


DKAB ÖĞRETMENLERİNİN DENETİM, REHBERLİK VE MESLEKİ GELİŞİME BAKIŞI: DKAB ÖĞRETMENLERİ VE OKUL MÜDÜRLERİNİN GÖRÜŞLERİ*

 Ali GÜNGÖR^a

 Süleyman AKYÜREK^b

Öz

Öğretmenlerin, uyguladıkları öğretim süreçleri konusunda dönüte ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerden daha deneyimli olan okul müdürleri tarafından yapılan denetim faaliyetleri, öğretmenlerin bu ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir işlev üslenmektedir. Denetim ilkelerine uygun olarak, öğretmenle işbirliği içerisinde yapılan denetim faaliyetlerinin, öğretmenlere sağlıklı dönütler oluşturarak onların mesleki gelişimlerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin okul müdürleri tarafından yapılan denetim ve mesleki gelişime ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, karma yöntem olarak adlandırılan, nicel ve nitel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. 2018-2019 öğretim yılında 297 DKAB öğretmeni ve 186 okul müdüründen anket ve yarı yapılandırılmış mülakat yöntemiyle veri toplanmıştır. Anket yoluyla toplanan veriler SPSS programıyla analiz edilmiş ve katılımcıların cevaplarında derinlenmesine incelenmesi gereken konularla ilgili mülakatlar yapılmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Ayrıca, katılımcı görüşlerinin farklı değişkenlere göre anlamlılığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda, DKAB öğretmenlerinin sorumluluklarını çoğunlukla yerine getirdikleri, denetim sonrası yapılan rehberliğe önem verme ve kendini geliştirme konusunda istekli oldukları, okul müdürleri tarafından denetim sonrası yapılan değerlendirmelere itiraz etmedikleri belirlenmiştir. Bazı okul müdürleri, DKAB öğretmenlerinin denetim, rehberlik ve gelişime açık olma konusunda diğer öğretmenlere örnek olmaları yönündeki beklentileri olduğunu

* Bu çalışma, ilk yazarın "*Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin okul müdürlerince denetimine ilişkin tarafların görüşlerinin değerlendirilmesi (Kilis-Gaziantep örneği)*" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

^a Öğr. Gör. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, aligungor@kilis.edu.tr

^b Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, akyureks@erciyes.edu.tr

ifade etmiş, fakat gözlemleri sonucu bunun branşla değil, öğretmenin kişiliği ile ilgili olduğunu, bireysel olarak diğer branş öğretmenlerinin çok önünde olan DKAB öğretmenleri bulunduğu gibi, gerisinde olanlara da rastladıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Eğitim denetimi, Rehberlik, Mesleki Gelişim.



AN ANALYSIS ON THE VIEWS OF RMCK TEACHERS REGARDING SUPERVISION, COUNSELING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE VIEWS OF THE RCMK TEACHERS AND SCHOOL PRINCIPALS

It is an indisputable fact that teachers need feedback on their teaching processes. In this respect, supervisory practices of school principals play an important role in meeting such needs of teachers. It is expected that the supervision activities conducted in cooperation with teachers in accordance with the principles of supervision will contribute to teachers' professional development by producing efficient feedback. This study aims to determine the views of Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) teachers on supervision, counseling and professional development activities organized by school principals. The study was designed through the survey model, and by using the mixed method, which is defined as the combination of qualitative and quantitative techniques in a study or consecutive studies. The reason for using the mixed method is to clarify and elaborate on data by comparing the quantitative data collected through questionnaires from a larger number of participants with qualitative data obtained from a limited number of participants. The exploratory sequential mixed methods design used in the study began with collecting and analyzing quantitative data that responds to the research question, followed by obtaining and analyzing qualitative data. The data collected from the quantitative research become more significant along with the data in the qualitative research to achieve in-depth analysis.

[The Extended Abstract is at the end of the article.]



Giriş

Öğretmenlik mesleğine başlayan bir öğretmenin, değişen bilimsel gelişmelere uygun olarak kendisini sürekli yenilemesi gerekir. Öğretmenler, bireysel çabalarıyla kendilerini geliştirmeye gayret ederken, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da öğretmenlere yönelik düzenlediği hizmet içi eğitim kurs/seminerleriyle öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bütün eğitim kurumları, kendileri için belirlenen amaçlara göre,

kurumsal işleyişlerinin niteliğini belirlemek amacıyla, belli periyotlarda denetimden geçmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlere, denetim yoluyla yeni bir rehberlik ve mesleki gelişim fırsatı oluşturulmaktadır.

