

ÖĞRETMENLERİN PROJE ANADOLU İMAM HATİP LİSELERİNDE ÇALIŞMA NEDENLERİ VE PROJE OKUL UYGULAMASINA İLİŞKİN MEMNUNİYET ALGILARI*

Davut KARAMAN**
E-mail: davutkaraman54@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2778-8574>

Citation/©: Karaman, D. (2024). Öğretmenlerin proje anadolu imam hatip liselerinde çalışma nedenleri ve proje okul uygulamasına ilişkin memnuniyet algıları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 17, 51-80.
DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1378731>

Öz

Bu araştırma, yeni bir uygulama olarak İmam Hatip Okullarındaki proje okul uygulamasının ve öğretmenlerin bu okullarda çalışmayı tercih etmesinin nedenlerini öğretmenlerin görüşleri kapsamında incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma betimsel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Türkiye geneli 22 ildeki 35 Proje Anadolu İmam Hatip Lisesinde görevli 704 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmamızın gerçekleştirileceği örneklem iller Türkiye İstatistik Kurumu'nun Türkiye bölgeler sınıflamasından yararlanılarak tespit edilmiştir. Bu araştırmayla 2016 yılında Anadolu İmam Hatip Liselerinde uygulamaya konulan ve birçok yeniliği kapsayan proje okul uygulamalarına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalara katkı sunulması hedeflenmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; Proje Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin bu okullarda çalışma nedenleri arasında imam hatip kimliğini önemsemeleri, okullarının proje okul olması ve öğrencilerin profilinin iyi olması gibi hususlar ilk

* Bu çalışma, yazar tarafından hazırlanan *İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamaları* adlı doktora tezinden üretilmiştir. Bu araştırma, Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 06.02.2019 tarihli izni ile uygulanmıştır.

** Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, Sakarya/Erenler Şehit Bülent Yurtseven İmam Hatip Ortaokulu.
Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğu teyit edilmiştir.
Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

sıralarda gelmektedir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algılarının yüksek düzeyde olduğu, proje okul uygulamasının eğitim-öğretime yüksek düzeyde katkı sağladığı ve proje okul modelinin içeriği, kapsamı ve özelliklerinin öğretmenler tarafından yüksek düzeyde bilindiği tespit edilmiş; proje okul uygulamalarının yeniliklerinden sayılan kurul ve komisyonların yeterliliği ile ilgili memnuniyet algılarının ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi, Proje okul uygulaması, Çalışma nedenleri.

TEACHERS' REASONS FOR WORKING AT PROJECT ANATOLIAN IMAM HATIP HIGH SCHOOLS AND THEIR PERCEPTIONS OF SATISFACTION REGARDING PROJECT SCHOOL IMPLEMENTATION

Abstract

As a new practice, this research aims to examine the reasons why Imam Hatip schools project school practice and teachers prefer to work in these schools within the framework of teachers' opinions. The research is structured in a descriptive screening model. 35 projects in 22 provinces throughout Turkey were surveyed by 704 teachers working in the Anatolian Imam Hatip High School. The sample in which our research will be conducted was determined using the classification of regions of Turkey by the Turkish Statistical Institute of provinces. With this research, it is aimed to contribute to the work carried out on the project school practices implemented in the Anatolian Imam Hatip High School in 2016 and covering many innovations. According to the results obtained in the study, among the reasons why teachers working in the Anatolian Imam Hatip High School project work in these schools are the importance of the identity of the imam hatip, their schools are the project school and the profile of the students is good. In addition, this study there is a high level of satisfaction with the teachers perception of School Project Applications, Project School Project School Education at a high level and contribute to the application of the Model content, scope and characteristics known to a high level identified by teachers; the school regarded as one of the innovations of the project application, the board and the committees, it is revealed that perceptions of satisfaction with the adequacy of moderate.

Keywords: Religious education, Project Anatolian Imam Hatip High School, Project school implementation, Reasons for working.

Giriş

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 (İHO) aynı zamanda tarihsel süreç içerisinde toplumun okulda din eğitimi isteğinin bir yansıması olarak kuruluş amacını genişleterek Türk Eğitim Sistemi içerisinde hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları olarak çeşitli fonksiyonlar icra etmiştir. Günümüzde imam hatip okulları din görevlisi yetiştirme amacını muhafaza etmekle beraber hayata ve çeşitli mesleklere hazırlama yönüyle diğer okul türleri arasında bir okul işlevi görmektedir. Ancak 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, s. 41).

Türkiye'de önemli eğitim kurumlarından biri olan imam hatip okullarının Cumhuriyet döneminde politik uygulamalar bağlamında istikrarlı bir ilerleyiş gerçekleştirmediği ifade edilebilir. Tarihi süreci incelendiğinde 1923-1924 eğitim-öğretim yılında öğretim süresi 4 yıl olarak belirlenen İmam Hatip okulları ilk olarak 29 yerde açılmıştır (Öcal, 1999, s. 204). Ancak; imam-hatip okullarının sayısı zamanla azalmış, öğrencisizlik sebebi ile tamamı 1930 yılında kapatılmıştır (Dinçer, 1998, ss. 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 (Sitembölükbaşı, 1995, s. 15; Ayhan, 2014, s. 165) 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, s. 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, s. 176). Ardından 1971 yılında 4 yıllık ilk devresi kapatılan, 3 yıllık ikinci devreleri 4 yıla çıkarılan, 1974 yılında orta kısımları tekrar açılan bu okulların 1998 eğitim öğretim yılında yaşanan 28 Şubat sürecinde orta kısımları tekrar kapatılmış ve İmam hatip okulları sadece lise kısımları ile eğitim öğretime devam etmek zorunda bırakılmıştır (Öcal, 2012, s. 226).

Türk Eğitim sistemi içerisinde eğitim ortamlarında ve öğretim süreçlerinde kaliteyi arttırmak için yeni bir adım sayılan Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri (AİHL) açılarak hem ortaokul hem de imam hatip ortaokullarında okuyan öğrencilerin gidebileceği lise düzeyinde okullar oluşturulmaya başlanmıştır. İmam hatip okullarında uygulanan proje okul uygulaması ve program çeşitliliği ile Proje İHO ve Proje AİHL'lerde eğitim öğretim süreçlerinde kalitenin artırılmasına ilişkin gerçekleştirilen faaliyetler bu okullara olan ilgiyi arttıracakları öngörülmektedir. Bu dönemde ilk olarak AİHL'lerde öğrencilerin tercih ettikleri bir alanda bireysel yetenekleri dikkate alınarak kendilerini geliştirmelerine fırsat sunmak için "program çeşitliliği"ne gidilmiştir. Ardından özel program/proje uygulayan okulların

dayanağı sayılan yönetmelikle AİHL'ler içerisinde “proje okulu” olma kriterlerine sahip olanlar “proje okulu” olarak belirlenmiş ve bu okullarda proje okul uygulaması başlatılmıştır. Bugün AİHL'ler içerisinde MEB'in hazırladığı “2023 Vizyon Belgesinde” de önemi belirtilen ve desteklenen program çeşitliliği ve proje okul uygulamaları yaklaşık 500 okulda uygulanarak devam etmektedir (MEB, 2023).

