



## KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

*Uluslararası Dil, Edebiyat, Kültür, Tarih, Sanat ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*

*The Journal of International Language, Literature, Culture, History, Art and Education Research*

Sayı/Issue 16 (Haziran/June 2024), s. 489-514.  
Geliş Tarihi-Received: 08.04.2024  
Kabul Tarihi-Accepted: 24.05.2024  
Araştırma Makalesi-Research Article  
ISSN: 2687-5675  
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1466869

# Ortaokul Müdürlerinin Öğretmen Teftişlerindeki Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Algılarının İncelenmesi

*Analysis of Religious Culture and Ethics Teachers' Perceptions About the Degree at Which Middle School Principals Perform Their Duties Related to Supervising Teachers*

Serkan GÖKALP\*  
Sait AKBAŞLI\*\*

### Öz

Bu çalışma ortaokul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algılarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada yöntem olarak genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evreni Mersin İlinde ortaokullarda çalışan 645 din kültürü öğretmenini kapsamaktadır. Bu çalışmada, örneklem evrendeki bütün öğretmenleri içermektedir. Verileri toplamak için Gökalp tarafından geliştirilen Öğretmen Teftişine İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada veriler çalışmaya katılan 420 öğretmenin ölçekte yer alan soruları yanıtlaması ile toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS kullanılarak ve ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen algıları kıdem, öğrenim durumu, kariyer basamakları ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkenleri açısından kıyaslanmıştır. Bu çalışmada, öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretmen teftişiyle ilgili denetim görevlerini yerine getirme düzeyi az seviyede bulunmuştur. Öğretmen algıları arasında kıdem, öğrenim durumu, kariyer basamakları ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir ve bu değişkenler açısından öğretmen algıları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, öğretmen, teftiş, okul müdürleri.

\* Öğr. Gör. Dr., Mersin Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, e-posta: serkangokalp@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9946-3280.

\*\* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, e-posta: sakbasli@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9406-8011.

### Abstract

This study aims to determine the perceptions of religious culture and ethics teachers regarding the level of middle school principals' fulfillment of their supervisory duties in teacher inspections. In this study, general screening model was used as a method. The population of the study includes 645 religious culture and ethics teachers working in middle schools in Mersin Province. In this study, the sample includes all teachers in the population. In order to collect the data, The Scale of Teachers' Perceptions About Teachers Supervision, which was developed by Gökalp, was used. In the study, data was collected by 420 teachers participating in the study by answering the questions in the scale. Data analysis was carried out using SPSS and using mean, standard deviation, t-test and one-way analysis of variance. Teacher perceptions were compared in terms of variables such as seniority, education level, career stages and the higher education institution from which they graduated. In this study, according to teachers' perceptions, the level of middle school principals' ability to fulfill their supervisory duties regarding teacher inspection was found to be low. It was analyzed whether there was a significant difference between teachers' perceptions in terms of the variables of seniority, education level, career stages and the higher education institution graduated from, and a significant difference was detected between teacher perceptions in terms of these variables.

**Keywords:** Religious education, religious culture and ethics teachers, teacher, supervision, school principals.

### Giriş

Sistem Teorisine göre eğitim sistemi açık sosyal bir sistemdir. Bu açık sosyal sistem öğrenciler, araç-gereçler, makineler, bilgi ve teknoloji gibi çevresinden çeşitli girdiler alır (Bursalıoğlu, 2022, s. 22-39). Eğitim sistemi, bu girdileri değişim sürecine dahil eder ve ürünler (eğitilmiş öğrenciler), hizmet, kazanç, başarı, başarısızlık, çalışanların memnuniyeti ve geri bildirim gibi çıktılar oluşturur. Bu ürünler eğitim sisteminin kendisi ve çevredeki diğer örgütler ve sistemler tarafından kullanılır. Girdi-çıktı ve geri bildirim süreçleri sayesinde çevresiyle sürekli bir alma-verme süreci içerisinde yer alan ve çevresiyle etkileşim halinde olan eğitim sistemi daha küçük alt sistemlerden oluşur. Bu alt sistemler, yönetim alt sistemi, yasal alt sistem, teknik alt sistem, amaçlar ve değerler alt sistemi ve psikososyal alt sistemidir. Yönetim alt sistemi ise amaç belirleme, planlama, kaynakların bir araya getirilmesi, örgütlenme, uygulama ve denetim (teftiş) alt sistemlerinden meydana gelir. Yönetim alt sisteminin en önemli alt sistemlerinden biri de denetim (teftiş) alt sistemidir (Marion, 2013, s. 111-112).

Teftiş alt sistemi, sistemin hedeflerini ne ölçüde başardığını, alt sistemin görevlerini başarıyla yerine getirip getirmediğini denetler. Aynı zamanda sisteme giren girdi miktarını, bilgi işleme sürecini ve ürün kalitesini kontrol eder.<sup>3</sup> Teftiş alt sistemi, denetim sonuçlarına dayanarak sisteme geri bildirim sağlar. Bu şekilde, eksikliklerin düzeltilmesine, gerekli değişikliklerin yapılmasına ve kalitenin artırılmasına katkıda bulunur. Ayrıca, teftiş alt sistemi, örgütün güç kaybetmesini ve entropiye maruz kalmasını önler. Teftiş alt sisteminin olmadığı bir sistem, düzensizliğe, dış çevreyle iletişimin kesilmesine, durağanlığa ve güç/enerji kaybına yol açabilir. Bu nedenle, teftiş alt sistemi, eğitim örgütleri dahil olmak üzere tüm örgütler için kaçınılmaz bir öneme sahiptir (Taymaz, 2015, s. 10-32).

Teftiş alt sistemi bütün eğitim sistemlerinde hayati öneme sahip olmasının yanı sıra Türk Eğitim Sisteminde de çok önemlidir. Teftiş alt sistemi, ilgili kişilerin, kendilerine yasal olarak tanımlanan görevleri ve sorumlulukları başarıyla yerine getirip getirmediğini denetler ve kontrol eder (Gökalp, 2021, s. 5-30).

Öğrenciler ve bina sayısı göz önüne alındığında en büyük sistemlerden birisi ortaokul alt sistemidir. Türkiye'de 2023-2024 eğitim-öğretim verilerine göre 18186 ortaokul vardır. Ayrıca ortaokul alt sistemi geniş Türkiye coğrafyasında köylere kadar

yayıldığı için ve bu kurumlar 5.293.067 öğrenciyi eğitmekten sorumlu olduğu için ortaokul alt sistemi en önemli alt sistemlerden birisidir (MEB, 2023, s. 51). Bu kurumlar, Türk Milletinin ve Devletinin beklentilerine göre farklı dünya görüşlerine, kültürel özelliklere ve dini inançlara sahip olan ailelerden gelen öğrencileri eğitir ve 21. Yüzyılın şartlarına uyum sağlamak için gerekli bilgi ve becerilerle donatarak hayata hazırlar. Böyle bir sistemin etkin ve etkili çalışması gelecekte ülkenin iyi eğitilmiş ve kalifiye bir nüfusa sahip gelişmiş bir ülkeye dönüşmesine katkı da bulunabilir. Bununla birlikte bu alt sistemin çalışmasında sorunların ortaya çıkması öğrenci girdilerinin verimli ürünlere dönüştürülememesiyle sonuçlanır ve bu durum toplumun beklentilerine uygun olmayan sonuçların ortaya çıkmasına neden olur (Gökalp, 2021, s. 5-30).

Ortaokul alt sisteminde çok sayıda alt sistem bulunmaktadır; bu alt sistemlerin başında okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenler ve öğrenciler gelmektedir (Hanson, 2013, s. 102-107). Ortaokul alt sisteminde 376.747 öğretmen bulunmakta olup bu öğretmenler 5 milyondan fazla öğrenciyi eğitmektedir ve bu öğretmenlerin verimliliği ortaokul alt sisteminin ve tüm eğitim sisteminin verimliliğini ve başarısını belirlemektedir (MEB, 2023, s. 51). Etkin bir teftiş, öğretmenlerin milli eğitim hedeflerine uygun davranıp davranmadığını ve öğretim etkinliklerini etkili ve doğru bir şekilde kullanıp kullanmadıklarını değerlendirmek amacıyla önemlidir. Bunun yanı sıra tüm ülkedeki ortaokullarda öğretmenler arasında amaç birliği sağlamak ve öğretmenlerin profesyonel gelişimini izlemek için de etkin bir öğretmen teftişine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca mesleğinde yeterli ve verimli olmayan öğretmenleri belirlemek, onların hizmet içi eğitim almalarını sağlamak ve değişime ve gelişime açık olmalarına katkıda bulunmak gibi hedefler de verimli bir öğretmen teftişini gerekli kılmaktadır.