Öğretmenlik mesleği; planlama, eğitim ve sınav durumları gibi farklı konularda bilgi ve beceri gerektiren bir meslektir. DKAB öğretmenlerinin, mesleklerini etkin bir şekilde devam ettirebilmeleri, yukarıda sayılan konulardaki bilgi ve becerileri hakkında sağlıklı dönüt almalarıyla yakından ilgilidir.

Öğretmenlere, düzenledikleri eğitim ve sınav durumları, öğretim planlamaları, zümre arkadaşlarıyla yaptıkları zümre toplantıları vb. uygulamaları konusunda değerlendirme ve eksik oldukları konularda rehberlik ve mesleki yardım yapılabilmesi, alanında uzman kişilerce yapılan etkili bir denetimle sağlanabilir.

“Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir” (Aydın, 2014, 1)

MEB mevzuatında ise denetim şöyle tanımlanmıştır: *“Öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm öğelerin birlikte ele alınarak, etkinliklerin amaçlara uygunluğu açısından izlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması sürecidir” (MEB, 2015, 7)*

2014 yılında MEB tarafından yapılan mevzuat düzenlemesi (MEB, 2014; MEB, 2015) öncesi öğretmen denetimi, bu alanda eğitim almış ve uzmanlaşmış maarif müfettişleri tarafından yapılmakta idi. İlgili yönetmelikle öğretmen denetimi görevi tamamen okul müdürlerine bırakılmıştır. Öğretmen denetimini kimin yapmasının daha uygun olacağı konusu, müfettişlerin, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini ortaya koyan çeşitli araştırmalara konu edilmiştir. Araştırmaların sonucunda, öğretmen ve öğrenciyi daha iyi tanıyan ve öğretmeni, ders dışında da sürekli gözlemleme fırsatı olan okul müdürlerinin, öğretmen denetimi yapmasının daha uygun olacağı yönünde, görüşler ortaya çıkmıştır. Ancak okul müdürlerinin mevcut yeterlikleri ve nitelikleri dikkate alındığında, yapacakları denetimin, eğitimin niteliğine katkısı hususunda, müfettişler, öğretmenler ve hatta okul müdürlerinin bazı kaygılar taşımaktadırlar (Aslanargun - Göksoy, 2013; Bozak, 2017; Tonbul - Baysülen, 2017; Yılmaz, 2009)

Okullarda, okul müdürlerinin denetim ve rehberliğinden yararlanacak

branşlardan birisi de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersidir (DKAB). Çok farklı kültür yapısına sahip ailelerden gelen ve farklı yaş gruplarından oluşan öğrencilere, din gibi soyut bir konunun öğretimi, diğer derslere nazaran, hem alan bilgisi hem de öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme ve öğretimi ona göre düzenleme konularında bilgi ve beceriyi zorunlu hale getirmektedir. Nitekim yapılan bazı alan araştırmalarında, diğer öğretmenler gibi DKAB öğretmenlerinin de dersi planlama (Işıkdoğan, 2006) öğretim yöntem ve teknikleri (Akyürek, 2004; Altıntaş, 2014; Aydın, 1996; Çınar, 2013), materyal geliştirme (Korkmaz, 2017), sınıf yönetimi (Uçar, 2004) ve ölçme ve değerlendirme (Gündoğdu, 2011; Güngör, 2001) gibi öğretim süreçleriyle ilgili çeşitli konularda sorunlar yaşadıkları ve rehberliğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olup göreve başladıktan sonra hizmet esnasında çeşitli sorunlarla karşılaşan DKAB öğretmenleri eğitsel desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenlere sağlanacak rehberlik ve mesleki gelişim desteğinde bir denetçi olan okul müdürlerine çok önemli görevler düşmektedir. Denetimin kendinden beklenen yararı sağlaması için de denetim faaliyetlerinin etkili yapılması gerekmektedir. Zira etkili denetim öğretmene yol gösterici olurken, yönetim ve denetim uygulamalarındaki yanlışlıklar öğretmende strese neden olmakta ve öğretim başarısını olumsuz etkilemektedir (Bayrakdar, 2014, 297)

Denetim süreçleri durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme olarak sıralanmaktadır. Dolayısıyla denetim sonunda öğretmenle işbirliği içinde bir değerlendirme ve öğretmenlerde öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili görülen eksikleri gidermeyi amaçlayan rehberlik yapılması ve mesleki gelişime yönelik tedbirlerin alınması gerekir. Böylelikle denetimden beklenen amaç gerçekleşmiş olur.

