Yıldırım Ali. - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2008.
- Yıldız Kaya. vd.. “İşe Yabancılaşma İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki”. *The Journal of Academic Social Science Studies* 6/6 (2013), 1253-1284.
- Yücel, Hasan Ali. *Türkiye’de Ortaöğretim*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1994.
- Yüksel, Meryem – Hayırsever Fahriye. “Lise Öğrencilerinin Okula Yönelik Algılarının ve Öğrenim Gördükleri Okullarına İlişkin Duygularının Belirlenmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 52/2 (2019), 401-434.
- Yüksel, Zeynep. “Orta Öğretim Öğrencilerinin Okula Aidiyet Düzeyi”. *Dini Araştırmalar* 23/57, (2020), 173-194. <https://doi.org/10.15745/da.682798>
- Zengin, Salih Zeki. *1997 Yılından Sonraki Dönemde İmam-Hatip Liselerindeki Gelişmeler (Adana Örneği)*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Zengin Mahmut. *İmam Hatip Liselerinde Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: Dem Yayınları, 2005.

Zengin, Mahmut. “Modern Türkiye’de Din ve Eğitim Politikaları Ekseninde İmam Hatip Okulları Üzerine Bir Analiz”, *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları Sempozyumu (27-29 Nisan 2017)*. ed. İhsan Erdem vd.. I/41-55. Malatya: İnönü Üniversitesi Yaynevi, 2017.



EKLER

Ek 1: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler;

Bu araştırmanın amacı İmam Hatip Liseleri'nde program çeşitliliği ve proje okul uygulamalarına dair görüşlerinizi belirlemeye yöneliktir. Araştırma verileri bilimsel amaçla kullanılacaktır. Soruları **açık ve doğru bir şekilde eksik soru bırakmadan** cevaplandırmanızı bekler katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Davut KARAMAN

Sakarya Üniversitesi

Felsefe ve Din Bilimleri Din Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Sakarya/Erenler Şehit Bülent Yurtseven İHO DKAB Öğretmeni

İliniz: (.....)

1-) Cinsiyet

() Kız

() Erkek

2-) Sınıf Düzeyi

() 9.Sınıf

() 11.Sınıf

() 10.Sınıf

() 12. Sınıf 3-)

Okulunuzda uygulanan hangi programda öğrenim görüyorsunuz? 4-) Aile Gelir Düzeyi

() Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu

() Çok İyi

() Uluslararası Öğrenciler Projesi Okulu

() İyi

() Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar Proje Okulu

() Orta

() Müzik Programı Uygulayan Proje Okulu

() Düşük

() Spor Programı Uygulayan Proje Okulu

() Çok Düşük

() Hazırlık Sınıfı ile Dil Programı Uygulayan Proje Okulu

() Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı Uygulayan Proje Okulu

5-) Anne Eğitim Durumu

() Okuryazar değil

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Yüksekokul mezunu

() Üniversite mezunu

() Y.Lisans / Doktora mezunu

6-) Baba Eğitim Durumu

() Okuryazar değil

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise mezunu

() Yüksekokul mezunu

() Üniversite mezunu

() Y.Lisans / Doktora mezunu

7-)Teknolojik imkân durumunuzu belirtiniz. (X)	8-) Sosyal medya hesap durumunuzu belirtiniz.(X)
☐ Bilgisayarım var	☐ Facebook
☐ Tabletım var	☐ Twitter
☐ Cep telefonum var	☐ Instagram
☐ Evde internetim var	☐ Snapchat
☐ Cep telefonumda internet paketi var	☐ Youtube Kanalı
☐ Diğer ☐ Yok	☐ Diğer ☐ Yok

9-) Günlük internet, bilgisayar oyunu ve sosyal medya kullanımına ayırdığınız süreyi belirtiniz. (Tek seçenek işaretleyiniz.) (X)	10-) Eba (eğitim bilişim ağı)' ya günlük ayırdığınız süreyi belirtiniz. (Tek seçenek işaretleyiniz.) (X)
☐ 1 saat veya daha az	☐ 1 saat veya daha az
☐ 2 saat	☐ 2 saat
☐ 3 saat	☐ 3 saat
☐ 4 saat	☐ 4 saat
☐ 5 saat veya daha fazla	☐ 5 saat veya daha fazla

Ek 2: Öğrenci Anket Formu

1-) Proje İmam Hatip Lisesi'ni tercih etmenizden aşağıdaki sebeplerden hangisi en çok etkili oldu?