Öğretmenlerin performansını değerlendirme gerekliliği de öğretmen teftişinin yapılmasını ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenlerin yetersiz ve yüzeysel olarak denetlendiği ortaokul alt sistemi bütün eğitim sisteminin entropiye doğru ilerlemesine neden olur çünkü ortaokul alt sistemine dayalı olan lise ve üniversite eğitimi gibi diğer sistemler düzgün ve etkili bir şekilde çalışmaz (Taymaz, 2015, s. 10-32). Sonuç olarak, öğretmenleri denetlemek ortaokul alt sisteminin verimliliği için vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Taymaz (Taymaz, 2015, s. 10-32) tarafından ifade edildiği üzere, öğretmen teftişi, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretim etkinliklerindeki performanslarının izlenmesi, analiz edilmesi ve değerlendirilmesidir. Öğretmen teftişi, öğretmenlerin performanslarını, profesyonel yetkinliklerini, öğretim yöntem ve tekniklerindeki becerilerini, ayrıca öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerini analiz etme ve değerlendirme amacı taşıyan bir denetim biçimidir (Marshall, 2013, s. 84-101). Alfonda ve diğerlerine (Alfonda, 2013, s. 43) göre öğretmen denetimi örgütün hedeflerini gerçekleştirmek ve nihai hedef olan öğrenci öğrenmesini sağlamak için öğretmenin davranışlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen resmi olarak tanımlanmış bir davranıştır. Öğretmen teftişi öğretmenlerin otokontrolle, öz disipline, profesyonel gelişime ve değişimlere sahip olmasını ve değişimlere uyum sağlamasına katkıda bulunmayı hedefler. Bunun yanı sıra bu teftiş türü en iyi kararları verebilen bir öğretmen profili oluşturmayı hedefler. Öğretmen teftişinin bir diğer önemli hedefi ise öğretmenlerin okulun verimliliğine ve okulun genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmesine katkıda bulunmalarına yardım etmektir. Fakat bu teftiş türünün nihai amacı öğrenci öğrenmesini ve davranışlarını geliştirmek ve en optimal seviyeye çıkarmaktır. Öğretmen teftişi bu amaca öğretmen davranışını etkileyerek katkıda bulunur (Nolan ve Hoover, 2023, s. 145-162).

Öğretmen teftişinde, mesleki portfolyolar (Alfonda, 2013, s. 43) öğretmenin okul politikasına katkısı, aile ve toplumla ilişkileri, kendini geliştirme durumu, meslektaşlarla ilişkileri, mesleki gelişim ve uzmanlık durumu, öğrenme çevresinin yönetimi, öğretmenin öğretim için hazırlık durumu, sınıf çevresi denetlenir. Öğretmen teftişinde en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri tanesi gözlemdir. Öğretmen teftişinde kullanılan gözlem yaklaşımları katılımcı gözlem, resmi gözlem ve informal gözlemdir. Öğretmen teftişi yapılırken nitel ve nicel gözlemlerle ilgili veri toplama araçları ve teknikleri kullanılır. Bu teknik ve araçlardan bazıları öğrenci merkezli öğrenmenin gözlenmesi, açık uçlu gözlem, kelimesi kelimesine not alma (açık uçlu öyküleme tekniği), görsel diyagramlar, performans kıyaslama aracı ve kategorik frekans aracıdır. Açık uçlu denetim aracı, ölçekler, sesli ve görsel kayıtlar ve basılı formlar öğretmen denetiminde kullanılan diğer veri toplama araçlarıdır (Nolan ve Hoover, 2023, s. 145-162).

Eğitim denetim alt sisteminin önemli bir ögesi olan öğretmen denetiminde, Türkiye’de ve yurtdışında bazı önemli sorunların olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen en önemli problemlerden bir tanesi bireysel uzmanlaşma ile ilgilidir. Öğretmenler, üniversitede aldıkları akademik eğitim, mesleki gelişim ve öğretmenlikteki kazandıkları deneyim açısından sofistike ve gelişmiş bir uzmanlığa sahiptir. Öğretmenlerin üniversite aldıkları eğitim onları mesleklerinde uzman ve profesyonel yapar (Blumberg, 2020, s. 86-98). Bununla birlikte öğretmen teftişini gerçekleştiren üst pozisyonunda olan okul müdürlerinin öğretmenlerden daha fazla uzmanlığa sahip olmalarını sağlayan akademik eğitimlerinin olmaması denetimin verimliliğini önemli ölçüde azaltan bir etkidir. Eğitim alanında öğretmenlik teftişini daha zorlu bir meydan okuma haline getiren eğitim programlarında ve teknolojide çok sayıda değişiklik ve yenilikler meydana gelmeye devam etmektedir (Glickman, 2018, s. 67). Öğretmenlerin bilgideki önemli ölçüdeki artış ve hızlı değişimlere uyumunun sağlanabilmesi için öncelikle öğretmen teftişini gerçekleştirenlerin bu değişimlere kendilerinin uyum sağlaması gerekmektedir. Bununla birlikte, bu denetimleri gerçekleştiren üstlerin öğretmenlere yeterince yardım edemediği ve bahsi geçen değişimlere yeterince hazır olup olmadığı tartışmaya açık bir konudur (Taymaz, 2015). Ayrıca denetim görevinin yerine getirilmesine ilişkin önemli problemler bulunmaktadır. Alanyazındaki çalışmalarda bazı öğretmenler okul müdürlerinin bir eğitim-öğretim yılı boyunca kendilerini hiç denetlemediğini ya da çok az denetlediğini ifade etmektedir (Gökalp, 2021). Benzer şekilde Gün’ün (2019) araştırmasında öğretmenler denetim sırasında denetime ayrılan sürenin yetersiz oluşunu ve denetim sonrasında denetimi yapan okul müdürünün rehberlik etmemesini yaşadıkları sorunlar olarak ifade etmişlerdir. Güngör (2020)’ün araştırmasında ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çoğu okul müdürlerinin bir dönem boyunca kendilerini hiç denetlemediklerini, ders denetimine ders başladıktan sonra geldikleri için dersin giriş bölümündeki öğretim etkinliklerini denetlemediklerini ve dersten erken ayrıldıklarını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise 40 dakikalık öğretmen teftişinin yeterli olmadığını ifade etmektedir (Gökalp, 2021). Bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin çoğunun ders denetimini istediği ancak kısa sürede değerlendirmenin sağlıklı olmayacağını ifade ettikleri, öğretmenlerin ders denetiminde okul yöneticilerini uzman olarak görmedikleri tespit edilmiştir ve bu çalışmada geliştirme amaçlı olarak yapılacak ders denetimlerinde okul müdürlerinin yeterliliğini artırmak için gerekli eğitim programlarını almaları önerilmiştir (Köybaşı Şemin, 2017). İngilizce öğretmenlerine yönelik bir çalışmada ise ders denetiminin yeterliliğine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin “kısmen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir ve objektif ve kabul gören ders denetim sisteminin eksikliğini vurgulanmıştır (Karaaslan, 2018). Ayrıca Deniz ve Saylık’ın (2018) araştırmasında öğretmenler denetleyenlerin farklı branşlarda bilgi ve beceri

sorunu, iletişim sorunu, denetimi planlama sorunu, geri dönüt sorunu, objektif olamama sorunu ve işbirliği sorunu olduğunu ifade etmiştir.

Türkiye’de öğretmen teftişi görevi eğitim müfettişleri ve okul müdürlerine vermiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, 2022; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). Eğitim müfettişleri, kurum teftişinin bir parçası olarak öğretmen teftişini yapmaktadır. Bu müfettişler sınıfa girip ders denetimi yapmamaktadır, kurum teftişi sırasında öğretmen dosyalarını isteyip incelerler, bir öğretmenin öğretme yeterliliği olmadığına ilişkin şikayet olduğunda öğretmenin dersi ve öğretimi eğitim müfettişi tarafından denetlenir. Eğitim müfettişleri kurum teftişinin bir parçası olarak öğretmenin teftişini daha çok evrak üzerinden gerçekleştirmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, 2022). Ancak okul müdürleri öğretmenleri her dönem bir kez olmak üzere yılda iki kez denetlemekle, derslerini sınıfta izleyip öğretmen teftişi yapmakla yükümlüdür (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). Okul müdürlerinin bu görevi onlara önemli sorumluluklar yüklemektedir. Okul müdürlerinin öğretmen teftişi ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyi okulun verimliliğini etkilemektedir. Bundan dolayı okul müdürlerinin öğretmen teftişi görevini yerine getirmek için bilgi ve eğitime sahip olması bu süreçte önemlidir.