Öğretim kurumlarındaki diğer derslerde olduğu gibi DKAB öğretmenlerinin de denetim, rehberlik ve mesleki gelişime bakışlarının bilinmesine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçtan hareketle “DKAB öğretmenlerinin denetim ve denetim sonrası yapılan rehberlik ve mesleki gelişim konusundaki görüşleri nelerdir?” sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin denetime, denetim sonunda yapılan rehberliğe ve mesleki gelişime bakışları, DKAB öğretmenleri ve onları denetleyen okul müdürlerinin görüşleri bağlamında belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Denetim, rehberlik ve mesleki gelişim konusunda DKAB öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2- DKAB öğretmenlerinin denetim, rehberlik ve mesleki gelişimi konusunda okul müdürlerinin görüşleri nelerdir?

3- DKAB öğretmenlerinin denetim, rehberlik ve mesleki gelişim konusundaki görüşleri cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul türü, mezun olunan okul türü ve lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

4- Okul müdürlerinin, DKAB öğretmenlerinin denetim, rehberlik ve mesleki gelişim konusundaki görüşleri, cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul türü, mezun olunan okul türü ve lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

A. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki işlemler hakkında bilgi verilmiştir.

1. Araştırmanın Modeli

DKAB öğretmenlerinin denetim, rehberlik ve mesleki gelişim konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modeline göre yapılmıştır. *“Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir modeldir”* (Karasar, 1994, 77).

Araştırmada, karma yöntem olarak adlandırılan, nicel (anket) ve nitel (mülakat) veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel teknikleri birleştirmesi olarak tanımlanır (Baki - Gökçek, 2012, 2). Araştırmada karma yöntem kullanılmasındaki amaç, daha çok sayıdaki katılımcıdan anket yoluyla toplanan nicel verileri, sınırlı sayıdaki katılımcılardan elde edilen nitel verilerle açıklığa kavuşturmak ve detaylandırmaktır.

Araştırmada karma araştırma yöntemi desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desen, araştırma sorusuna karşılık veren nicel verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesiyle başlar ve nitel verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesi ile devam eder. Nicel araştırmadan toplanan veriler, nitel araştırmadaki verilerle daha anlamlı hale getirilerek derinlemesine analiz yapılması sağlanır (Creswell - Clark, 2015, 79). Açıklayıcı desen, özellikle eğitim bilimleri alanındaki çalışmalarda

öğretmen, öğrenci, okul müdürü ve denetmen davranışlarını betimler ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin olup olmadığını belirler. Bununla birlikte bu davranışların ve ilişkilerin sebeplerine daha derin bir bakış getirebilir (Turhan, 2018, 488). Bu araştırmada, DKAB öğretmenlerinin denetim rehberlik ve mesleki gelişime açık olmaları konusunda, DKAB öğretmenleri ve okul müdürlerinin görüşleri nicel araştırma (anket) yoluyla toplanmış ve araştırmanın nitel (mülakat) kısmına geçilmiştir. “*Nitel araştırma, temel olgularımızı en iyi şekilde izah etmek için bir katılımcının gerçek kelimelerini dinlememiz gerektiğinde önemlidir... Nitel araştırma bireylerin konuyla ilgili farklı bakış açılarını sunmamızı sağlar*” (Creswell, 2017, 105). Araştırmanın nitel bölümünde, DKAB öğretmenlerinin denetim, rehberlik ve mesleki gelişim konusundaki görüşlerinin ne olduğu hakkında, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla toplanan verilerden yararlanılarak cevap aranmıştır.

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Kilis ve Gaziantep il merkezlerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 725 DKAB öğretmeni ve bu okullarda görev yapan 514 okul müdürü, örneklemi ise tesadüfi örnek yoluyla seçilen 297 DKAB öğretmeni ve 186 okul müdürü oluşturmaktadır.