(TEK seçenek işaretleyiniz.) (X)

- () Ailem yönlendirdiği için bu okulu tercih ettim.
 () Proje okulu olduğu için tercih ettim.
 () Ortaokuldaki öğretmenlerim istediği için tercih ettim.
 () Arkadaşlarım bu okulu tercih ettiği için ben de tercih ettim.
 () Bu okulda iyi bir din eğitimi alacağımı düşündüğüm için tercih ettim.
 () Akrabalarım yönlendirdiği için bu okulu tercih ettim.
 () Bu okulda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler çok olduğu için tercih ettim.
 () Bu okulun fiziki şartları (laboratuvar, spor salonu... vb.) iyi olduğu için tercih ettim.
 () TEOG/LGS puanımın bu okulu kazanmamı sağladığı için tercih ettim.
 () Bu okulu evimize yakın olması sebebiyle tercih ettim.
 () Bu okulu iyi bir üniversite kazandıracağını düşündüğüm için tercih ettim.
 () Bu okulu İmam Hatipli olmak için tercih ettim.
 () Pansiyonlu okul olması nedeniyle tercih ettim.

2-) İleride hangi mesleği yapmak istiyorsunuz. (Lütfen tek seçenek işaretleyiniz.) (X)

- () İlahiyat () Adalet, Hukuk () Spor Bilimleri
 () Mühendislik, Mimarlık () Eğitim/Öğretmenlik () Fen-Edebiyat Fakülteleri
 () Polis, Asker, Güvenlik Birimleri () İletişim, Radyo-Televizyon () PDR-Psikoloji
 () Uluslararası İlişkiler, Siyaset Bilimi () Kamu Yönetimi, İktisadi ve İdari Birimler
 () Tıp, Eczacılık, Diş Hekimliği, Sağlık Alanları () Diğer:.....

3-) Derslere ilişkin görüşlerinizi belirtiniz.

A-) En sevdiğiniz meslek dersi (Lütfen tek seçenek işaretleyelim.) (X)

- () Dinler Tarihi () Hadis () Arapça
 () Hitabet ve Mesleki Uygulama () Fıkıh () Siyer
 () Kur'an-ı Kerim () Akaid () Tefsir
 () Temel Dini Bilgiler () İslam Kültür ve Medeniyeti () Kelam

B-) En fazla zorlandığınız meslek dersi (Lütfen tek seçenek işaretleyelim.) (X)

- () Dinler Tarihi () Hadis () Arapça
 () Hitabet ve Mesleki Uygulama () Fıkıh () Siyer
 () Kur'an-ı Kerim () Akaid () Tefsir
 () Temel Dini Bilgiler () İslam Kültür ve Medeniyeti () Kelam

C-) En sevdiğiniz kültür dersi (Lütfen tek seçenek işaretleyelim.) (X)

- () Matematik () Tarih () Coğrafya () Felsefe () İngilizce
 () Türk Dili ve Edebiyatı () Fizik () Kimya () Biyoloji

D-) En fazla zorlandığınız kültür dersi (Lütfen tek seçenek işaretleyelim.) (X)

- () Matematik () Tarih () Coğrafya () Felsefe () İngilizce
 () Türk Dili ve Edebiyatı () Fizik () Kimya () Biyoloji

4-) Meslek derslerine (Kur'an-ı Kerim, Tefsir, Hadis... vb.) dair düşüncelerinizi belirtiniz. (X) <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u>		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Meslek derslerini verimli buluyorum.					
2	Meslek dersleri ilgimi çekmiyor.					
3	Meslek derslerinin işleniş yöntemi derslere ilgimi azaltıyor.					
4	Meslek dersleri daha ilgi çekici hale getirilmelidir.					
5	Meslek derslerine daha fazla yer ayrılmalıdır.					