Araştırmada öğretmenlerin Proje AİHL'de çalışma nedenleri, bu okullar için yeni bir açılım olan proje okul modelinin özellikleri ve bu modelin eğitim ortamlarına ve öğretim sürecine katkısı gibi hususlar öğretmenlerin görüşleri kapsamında incelenmektedir. İmam hatip okulları ile ilgili araştırmamız söz konusu çalışmaya yönelik konu üzerinde henüz yeterli çalışmaların olmaması, saha gerçekliklerini yansıtmaması, MEB'in konu ile ilgili tüm paydaşlarına veri sunması, alan uzmanları ve uygulayıcılara hem bilimsel alanda hem de sahada katkı sağlaması ve kapsayıcılık bağlamında Türkiye geneli bir çalışma olması açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırmayla 2016 sonrası süreçte AİHL'lerde yeni bir model olarak uygulanmaya konulan proje okul uygulamasına ilişkin yapılacak çalışmalara katkı sunulması da hedeflenmektedir. Araştırma, özellikle bu okullarda uygulanan yeni modelin uygulama sürecinde etkili olan bazı öğelerin mevcut durumuna dair öğretmenlerden geribildirim sağlayacaktır.

Proje AİHL'de görev yapan öğretmenlerin proje okul modeline ilişkin görüşleri kapsamında konunun şu alt sorular ekseninde incelenmesi amaçlanmaktadır:

1. Öğretmenler proje okullarında çalışmayı niçin tercih etmektedirler?
2. Öğretmenlerin proje okul uygulamasına ilişkin memnuniyet algıları ne düzeydedir?
3. AİHL'lerden farklı olarak proje AİHL'lerde öne çıkan hususlar nelerdir?

1. Anadolu İmam Hatip Liselerinde Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulaması

2014 tarih ve 6528 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” kapsamında Millî Eğitim Bakanlığına “proje okulu” açma imkânı verilmiştir. Kanunda proje okulları “yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle iş birliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okul” olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2014).

2016 yılında ise yukarıda belirtilen kanun kapsamında proje okulları ile ilgili iş ve işlemleri düzenlemek amacıyla 01.09.2016 tarih ve 29818 sayılı Resmî Gazetede Yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği” hazırlanarak yürürlüğe girmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan

Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2016). İlgili mevzuat çerçevesinde proje okullarının belirlenmesi ve proje okulu olmaktan çıkarma, yöneticilerin ve öğretmenlerin seçimi, bunların çalışma süreleri, öğrenci seçimi, proje danışma kurulu, izleme ve değerlendirme gibi birçok açıdan diğer okullardan farklı özellikler taşımaktadır. Buna göre proje okullarının belirlenmesi ve proje okulu olmaktan çıkarılması belli şartlara bağlanmakta, proje okulu açılmasına yönelik başvurular proje okulu belirleme komisyonu tarafından değerlendirilmekte, yönetici ve öğretmen atamalarında özel şartlar aranmaktadır. Ayrıca proje okullarında ders vermek üzere üniversitelerden öğretim elemanları görevlendirilebilmekte, ulusal veya uluslararası proje yürüten, belirli eğitim reform ve programları uygulayan eğitim kurumlarında okul yönetimine rehberlik yapmak üzere proje danışma kurulu oluşturulabilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2016).

Proje AİHL’lerde öne çıkan yeniliklerden bir tanesi de okullar arasında uygulama birlikteliği sağlamak ve bir yol haritası oluşturmak için her proje türü için vizyon belgelerinin hazırlanmış olmasıdır (Zengin & Karaman, 2020, s. 411). Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM) tarafından nitelikli ve sürdürülebilir bir eğitimi hedefleyerek hazırlanan bu vizyon belgelerinde okulların eğitim ortamları ve fiziki imkanları, öğretmen ve eğitim yöneticileri, akademik gelişim, öğrencilerin mesleki gelişimi, değerler eğitimi, bilim, sanat, spor, sosyal ve kültürel etkinlikler, çevre ve paydaşlarla iş birliği ile izleme ve değerlendirme alanı olmak üzere 7 alanda destekleyici ve düzenleyici perspektifler sunulmaktadır. Vizyon belgelerinde çizilen çerçeve doğrultusunda okulların çalışmaları Kalite Takip Sistemi (KTS) ile izlenmektedir. Proje okullarının diğer okullardan fiziki şartlar yönüyle de görece daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Bu bağlamda Proje AİHL’lerin zenginleştirilmiş, çok amaçlı, özgün tasarlanmış eğitim ortamlarına sahip olmaları önemsenmektedir (MEB, 2020).

İmam hatip okulları, 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı “Millî 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” uygulaması 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 (Proje Kitapçığı, 2018). Yani program çeşitliliği; AİHL’lerde İmam hatip programının yanında farklı programların birlikte uygulanması olarak nitelendirilmektedir. Bu doğrultuda İmam 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 (Proje Kitapçığı, 2018, s. 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 olarak birden fazla program uygulayan AİHL'ler 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 imkân tanımak hedeflenmektedir. DÖGM'ye bağlı olarak birkaç okulda uygulanmaya başlayan program çeşitliliği uygulaması kısa sürede yaygınlaşarak bugün itibarıyla yaklaşık 500 okulda uygulanmaktadır (MEB, 2024).

2016 yılında yürürlüğe giren yönetmelik, bütün ortaöğretim kurumlarını kapsadığı gibi AİHL'leri de kapsamaktadır. Bu tarihten itibaren AİHL'ler içerisinde proje okulu olma şartlarını taşıyanlar proje okulu olarak belirlenmiştir. AİHL'lerde uygulanan program çeşitliliği, bu okullarda devam ettiği gibi proje okulu statüsünü alan AİHL'lerde de uygulanmaya başlamıştır. Proje AİHL'lerde hafızlık ile fen ve sosyal bilimler programı ana program olarak uygulanmakta olup, bazı proje AİHL'lerde birden fazla program da uygulanabilmektedir.

MEB tarafından 2020-2021 yılında yayımlanan Liselere Geçiş Sınavı (LGS) Kılavuzunda ve MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün web sayfasında yayımlanan okullar listesinde gösterilen proje AİHL'ler, uygulanan özel program/proje çeşitleri ve bu programlara öğrenci kabul şekli Tablo 1'de sunulmuştur (MEB, 2020).