Örneklem sayılarının belirlenmesinde literatüre başvurulmuştur. Literatürde küçük evren için (1000’in altındaki), %30’luk kısmı örneklem için yeterli görülmektedir (Keser Özmantar, 2018, 104). Bu bilgiler doğrultusunda, 2018-2019 öğretim yılında Kilis ve Gaziantep il merkezlerinde, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 723 DKAB öğretmeninden 297 (%41,0) DKAB öğretmeni ve bu okullarda görev yapan 514 okul müdüründen 186 (%36,1) okul müdürü örnekleme yeterli kabul edilmiştir. Örnekleme teşkil eden okul müdürlerinin ve DKAB öğretmenlerinin demografik bilgileri aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Örneklem grubuna uygulanan anketlerden sonra, çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzerlik ya da farklılıkların olup olmadığını tespit için, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle (Şimşek - Yıldırım, 2013, 137), araştırma amaçlarına uygunluğu açısından önemli görülen farklı okul türü, kıdem, cinsiyet ve eğitim durumundan 10 DKAB öğretmeni ve 10 okul müdürüyle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ve DKAB öğretmenlerinin bazı özelliklerine göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1. Araştırmaya Katılan DKAB Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Özellik	Grup	N	%
Mezun Olunan Okul	İlahiyat Fakültesi	154	51,9
	İlahiyat/ İlköğretim DKAB Bölümü	143	48,1
Görev Yapılan Okul	İlkokul	39	13,1
	Ortaokul	132	44,4
	İmam-Hatip Ortaokulu	24	8,1
	Anadolu Lisesi	60	20,2
	Meslek Lisesi	42	14,1
Cinsiyet	Kadın	174	58,6
	Erkek	123	41,4
Görev Statüsü	Kadrolu	192	64,6
	Sözleşmeli	105	35,4
Eğitim Durumu	Lisans	263	88,6
	Yüksek Lisans	33	11,1
	Doktora	1	0,3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	120	40,4
	6-10 yıl	54	18,2
	11-15 yıl	48	16,2
	16-20 yıl	45	15,2
	21 yıl ve yukarısı	30	10,1
Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	1-3 yıl	269	90,6
	4-6 yıl	28	9,4
Okul Müdürü Branşı	Din Kültürü ve ahlak Bilgisi	31	10,4
	Diğer	263	88,6
	Cevapsız	3	1,0
İdari Tecrübe	İdari Tecrübesi Var	16	5,4
	İdari Tecrübesi Yok	281	94,6
	Toplam	297	100,0

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliğine kaynaklık eden iki yükseköğretim bölümünden, birbirine yakın oranda mezun olduğu görülmektedir. Katılımcılardan en

yüksek oranda (%52,5) ortaokul düzeyinde (ortaokul ve imam hatip ortaokulu) görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir. Lise ve dengi okullarda görev yapanların oranı %34,3 ile ikinci sırada yer almıştır. En düşük (%13,1) ise ilkokullarda görev yapanların oranı olduğu görülmektedir. İlkokullarda görev yapan katılımcı sayısının azlığı, 2012 yılında ilkokulların beş yıldan dört yıla indirilmesinden sonra DKAB dersinin, ilkokul ders çizelgesinde sadece dördüncü sınıflarda yer alması ile açıklanabilir

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan kadın DKAB öğretmeni oranının (%58,6), erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan bütün öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları ile ilgili yayınlanan bir araştırmada öğretmenlerin %59,2'sini kadın öğretmenlerin oluşturduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Gür vd., 2018, 89). Ayrıca MEB, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre DKAB öğretmenlerinin yarısından fazlasının (%50,37) kadın öğretmen olduğu görülmektedir.

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan kadrolu DKAB öğretmenlerinin oranının (%64,6), sözleşmeli olarak görev yapanlardan yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, sözleşmeli öğretmen alımlarının yeni bir uygulama olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca katılımcılardan yüksek lisans eğitimi almış DKAB öğretmeni oranının %11,1, doktora eğitimi almış olanların oranının ise %0,3 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sadece dört tanesi, eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yaptığını diğerleri ise ilahiyatın farklı alanlarında yüksek lisans yaptıklarını belirtmiştir.

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinde en yüksek oranı (%40,4), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Gaziantep ve Kilis illerinin ilk atamada tercih edilen güneydoğu anadolu bölgesi illeri olmasının bu konuda etkili olduğu söylenebilir. Diğer kıdemlere sahip olan öğretmenlerin oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 1'e göre, DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%90,6), görev yaptıkları okulun müdürüyle 1-3 yıl arası çalışanlardan oluştuğu ve DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları okul müdürlerinin %10,4'ünün DKAB branşında olduğu, ayrıca DKAB öğretmenlerinin çok az bir kısmının (%5,4) daha önce idarecilik tecrübesi olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Kişisel Özellikleri