Türkiye’deki literatür incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin araştırmalar bulunduğu görülmektedir. Örneğin Bayraktutan (2021, s. 56) araştırmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim becerileri hakkındaki algılarının düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Öncel (2016, s. 44) tarafından yapılan araştırmada ise okul müdürlerinin denetim becerilerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Koç’un araştırmasında ise okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik objektif tutumlarının olmadığı bulunmuştur (Koç, 2016, s. 61). Öğretmen teftişine ilişkin bu çalışmaların birçok branş bazında yapıldığı görülmektedir (Kapıcı ve Akçay, 2016; Çintaş Yıldız ve Yavuz, 2015; Erdem ve Eroğul, 2012). Bu branşlardan birisi de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliğidir. Örneğin, Güngör (2020)’ün araştırmasında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sadece yarıya yakını okul müdürleri tarafından her dönem bir defa derste denetlendiğini belirtirken bu öğretmenlerin yarıdan azı kullandıkları öğretim yöntem ve teknik çeşitliliğinin okul müdürleri tarafından denetlendiğini belirtmişlerdir. Yine bu araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yarıdan azı ders materyallerinin çeşitliliğinin denetlendiğini, ders araçlarını kullanma becerilerinin denetlendiğini, öğrencilere eşit söz hakkı verip vermediklerinin denetlendiğini, okul müdürlerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin kazanımlarına uygun değerlendirme yapma durumunu denetlediğini, okul müdürlerinin süreç odaklı, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri (ürün dosyası, çalışma kâğıdı, performans ödevi gibi) kullanma durumunu denetlediğini, okul müdürlerinin, örnek bir yazılı sınav sorusu ve cevap anahtarını denetlediğini, okul müdürünün ders boyunca ders denetiminin devam ettiğini ifade etmiştir; fakat öğretmenlerin çoğunluğu bu ifadelere katılmayarak öğretmen denetiminin bu yönlerden eksik olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Coşgun (1999) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin denetiminde denetleyen ile denetlenen arasındaki branş farklılığının, denetim için gerekli zamanın olmamasının, denetleyen ve denetlenen arasında yaşanan iletişim problemlerinin, her iki tarafında denetime hazırlıksız gelmesinin öğretmen teftişini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Bayar (2018) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretmen teftişine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir; kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmen teftişini yerine getirme düzeyini daha yeterli bulduğunu tespit edilmiştir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin milli eğitim ile ilgili kanunlara, teknolojik yeniliklere ve eğitim programlarındaki yeniliklere uyum sağlayıp sağlamadığını tespit etmek önemlidir. Bu gereklilik ancak öğretmen teftişi ile gerçekleştirilebilir. Bundan dolayı din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine yapılacak öğretmen teftişi tüm diğer branşlarda olduğu gibi eğitim sisteminin önemli bir alt sistemidir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine yapılacak öğretmen teftişinin verimli olabilmesi ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretmen teftişine ilişkin algılarını ve beklentilerini anlayabilmek için din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin hangi yükseköğretim kurumlarından yetiştiği, eğitimleri esnasında öğretmenlik meslek bilgisi derslerini nasıl aldıkları, hangi dersleri aldıkları ile ilgili bilgiler önem arz etmektedir. Türkiye'deki din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni yetiştirme tarihi incelendiğinde 1924-1948 arası dönemde ortaokullarda ve liselerde yer alan din derslerini okutan öğretmenlerin bu dersle ilgili alan bilgilerinin ve özel eğitim yöntemleri formasyonlarının yeterli derecede olmadığı söylenebilir (Aydın, 2016; Korkmaz, 2003). 1949-1982 yıllarını kapsayan dönemde ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ihtiyacı şu üç kurumdan yetişen öğretmenlerle karşılanmaya çalışılmıştır: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüleri, Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi (Aydın, 2016; Korkmaz, 2003). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin ilk programında pedagojik formasyona ait bir ders bulunmuyordu (Koştaş, 1999). 1953-1954 öğretim yılındaki programa son sınıfta haftada 2 saatlik Pedagoji dersi konulmuştur. Bu ders bazen Terbiye Felsefesi bazen de Genel Psikoloji olarak okutulmuştur (Ayhan, 1999). 1973-1974 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen olmak isteyenlere program dışı pedagojik formasyon dersleri okutulmuştur. Bu pedagojik formasyon dersleri, Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Türk Eğitim Teşkilatı, Türk Eğitim Tarihi, Mukayeseli Eğitim'dir ve bu dersler lisans programında verilen derslerin sadece %8'ini oluşturmaktadır. Bu dersler arasında Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme, Rehberlik, Okul Yönetimi ve Öğretim İlke ve Yöntemleri gibi derslerin olmaması dikkat çekmektedir (Aydın, 2016; Öcal, 1999). Ankara Üniversitesi, tek başına ihtiyaç duyulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen sayısını karşılamadığı için kurulan Yüksek İslam Enstitüleri'nde 3. ve 4. Sınıflarda haftada 1 saat yer alan Din Pedagoji dersinin dışında herhangi bir formasyon dersi bulunmuyordu (Aydın, 2016; Korkmaz, 2003; Ayhan, 1999). 1972-1973 yılında yapılan düzenlemeyle Yüksek İslam Enstitüsü'ndeki pedagojik formasyon derslerini sayısı arttı; programda Eğitim Psikolojisi, Ruh Sağlığı ve Rehberlik, Eğitim Sosyolojisi, Öğretim Bilgisi dersleri de yer aldı. Bu derslerin programdaki ağırlığı %7.8'di (Duman, 1991). Daha sonra bu oran %10'a kadar çıksa da bu oranın oldukça düşük olduğu birçok akademik çevre tarafından ifade edilmiştir çünkü bu oran öğretmen yetiştiren eğitim enstitülerinde ve eğitim yükseköğretilerinde %24-25 civarındaydı (Okçabol, 2017; Öcal, 1999). Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde sadece Pedagoji isimli bir derse yer verilmiştir ancak bu da daha sonra programdan kaldırılmıştır (Aydın, 2016). Bu fakültenin programlarında 1982 yılına kadar pedagojik formasyon derslerine yer verilmemiştir. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüleri ve Atatürk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nden mezun olmuş halen görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri bulunmaktadır Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2024a).

1982 yılında yapılan değişiklikle Yüksek İslam Enstitüleri ve İslami İlimler Fakültesi, İlahiyat Fakültelerine dönüştürüldü (Aydın, 2000; Altaş, 2022). 1982 yılından sonra ilahiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin pedagojik formasyon açısından 1982 öncesi dönemde diğer yüksek din öğretimi kurumlarından mezun olan öğretmenlere nazaran daha yeterli olduğu söylenebilir ancak ilahiyat fakültesi programında yer alan pedagojik formasyon derslerinin ağırlığının eğitim fakültelerinde verilen pedagojik

formasyon derslerinin ağırlığından daha az olduğu görülmüştür (Korkmaz, 2003; Aydın, 2000, Ergün ve diğerleri, 2018). 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu'nun aldığı kararla ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi, ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ile imam hatip meslek lisesi dersleri öğretmenlerinin ayrı programlardan yetiştirilmesi benimsenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 1997; Yükseköğretim Kurulu, 1998). Böylece İlahiyat Fakültelerinde ilköğretim aşamasındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğretmenlerini yetiştirmek üzere İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümleri kurulmuştur. Bu programda içerik kategorilerinin ağırlıklarının; alan bilgisinin %46, genel kültürün %19 ve pedagojik formasyonun %25 olduğu tespit edilmiştir. Program bu yönüyle pedagojik formasyon derslerinin ağırlığının daha önceki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni yetiştirmek için kullanılan programlara kıyasla en fazla olduğu program olmuştur (Korkmaz, 2003; Aydın, 2000). Ortaöğretim aşamasında ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ve İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmeni yetiştirmek için de İlahiyat Lisans Programından sonra Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı geliştirilmiştir (Altaş, 2022).

2006 yılında ise Yükseköğretim Kurulunun yaptığı düzenlemeyle ilahiyat fakültelerinde yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği programları eğitim fakültelerine aktarılmıştır (Altaş, 2022; Kilimci, 2011). Eğitim fakültelerindeki bu programlar 2014 yılına kadar öğrenci almıştır. Daha sonra bu programlar 2014 yılından itibaren tekrar ilahiyat fakültelerine aktarılmıştır (Altaş, 2022). 2010 yılından itibaren çeşitli üniversitelerde ilahiyat fakültesi ile benzer programlara sahip İslami İlimler Fakültesi, Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi, Dinî İlimler Fakültesi gibi fakülteler de açılmıştır. Eğitim fakültelerinde eğitim bilimleri derslerine, öğretim yöntem ve tekniklerine daha fazla ağırlık verilirken ilahiyat fakültesi ve diğer fakültelerde İslami ilimler ön plana çıkmaktadır (Koç, 2021). Eğitim fakülteleri bu bağlamda sadece din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni yetiştirirken ilahiyat fakülteleri ve diğer fakülteler ise imam-hatip, Kuran Kursu öğreticisi, müezzin kayyım gibi mesleklere de öğrencileri hazırlamaktadır ve çok yönlüdür (Turan, 2022).

Önemli değişikliklerin ve dönüşümlerin gerçekleştiği ve bilginin değişme süresinin 24 saate indiği bu dönemde tüm branşlarda olduğu gibi din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine yapılacak öğretmen teftişinin daha etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine yapılacak öğretmen teftişlerinin verimliliği okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin görevlerini etkin bir şekilde gerçekleştirmesine bağlıdır. Okul müdürlerinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin teftişine ilişkin denetim görevlerini etkili bir şekilde yerine getirme düzeyini en iyi değerlendirebilecek olan bu denetim sürecinden etkilenen din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleridir (Gökalp, 2021, 5-30). Okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri hakkında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algılarının incelendiği bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Mersin İli'nde okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini yerine getirme düzeyine yönelik sadece din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algılarını inceleyen herhangi bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular denetim alt sistemindeki öğretmen teftişinin ve özellikle de din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine ilişkin öğretmen teftişinin daha modern ve bilimsel temellere ve prensiplere oturtulabilmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bulgular din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliğine ilişkin öğretmen teftişinin gelişmesini sağlayabilir. Bunun yanı sıra bu bulgular okul müdürlerine hizmet içi eğitim sağlayan kurumlar tarafından kullanılabilir ve bu araştırmanın sonuçları okul müdürlerinin denetim görevlerini daha etkin hale getirmek

için yapılan çalışmalara katkıda bulunabilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar diğer illerde aynı konuda yapılan araştırmaların sonuçları ile de karşılaştırılabilir ve bu şekilde ilgili literatüre katkıda bulunabilir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 12/10/2020 Tarih ve 197 Sayılı kararıyla etik onayı alınmıştır. Bu çalışma betimsel bir araştırmadır çünkü var olan durumu olduğu gibi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri var olan durumu olduğu gibi belirlemeyi amaçlayan modellerdir (Karasar, 2015, s. 31-36). Bu çalışma ortaokul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin Mersin İlindeki ortaokullarda çalışan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

### Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Mersin İlinde ortaokullarda çalışan 645 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenini kapsamaktadır. Bu çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevleri halen devam ettiği için bu araştırma sonuçları günümüze hitap etmektedir. Bu çalışmada, örneklem evrendeki bütün öğretmenleri içermektedir. 420 öğretmen ölçekteki soruları yanıtlamıştır. Diğer 225 öğretmenin yanıtladığı ölçekler geçersiz sayılmıştır. Bu çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. 225 ölçek geçersiz sayılmış olsa da 420 öğretmen bütün evreni temsil edecek büyüklükte bir örneklem oluşturmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 84; Creswell, 2003; Çıngı, 1990). Aşağıdaki Tablo 1’de Tabachnick ve Fidell (2014) tarafından ortaya konan evren büyüklükleri için uygun örneklem büyüklükleri bulunmaktadır. Bu tabloda 500 kişilik bir evren büyüklüğü için 217 kişilik bir örneklem büyüklüğü ve 750 kişilik bir evren büyüklüğü için 254 kişilik bir örneklem büyüklüğü yeterli görülmektedir. Bu çalışmadaki evren büyüklüğü 650 olduğu için 420 kişilik bir örneklem büyüklüğü yeterlidir.