Tablo 1: Program Çeşitliliği Bağlamında 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	4	Yetenek Sınavı
Fen ve Sosyal Bilimler Programı	64	Adrese Dayalı-Sınavsız
Hafız Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Program	27	Okul Sınav+Hafızlık Belgesi
İHO Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı	51	Okul Sınav+Mülakat

Tablo 1'de 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. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri bağlamında, 2016 yılında başlatılan proje okul uygulamasının mevcut durumunun incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada öğretmen görüşlerinin toplanması ve analizinde nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmının 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, s. 8). Ayrıca betimsel tarama modeli; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2019, s. 79). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin proje AİHL'lerde uygulanan program çeşitliliği ve proje okul uygulaması ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere hazırlanan anket soruları kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmının evreni Türkiye'deki Proje AİHL'lerde çalışan kadrolu öğretmenlerdir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre söz konusu dönemde Proje İmam Hatip liselerinde çalışan kadrolu öğretmen sayısı belirtilmemektedir. Sadece 2018-2019 öğretim yılı itibarıyla Türkiye'deki örgün İmam hatip liselerinde görev yapan toplam 46.812 kadrolu öğretmendir (MEB, 2019, s. 131). Araştırmının öğretmenler için örnekleme ise gelişigüzel (haphazard) örneklem yöntemi ile seçilerek 22 ilden toplam 704 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada örneklem illerin tespitinde evreni temsil gücünün daha yüksek olması için Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Türkiye bölgeler sınıflamasından yararlanılmıştır. İllerdeki okulların tespitinde Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve İl Millî Eğitim Müdürlüklerindeki yetkililerle iletişime geçilerek farklı sosyodemografik özellikler taşıyan bölgelerdeki okulların tespiti konusunda yardım alınmıştır. Bu şekilde TÜİK'in düzey 1 olarak belirlediği 12 bölgeden belirlenen toplam 22 il, araştırmanın örneklem illeri olarak seçilmiştir. Araştırmının örneklem illerinin tespitinde belirlenen 35 okuldan 33 tanesindeki meslek ve kültür dersi öğretmenlerine anket uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda araştırmanın örnekleme için seçilen iller ve her ildeki ankete katılan öğretmen sayıları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: TÜİK Bölge Sınıflaması (Düzyey 1) Araştırmaya Katılan Öğrenci ve Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımı

TÜİK Türkiye Sınıflaması (Düzyey 1)	Örneklem Olarak Belirlenen İller	Anket Uygulanan Öğretmen Sayısı
TR1 İstanbul	İstanbul	95
TR2 Batı Marmara	Tekirdağ	18
	Edirne	16
	Manisa	24
TR3 Ege	İzmir	22
	Muğla	19
TR4 Doğu Marmara	Sakarya	16

Karaman, Öğretmenlerin proje anadolu imam hatip liselerinde çalışma nedenleri ve proje okul uygulamasına ilişkin memnuniyet algıları

TR5 Batı Anadolu	Ankara	64
TR6 Akdeniz	Antalya	48
	Kahramanmaraş	15
TR7 Orta Anadolu	Kayseri	37
TR8 Batı Karadeniz	Samsun	47
	Ordu	25
TR9 Doğu Karadeniz	Trabzon	21
	Rize	21
TRA Kuzeydoğu Anadolu	Van	35
	Ağrı	16
	Erzincan	15
	Erzurum	45
TRB Ortadoğu Anadolu	Malatya	51
TRC Güneydoğu Anadolu	Diyarbakır	18
	Şanlıurfa	36
Anket Uygulanan Toplam Öğrenci ve Öğretmen Sayısı		704

2.3. Veri Toplama Aracı

Öğretmen 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 veri toplama araçları geliştirilmiştir. Bu çerçevede araştırmacı tarafından öğretmenlere yönelik ölçek geliştirilmiştir. Öğretmenlere yönelik geliştirilen veri toplama araçları şu şekildedir.

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'lerine ilişkin yapılan ampirik çalışmalar ve araştırmacının 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 iki akademisyen tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra anketlerin uygulanabilirliğini test etmek için Sakarya'da 10 öğretmene uygulanarak kontrolü sağlanmış ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak anket formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğretmen anket formunda kişisel bilgilere ve ilgili konulardaki bağımsız sorularla birlikte araştırmacı tarafından geliştirilen aşağıdaki ölçeğe yer verilmiştir. Sözkonusu ölçeğin 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 üç boyutta 12 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Modeline İlişkin 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 ($\chi^2 = 954,489$; $p < .001$) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonları, ,402 ile ,644 arasında değer almıştır. Ölçeğe yapılan geçerlik analizi sonucunda herhangi bir boyut altında yeterli yük değerlerine (,400) ulaşmayan 4 madde ölçekten çıkarılmış, sonuçta üç boyut olarak düşündüğümüz 12 maddeden oluşan **Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Modeline İlişkin Memnuniyet Ölçeği** elde edilmiştir. Üç boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 66,159 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri ,910 ile ,509 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri ,862 olarak tespit edilmiştir. Tablo 3'te "Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Modeline İlişkin 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 3: Proje AİHL Öğretmenlerinin Proje Okul Modeline İlişkin Memnuniyet Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine Dair Bulgular

Ölçek Maddeleri	Faktör	Faktör Yüğü	Faktör	Yükü	Madde	Madde
	I.Boyut	II.Boyut	III.Boyut	Toplam	Silindiğinde	Cronbach
	Eğitim	İçerik-	Komisyonlar	Korelasyonu	Alpha	Değeri
	Başarısı	Kapsam				
	İlişkisi					
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 yürütülen proje çalışmalarının yeterli olduğunu düşünüyorum.	,602			,467		,850

Karaman, Öğretmenlerin proje anadolu imam hatip liselerinde çalışma nedenleri ve proje okul uygulamasına ilişkin memnuniyet algıları

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 uygulaması 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	,847
Proje okul uygulaması gereği oluşturulan Danışma Kurulu'nun çalışmaları yeterli düzeydedir.		,845	,402	,846
Proje okul uygulaması ile ilgili Koordinatör Öğretmen'in çalışmaları yeterli düzeydedir.		,675	,561	,861
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			

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmamanın izin işlemleri sonrasında, öğretmen anket verileri 2018–2019 öğretim yılı bahar dönemi Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında toplanmıştır. Örneklem olarak belirlenen illerin İl Millî 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 öğretmenlere ders saatleri dışında yüz yüze uygulanmıştır. Tarafımızca gidilemeyen okullardaki anket uygulaması okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada pilot uygulaması 115 öğretmenle gerçekleştirilen anket uygulaması nihayetinde 711 öğretmene uygulanmış olup; anket formlarının 704 tanesi dikkate alınmıştır. 7 öğretmenin anket formu soruların çoğunun boş bırakılması ve anket formlarının gelişigüzel ve özensiz doldurmaları sebebiyle dikkate alınmamıştır.