Özellik	Grup	N	%
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	131	70,4
	Fen Edebiyat Fakültesi	29	15,6
	İlahiyat/ İDKAB Bölümü	18	9,7
	Diğer	8	4,3
Öğrenim Durumları	Lisans	128	68,8
	Yüksek Lisans	58	31,2
Görev Yapılan Okul	İlkokul	65	34,9
	Ortaokul	57	30,6
	İmam-Hatip Ortaokulu	14	7,5
	Anadolu Lisesi	26	14,0
	Meslek Lisesi	17	9,1
	Diğer	7	3,8
Cinsiyet	Kadın	8	4,3
	Erkek	177	95,2
	Cevapsız	1	0,5
İdari Kıdem	1-5 yıl	37	19,9
	6-10 yıl	51	27,4
	11-15 yıl	49	26,3
	16-20 yıl	33	17,7
	21-25 yıl	8	4,3
	26 ve yukarısı	8	4,3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	5	2,7
	6-10 yıl	7	3,8
	11-15 yıl	25	13,4
	16-20 yıl	51	27,4
	21-25 yıl	58	31,2
	26 ve yukarısı	40	21,5
Görev Yaptığı Okulda Çalışma Süresi	1-4 yıl	155	83,3
	5-8 yıl	27	14,5
	9 yıl ve yukarısı	3	1,6

	Cevapsız	1	0,5
	Toplam	186	100,0

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan okul müdürlerinin çoğunluğunun Eğitim Fakültesi mezunu olduğu, okul müdürlerinin yaklaşık üçte birinin yüksek lisans eğitimi aldığı görülmektedir. Bu veriler, okul müdürlerinden lisansüstü eğitim mezunlarının oranının, öğretmenlerden lisansüstü eğitim mezunlarının üç katı olduğunu göstermektedir (Bk. Tablo 1). Araştırmaya katılan okul müdürlerinin çoğunluğunu ilköğretim müdürleri oluşturmaktadır. Ortaokul müdürleri ise ikinci sırada yer almıştır.

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan okul müdürlerinin büyük çoğunluğunu (%95,2) erkek okul müdürlerinin oluşturduğu görülmektedir. Yapılan bir araştırma, Türkiye genelinde de kadın okul müdürü oranının çok düşük (%15,56) olduğunu göstermektedir (Çelenk - Akbaba, 2016, 7).

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan okul müdürlerinin yarıdan fazlasının 6-15 yıl idari kıdeme, çoğunluğunun (%79,9) ise, 16 yıl ve yukarısı mesleki kıdeme sahip olanlardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin çoğunluğunu, bulunduğu okulda 1-4 yıl arası çalışanlar oluşturmaktadır. Bu veriler öğretmenlerin, okul müdürleriyle çalışma süreleriyle ilgili verdikleri cevaplarla benzerlik göstermektedir (Bk. Tablo 1).

Kendisiyle mülakat yapılan öğretmenlere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Mülakat Yapılan DKAB Öğretmenlerinin Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Okul Türü	Mezuniyet	Mesleki Kıdem
Ö1	Bayan	Anadolu Lisesi	İlahiyat Lisans Programı	3 yıl
Ö2	Erkek	Çok Programlı Lise	İlahiyat Lisans Programı	5 yıl
Ö3	Bayan	Çok Programlı Lise	İlahiyat Lisans Programı	18 yıl
Ö4	Erkek	Fen Lisesi	İlahiyat Lisans Programı	3 yıl
Ö5	Bayan	İmam Hatip Ortaokulu	İlköğretim DKAB Bölümü	8 yıl
Ö6	Erkek	Ortaokul	İlköğretim DKAB Bölümü	3 yıl
Ö7	Bayan	Sosyal Bilimler Lisesi	İlahiyat Lisans Programı	1 yıl
Ö8	Bayan	İlkokul	İlköğretim DKAB Bölümü	5 yıl

Ö9	Bayan	Anadolu Lisesi	İlahiyat Lisans Programı	3 yıl
Ö10	Erkek	Ortaokul	İlahiyat Lisans Programı	30 yıl

Tablo 3'te görüldüğü gibi 4 erkek 6 bayan olmak üzere 10 öğretmen ile mülakat yapılmıştır. Mülakata; çok programlı lise, ortaokul ve anadolu lisesinde görev yapan ikişer, ilkokul, imam hatip ortaokulu, fen lisesi ve sosyal bilimler lisesinde görev yapan birer tane öğretmen katılmıştır. Mülakata katılan öğretmenlerden 3'ü İlköğretim DKAB bölümü 7'si ise İlahiyat Fakültesi Lisans Programı mezunudur. Katılımcı öğretmenlerden biri 8 yıl, biri 18 yıl, biri 30 yıl ve 7'si ise 1-5 yıl kıdeme sahiptir. Böylece katılımcı öğretmenlerde; çalışılan okul türü, cinsiyet, mezuniyet ve kıdem özellikleri yönünden araştırma amaçlarına uygun özelliklere sahip maksimum çeşitlilik sağlanmıştır.