**Tablo 1.**  $\alpha=0,05$  İçin Örneklem Büyüklükleri

	0.05 örnekleme hatası		
Evren	p= 0.5	p= 0.8	p= 0.3
Büyüklüğü	q= 0.5	q= 0.2	q= 0.7
100	80	71	77
500	217	165	196
750	254	185	226
1000	278	198	244
2500	333	224	286
5000	357	234	303
10000	370	240	313
25000	378	244	319
50000	381	245	321
100000	383	245	322
1000000	384	246	323



## Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada bir ölçek kullanılmıştır ve bu ölçek Gökalp (2021, s.131-133) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kullanımı için araştırmacının kendisinden izin alınmıştır. Bu ölçeğin adı Öğretmen Teftişine İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeğidir. Bu ölçek “Hiç” (1)’ten “Tam” (5)’a kadar sıralanan 5’li Likert tipi ölçektir. Gökalp (2021) bu ölçeği Mersin İlindeki okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine yönelik ortaokul öğretmenlerinin algılarını belirlemek amacıyla geliştirmiştir. Orijinal ölçekte gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Ölçek 32 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki tüm sorular olumlu ifade içermektedir. Gökalp’ın (2021) çalışmasında orijinal ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri 0,841 ile 0,932 arasında değişmektedir. Orijinal ölçeğin güvenirlik (Cronbach alpha) katsayısı 0,992 olarak tespit edilmiştir. Orjinal ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi 0.889 ve Bartlett’s Küresellik Testi anlamlı çıkmıştır (Ki-kare: 6011,021; Barlett’s  $p < 0.000$ ). Ölçeğin uygulanması için Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Araştırmacının kendisi din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ilçe merkezlerinde hizmetiçi eğitimde olduğu günlerde ölçekleri vermiştir ve aynı gün içerisinde geri almıştır. Hizmetiçi eğitime mazereti nedeniyle katılamayan 60 öğretmene elektronik ortamda ölçekler ulaştırılmıştır.

Bu çalışmada ise ölçeğin geçerliği için, Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi ve Barlett Küresellik Testi değerlerine, açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin faktör yüklerine, doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyum indekslerine; güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısına ve Spearman Brown iki yarı test güvenirlik katsayısına bakılmıştır.

Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testiyle incelenmiştir. KMO katsayısının .60’dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu (Büyüköztürk, 2003); KMO değerinin .90 ve üzerinde olması ise bu uyumun mükemmel olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006). Bu araştırmadan elde edilen veriler için KMO katsayısı .911, Bartlett Sphericity testi ise (Ki-kare: 6127,716; Barlett’s  $p < 0.000$ ) anlamlı bulunmuştur. Eldeki verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösteren bu değerler elde edildikten sonra faktör analizi yapılmıştır.

Verilere temel bileşenler analizi yaklaşımı ve Varimax döndürme yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonrasında özdeğeri 1’in üzerinde olan 1 faktörün bulunduğu görülmüştür. Bu faktör toplam varyansın %84.28’ini açıklamaktadır. Fakat döndürülmüş yük değerleri tablosunda 14., 17., 21., 25. maddelerin aynı anda birden fazla faktörün altında yer aldığı görülmüştür. Bütün bu binişik maddeler atıldıktan sonra faktör analizi tekrarlanmış ve tabloda görüldüğü gibi tek faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçekteki madde sayısı 28’e inmiştir. Bu tek faktör ölçme aracındaki varyansın %85.53’ünü açıklamaktadır. Büyüköztürk (2003), analiz edilen değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3’ü kadar miktarının ilk olarak kapsandığı faktör sayısının önemli faktör sayısı olarak değerlendirilebileceğini; fakat özellikle davranış bilimlerinde ölçek geliştirmede bu orana ulaşmanın güç olmasından dolayı tek faktörlü ölçeklerde bu oranın %30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmadaki ölçme aracında tek faktör tarafından açıklanan varyansın yeterli olduğu görülmektedir. Tablo 2’de faktör analizi toplam varyans açıklama yüzde sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2.** Faktör Analizinde Açıklanan Varyansa İlişkin Sonuçlar

Faktör	Başlangıç değeri			Toplam açıklama değeri			Rotasyon açıklama değeri		
	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplamalı varyans yüzdesi	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplamalı varyans yüzdesi	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplamalı varyans yüzdesi
1.	2,060	10,298	85,541	2,060	10,298	85,541	7,798	38,992	85,539

Ölçekteki maddelerin faktör ortak varyansı (communalities) ve Varimax yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri Tablo 3'te verilmektedir. Tablo 3'te yer alan maddelerin tamamının faktör ortak varyansının .50'nin üzerinde olduğu ve bu yüzden kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2003), ölçme aracındaki maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ve üzeri olmasının seçim ve kullanım için iyi bir ölçüt olduğunu; ancak az sayıda madde için bu sınır değerinin .30'a kadar indirilebileceğini ifade etmektedir. Tablo 3'te görüldüğü gibi, ölçme aracı yer alan maddelerin faktör yükleri .703 ile .923 arasında değişmektedir.

**Tablo 3.** Ölçeğin Faktör Yükleri (Açımlayıcı Faktör Analizi)

Madde No	Faktör ortak varyansı	Faktör Yüğü
1	.915	.923
2	.920	.911
3	.797	.884
4	.908	.880
5	.837	.864
6	.846	.860
7	.811	.837
8	.862	.808
9	.957	.794
10	.849	.742
11	.882	.708
12	.760	.703
13	.882	.744
14	.910	.754
15	.846	.801
16	.913	.859
17	.938	.767
18	.893	.711
19	.910	.876
20	.819	.872

21	.817	.852
22	.812	.849
23	.807	.749
24	.754	.748
25	.789	.741
26	.801	.839
27	.855	.751
28	.861	.724

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin faktör yüklerinin .70 ile .92 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Tüm maddelerin faktör yükleri istenen düzeydedir. Ölçeğe yönelik yapılan tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indekslerine bakıldığında,  $\chi^2/sd$  değerinin 2,913, GFI değerinin 0.92, CFI değerinin 0.96, AGFI değerinin 0.90, RMSEA değerinin 0.07, RMR değerinin ise 0.04 olduğu görülmektedir. Ölçeğe ilişkin uyum iyiliği indeksini gösteren Tablo 4 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.** Ölçeğe İlişkin Uyum İyiliği Sonuçları

Ölçek	$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	CFI	GFI	AGFI
	346,590*	119	2,913	0.07	0.96	0.92	0.90

\* $p > .05$

Ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi yapılmıştır ve ölçeğin güvenilirlik (Cronbach alpha) katsayısı 0,991 ve Spearman Brown iki yarı test güvenilirlik katsayısı 0,912 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça güvenilirlik artmaktadır. .80 ile 1 arasındaki değerler, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Kalaycı, 2006). Ölçeğin yapı geçerliğini ve güvenilirliğini test etmek için yapılan analizler dikkate alındığında veri toplama aracının geçerli ve güvenilir ölçüm yaptığı sonucuna varılmıştır.

Katılımcılar ölçekte yerleşik olan "Hiç", "Az", "Orta", "Çok" ve "Tam" kategorilerinden birini işaretleyerek algılarını ifade etmişlerdir. Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu göz önüne alınarak, seçeneklere ait sınırlar aşağıdaki gibi düzenlenmiştir (Erkuş, 2017, s. 22-25).