2.5. Verilerin Analizi

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

Verilerin analizinde betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Öğretmenlerin Proje AİHL’de çalışma sebepleri gibi bazı bağımsız sorularda değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığının anlaşılması için ki kare analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlere yönelik uygulanan ölçeğin analizinde kullanılacak testlerin belirlenmesi amacıyla öncelikle ölçek için verilerin normal dağılıp dağılmadığının tespitine yönelik normallik testi yapılmıştır. Test sonucunda Tablo 4’te görüldüğü gibi “Proje AİHL Öğretmen Okul Modeli Memnuniyet Ölçeğinin çarpıklık (skewnes) ve basıklık (kurtosis) değerleri -1,5 ve +1,5 arasında olmaması nedeniyle verilerin normal dağılmadığı kabul edilmiştir. Veri setinde örneklemin küçüklüğü/büyükülüğü verilerin normal dağılımın belirgin özelliklerini göstermekte zorlanmaya sebep olmaktadır. Bu durumda veri setinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal olmayan sonuçlar vermesine yol açmaktadır. (Tabacnick & Fidell, 2013, ss. 86-89). Veriler normal dağılım göstermediğinden verilerin analizinde Non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis varyans analizi kullanılmıştır (Can, 2018, s. 231). 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 4: Araştırmada Kullanılan Ölçeğe Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Ölçek Adı	N	Skewness	Kurtosis
Proje AİHL Öğretmen Okul Modeli Memnuniyet Ölçeği	115	-1,334	4,444

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.

3. Proje AİHL Öğretmenlerine İlişkin Betimsel Bulgular

3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

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

Tablo 5: Proje AİHL Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

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

Tablo 5'te, araştırmaya katılan Proje İHL'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 itibariyle İHL'lerde görev yapan toplam kadrolu öğretmen sayısı 46,812'dir. Bu öğretmenlerin % 49,7'si erkek (23.252), % 50,3'ü (23.560) kadındır (MEB, 2019, 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 6: 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. Meslek dersleri öğretmenleri bu okullardaki Kuran-ı Kerim, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelam, İslam Tarihi gibi dersleri yürüten, İlahiyat Fakültelerinde yetişen ve öğretmen atama sisteminde bu branş adıyla atamaya tabi tutulan öğretmenlerdir. Kültür dersleri öğretmenleri ise bu okullardaki Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Beden Eğitimi, Müzik gibi dersleri yürüten öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerin her birisi kendi branşında atamaya tabi tutulmaktadır ve üniversitelerin kendi branşlarıyla ilgili bölümlerinden mezun olmaktadır. Tablo 6'da 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.

Tablo 7: Proje AİHL Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı

Branş Grubu		Yaş				
		21 - 25	26 - 35	36 - 45	46 - 50	51 ve Üzeri
Meslek Dersleri	<i>f</i>	9	49	71	35	36
	%	4,5	24,5	35,5	17,5	18

Kültür Dersleri	<i>f</i>	18	149	240	65	32
	%	3,6	29,6	47,6	12,9	6,3
Öğretmen Toplam	<i>f</i>	27	198	311	100	68
	%	3,8	28,1	44,2	14,2	9,7

Tablo 7’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 % 19,2’dir.

Tablo 8: 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
Meslek Dersleri	<i>f</i>	47	28	32	30	29	34
	%	23,5	14	16	15	14,5	17,0
Kültür Dersleri	<i>f</i>	70	107	101	120	78	28
	%	13,9	21,2	20	23,8	15,5	5,6
Toplam	<i>f</i>	117	135	133	150	107	62
	%	16,6	19,2	18,9	21,3	15,2	8,8

Tablo 8’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 % 13,9’dur. Bu bakımdan mesleğe yeni başlama oranı itibariyle 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 9: Proje AİHL Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Branş Grubu		Öğrenim Durumu		
		Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
Meslek Dersleri	<i>f</i>	153	43	4
	%	76,5	21,5	2
Kültür Dersleri	<i>f</i>	370	130	4

	%	73,4	25,8	0,8
Toplam	<i>f</i>	523	173	8
	%	74,3	24,6	1,1

Tablo 9’da 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.

3.2. Öğretmenlerin Proje AİHL’de Çalışma Nedenlerine Yönelik Bulgular

Toplumun farklılık gösteren din eğitimi talep ve beklentilerini karşılama gayretinde olan imam 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, s. 246). Nitelikli İHL öğretmenlerinin, öğrencilere ve okulun sosyal çevresine yönelik gelişimsel bir vizyonu olmalıdır. Ancak böylesi ideal öğretmen tanımlamalarının pratikte karşılık bulmadığı, öğretmenlerin çeşitli mesleki sorunlar sebebiyle gerçek potansiyellerine ulaşamadıkları bilinmektedir (Can ve Ermeydan, 2017, ss. 50-51). Proje okul uygulaması ile alanında kaliteli öğretmenlerin seçilerek/seçerek görev yapmasına imkân tanınmaktadır. Böylece idealist öğretmenler pratikte kendilerini gösterme fırsatı da elde etmektedirler.

Araştırmada Proje AİHL öğretmenlerine çalışmak için bu okulları tercih etmelerinde en fazla etkili olan nedeni tek seçenek olarak işaretlemeleri istenmiştir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğretmenlerin Proje AİHL’de Çalışma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Proje AİHL Tercih Sebepleri		Meslek Dersi	Kültür Dersi	Öğretmen Toplam
İmam Hatip kimliğini önemseydiğim için	<i>f</i>	139	174	313
	%	69,5	34,7	44,7
Proje okulu olduğu için	<i>f</i>	15	120	135
	%	7,5	24,0	19,3
Öğrenci profili iyi olduğu için	<i>f</i>	26	101	127
	%	13,0	20,2	18,1

Evime yakın mesafede olduğu için	<i>f</i>	4	51	55
	%	2,0	10,2	7,8
Akademik başarısı yüksek olduğu için	<i>f</i>	6	35	41
	%	3,0	7,0	5,8
Özgün projeler üretilen okul olduğu için	<i>f</i>	6	15	21
	%	3,0	3,0	3,0
Ekonomik getirisi daha fazla olduğu için	<i>f</i>	3	5	8
	%	1,5	1,0	1,1
Pansiyonlu okul olduğu için	<i>f</i>	1	0	1
	%	0,5	0,0	0,1
Cevapsız	<i>f</i>	0	3	3
	%	0	0,6	0,4
Toplam	<i>f</i>	200	504	704
	%	28,5	71,5	100,0

Tablo 10'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinden % 44,7'si imam hatip kimliğini önemseydiği 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. Öğretmenlerin Proje AİHL'de çalışma nedenleri değişkenler açısından analiz edildiğinde branş grubu düzeyinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. **Branş grubu** değişkeninde; meslek dersleri öğretmenlerinin imam hatip kimliğini önemseydiği için bu okullarda çalışmayı tercih oranı (% 69,5), kültür dersi öğretmenlerine göre (% 34,7) anlamlı şekilde daha yüksek iken ($p=,000<,05$); kültür dersi öğretmenlerinin proje okulu olduğu için (% 24) ve öğrenci profili iyi olduğu için (% 20,2) bu okullarda çalışmayı tercih oranları, meslek dersleri öğretmenlerine göre (% 7,5 - % 13), anlamlı şekilde daha yüksektir ($p=,000<,05$). Ayrıca Tablo 10'da 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.