Kendisiyle mülakat yapılan okul müdürlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mülakat Yapılan Okul Müdürlerinin Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Okul Türü	İdari Kıdem
M1	Bayan	Diğer Branş	Anadolu Lisesi	16 yıl
M2	Erkek	Diğer Branş	Çok Programlı Lise	15 yıl
M3	Erkek	Diğer Branş	Fen Lisesi	11 yıl
M4	Erkek	Diğer Branş	İmam Hatip Ortaokulu	11 yıl
M5	Erkek	Diğer Branş	Ortaokul	8 yıl
M6	Erkek	Diğer Branş	Ortaokul	5 yıl
M7	Erkek	Diğer Branş	Sosyal Bilimler Lisesi	9 yıl
M8	Erkek	DKAB Branşı	Anadolu Lisesi	12 yıl
M9	Erkek	Diğer Branş	İlkokul	6 yıl
M10	Erkek	DKAB Branşı	Meslek Lisesi	16 yıl

Tablo 4'te görüldüğü gibi 1 bayan 9 erkek olmak üzere 10 okul müdürü ile mülakat yapılmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin 2'si DKAB branşından, 8'i ise diğer branşlardandır. Mülakata; ortaokul ve anadolu lisesinde görev yapan ikişer, ilkokul, imam hatip ortaokulu, çok programlı lise, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi ve meslek lisesinde görev yapan birer adet okul müdürü katılmıştır. Katılımcıların idari kıdemleri 1-16 yıl arasında değişmektedir. Böylece okul müdürlerinde de cinsiyet, mezuniyet, çalışılan

okul türü ve mesleki kıdem özellikleri yönünden araştırma amaçlarına uygun özelliklere sahip maksimum çeşitlilik sağlanmıştır.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada DKAB öğretmeni ve okul müdürleri için hazırlanan anket formu ve yine DKAB öğretmeni ve okul müdürleri için hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat formları olmak üzere dört çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır.

a. DKAB Öğretmeni ve Okul Müdürü Anket Formu

DKAB Öğretmenlerine uygulanan anket formu iki bölümden meydana gelmiştir. Birinci bölümde katılımcıların mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, cinsiyet, mezun olunan okul türü, eğitim durumu, okul müdürü ile çalışma süresi ve idarecilik tecrübesi gibi kişisel bilgileri sorulmuştur. İkinci bölümünde ise, DKAB öğretmenlerinin denetim, rehberlik ve mesleki gelişimine yönelik sorular yer almıştır.

Okul müdürü anket formu da iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların eğitim durumu, mesleki kıdemi, idarecilik kıdemi, cinsiyeti, görev yapılan okul türü, görev yapılan okuldaki idarecilik kıdemi gibi kişisel bilgileri sorulmuştur. İkinci bölümünde ise okul müdürlerinin, DKAB öğretmenlerinin denetim, rehberlik ve mesleki gelişime bakışına yönelik sorular yer almıştır.

Hazırlanan anket soruları okul müdürü ve öğretmenlere uygulanmadan önce, alan uzmanı 5 akademisyenden görüş alınmış, 25 DKAB öğretmeni ve 20 okul müdürü ile ön uygulama yapılmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda anket sorularında gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Yukarıda ifade edilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanıp çoğaltılan anketlerin uygulaması için gerekli izinler alınmıştır. Gaziantep ve Kilis il merkezlerinde görev yapan okul müdürlerinden, bu araştırmada kullanılmak üzere toplam 186 anket, yine bu iki ilde görev yapan DKAB öğretmenlerinden toplam 297 anket elde edilerek, analizleri yapılmak üzere SPSS programına girişi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda DKAB öğretmenlerine uygulanan anket maddelerinin Cronbach's Alfa katsayılarının deneme için 0,93 asıl uygulama için ise 0,94 olduğu, okul müdürlerine uygulanan anket maddelerinin Cronbach's Alfa katsayılarının deneme için 0,92, asıl uygulama için ise 0,94 olduğu görülmüştür. Bu veriler anket formlarındaki soru maddelerinin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Can, 2019, 388).