Seçenek	Kod	Sınırlar
Hiç	(1)	1.00-1.80
Az	(2)	1.81-2.60
Orta	(3)	2.61-3.40
Çok	(4)	3.41-4.20
Tam	(5)	4.21-5.00

### Verilerin Analizi

Veri analizi işlemine başlamadan önce veriler çoklu değişme, normallik, aykırı değer, eksik değer açısından incelenmiştir. Bir başka deyişle analizlerin sayıtları test edilmiştir. Ölçme aracıyla toplanan verilerin analizinde SPSS (The Statistical Packet For Social Sciences) 17 For Windows ve Amos (Analysis of Moment Structures) programı kullanılmıştır. Veriler çarpıklık ve basıklık, normallik varsayımı ve değişkenler arasındaki lineer ilişkilerin varlığı açısından incelenmiştir. Önce veriler normal dağılım testi ile analiz edilmiştir ve çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının "+1" ve "-1" arasında olduğu gözlenmiştir. Basıklık-çarpıklık katsayısı

değerlerinin  $\pm 2$  arasında yer alması normallik varsayımının karşılandığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2014). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hata (error) ile bölünmesiyle elde edilen z değerleri normallik varsayımın gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin daha güçlü kanıtlar elde etmek için incelenmiştir. Ölçekte basıklık için z değeri 1.66 ve çarpıklık için z değeri 1.42 olarak bulunmuştur. Bu değerler verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Değerler normal çıktığı için parametrik testler olan t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca, bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık (multicollinearity) problemi olup olmadığı analiz edilmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişki .90'nın altında olduğu için çoklu ilişki probleminin olmadığı gözlenmiştir (Buyukozturk, 2011). Bunun yanı sıra verilerin analizine başlamadan önce veriler eksik değer, aykırı değer açısından incelenmiş, diğer bir ifadeyle analizlerin sayıltıları test edilmiştir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış ve hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu değerlerin ölçeklerin kullanımı için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler veri toplama aracı kısmında verilmiştir.

Ortalama ve standart sapma öğretmen algularını hesaplamak için kullanılmıştır. Öğretmen alguları arasında kariyer basamakları ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için t-test kullanılırken kıdem ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenleri açısından farklılık durumlarını ortaya koymak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın tespit edildiği durumlarda, farkın kaynağını belirlemek ve anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için Tukey HSD Testi uygulanmıştır.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların öğrenim durumu, kariyer basamakları, kıdem ve mezun olunan yüksek öğretim durumu, aynı okul müdürü ile çalışma süresi, yüksek lisans yapılan anabilim dalı gibi demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler		Öğretmenler	
		N		%
Öğrenim Durumu	Lisans	321		76,4
	Yüksek Lisans	99		23,6
Kariyer Basamakları	Öğretmen	263		62,6
	Uzman Öğretmen	157		37,4
Kıdem	0-5 Yıl	51		12,1
	6-10 Yıl	69		16,4
	11-15 Yıl	99		23,5
	16-20 Yıl	103		24,5
	21 Yıl ve Üzeri	108		25,7
Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu	Eğitim Fakültesi	194		46,1
	İlahiyat	155		36,9
	Diğer (İslami İlimler, Dinî İlimler vb.)	81		19,2
Aynı Okul Müdürü ile Çalışma Süresi	1 Yıldan Az	19		4,52
	1-2 Yıl	21		5
	3-4 Yıl	112		26,6

	5-6 Yıl	153	36,4
	7-8 Yıl	115	27,3
Yüksek Lisans Yapılan Anabilim Dalı (Toplam 99 kişi)	Temel İslam Bilimleri	14	14,1
	Felsefe ve Din Bilimleri	17	17,1
	İslam Tarihi ve Sanatları	12	12,1
	İslam İktisadı ve Finansı	1	1,01
	Din Hizmetlerinde İletişim ve İrşad	4	4,04
	Eğitim Bilimleri	52	52,2

Tablo 5'te din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir (%76,4). Kariyer basamakları değişkenleri açısından öğretmenlerin sayısı (%62,6) uzman öğretmenlerin sayısından fazladır (%37,4). Kıdem değişkeni açısından, kıdemi 16-20 yıl (%24,5) ve 21 yıl ve üzeri (%25,7) olan öğretmenlerin sayısı kıdemi 15 yıl ve daha az olan öğretmenlerin sayısından fazladır. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni açısından eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin sayısı (%46,1) ilahiyat fakültesinden (%36,9) ve diğer fakültelerden (İslami İlimler Fakültesi, Uluslararası İslam ve Din Bilimleri Fakültesi, Dinî İlimler Fakültesi, Yüksek İslam Enstitüsü) (%19,2) mezun olan öğretmenlerin sayısından fazladır. Aynı okul müdürü ile çalışma süresi açısından öğretmenlerin 153'ü (%36,4) aynı okul müdürü ile 5-6 yıl çalışmıştır, öğretmenlerin 115'i (27,3) aynı okul müdürü ile 7-8 yıl çalışmıştır. 112 öğretmen (%26,6) aynı okul müdürü ile 3-4 yıl çalışmıştır. 21 öğretmen (%5) aynı müdürle 1-2 yıl çalışmıştır. Aynı okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmen sayısı ise 19 (%4,52)'dir. Yüksek lisans yapılan ana bilim dalı açısından bakıldığında eğitim bilimlerinde yüksek lisans yapan öğretmen sayısı 52'dir (%52,2) ve diğer ana bilim dallarında yüksek lisans yapan öğretmenlerin sayısının toplamından fazladır.

Katılımcıların çalıştıkları okulun müdürlerinin öğrenim durumu ve branşı gibi demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Okul Müdürlerine İlişkin Demografik Bilgi Tablosu

Değişkenler	Kategoriler		Okul Müdürleri
		N	
Öğrenim Durumu	Lisans	177	84,6
	Yüksek Lisans	32	15,3
Branşı	Sözel Alan	74	35,4
	Sayısal Alan	72	34,4
	Özel Yetenek	28	13,3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	35	16,7

Katılımcıların okul müdürlerinin 177'si (%84,6) lisans mezunu iken 32 (%15,3) okul müdürü ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların okul müdürlerinin 74'ünün (%35,4) branşı sözel alanda yer alırken 72'sinin (34,4) branşı sayısal alanda yer almaktadır. Okul müdürlerinin 28'inin (13,3) branşı özel yetenek alanında iken 35'inin (16,7) branşı din kültürü ve ahlak bilgisi alanındadır.

### 3.2. Okul Müdürlerinin Öğretmen Teftişindeki Denetim Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri

Tablo 7’de ortaokul müdürlerinin öğretmen teftişindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algılarının genel ortalaması görülmektedir.

**Tablo 7.** Öğretmen Teftişindeki Denetim Görevlerinin Yerine Getirilmesine İlişkin Öğretmen Algılarının Genel Ortalaması

		Öğretmen	
	N	$\bar{X}$	ss
Genel Ortalama	420	2,4301	0,92805

Din kültür ve ahlak bilgisi öğretmenleri okul müdürlerinin öğretmen teftişindeki denetim görevlerini az düzeyde yerine getirdiğine yönelik bir algıya sahiptir” (  $\bar{X}=2,4301$ ). Bir başka deyişle, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri okul müdürlerinin öğretmen teftişindeki denetim görevlerini yüksek düzeyde ve yeterince yerine getirmediğini düşünmektedir.

### 3.3. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Kıdem değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir.

**Tablo 8.** Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken: Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Farklılık (Tukey HSD)
(1) 0-5 yıl	51	1,9741	0,36109	35,103	,000*	1-4;1-5;2-4;2-5;3-4;3-5
(2) 6-10 yıl	69	2,0764	0,53078			
(3) 11-15 yıl	99	2,2034	0,54342			
(4) 16-20 yıl	103	2,6447	0,55429			
(5) 21 yıl ve üzeri	108	2,7495	0,56720			

\*Farkın Kaynağı, (Tukey HSD), \* p<.05

Tablo 8’de kıdem değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (F:35,103; p<.000). 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}=1,9741$ ), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,0764$ ), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,2034$ ) okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarının az düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,6447$ ) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,7495$ ) okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ortalama değerler göz önüne alındığında, öğretmenlerin kıdemi arttıkça, öğretmenlerin okul müdürlerinin

öğretmen teftişine ilişkin görevlerini daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek ve anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey HSD testi sonuçlarına göre 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algılarının farkın kaynağını oluşturduğu belirlenmiştir. 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri daha düşük kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmen teftişini daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahiptir. Bu bulgular göz önüne alındığında, kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, kıdemleri 16 yıldan az olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine kıyasla okul müdürlerinin öğretmen teftişi ile ilgili denetim görevlerini daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu söylenebilir.

### 3.4. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrenim durumu değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da gösterilmektedir.

**Tablo 9.** Öğrenim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken: Öğrenim Durumu					
	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Lisans	321	2,7432	1,03214	4,916	,000*
Yüksek Lisans	99	2,1147	0,84473		

\*p<0,01

Tablo 9'da öğrenim durumu değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (t: 4,916; p<.000). Okul müdürlerinin öğretmen teftişi ile ilgili denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin lisans mezunu olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algılarının ortalaması ( $\bar{X}=2,7432$ ) ve yüksek lisans mezunu olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algılarının ortalaması ( $\bar{X}=2,1147$ )'dir. Dolayısıyla lisans ve yüksek lisans mezunu olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Lisans mezunu olan öğretmenler farkın kaynağıdır. Lisans mezunu olan öğretmenler okul müdürlerinin öğretmenlik teftişine ilişkin denetim görevlerini orta düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahipken yüksek lisans mezunu olan öğretmenler okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini az düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahiptir. Bir başka deyişle, lisans mezunu olan öğretmenler yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahiptir.

### 3.5. Kariyer Basamakları Değişkenine İlişkin Bulgular

Kariyer basamakları değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak

bilgisi öğretmenlerinin alguları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir.