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

MEB proje okul uygulamasını, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre kendilerini akademik, mesleki, sosyal ve kişisel yönden geliştirebilecekleri eğitim ortamlarını ve öğrenme süreçlerini hazırlamak; akademik başarısının yanı sıra öğrencilerin kendilerini mutlu hissedecekleri sosyal, sanatsal, kültürel ve sportif projeleri etkin olarak uygulayan, kariyer planlaması ile birlikte karakter gelişimini de önceleyen, medeniyet değerlerimize sahip, özgüveni tam nesillerin yetişmesine imkân hazırlamak; günümüz dünyasının sorunlarına

cevap verebilecek, iletişim ve dil becerisine sahip, millî kültürüyle bütünleşmiş, farklı kültürlerle barışık, girişimcilik yönü gelişmiş ve vizyon sahibi nesiller yetiştirmek ve ülkemizin din eğitimi alanındaki tecrübelerini farklı dünya ülkeleriyle paylaşmak ve ihtiyaç duyan toplulukların taleplerine cevap vermek için başlatmıştır (Almanak, 2019, s. 5). Bu amaçlar kapsamında 2016 yılında AİHL'lerde proje okul uygulaması başlatılmış ve program çeşitliliğine gidilmiştir.

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 11, 12 ve 13'te sunulmuştur.

Tablo 11: Proje AİHL Öğretmenlerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Betimsel Bulgular

	N	X	Ss.	Düzyer
Eğitim-Öğretime Katkısı (Etkili Okul Olması)	704	3,77	,638	Yüksek
Proje okul uygulaması gereğince okulumuzda yürütölen 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
İçerik, Kapsam (Proje Okul Tanıtımı)	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
Komisyonların Yeterliliği (Kurul ve Komisyonlar)	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 11’de 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-öğretime yüksek düzeyde katkı sağladığını ($X=3,77$) belirtmektedir. Proje okul modelinin tanıtımı ve kapsamı boyutunda öğretmenler çok yüksek düzeyde proje okul modelini tanıdıklarını ($X=4,21$) ifade etmekte iken; komisyonların yeterliliği boyutunda ise orta düzeyde ($X=3,28$) değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Tablo 11’de ölçeğin alt boyutlarına ilişkin maddelerin puan ortalamasına bakıldığında, araştırmaya katılan Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul modelinin eğitim-öğretime katkısı 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 gerçekleştirilen faaliyetler içerisinde sosyal faaliyetlerin daha önemli olduğuna ($X=3,74$) yüksek düzeyde puan ortalamalarıyla katılım göstermektedirler. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin 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 ($X=3,55$) en düşük puan ortalamasıyla katılım göstermektedirler.

Ölçeğin proje okul uygulamasının içerik ve kapsamının bilinmesi boyutuna dair Proje AİHL öğretmenleri, proje okul uygulamasının içeriğini bildiğini ($X=4,26$), proje okul uygulamasının amaçları hakkında bilgi sahibi olduğunu ($X=4,22$) çok yüksek düzeyde ve proje okul uygulamasının faydalı olduğunu ise ($X=4,17$) yüksek düzeyde puan ortalamalarıyla belirtmektedirler. Tablo 4’te bakıldığında ölçeğin alt boyutlarındaki maddelerin puan ortalamalarına bakıldığında proje okul uygulamasının içerik ve kapsamının bilinmesi boyutundaki maddelerin en yüksek düzeyde puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin proje okul uygulamasının içerik ve kapsam boyutuyla tanınması çok yüksek düzeyde olumlu iken; bu modelin faydalı olduğuna dair algıları ise yüksek düzeyde olumludur.

Ölçeğin proje okul modeline ait okullardaki komisyonların yeterliliği 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 11’e bakıldığında ölçeğin alt boyutlarındaki maddelerin puan ortalamalarına bakıldığında ise proje okul uygulamasına ait komisyonların çalışmalarının yeterliliği boyutundaki maddelerin en düşük düzeyde puan ortalamalarına

sahip olduğu görülmektedir. Buna göre proje okul modelinin getirdiği yeniliklerden biri olan komisyonların çalışmalarının yeterliliğine dair Proje AİHL öğretmenlerinin memnuniyet algılarında proje okul modeli uygulamalarının süreç içerisinde uygulanmasıyla birlikte zamanla olumlu yönde değişimin olacağı öngörülebilir.

Tablo 12: Proje AİHL Öğretmenlerinin “Proje Okul Modeline” İlişkin Memnuniyet Algılarına Ait Mann Whitney U Testi Analizi

Değişken		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	P	
Eğitim-Öğretime Katkısı	Cinsiyet	Kadın	97	356,26	141435	59446	575
		Erkek	07	347,64	106724		
Tanıtımı-Kapsamı	Cinsiyet	Kadın	97	364,27	144614	56267	074
		Erkek	07	337,28	103545		
Komisyonların Yeterliliği	Cinsiyet	Kadın	97	349,92	138917	59914	697
		Erkek	07	355,84	109242		
Proje Okul Modeli Memnuniyet Algısı Toplam	Cinsiyet	Kadın	97	357,62	141977	58905	447
		Erkek	07	345,87	106183		
Eğitim-Öğretime Katkısı	Branş	Meslek Dersleri	00	383,59	76718	44181	010
		Kültür Dersleri	04	340,16	171441		
Tanıtımı-Kapsamı	Branş	Meslek Dersleri	00	388,73	77745	43155	002
		Kültür Dersleri	04	338,13	170415		
Komisyonların Yeterliliği	Branş	Meslek Dersleri	00	352,33	70466	50366	989
		Kültür Dersleri	04	352,57	17769		
Proje Okul Modeli Memnuniyet Algısı Toplam	Branş	Meslek Dersleri	00	382,67	76533	44367	013
		Kültür Dersleri	04	340,53	171627		