Ek 3: Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği

Proje okul uygulaması ile ilgili düşüncelerinizi belirtiniz. (X) <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u>		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Proje okul uygulamasını başarılı buluyorum.					
2	Proje okul uygulaması sayesinde iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum.					
3	Proje okul uygulaması ile akademik başarımın öncelendiğini düşünüyorum.					
4	Proje okul uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.					
5	Okulumuzun proje okulu olmasından memnunum.					
6	Proje okul uygulaması ile bireysel yeteneklerimiz dikkate alınmaktadır.					
7	Okuduğum okul hedeflediğim üniversiteyi kazanmamı sağlayacak niteliktedir.					
8	Proje okul uygulaması ile okulumuzdaki sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yeteri kadar gerçekleştirildiğini düşünüyorum.					

Ek 4: Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Aidiyet Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadelerle ilgili düşüncelerinizi belirtiniz. (X) <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u>		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Bulunduğum her ortamda İmam-Hatip öğrencisi olduğumu rahatlıkla ifade edebilirim.					
2	Okulumu iyi bir şekilde temsil edebildiğimi düşünüyorum.					
3	İHL’de aldığım eğitim, tercih edeceğim yükseköğrenimimi belirlememde etkilidir.					
4	Tekrar tercih etme şansım olsaydı yine İmam-Hatip Lisesi’nde okumayı tercih ederdim.					
5	Proje İHL’ye puanım yetmeseydi yine İmam Hatip Lisesini tercih ederdim.					
6	Bu okulda olmaktan memnunum.					

Ek 5: Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Etkinlikleri Yeterlilik Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadelerle ilgili düşüncelerinizi belirtiniz. (X) <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u>		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Okulumuzda sosyal sorumluluk projeleri yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.					
2	Okulumuzda kültürel etkinlikler (Okuyan 7'ler, 40 Atasözü Osmanlıca, drama etkinlikleri, tiyatro gösterileri, belgesel ve sinema izleme... vb.) yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.					
3	Okulumuzda mesleki etkinlikler (Güzel Kur'an-ı Kerim Okuma, 40 Hadis Ezberleme, Hafızlık, Hutbe ve Güzel Ezan Okuma yarışmaları... vb.) yeterli düzeyde yapılmaktadır.					
4	Okulumuzda gerçekleştirilen mesleki etkinlikleri önemli buluyorum.					
5	Okulumuzda gerçekleştirilen kültürel etkinlikleri önemli buluyorum.					
6	Okulumuzdaki sosyal kulüplerin çalışmaları yeterli düzeydedir.					
7	Okulumuzda düzenlenen sportif etkinlikler yeterli düzeydedir.					

Ek 6: Proje AİHL Öğrencilerinin Okul Paydaş İlişkileri Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadelerle ilgili düşüncelerinizi belirtiniz. (X) <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u>		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Okul yönetimi ilettiğimiz sorunları çözmeye çalışır.					
2	İhtiyaç duyduğumda okul müdürü ile rahatlıkla görüşebilmekteyim.					
3	Okul yöneticileri, öğrencilerle ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini alır.					
4	Okulumuzdaki öğrenciler arasında işbirliği ve dayanışma vardır.					
5	Okulumuz öğrencilerinde ahlak dışı davranışlar azdır.					