**Tablo 10.** Kariyer Basamakları Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken: Kariyer Basamakları					
	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretmen	263	2,7692	1,14908	,741	000*
Uzman Öğretmen	157	2,1351	0,98361		

\*p<0,01

Tablo 10'da kariyer basamakları değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alguları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (t: 4,741; p<.000). Okul müdürlerinin öğretmen teftişi ile ilgili denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin kariyer basamağı öğretmen olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algularının ortalaması ( $\bar{X}$  =2,7692) ve kariyer basamağı uzman öğretmen olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algularının ortalaması ( $\bar{X}$  =2,1351)'dir. Dolayısıyla kariyer basamağı öğretmen olan ve uzman öğretmen olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerin alguları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Kariyer basamağı öğretmen olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri farkın kaynağıdır. Kariyer basamağı öğretmen olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini orta düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahipken kariyer basamağı uzman öğretmen olan öğretmenler okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini az düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahiptir. Bir başka deyişle, kariyer basamağı öğretmen olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri kariyer basamağı uzman öğretmen olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine kıyasla okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahiptir.

### 3.6. Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin alguları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de gösterilmektedir.

**Tablo 11.** Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken: Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu						
	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Farklılık
(1) Eğitim Fakültesi	194	2,2334	0,11312	61,284	,000*	1-2; 1-3
(2) İlahiyat	155	2,6487	0,68527			



(3) Diğer	86	2,7591	0,97641	
-----------	----	--------	---------	--

\*Farkın Kaynağı, (Tukey HSD), \* p<.05

Tablo 11’de mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (F:61,284; p<.000). Eğitim fakültesinden mezun olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ( $\bar{X}=2,2334$ ) okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarının az düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilahiyat fakültesinden mezun olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algılarının ( $\bar{X}=2,6487$ ) ve diğer yüksek öğretim kurumlarından mezun olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algılarının ( $\bar{X}=2,7591$ ) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre ilahiyat fakültesi ve diğer yüksek öğretim kurumlarından mezun olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri farkın kaynağını oluşturmaktadır. İlahiyat fakültesi ve diğer yüksek öğretim kurumlarından mezun olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri eğitim fakültesinden mezun olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine kıyasla okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin görevlerini daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahiptir.

### Sonuç

Bu çalışmada, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretmen teftişindeki denetim görevlerini az düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu okul müdürlerinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine yönelik gerçekleştirdikleri öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini yüksek düzeyde yerine getirmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu Türkiye’de yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlikler göstermektedir. Güngör (2020)’ün çalışmasında okul müdürlerinin çoğunluğu, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin hazırladıkları yıllık ve ders planlarının öğrenme ortamına uygunluğunu, plandaki yöntem ve tekniklerin, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin kazanımlarına uygunluğunu ve plalarda bireysel farklılıkların dikkate alınma durumunu denetlediklerini belirtmişlerdir, ancak planlama ile ilgili, okul müdürlerinin denetimde dikkate aldıklarını belirttikleri bu hususlara, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yalnızca yarısı katılmıştır. Ayrıca Güngör’ün (2020) araştırmasında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin beşte biri, okul müdürlerinin öğretmen teftişinde öğrencilerin sınıf geçme başarısını esas aldığını, araç-gereç kullanımı ile ilgilenmediğini ifade etmiştir. Yine Güngör’ün (2020) araştırmasında okul müdürleri çoğunlukla, öğrencilerin gelişim ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılma durumunu, kullanılan öğretim yöntem ve teknik çeşitliliğini ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, derse öğrencilerin etkin katılımını sağlama durumun denetlediğini belirtirken okul müdürlerinin bu görüşlerine din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yarıdan biraz fazlası katıldığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra bu çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin dörtte biri, okul müdürlerinin öğrencilerin sınıf geçme başarısını esas aldığı, nasıl ders işlendiği ile ilgilenmediğini belirtmişlerdir. Bayar (2018) tarafından yapılan araştırma da bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Bayar’ın (2018) araştırmasında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim etkinliklerini az düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmanın bulgusu Türkiye’de yine öğretmen teftişi alanında gerçekleştirilen fakat diğer

öğretmenlik branşlarıyla ilgili bazı çalışmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Örneğin, Bayraktutan (2021, s. 91) ilkökul öğretmenlerinin okul müdürlerinin teftiş yeterliklerini düşük düzeyde algıladıkları tespit etmiştir. Üstelik, bu çalışmanın bulgusu Öncel (2016, s. 101) tarafından yapılan çalışmaların bulgusuyla örtüşmektedir. Öncel'in çalışmasında (2016), okul müdürlerinin denetim yeterliklerinin düşük seviyede olduğu bulunmuştur (Öncel, 2016, s. 101). Bu çalışmanın bulguları yurt dışında gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla da benzerlikler taşımaktadır. Yurt dışında yapılan bu çalışmalarda, öğretmenler denetimi gerçekleştiren üstlerinin denetim görevlerini yerine getirmek için gerekli yeterliliğe sahip olmadığını düşünmektedir (Gibbon; Fidler; Jones, 2022, s. 73). Bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak, ortaokul müdürlerinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini yeterince yerine getirmediği söylenebilir. Bu durum ortaokul müdürlerinin branşlarının din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin branşlarından farklı olmasından kaynaklanmış olabilir çünkü katılımcıların okul müdürlerinin sadece 35'inin (%16,7) branşı din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliğidir. Branşı matematik olan bir okul müdürü din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliğinin gerektirdiği uzmanlık bilgisine sahip olmadığı için bu okul müdürünün yapacağı öğretmen teftişine ilişkin denetim etkinlikleri yüzeysel kalabilir (Alazam ve Imam, 2022, s. 43-51). Aynı okul müdürü ile çalışma süresi açısından öğretmenlerin 153'ü (%36,4) aynı okul müdürü ile 5-6 yıl çalışmıştır, öğretmenlerin 115'i (27,3) aynı okul müdürü ile 7-8 yıl çalışmıştır. 112 öğretmen (%26,6) 3-4 yıl çalışmıştır. 21 öğretmen (%5) aynı müdürle 1-2 yıl çalışmıştır. 1 yıldan az çalışan öğretmen sayısı ise 19 (%4,52)'dur. Bundan dolayı öğretmenlerin okul müdürünün denetim yeterliğini söyleyecek kadar müdürle çalıştığı söylenebilir. Ayrıca okul müdürleri öğretmen teftiş alanunda yeterli eğitim almamış olabilirler ve öğretmen teftişine ilişkin denetim becerilerini geliştirmemiş olabilirler (Güngör, 2020). Nitekim Güngör araştırmasında okul müdürlerinin denetim konusundaki bilgi ve beceri eksiklikleri, denetime ayrılan sürenin yetersizliği, denetim uygulamaları konusunda rehberlik edecek kılavuzların olmaması gibi sorunları olduğunu tespit etmiş ve bu sorunlar giderilmeden, okul müdürlerinin şu andaki denetim ve rehberlik faaliyetlerinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, öğretim sürecindeki sorunlarını tespit ve onlara planlı bir mesleki gelişim sağlamaktan uzak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin idari sorumlulukları ve görevlerindeki artış da onların etkin öğretmen teftiş yapmalarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir (Güngör, 2020). Son 3 yılda il içi ve il dışı atama ile Mersin'de ortaokula atanan ve atama ile görev yeri değişen din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sayısı 40'tır (Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023). Mersin'de 2023 yılında görev yeri değişen okul müdürü sayısı 15'tir (Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2024a). Bu bilgiler ışığında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun aynı okul müdürüyle en az bir yıl çalıştığı sonucu çıkarılabilir ve bu süre ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin okul müdürünün yaptığı öğretmen teftişine yönelik algılarının oluşması için yeterli bir süredir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda kıdem değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin daha düşük kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kıdemi arttıkça okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıları olduğu bulunmuştur. Bu bulgu Kaya (2014)'nın yaptığı çalışmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Kaya (2014)'nın