Tablo 12 incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre; Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul uygulamaları ile ilgili proje okul uygulamaları genel toplamı ile birlikte proje okul uygulamalarının eğitim-öğretime katkısı, içeriğinin ve kapsamının bilinmesi ve komisyonların yeterliliği boyutlarındaki memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının sıra değerlerinin ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($U=58905$, $p>0,05$). Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algılarına branş grubu değişkeni açısından bakıldığında, Tablo 12’de görüldüğü gibi proje okul uygulamaları memnuniyet algısı genel toplamı ile birlikte proje okul uygulamalarının eğitim-öğretime katkısı, içeriğinin ve kapsamının bilinmesi alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın oluştuğu,

buna karşılık komisyonların yeterliliği alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Yapılan Mann-Whitney U testi analizi sonucunda “proje okul öğretmenlerinin proje okul uygulamalarının eğitim-öğretime katkısı boyutu ile ilgili memnuniyet algılarına’ ilişkin meslek dersleri öğretmenlerinin puanlarının sıra ortalamalarının (383,59) kültür dersleri öğretmenlerine (340,16) göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. (U= 441812, p<.05). Ayrıca proje okul öğretmenlerinin proje okul uygulamalarının içeriğinin ve kapsamının bilinmesi boyutu ile ilgili yeterlilik algılarına ilişkin meslek dersleri öğretmenlerinin puanlarının sıra ortalamalarının (388,73) kültür dersleri öğretmenlerine (338,13) göre ve .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı da görülmektedir (U= 43155, p<.05). Tablo 12’deki Mann-Whitney U testi analizi sonucunda ayrıca “proje okul öğretmenlerinin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algılarına’ ilişkin meslek dersleri öğretmenlerinin toplam puanlarının sıra ortalamalarının (382,67) kültür dersleri öğretmenlerine (340,53) göre .05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı da görülmektedir (U= 44367, p<.05). Analiz sonucu meslek dersleri öğretmenlerinin, kültür dersi öğretmenlerine göre proje okul uygulamalarının eğitim-öğretime katkısına dair memnuniyetlerinde ve proje okul uygulamalarının içeriğinin ve kapsamının bilinmesine ilişkin yeterliliklerinde daha olumlu algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu konuda Proje AİHL’de görev yapan meslek dersleri öğretmenlerinin okula aidiyet düzeylerinin, rol model olma durumlarının, din öğretiminin örtük olarak yüklediği sorumlulukların etkisi olduğu muhtemel sebepler olarak ifade edilebilir.

Tablo 13: 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 Memnuniyet Toplam	Modeli Algısı		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 Memnuniyet Toplam	Modeli Algısı	Yaş	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 Memnuniyet Toplam	Modeli Algısı	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 Memnuniyet Toplam	Okul	Modeli Algısı	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 13'te Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul modeli ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin puanlarının yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp 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 farklılığa 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 farklılığa yol açtığı görülmektedir ($X^2_{(5)}=14,122, p<.05$). Farklılaşmanın öğretmenlerin hangi kıdem puanları arasında olduğunu tespit etmek için Non-Parametrik testlerden Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 21-25 yıl, 26 ve üzeri olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler aleyhine, mesleki kıdemi 6-10 yıl ile 16-20 yıl olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler lehine ve mesleki kıdemi 16-20 yıl ile 21-25 yıl ve 26 ve üzeri olan öğretmenler arasında ise mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler aleyhine istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu verilere göre; Proje AİHL öğretmenlerinin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algı düzeylerinin mesleki kıdemi çok olan öğretmenler lehine (6-10 yıl ile 16-20 yıl olan grup karşılaştırması dışında) daha olumlu olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin Proje AİHL'de çalışma nedenleri ile ilgili araştırmamızda elde edilen sonuçlarla ilgili olarak öğretmenlerin proje okullarında sırasıyla en fazla 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 önemsedığı 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 ifade edilebilir.

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), İmam Hatip kimliği/aidiyeti (% 29,6), ve bu okullarda çalışma ortamına ilişkin memnuniyetlerini (% 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, 2017, ss. 156-157).

Her iki araştırmayı karşılaştırdığımızda araştırmamızda meslek dersleri öğretmenlerinin bu okullarda çalışma nedenlerinin başında İmam Hatip kimliğine sahip olma (% 69,5) bulunmakta iken; Aşlamacı'nın çalışmasında mesleki nedenler ön plana çıkmakta ve İmam Hatip kimliği/aidiyetine sahip olma (% 29,6) ikinci sırada yer almaktadır. Bu sonuç imam hatip okullarının süreç içerisinde özellikle okul türü bağlamındaki değişiminin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Branş olarak karşılaştırma yapıldığında araştırmamıza katılan kültür dersleri öğretmenlerinin bu okullarda çalışma nedenlerinin ilk sırasında İmam Hatip kimliğine sahip olma (% 34,7) tercih oranı Aşlamacı'nın araştırmadaki DKAB öğretmenlerinin İmam 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 ve okullardaki çalışma iklimi ve öğrencilerin kalitesi, devamında da ekonomik sebeplerin yer aldığı görülmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin proje okul uygulaması ile ilgili memnuniyet algılarına ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin proje okul uygulamaları ile ilgili memnuniyet algılarının yüksek düzeyde olduğu (3,76), proje okul uygulamasının eğitim-öğretime yüksek düzeyde (3,77) katkı sağladığı ve proje okul modelinin içeriği, kapsamı ve özelliklerinin ise çok yüksek düzeyde (4,21) bilindiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin proje okul uygulamalarının yeniliklerinden olan kurul ve komisyonların yeterliliği ile ilgili de memnuniyet algılarının orta düzeyde (3,28) olduğu saptanmıştır. 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.

Proje okullarla ilgili literatürde yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Proje okulların etkililiğine dair Koç'un (2019) 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul'da 15 proje Anadolu İmam Hatip Lisesi ve 9 proje kapsamında olmayan Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde çalışan toplam 603 yönetici ve öğretmenle yaptığı araştırmada 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 gelişmelerine 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, ss. 146-147). Kaya'nın (2018) Gaziantep İli merkezinde bulunan Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı bir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi'nden 1 müdür ve 8 öğretmen ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı bir Fen Lisesi'nden 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, ss. 76-79). Tarhan ve Karateke'nin çalışmalarında ise, proje okullarındaki eğitim ortamlarına dair öğrencilerin okullarında verilen eğitim ile ilgili olarak eğitim kalitesinin yüksek olduğu, beklentilerini karşılayan bir eğitimin verildiği, ahlaki eğitimin veriliyor olduğu, fen ve meslek derslerinin bir arada veriliyor olduğu, seçilmiş bir eğitim kadrosunun bulunduğu yönünde fikir belirttikleri görülmüştür (Tarhan – Karateke, 2021, s. 503).