Ek 7: Proje AİHL Öğrencilerinin Öğretmen Algısı Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadelerle ilgili düşüncelerinizi belirtiniz. (X) <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u>		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Okulumuzdaki öğretmenler işlerini özveriyle ve sevakerek yapar.					
2	Okulumuzdaki öğretmenler ihtiyaç duyduğumuz her konuda bize destek olur.					
3	Meslek dersleri öğretmenlerimiz, derslerinde teknolojik imkânları verimli bir şekilde kullanmaktadır.					
4	Kültür dersi öğretmenlerimiz, derslerinde teknolojik imkânları verimli bir şekilde kullanmaktadır.					
5	Kültür dersi (Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya... vb.) öğretmenlerimizin alanına dair bilgileri yeterlidir.					
6	Rol model olarak gördüğüm öğretmen, meslek dersleri öğretmenlerimizden birisidir.					
7	Meslek dersi (Kur'an-ı Kerim, Hadis, Tefsir... vb.) öğretmenlerimizin alanına dair bilgileri yeterlidir.					

Ek 8: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşlarım;

Bu araştırmanın amacı; İmam Hatip Liseleri’nde program çeşitliliği ve proje okul uygulamalarına dair görüşlerinizi belirlemeye yöneliktir. Araştırma verileri bilimsel amaçla kullanılacaktır. Soruları **açık ve doğru bir şekilde eksik soru bırakmadan** cevaplandırmanızı bekler katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Davut KARAMAN

Sakarya Üniversitesi

Felsefe ve Din Bilimleri Din Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Sakarya/Erenler Şehit Bülent Yurtseven İHO DKAB Öğretmeni

İliniz: (.....)

1-) Cinsiyet

() Kadın

() Erkek

2-) Branşınız

() Meslek dersleri

() Kültür dersleri

3-) Yaşınız

() 21-25

() 26-35

() 36-45

() 46-50

() 51 ve üzeri

4-) Mesleki Kıdeminiz

() 1-5 yıl

() 6-10 yıl

() 11-15 yıl

() 16-20 yıl

() 21-25 yıl

() 26 ve üzeri

5-) Öğrenim Durumunuz

() Lisans

() Y. lisans

() Doktora

6-) Okulunuzda Uygulanan Program

() Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu

() Uluslararası Öğrenciler Projesi Okulu

() Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar Proje Okulu

() Musiki Programı Uygulayan Proje Okulu

() Spor Programı Uygulayan Proje Okulu

() Hazırlık Sınıfı ile Dil Programı Uygulayan Proje Okulu

() Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı Uygulayan Proje Okulu

7-) Mezuniyetiniz ile ilgili uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1-) Meslek dersleri	
	Yüksek İslam Enstitüsü
	İlahiyat Eski Lisans
	İlahiyat Lisans + Formasyon
	İlahiyat Önlisans+İlitam + Formasyon
	İlahiyat Lisans (Formasyonsuz atama)

2-) Kültür Dersleri	
	Eğitim Fakültesi
	Diğer Fakültelerin İlgili Bölümü + Pedagojik Formasyon

8-)Teknolojik imkân durumunuzu belirtiniz. (X)			9-) Sosyal medya hesap durumunuzu belirtiniz.(X)		
	Bilgisayarım var			Facebook	
	Tabletim var			Twitter	
	Cep telefonum var			Instagram	
	Evde internetim var			Snapchat	
	Cep telefonumda internet paketi var			Youtube Kanalı	
	Diğer	Yok		Diğer	Yok

Ek 9: Öğretmen Anket Formu

1-) Proje İmam Hatip Lisesi'nde çalışmayı istemenizde aşağıdaki sebeplerden hangisi **en çok** etkili oldu? (Lütfen **TEK** seçenek işaretleyiniz.)

- () İmam hatip kimliğini önemsediğim için tercih ettim.
() Proje okulu olduğu için tercih ettim.
() Akademik başarısı yüksek olduğu için tercih ettim.
() Öğrenci profili iyi olduğu için tercih ettim.
() Pansiyonlu okul olması nedeniyle tercih ettim.
() Evime yakın mesafede olduğu için tercih ettim.
() Ekonomik getirisi daha fazla olduğu için tercih ettim.
() Özgün projeler üretilen okul olduğu için tercih ettim.