b. DKAB Öğretmeni ve Okul Müdürü Mülakat Formu

Mülakat, nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama araçlarındandır. Mülakat, önceden belirlenmiş bir amaç için gerçekleştirilen ve soru sorup, cevap alma tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Şimşek - Yıldırım, 2013, 147). Mülakatlar araştırmacı tarafından bire bir mülakat şeklinde yapılmıştır. *“Bire bir mülakatta, araştırmacı katılımcının vücut dilini izleyebilir, ses tonunda meydana gelen farklılıkları duyabilir ve katılımcıyla, rahat kendini ifade etme isteğini artıracak şahsi bir bağ kurabilir”* (Creswell, 2017, 127). Araştırmanın nicel verileri analiz edilerek derinlemesine incelenmesi gereken konular tespit edilmiş ve araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış tarzda mülakat soruları hazırlanmıştır. Yapılandırılmış mülakat tekniğine göre daha esnek olan yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinde araştırmacı, önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Bununla birlikte araştırmacı, görüşmenin akışına bağlı olarak ek sorularla katılımcının cevaplarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Yarı yapılandırılmış mülakat tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir tekniktir (Türnüklü, 2000, 547). Araştırmada bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan mülakat soruları üç akademisyene gönderilerek uzman görüşü alınmış, uzman görüşlerine göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylece soruların geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Gerekli düzeltmelerden sonra uygulamaya hazır hale getirilen mülakat soruları ile 10 okul müdürü ve 10 öğretmenle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve okul müdürlerinden mülakat katılımcısı seçiminde güvenilirliği artırmak için, cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, kıdem gibi değişkenler yönünden maksimum çeşitlilik sağlanmıştır.

Öğretmenlerle mülakatlarda derslerinin boş olduğu zamanlar tercih edilmiştir. Öğretmen mülakatları araştırmacı ve katılımcının dışında kimsenin bulunmadığı; okul müdürü odası, müdür yardımcısı odası gibi sessiz mekânlarda yapılmıştır. Okul müdürleri ile mülakatlar ise okul müdürü odalarında yapılmıştır. Mülakatlar, 22 dakika ile 56 dakika arasında ve ortalama yarım saatlik bir sürede gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar öncesinde okul müdürü ve öğretmenlere; mülakata katılım ve rahat cevap vermelerini sağlamak, dolayısıyla geçerliği yüksek veriler elde etmek amacıyla, mülakat verilerinin araştırma dışında kullanılmayacağı ve

katılımcının kimliğini belli edecek, adı soyadı vb. kişisel bilgiler istenmeyeceği ifade edilmiştir.

Mülakat öncesi; isimlerinin gizli kalacağı, ses kaydının kimseyle paylaşılmayacağı ve araştırma dışında başka amaçlarla kullanılmayacağı açıklamaları yapılarak, katılımcılardan mülakatların ses kaydı için izin alınmıştır. Ayrıca katılımcılara cevap vermek istemedikleri sorularda zorlanmayacakları ve istedikleri zaman mülakatı bitirebilecekleri hatırlatılmıştır.

Mülakatlar DKAB öğretmenlerinin, denetim, rehberlik ve mesleki gelişime yönelik görüşlerinin esas alındığı “konu merkezli” (Kuş, 2012, 87) görüşmeler şeklinde yapılmıştır. Mülakatta araştırma konusuyla ilgili daha önce hazırlanan sorular sorulmuştur. Katılımcılara cevaplar konusunda herhangi bir yönlendirme yapılmamış ancak sorulara kısa cevap veren öğretmen ve okul müdürlerinden, konuyu biraz açmaları istenmiştir. Gerekli görülen durumlarda, katılımcıya konuyla ilgili ek sorular sorulmuştur. Daha sonra, mülakat metinleri katılımcılara gönderilerek görüşleri alınmış ve araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla katılımcı teyidi sağlanmıştır.

Yazılı hale getirilen mülakat metinleri, araştırmacı tarafından okunmuş, araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak kodlamalar yapılmış ve çeşitli temalar altında sınıflandırılmıştır. Kodlama niteliksel çözümlemeye ilk adımdır ve sonraki adımlar için temel oluşturur. Kodlama hem çözümlemeyi başlatması hem de çözümleme boyunca farklı aşamalarda devam etmesi anlamında bir taraftan çözümlemenin kendisi diğer taraftan çözümlemeyi başlatan belirli ve somut bir işlemdir (Punch, 2014, 192-193). Mülakat verileri, ilgili soruna ilişkin nicel verilerin açıklanıp değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Araştırmanın hem geçerlik ve hem de güvenilirliği açısından önemli olduğu için mülakat verilerinde değişiklik yapılmamış, aynen alıntılar şeklinde verilmiştir. Sadece, cümlelerin akışına göre konunun daha iyi anlaşılması için, alıntı yapılmayan bölümlere atıflar, köşeli parantez içinde verilmiştir. Mülakat verilerinde, önemli yerlerin altı çizilerek daha belirgin hale getirilmiştir. Katılımcı ifadeleri italik olarak yazılmış ve ifade sonlarında, katılımcının, cinsiyeti, kıdemi, görev yaptığı okul türü ve mezuniyeti gibi kişisel özellikleri parantez içinde verilmiştir.