AİHL'lerden farklı olarak proje AİHL'lerde öne çıkan hususlarla ilgili olarak Tarhan ve Karateke'nin çalışmasında öğrenciler okullarını diğer eğitim kurumlarından ayıran özelliklerinin neler olduğu konusunda öğretmenlerin başarılı olması ve seçilmiş olmasının okullarının en büyük özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Fen ve meslek derslerinin birlikte başarılı bir şekilde veriliyor olması ve okullarının genel amaç ve vizyonlarının okullarını farklı kılan hususlar olduğunu belirtmişlerdir (Tarhan – Karateke, 2021, s. 513). Özdemir'in yaptığı çalışmada da İmam hatip okullarından mezun olan öğrencilerin genel itibariyle olumlu bir algıya sahip olduğu görülmektedir (Özdemir, 2017, ss. 5-27). Karaman'ın yaptığı

çalışmada ise öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olması ve merkezi sınav ile alınmış olması, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin olması, program çeşitliliği sayesinde farklı programların bir arada olmasının etkili olduğu vurgulanmıştır (Karaman, 2021, ss. 29-30).

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. Tarhan ve Karateke'nin araştırmasında proje okullarının eğitim ortamına, öğrenci ve öğretmen niteliğine dair memnuniyetlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmamızda ise proje okul uygulamasına dair öğretmenlerin memnuniyet algılarının ise yüksek düzeyde (3,76) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; araştırmalarda elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, proje okul uygulamalarının AİHL'ler için etkili okul olma bakımından bu okullara katkı sağladığı belirtilebilir. Ayrıca bu uygulama ile proje okullarının okul paydaşlarına yönelik eğitim-öğretimdeki etkisinin daha fazla hissedileceği söylenebilir. Proje okul uygulamalarının sahada karşılaşılan eğitimin temel unsurları ile ilgili sorunların çözümü ile birlikte özellikle öğretmenlerin yönelimi açısından bu okulları cazibe merkezi haline getiren bir uygulama olacağı söylenebilir. Buna ek olarak proje okul uygulamaları sayesinde bu okullarda teknolojik, bilimsel, kültürel ve mesleki alanlarda okul paydaşlarına daha fazla katkı sağlayacağı da söylenebilir. Ayrıca proje okul uygulamasının sürdürülebilir bir uygulama olduğu ve eğitim öğretim sürecinde paydaşlarına daha fazla avantajlar sunması sebebiyle de niteliğinden ödün verilmeden yaygınlaştırılması gerektiği ifade edilebilir.

Kaynakça

- Aşlamacı, İ. (2017). *Öğrenci ve öğretmenlerine göre imam-hatip liseleri: Profiller, algılar, memnuniyet, aidiyet*, Dem Yayınları.
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye'de din eğitimi*, Dem Yayınları.
- Baltacı, A. (2019). İmam-hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin mesleki sorunlarının analizi ve çözüm önerileri. *İlted: İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 52(2), 241-264.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. & Ermeydan, M. (2017). Disiplin sorunları ve sınıf yönetimine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-58.
- Diñer, N. (1998). *1913'ten günümüze imam-hatip okulları meselesi*, Şule Yayınları.
- Karaman, D. (2021). Yöneticilerine göre Anadolu imam hatip liselerindeki program

çeşitliliği ve proje okul uygulamasının değerlendirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* (11), 11-37. <https://doi.org/10.53112/tudear.869069>

Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.

Kaya, A. (2018). *Proje okullarının yapısına ve işleyişine ilişkin bir örnek olay incelemesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Koç, A. (2019). *Proje okullarının etkili okul özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları açısından incelenmesi*. [Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Anadolu imam hatip liselerinde program çeşitliliği (Proje okulları) kitapçığı*, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne Bağlı Okullar*, Erişim Tarihi: 24.12.2020, http://dogm.meb.gov.tr/bilgisistemi/okul_listesi

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne Bağlı Okullar*. Erişim Tarihi: 30.01.2024, http://dogm.meb.gov.tr/bilgisistemi/okul_listesi

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Anadolu İmam Hatip Liseleri, İmam Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi*. Erişim Tarihi: 12.06.2020, <https://dogm.meb.gov.tr/www/anadolu-imam-hatip-liseleri-ve-imam-hatiportaokullari-vizyon-belgesi/icerik/526>

Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamalarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014, 1 Mart). Resmi Gazete (Sayı: 28941). Erişim Tarihi: 10.02.2021, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2016, 1 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 29818). Erişim Tarihi: 08.01.2021, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokullarında Yeni Dönem Kitapçığı*. PDF: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. Erişim Tarihi: 05.02.2021, http://dogm.meb.gov.tr/pdf/Yeni_Donem_Kitapcik.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019*. PDF: Strateji Geliştirme Başkanlığı, Erişim Tarihi: 20.01.2021, 30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *Almanak Dergisi* 2 (5), 1-198. Erişim Tarihi: 18.01.2021, http://dogm.meb.gov.tr/pdf/Almanak_2.pdf

- Öcal, M. (1999). Kuruluşundan günümüze imam-hatip liseleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6, 201-254.
- Öcal, M. (2012). İmam hatip liselerinde din eğitimi. N. Altaş & M.Köylü (Ed.), *Din Eğitimi* içinde. Ensar Neşriyat.
- Özdemir, M. A. (2017). Türkiye’de imam hatipli algısı: Bazı göstergeler bağlamında sosyolojik bir değerlendirme. *Talim Dergisi* (Haziran), 5-27.
- Sitembölükbaşı, Ş. (1995). *Türkiye’de İslam’ın yeniden inkişafı (1950- 1960)*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.). Pearson.
- Tarhan, H. & Karateke, T. (2021). Proje anadolu imam hatip liselerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi* 12/2, 481-516. <https://doi.org/10.51605/mesned.1017035>.
- Zengin, M. (2017). Modern Türkiye’de din ve eğitim politikaları ekseninde imam hatip okulları üzerine bir analiz, İ. Erdem vd. (Ed.). *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları I* içinde, İnönü Üniversitesi Yayınevi.
- Zengin M. & Karaman D. (2020). Öğrencilerin proje anadolu imam hatip liselerini tercih nedenleri ve mesleki eğilimleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 54(2), 403-431.



TEACHERS' REASONS FOR WORKING AT PROJECT ANADOLU IMAM HATIP HIGH SCHOOLS AND THEIR PERCEPTIONS OF SATISFACTION REGARDING PROJECT SCHOOL IMPLEMENTATION

Davut Karaman

Extended Abstract

Imam hatip schools (IHO) are schools established as a reflection of society's desire for religious education at school. By expanding its purpose within the historical process, it has performed various functions within the Turkish Education System as educational institutions that implement preparatory programs for both the profession and higher education. Today, imam hatip schools retain the purpose of training religious officials, but in terms of preparing for life and various professions, they function as a school among other types of schools.