2-) Öğretmenlerin Ders Başarı Durumlarına İlişkin Görüşleri

MESLEK DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN CEVAPLAYACAĞI SORULARDIR.

1-) **En başarılı olduğunuz** meslek dersi (Lütfen **TEK** seçenek işaretleyelim.) (X)

- () Dinler Tarihi () Hadis () Arapça () Kelam () Tefsir
() Kur'an-ı Kerim () Fıkıh () Siyer () Akaid
() Temel Dini Bilgiler () Hitabet ve Mesleki Uygulama () İslam Kültür ve Medeniyeti

2-) **En fazla zorlandığınız** meslek dersi (Lütfen **TEK** seçenek işaretleyelim.) (X)

- () Dinler Tarihi () Hadis () Arapça () Kelam () Tefsir
() Kur'an-ı Kerim () Fıkıh () Siyer () Akaid
() Temel Dini Bilgiler () Hitabet ve Mesleki Uygulama () İslam Kültür ve Medeniyeti

12-) Okulunuza dair düşüncelerinizi belirtiniz. (X)Lütfen boş bırakmayınız.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Proje İmam-Hatip Liseleri okul kültürü ve aidiyeti kazandırmada yeterlidir.					
2	Proje İmam-Hatip Liselerinde öğrencilerin akademik başarısı, okul kültürü ve okul aidiyeti kazandırmaktan daha önceliklidir.					
3	Okulumuz öğrencilerine okul kültürü ve aidiyeti kazandırmada okul personeli arasında yeterli işbirliği yoktur.					
4	Öğretmen olarak kendimi İmam-Hatip Lisesine ait hissetmiyorum.					
5	Okulumu her ortamda iyi bir şekilde temsil edebildiğimi düşünüyorum.					
6	Proje İHL' de öğretmenliğin sorumluluğunun daha fazla olduğunu düşünüyorum.					
7	Okulumuz proje okulu olmasaydı bu okulda çalışmayı düşünmezdim.					
8	Okulumuzda kendimi güvende hissediyorum.					

13-) İmam Hatip Liseleri'nde program çeşitliliği ve proje okul uygulamasına dair diğer düşünceleriniz varsa belirtiniz.

Ek 10: Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadelerle ilgili düşüncelerinizi belirtiniz. (X) <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u>		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Proje okul uygulaması ile bireysel yeteneklerin öne çıkarıldığını düşünüyorum.					
2	Proje okul uygulaması sayesinde öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirildiğini düşünüyorum.					
3	Proje okul uygulaması ile öğrencilerin akademik başarısının arttığını düşünüyorum.					
4	Proje okul uygulaması sayesinde iyi öğrenciler okulumuzu tercih etmiştir.					
5	Proje okul uygulaması gereğince okulumuzda yürütülen proje çalışmalarının yeterli olduğunu düşünüyorum.					
6	Proje okul uygulaması ile okulumuzda ki sosyal faaliyetlerin daha önemli olduğunu düşünüyorum.					
7	Proje okul uygulamasının içeriğini biliyorum.					
8	Proje okul uygulaması amaçları hakkında bilgi sahibiyim.					
9	Proje okul uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.					
10	Proje okul uygulaması gereği oluşturulan Proje Yürütme Komisyonu'nun çalışmaları yeterli düzeydedir.					
11	Proje okul uygulaması gereği oluşturulan Danışma Kurulu'nun çalışmaları yeterli düzeydedir.					
12	Proje okul uygulaması ile ilgili Koordinatör Öğretmen'in çalışmaları yeterli düzeydedir.					