çalışmasında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin daha düşük kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Kaya (2014) artan öğretmenlik deneyiminin, okul müdürüyle daha az kıdemli öğretmenlere göre daha fazla empati kurabilmelerinin ve beklentilerinin daha az olmasının 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarını olumlu yönde etkilemiş olabileceğini ifade ederek bu sonucu yorumlamıştır. Ayrıca Coşgun (1999) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerini denetleyenlerin en az kıdemi yüksek olanlarla sorun yaşadıklarını en fazla ise 0-5 yıl arası kıdeme sahip olanlarla sorun yaşadıklarını tespit etmiştir ve bunun nedeni olarak da kıdemli olanların mesleğin normlarını ve geleneğini bilmelerinden ve denetimi gerçekleştirenlere daha fazla saygı duymalarından kaynaklandığına yönelik bir öngöründe bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucu Dünder'in çalışma bulgularıyla da benzerlikler göstermektedir (Dünder, 2021, 81). Dünder'in çalışmasının bulgularına göre öğretmenlerin kıdemleri ve onların denetime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık vardır ve 16 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler öğretmen teftişine yönelik daha olumlu bir tutuma sahipken 16 yıldan az deneyime sahip öğretmenler öğretmen teftişine yönelik daha olumsuz bir tutuma sahiptir. Dünder aynı zamanda öğretmenlerin kıdemleri azaldıkça denetime ilişkin olumsuz tutumlarının arttığını bulmuştur (Dünder, 2021, s. 124-135). Sonuç olarak din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri kıdeme göre denetimden farklı beklentilere sahip olduğu için ortaokul müdürlerinin öğretmen teftişi ile ilgili denetim görevlerini yerine getirme düzeyine ilişkin algıları değişebilir. Bunun yanı sıra, bu çalışmanın sonucu Glathorn'un yaptığı çalışmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir (Glathorn, 2022, s. 43-51). Nitekim Glathorn (2022, s. 43-51) öğretmenlerin teftiştten beklentilerinin kıdeme göre değiştiğini bulmasının yanı sıra kıdemi düşük olan ve iş deneyimi 5 yıldan az olan öğretmenlerin klinik denetimin yoğun desteğine ihtiyaç duyduğunu ve daha deneyimli öğretmenlerin ise onların bireysel spesifik ihtiyaçlarıyla baş etmelerini sağlayabilen bir denetim türüne gereksinim duyduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kıdemlerinin onların okul müdürlerinin gerçekleştirdiği öğretmen teftişine ilişkin algılarını etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada anlamlı farklılık durumuna bakılan bir diğer bulgu öğrenim durumu değişkeni ile ilgilidir. Bu çalışmada öğrenim durumu değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Lisans mezunu olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri yüksek lisans mezunu olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine kıyasla okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahiptir. Ortalama değerleri dikkate alındığında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eğitim seviyesi yükseldikçe bu öğretmenler okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini daha az düzeyde yerine getirdiğine ilişkin algıya sahip olmaktadır. Bu bulgu Gönör (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Gönör (2020)'ün araştırmasında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinin denetimi konusundaki görüşlerinin, lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir ve buna göre okul müdürlerinin sadece öğrenci başarısını esas aldığı, dersin nasıl işlendiği ile ilgilenmediği görüşüne, yüksek lisans mezunu din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, lisans mezunu öğretmenlerden daha fazla katılmaktadır. Gönör (2020)'ün çalışmasında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin hangi alanlarda yüksek lisans yaptığı belirtilmemiştir. Ayrıca çalışmanın bu bulgusu Ateş (2017, s. 103) ve Öncel'in (2016, s. 143) çalışmalarının bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Ateş (2017, s. 103) çalışmasında lisans mezunu olan öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla öğretmen teftişine ilişkin beklentilerinin daha yüksek düzeyde karşılandığına ilişkin düşünceye sahip olduğunu tespit etmiştir. Öncel (Öncel, 2016, s. 143) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin gerçekleştirmesi gereken denetim rolleri ve sahip olmaları gereken denetim yeterlikleri konusunda diğer öğretmenlere kıyasla daha fazla beklentiye sahip olduklarını bulmuştur. Ayrıca Öncel'in bu araştırmasında yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin denetim rollerini daha az yerine getirdiklerini ve denetime ilişkin daha az yeterliklere sahip olduklarını düşünmektedir (Öncel, 2016, s. 13). Çalışmanın bu bulgusu yurt dışında gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Beach ve Reinhartz, 2022, s. 124-135). Blumberg çalışmasında öğretmenler ve öğretmen teftişini gerçekleştiren yöneticiler arasında soğuk bir savaş olduğunu belirterek öğretmenlerin teftişe ilişkin olumsuz tavır ve davranışlarının eğitim seviyelerinin artmasıyla arttığını ifade etmiştir (Blumberg, 2020, s. 98). Bu çalışmada tespit edilen öğrenim durumundan kaynaklı bu farklılık din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sahip olduğu eğitim süresinden kaynaklanabilir ve yüksek lisans derecesine sahip din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri lisans mezunlarına kıyasla uzmanlık alanlarında daha fazla bilgi ve beceriye sahip olabilirler. Bundan dolayı onlar okul müdürleri tarafından yapılan denetimi yeterli ve verimli bulmamış olabilirler. Eğitim düzeylerinden dolayı kendilerini alanlarında uzman olarak gördükleri için bu öğretmenler kendilerinin okul müdürlerinden daha bilgili olduğunu düşünüyor olabilir çünkü araştırmadaki din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin 52'si (%52,2) eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmıştır ve diğer ana bilim dallarında yüksek lisans yapan öğretmenlerin sayısının toplamından fazladır. Katılımcıların okul müdürlerinin sadece 32 (%15,3)'si yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların okul müdürlerinin sadece 35'inin (16,7) branşı din kültürü ve ahlak bilgisi alanındadır. Bu öğrenim durumu, denetimi yapan okul müdürüne karşı öğretmenler lehine bir üstünlük oluşturmuş olabilir. Bourdieu'nun (1984) belirttiği gibi bireylerin eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin kültürel sermayesi artar; kültürel sermayesi artan bireyin eleştirel bakışı daha yüksek olur ve bir şeyden memnun olma durumu eskiye nazaran azalır. İnsan Sermayesi Kuramına göre birey eğitim aldıkça bireyin hayata olan bakış açısı ve olayları değerlendirme kriterleri farklılaşır, daha gerçekçi ve eleştirel bir bakış açısına sahip olur (Becker, 1993). Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin eğitim yoluyla elde ettikleri kültürel sermaye ve insan sermayesi onların öğretmen teftişine yönelik algılarının yüksek lisans mezunu olmayan öğretmenlere göre farklılaşmasına neden olmuş olabilir (Avcı, 2015; Karakuş ve diğerleri, 2015).

Bu çalışmada kariyer basamakları değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre kariyer basamağı uzman öğretmen olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri kariyer basamağı öğretmen olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine kıyasla okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini daha az düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahiptir. Bu çalışmanın bulguları Kaya (2014)'nin çalışmalarının bulguları tarafından desteklenmektedir. Kaya (2014) kariyer basamakları değişkeni açısından din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Kaya (2014)'nin çalışmasında kariyer basamağı öğretmen olan katılımcıların kariyer basamağı uzman öğretmen olan katılımcılara kıyasla okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Gökalp (2010, s. 184) tarafından yapılan çalışmada statüsü uzman

öğretmen olarak tanımlanan öğretmenler statüsü öğretmen olarak tanımlanan öğretmenlere kıyasla öğretmen teftişini yerine getiren yetkililerin öğretmen teftişi ile ilgili görevlerini daha düşük düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahiptir. Bunun yanı sıra Aküzüm'ün (2021) yapmış olduğu araştırmada uzman öğretmenlerin öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin gerçekleştirdiği öğretmen denetimini daha fazla yetersiz bulduğu tespit edilmiştir. Glickman ve diğerleri (2018, s. 78) de bütün öğretmenlerin aynı bilgi, kariyer ve öğretmenlik deneyimine sahip olmadığını ve onların bireysel ve spesifik durumlarına bağlı olan farklı denetim türlerine ihtiyaç duyabileceklerini ve bundan dolayı bu öğretmenlerin farklılaştırılmış denetim veya gelişimsel denetime ihtiyaç duyabileceklerini ifade etmiştir. Üstelik uzman öğretmenler, öğretmenlere kıyasla yapılan denetim etkinliklerinin verimliliğini deneyimlerinden ve bilgi düzeylerinden dolayı daha kolay anlayabilirler. Yukarıda belirtilen nedenlerden ötürü, uzman öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini yerine getirme düzeyine ilişkin algıları öğretmenlere kıyasla daha düşük olabilir.

Bu çalışmada mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni açısından okul müdürlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre ilahiyat fakültesi ve diğer yükseköğretim kurumlarından mezun olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri eğitim fakültesinden mezun olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine kıyasla okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin görevlerini daha yüksek düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahiptir. Bu çalışmanın bulgusu Güngör (2020)'ün araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir. Güngör (2020)'ün araştırmasında, okul müdürlerinin, mesleki yayınları takip etme ve bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşma konusunda öğretmenleri güdülediği görüşüne, İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenler, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü mezunu öğretmenlerden, daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir. Yine Güngör (2020)'ün araştırmasında okul müdürlerinin hizmet içi eğitim, konferans, seminer vb. çalışmalara katılım konusunda öğretmenleri teşvik ettiği görüşüne de İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü mezunu öğretmenlerden daha çok katıldıkları görülmektedir. Güngör (2020) okul müdürlerinin, öğretmene rehberlik ve öğretmenleri mesleki olarak geliştirme konusunda İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin algılarının, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Arslantaş (2019) eğitim fakültesinden mezun olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ilahiyat fakültesinden ve diğer din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni yetiştiren fakültelerden mezun olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin görevlerini daha az düzeyde yerine getirdiğine yönelik algıya sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Ateş (2017, s.104)'in araştırmasında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerle diğer yüksek öğretim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin beklentileri açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yine Ateş'in araştırmasında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin beklentilerinin gerçekleşme düzeyi diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin beklentilerinin gerçekleşme düzeyinden daha düşüktür (Ateş, 2017, s. 103). Eğitim fakültesinde okuyan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları eğitime ve öğretime yönelik dersleri, pedagojik formasyon derslerini 4 yıl boyunca almaktadır. Ancak diğer yükseköğretim kurumlarında okuyan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları ise uygulamalarda farklılıklar olsa da özellikle geçmiş dönemlerde eğitime ve öğretime yönelik dersleri, pedagojik formasyon derslerini tezsiz yüksek lisans olarak kısa bir süre içerisinde almaktaydı. Bunun yanı sıra eğitim fakültesinde okuyan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları eğitim bilimleri