In the last period of imam hatip schools, the project, which is considered a new move to increase the quality in educational environments and teaching processes within the Turkish education system, has started to open Anatolian Imam Hatip High Schools (AIHL) and create high school-level schools where students studying at both middle and imam hatip middle schools can go. It is expected that the variety of project school applications and programs implemented in Imam hatip schools, as well as the activities carried out to improve the quality of educational processes in Project IHO and Project AIHL will increase the interest in these schools. During this period, the first step was taken to "program diversity" in order to provide students with the opportunity to improve themselves by taking into account their individual abilities in a preferred field at AIHL. Then, with the regulation, which is considered the basis of schools implementing special programs / projects, those who have the criteria of being a "project school" within the AIHL have been designated as a "project school" and project school implementation has been initiated in these schools.

In the research, issues such as teachers' reasons for working at the Project AIHL, the characteristics of the project school model, which is a new opening for these schools, and the contribution of this model to educational environments and the teaching process, are examined within the scope of teachers' opinions. The research will provide feedback from

teachers on the current status of some items that are effective in the implementation process of the new model, especially applied in these schools.

Within the scope of the opinions of the teachers working in the project AIHL on the project school model, it is aimed to examine the subject in the following sub-questions::

- ✓ Why do teachers prefer to work in project schools?
- ✓ What is the level of satisfaction perceptions of teachers regarding the project school implementation?
- ✓ What are the prominent issues in the project AIHLS, as opposed to the AIHLS?

In this study, it is aimed to examine the current state of the project school application launched in 2016 in the context of teachers' opinions. Quantitative research methods were used in the collection and analysis of teacher opinions in the research. It was preferred to structure the research in descriptive screening model from quantitative research methods. The universe of the research is the full-time teachers working in the Project AIHL in Turkey. The sample of the research for teachers was selected by random sampling method (haphazard) and consists of a total of 704 teachers from 22 provinces. In the research, in order to have a higher power of representing the universe in the determination of sample provinces, the Turkish Statistical Institute's (TUIK) classification of regions of Turkey was used. In the identification of schools in the provinces, the General Directorate of Religious Education and the authorities in the Provincial Directorates of National Education were contacted and assistance was obtained in the identification of schools in regions with different sociodemographic characteristics. In this way, a total of 22 provinces determined from the 12 regions designated as level 1 by TUIK were selected as sample provinces of the study. In the determination of the sample provinces of the research, a survey application was made to the teachers of vocational and cultural courses in 33 of the 35 schools determined. As a data collection tool in the research, a questionnaire form was prepared for teachers working in the Project AIHL. The Satisfaction Scale of Project AIHL Teachers Related to the Project School Model, along with personal information and independent questions on related topics in the teacher survey form, was developed by the researcher in order to determine teachers' views on the project school model and their satisfaction levels. Exploratory factor analysis (AFA) was performed to test the construct validity of the scale. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) and Bartlett Sphericity test were performed for the suitability of the scale for factor analysis, the KMO value was calculated as 793, Bartlett test ($X^2 = 954,489$; $p < .001$) was found to be significant. The item total correlations of the scale were valued between, ,402 and ,644 Dec. As a result of the validity analysis performed on the scale, 4 items that did not reach sufficient load values (,400) under any dimension were removed from the scale, and as a result, the Satisfaction Scale of Project AIHL Teachers regarding the Project School Model, consisting of 12 items, which we consider as three dimensions, was obtained. The total variance explained by the

three-dimensional scale was found to be % 66.15. The factor loads of the items vary between 910 and 509. In the reliability analysis of the scale, Cronbach's Alpha value was tabulated as 862.

IBM SPSS 22.0 "Statistical Package for the Social Sciences" package program was used in the analysis of quantitative data obtained from teachers in the research. The answers given by the teachers participating in the research regarding the questions and items were processed into the program. Descriptive statistics are included in the analysis of the data. Chi-square analysis was used to determine whether there is a difference in terms of variables in some independent questions, such as teachers' reasons for working in the Project AIHL. In order to determine the tests to be used in the analysis of the scale applied to teachers within the scope of the research, a normality test was performed to determine whether the data for the scale are distributed normally or not.

According to the findings obtained in the research on the reasons teachers work in these schools; % 44.7 of Project AIHL teachers stated that they prefer to work in these schools because they care about the identity of imam hatip, % 19.3 because it is a project school, % 18.1 because the student profile is good, % 7.8 because it is close to home, % 5.8 because it is high academic achievement, % 3.0 because it is a school that produces original projects, % 1.1 because it has a high economic return, and % 0.1 because it is a boarding school. When teachers' reasons for working in the Project AIHL were analyzed in terms of variables, significant differences were found at the branch group level. In the branch group variable, the rate of preference to work in these schools (% 69.5) is significantly higher than that of culture course teachers (% 34.7) because vocational course teachers care about the identity of imam hatip ($p=,000<,05$); the preference rates of culture course teachers to work in these schools are significantly higher ($p=,000<,05$) compared to vocational course teachers (% 7.5 - % 13) because it is a project school (% 24) and because the student profile is good (% 20.2).

Project AIHL teachers' perceptions of the project school model and descriptive findings related to the average of items in each sub-dimension were included. Teachers' perceptions about the items related to the project school model were realized at a high level ($X=3.76$). When the sub-dimensions of the scale are examined; teachers indicate that the project school model contributes to education at a high level ($X=3.77$). While teachers express that they recognize the project school model at a very high level ($X=4,21$) in the size of the introduction and scope of the project school model; in the dimension of competence of commissions, they are evaluated at an intermediate level ($X=3.28$).

According to the satisfaction perceptions of the project AIHL teachers participating in the research on the contribution of the project school model to education, thanks to the project school application, good students prefer their schools ($X=4.07$), students' academic achievement increases ($X=3.94$), students' individual abilities are highlighted

($X=3.58$), students are educated in accordance with their abilities ($X=3.55$), they show that the project work carried out in their schools is sufficient ($X=3.76$) and that social activities are more important among the activities carried out in their schools ($X=3.74$) with high score averages. In addition, the teachers participating in the research show the highest level of participation in this dimension that good students prefer their schools thanks to the project school application ($X=4.07$); on the other hand, they show that students are raised in accordance with their abilities thanks to the project school application ($X=3.55$) with the lowest average score.

Regarding the dimension of knowing the content and scope of the project school application of the scale, Project AIHL teachers indicate that they know the content of the project school application ($X=4.26$), have knowledge about the objectives of the project school application ($X=4.22$) at a very high level and that the project school application is useful ($X=4.17$) with high average scores. Accordingly, while the teachers participating in the research recognized the project school application with its content and scope dimension at a very high level, their perceptions that this model is useful were realized at a high level positively.