Ek 11: Proje AİHL Öğretmenlerinin Okul Paydaşları İlişki Boyutu Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadelerle ilgili düşüncelerinizi belirtiniz. (X) <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u>		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okulda dile getirdiğim öneri ve şikâyetler idare tarafından dikkate alınmaktadır.					
2	Yöneticilerimizin öğretmenlerin ve çalışanların işlerinde motivasyonun yüksek tutulmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum.					
3	Okulda görevim ile ilgili alınacak kararlarda fikrim alınmaktadır.					
4	Yöneticilerimizin okulda ekip/takım ruhu oluşturma becerisine sahip olduğunu düşünüyorum.					
5	Okul içerisinde idareciler ile sağlıklı iletişim kurabiliyorum.					
6	Öğrencilerimizin liderlik becerisine sahip bireyler olarak yetiştirilmektedir.					
7	Öğrencilerimizin özgüvenleri yüksek olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.					
8	Öğrencilerimiz okuyan, fikir üreten ve keşfedebilen öğrenciler olacaktır.					
9	Öğrencilerimiz insanlığa ve topluma katma değer üreten öğrenciler olacaktır.					
10	Öğrencilerimizin kendi kültür ve medeniyet değerlerinin farkında olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.					
11	Okulumuzda ki öğrencilerin kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirdiklerini düşünüyorum.					
12	Okul içerisinde meslektaşlarımla sağlıklı iletişim kurabiliyorum.					
13	Meslektaşlarımızın arasında birlik ve dayanışma ön plandadır.					
14	Okulumuzda yürütülen proje çalışmalarında, yarışma ve etkinliklerde meslektaşlarımız etkin bir şekilde görev yapmaktadır.					

Ek 12: Yönetici Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşlarım;

Bu araştırmanın amacı; İmam Hatip Liseleri’nde program çeşitliliği ve proje okul uygulamalarına dair görüşlerinizi belirlemeye yöneliktir. Araştırma verileri bilimsel amaçla kullanılacaktır. Soruları **açık ve doğru bir şekilde eksik soru bırakmadan** cevaplandırmanızı bekler katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Davut KARAMAN

Sakarya Üniversitesi

Felsefe ve Din Bilimleri Din Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Sakarya/Erenler Şehit Bülent Yurtseven İHO DKAB Öğretmeni

İliniz: (.....)

1-) Cinsiyet

2-) Branşınız

() Kadın

() Meslek dersleri

() Erkek

() Kültür dersleri

3-) Yaşınız

4-) Mesleki Kıdeminiz

5-) Öğrenim Durumunuz

() 21-25

() 1-5 yıl

() Lisans () Y. Lisans () Doktora

() 26-35

() 6-10 yıl

6-) Okulunuzda Uygulanan Program

() 36-45

() 11-15 yıl

() Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu

() 46-50

() 16-20 yıl

() Uluslararası Öğrenciler Projesi Okulu

() 51 ve üzeri

() 21-25 yıl

() Spor Programı Uygulayan Proje Okulu

() 26 ve üzeri

() Geleneksel/Çağdaş Görsel Sanatlar Proje Okulu

() Musiki Programı Uygulayan Proje Okulu

() Spor Programı Uygulayan Proje Okulu

() Hazırlıklı Dil Programı Uygulayan Proje Okulu

8-) Mezuniyetiniz ile ilgili uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1-) Meslek dersleri	Kültür Dersleri	
Yüksek İslam Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	
İlahiyat Eski Lisans	Diğer Fakültelerin İlgili Bölümü + Pedagojik Formasyon	
İlahiyat Lisans + Formasyon		
İlahiyat Önlisans+İlitam + Formasyon		
İlahiyat Lisans (Formasyonsuz atama)		

9-)Teknolojik imkân durumunuzu belirtiniz. (X)	10-) Sosyal medya hesap durumunuzu belirtiniz.(X)
Bilgisayarım var	Facebook
Tabletim var	Twitter
Cep telefonum var	Instagram
Evde internetim var	Snapchat
Cep telefonumda internet paketi var	Youtube Kanalı
Diğer	Diğer

Ek 13: Yönetici Görüşme Soruları

A-)Proje okul uygulamasına dair düşüncelerinizi belirtiniz. (Sorunlar, beklenti, memnuniyet ve çözüm önerileri bağlamında)