alanına ilişkin zorunlu derslerin yanı sıra çok sayıda seçmeli ders seçme imkanına sahipken diğer yükseköğretim kurumlarında okuyan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri adayları bu imkana sahip değildir. İlahiyat fakülteleri din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenin yanında başka sektörlere de eleman yetiştirmektedir; ilahiyat fakülteleri imam-hatip, müezzin kayyım, Kuran Kursu öğreticisi ve vaiz gibi çeşitli meslekler için de öğrencilerini hazırlamaktadır. Bu belirtilen durumların anlamlı farklılığa neden olduğu söylenebilir. Sonuç olarak eğitim fakültesinden mezun olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ilahiyat fakültesinden ve diğer yükseköğretim kurumlardan mezun olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine kıyasla eğitim alanında daha fazla bilgi ve alt yapıya sahip olduğu ve bu durumun okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri hakkında onların algılarını etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları okul müdürlerinin seçimi ve eğitimi sürecinde karar verme sorumluluğu olan yöneticiler için önemli bilgiler sunmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini daha etkin bir şekilde yapabilmeleri için eğitim yönetimi teftişi alanında tezsiz ve tezli yüksek lisans yapmaları sağlanmalıdır. Okul müdürleri denetim metotları, teknikleri ve öğretmen teftişinde kullanılan araçlar konusunda hizmet içi eğitim almalıdır. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin teftişi sadece ilgili okulun müdürü tarafından değil, o okuldaki zümre başkanı ve aynı eğitim bölgesindeki bir diğer okulun müdürü tarafından da yapılmalıdır. Öğretmen teftişini yapacak diğer okulun müdürünün branşının din kültürü ve ahlak bilgisi alanından olmasına dikkat edilmelidir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin teftişi ayrıca ilgili okulda çalışan branşı din kültürü ve ahlak bilgisi olan başöğretmen statüsündeki öğretmenler tarafından da yapılmalıdır. İlgili okulda din kültürü ve ahlak bilgisi alanında baş öğretmen bulunmuyorsa aynı eğitim bölgesinde yer alan bir okulda din kültürü ve ahlak bilgisi alanında baş öğretmen olan bir öğretmen tarafından yapılmalıdır. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin teftişinde bu branşta uzman olan öğretmenlerden de yararlanılabilir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin teftişinde velilerin, aynı branşta olan öğretmenlerin görüşlerinden de yararlanılabilir. Öz değerlendirme de bu süreçte kullanılabilir. Mümkün olduğunca öğretmen teftişinde çok sayıda kişinin sürece dahil edilmesi ve bu kişilerin öğretmen teftişinde denetim etkinliklerine puan vermesi sağlanabilir ve bu puanların genel ortalaması alınarak bir değerlendirme yoluna gidilebilir. Öğretmen teftişinde online değerlendirme formları kullanılabilir ve anlık geri bildirimler öğretmenlere sağlanabilir.

Bulgulara dayalı olarak yapılan genellemelere ek olarak, bu çalışmaya ilişkin bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu çalışma sadece Mersin İlindeki ortaokullarda çalışan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile yapılmıştır ve bu çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılar benzer bir çalışmayı başka illerde yapabilirler. Ayrıca araştırmacılar din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini yerine getirme düzeyini neden az bulduklarına yönelik nitel bir araştırma yapabilir. Bunun yanı sıra araştırmacılar okul müdürlerinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretmen teftişine ilişkin denetim görevlerini daha etkin yapmasını engelleyen faktörleri çalışabilecekleri nitel bir araştırma yapabilirler. Son olarak Türkiye'deki din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin teftişine yönelik denetim uygulamaları diğer ülkelerdeki aynı branştaki öğretmenlere uygulanan denetim uygulamaları ile karşılaştırılabilir.

### Kaynakça

Aküzüm, C. (2012). *Türkiye'de İlköğretim Okullarında Eğitim Denetimi*. Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

- Alazam, N. M., Imam. A.M. (2022). Challenges Facing the Educational Supervision Methods of the Ministry of Education in light of Saudi Vision 2030. *Journal for Educators*, 13(4), 390-401.
- Alfonda, M. (2013). *Education and Supervision*. New York: Sage Publications.
- Altaş, N. (2022). *Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Arslantaş, M. K. (2019). *Din Kültürü Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmen Teftişine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Konya İli Örneği)*. Lisans Tamamlama Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Ateş, F. (2017). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Denetim Sürecinden Beklentileri ve Bunların Gerçekleşme Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Aydın, M. Ş. (2016). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Aydın, M. Ş. (2000). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. Kayseri: İbav Yayınları.
- Ayhan, H. (1999). *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Bayar, K. (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmen Denetimine İlişkin Görüşleri (Adana İli Örneği)*. Lisans Tamamlama Tezi. Mersin Üniversitesi.
- Bayraktutan, İ. (2021). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Denetim Rollerini (Sivas İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Beach, D. ve Reinhartz, J.M. (2022). *Supervision: Focus on Instruction*. New York: Harper & Row.
- Becker, S. G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference To Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blumberg, A. (2020). *Supervisors & Teachers: A Private Cold War*. California: McCutchan Publishing Corporation.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2022). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S. (2003). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşgun, A. (1999). *İlköğretim Teftiş Sisteminin Yapısı ve Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Teftişi*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Çintaş Yıldız, D. & Yavuz, M. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Denetimin Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 191-206.
- Deniz, Ü. & Saylık, N. (2018). Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Perspektifinden Öğretimde Denetim Problemi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 1(1), 67-80.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de Ortaöğretimde Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: MEB Yayınları.
- Dündar, A. A. (2021). *İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Erdem, A. E. & Eroğul, M. G. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ders Denetiminde Eğitim Müfettişlerinin Öğretmene İlişkin Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 13-26.
- Ergün, M.- vd. (2018). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gibbon, C. F. - vd. (2019). *Is Ofsted Helpful?. An Inspector Calls*. (haz. Christopher Cullingford). London: Kogan.
- Glatthorn, A. A. - vd. (2022). *Differentiated Supervision*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D. (2018). *Supervision of Instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gökalp, S. (2010). *İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmen Teftişlerindeki Denetim Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarının İncelenmesi (Mersin Merkez Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Gökalp, S. (2021). *Etkin Öğretmen Teftişi*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Gün, N. (2019). *Öğretmenlerin Ders Denetim Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Güngör, A. (2020). *Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Okul Müdürlerince Denetimine İlişkin Tarafların Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kilis-Gaziantep Örneği)*. Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi.
- Hanson, M. (2013). *Educational Administration and Organizational Behaviour*. New York: Pearson Education Inc.
- Jones, R. (2022). *A Comparison of Perceived Effectiveness of Clinical Supervision with Traditional Methods of Supervising*. Doktora Tezi. Oklahoma: Oklahoma State University.
- Kalaycı, S. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Sti.
- Kapıcı, H. K. & Akçay, H. (2016). Fen Bilgisi Öğretmenleri, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ve Maarif Müfettişlerinin Fen Öğretimi ve Öğrenimine Yönelik İnanışlarının Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 153-168.



- Karaaslan, B. (2018). *İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri (Muğla İli Örneği)*. Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Sim Matbaası.
- Karakuş, M. vd. (2015). Öğretmenlerin Eğitim Geçmişleri İle Kazanç Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Algıları. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 233-258.
- Kaya, T. (2014). Anaysis of Religious Culture and Ethics' Teachers' Perceptions About Teacher Supervision. *International Journal of Moral and Values Education*, 2(1), 1-15.
- Kilimci, S. A. (2011). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koç, B. (2021). *Din Eğitimi Tarihi*. Kayseri: Laçın Yayınları.
- Koç, L. (2016). *Din Eğitiminde Akademik Çalışmalar*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Korkmaz, M. (2003). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programının Eğitimde Program Geliştirme Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Koştaş, M. (1999). Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cumhuriyetin 75. Yılı Özel Sayısı*, 39(2), 149-164.
- Köybaşı Şemin, F. (2017). İlkokullarda Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 327-344.
- Marion, R. (2013). *Leadership in Education: Organizational Theory for Practitioner*. New Jersey: Prentice Hall.
- Marshall, S. (2013). *Educational Supervision*. New York: Oak Publications.
- Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2024). *Branşlara Göre Öğretmen Sayıları*. <https://mersin.meb.gov.tr>, [Erişim tarihi: 11.03.2024].
- Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2024a). *İstatistiksel Bilgiler*. <https://mersin.meb.gov.tr>, [Erişim tarihi: 11.03.2024].
- Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2023). *Branşlara Göre Atanan Öğretmen Sayıları: 2021-2023*. <https://mersin.meb.gov.tr>, [Erişim tarihi: 16.12.2023].
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2022-2023*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (2022). *Resmi Gazete*, (31765, 1 Mart 2022).
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). *Resmi Gazete*, (29072, 26 Temmuz 2014).
- Morgan, G. (2007). *Images of Organization*. Toronto: Sage Publications.
- Nolan, J. F. & Hoover, L.A. (2023). *Teacher Supervision & Evaluation: Theory into Practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Okçabol, R. (2017). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Olivia, P. F. & Pawlas, G. E. (2021). *Supervision for Today's School*. New York: John Wiley&Sons.

- Ouston, J. & Fidler, B. (2018). What do Schools do After Ofsted School Inspection or Before?. *School Leadership and Management*, 7(1), 90-98.
- Öcal, M. (1999). *Cumhuriyet Döneminde İlk, Orta ve Yüksek Öğretimde Din Öğretimi (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Tarihçesi)*, Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Öncel, Y. (2016). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Denetimdeki Rol ve Yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.
- Saihu, S. (2020). The Urgency of Total Quality Management In Academic Supervision To Improve The Competency Of Teachers. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 297-323.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Education Limited.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2022). *Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turan, H. (2022). *Din Eğitimi*. İstanbul Çamlıca Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Yüksek Öğretim Kurulu (1997). *Resmi Gazete*, (97.23.1600, 11 Temmuz 1997).