- 1) Proje okul uygulaması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - 1.1. İmam Hatip Liselerinde uygulanan program çeşitliliği hakkında ne düşünüyorsunuz.
 - 1.2. Proje okul uygulamasının felsefesi, hedefleri nelerdir?
 - 1.3. Proje okulu olmayan Anadolu İmam Hatip Liselerinden farklı olarak okulunuzda öne çıkan hususlar hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - 1.4. Proje okulu olarak oluşturduğunuz danışma kurulunun çalışmalarının yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - 1.5. Proje okulu olarak görevlendirdiğiniz koordinatör öğretmenin çalışmalarının yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - 1.6. Proje okulu olarak Proje Yürütme Komisyonu'nun çalışmalarının yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?

B-) Okul paydaşlarına dair düşüncelerinizi belirtiniz. (Sorunlar, beklenti, memnuniyet ve çözüm önerileri bağlamında)

- 1) Proje okulu olarak okulunuzdaki öğrenci profilini nasıl değerlendiriyorsunuz.
 - 1.1 Öğrencilerinizin okulunuzdan beklenti ve memnuniyetleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 2) Proje okulu olarak okulunuzdaki öğretmen profilini nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 2.1 Proje okul uygulamasının getirileri bağlamında öğretmenlerinizin performansı hakkında neler düşünüyorsunuz? (Meslek ve Kültür Öğretmenleri)
 - 2.2 Proje okulu olarak öğretmenlerinizin belirlenmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 3) Proje okulu olarak velilerinizin profilini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 4) Velilerinizin okulunuzdan beklenti ve memnuniyetleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 5) Proje okul olarak İl-İlçe MEB yöneticilerinin okulunuza yaklaşımı hakkında neler düşünüyorsunuz? (Maddi destek, Öteleme, Mobing, sosyal destek... vb)
- 6) Proje okul olarak yaptığınız protokollerin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?
- 7) Okulunuza dair yapılan denetimler hakkında neler düşünüyorsunuz? (daha çok denetimler hangi alanda yapılıyor.)

C-) Eğitim-öğretimle ilgili çeşitli konulara dair düşüncelerinizi belirtiniz. (Sorunlar, beklenti, memnuniyet ve çözüm önerileri bağlamında)

- 1) Yükseköğrenime dair okulunuzda yapılan çalışmalar hakkında bilgi verir misiniz?
- 2) Proje okul olarak okulda geliştirdiğiniz özgün projeler hakkında bilgi verir misiniz?
- 3) Okulunuzdaki pansiyonun öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi hakkında bilgi verir misiniz.

- 4) Proje okul olarak ulusal ve uluslararası başarılarınız hakkında bilgi verir misiniz. (Son 3 yıl içerisinde)
- 5) Proje okul olarak akademik başarılarınız hakkında bilgi verir misiniz.
- 6) Proje okul uygulamaları çerçevesinde aldığınız hizmet içi seminerler hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 7) Sizce İmam-Hatip Ortaokulları, Proje İmam-Hatip Lisesi bünyesinde açılmalı mıdır?
- 8) Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün okulunuzdan yapmanızı istediği sosyal, kültürel etkinlikler ve mesleki yarışma ve etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 9) Kalite takip Sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 10) Okulunuzda ahlaki değerlerin kazandırılması ile ilgili yaptığınız çalışmalar hakkında bilgi verir misiniz.
- 11) Proje okulda yönetici olmaktan memnun musunuz?
- 12) Yönetici olarak Proje İmam Hatip Lisesi'nde çalışmayı neden tercih ediyorsunuz?

ÖZGEÇMİŞ

Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden çift alan programıyla mezun oldu. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı'nda “Din Öğretimi ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı; Ortaöğretim DKAB Dersinin Değerlendirilmesi” başlıklı teziyle yüksek lisans eğitimini tamamladı. Halen Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı'nda başladığı doktora eğitimine devam etmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğretmenlik ve idarecilik görevlerinde bulundu. Son olarak Erenler Şehit Bülent Yurtseven İmam Hatip Ortaokulunda DKAB Öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.