4. Verilerin Analizi

DKAB öğretmenleri ve okul müdürlerine uygulanan anket formundaki veriler SPSS 25.0 paket programına yüklenmiştir. Verilerin analiz edilmesi sürecinde gerekli olan istatistiksel işlemler söz konusu paket program üzerinden yapılmıştır.

Araştırmaya katılan DKAB öğretmenleri ve okul müdürlerinin sorulara verdikleri cevapların dağılımlarını ortaya koymak amacıyla yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normallik testinde çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Değerlerin (-1.96 ile +1.96) arasında olmadığı tespit edilmiştir (Can, 2019, 85). Dolayısıyla normal dağılım göstermeyen iki gruplu bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi, ikiden fazla gruplu bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark bulunması halinde, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere tüm grupların muhtemel ikili gruplarına, Mann Whitney U testi uygulanmıştır (Can, 2019, 161). Değişkenler arası ilişkilerle ilgili yapılacak analiz ve değerlendirmelere esas kabul edilecek anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Yapılan testler sonucunda anlamlı farklar ortaya çıkan bağımsız değişkenlere, bulgu ve yorumlar bölümünde değinilmiştir. Fark ortaya çıkmayan bağımsız değişkenlere değinilmemiştir.

DKAB öğretmenleri ve okul müdürleriyle yapılan mülakatlarda elde edilen nitel verilerin analizinde “betimsel analiz” yaklaşımı esas alınmıştır (Şimşek - Yıldırım, 2013, 256). Bu yaklaşıma uygun olarak mülakat verileri, araştırmada soruların ortaya koyduğu temalara göre betimlenmiş, düzenlenmiş ve yorumları yapılmıştır. Yorumlama sürecinde katılımcıların ifadelerine sıkça yer verilmiştir. Katılımcıların doğrudan alıntılanan ifadelerinin sonuna, parantez içinde, katılımcı DKAB öğretmeni ve okul müdürünün, cinsiyeti, kıdemi, görev yaptığı okul türü ve mezuniyeti yazılmıştır.

Araştırmada nicel merkezli, nitel destekli bir yaklaşım benimsendiği için, öncelikle nicel veriler tablolar halinde gösterilmiş ve yorumları yapılmıştır. Tablolarda gösterilen nicel veriler, nitel verilerle detaylandırılarak, kapalı bırakılan hususlar açıklığa kavuşturulmaya ve veriler daha anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır.

B. Bulgu ve Yorumlar

DKAB öğretmenlerinin denetim, rehberlik ve mesleki gelişim konusundaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. DKAB Öğretmenlerinin Denetim Rehberlik ve Mesleki Gelişim Konusundaki Görüşleri

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman	Cevapsız	Toplam
1-Görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getiririm.	N	7	7	18	118	141	6	297
	%	2,4	2,4	6,1	39,7	47,5	2,0	100,0
2-Derse giriş-çıkış saatlerine uyarım.	N	6	10	21	76	178	6	297
	%	2,0	3,4	7,1	25,6	59,9	2,0	100,0
3-Denetim sonrası yapılan rehberliğe önem verme ve kendimi geliştirme konusunda istekliyim.	N	18	15	49	91	117	7	297
	%	6,1	5,1	16,5	30,6	39,4	2,4	100,0
4-Kendimi geliştirici hizmet içi eğitime katılma konusunda ilgiliyim.	N	7	20	56	97	111	6	297
	%	2,4	6,7	18,8	32,7	37,4	2,0	100,0
5-Okul müdürünün denetim sonucu yaptığı değerlendirmelere itiraz ederim.	N	86	91	69	24	18	9	297
	%	29,0	30,6	23,2	8,1	6,1	3,0	100,0

Tablo 5'te DKAB öğretmenlerinin %87,2'si ("her zaman" veya "sıklıkla") "görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdiğini" belirtmiştir. Bu görüşe sahip olan DKAB öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre, sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($U=8387,500$, $Z=-2,997$, $p=0,003$, $p<0,05$). Bu verilere göre "görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdiği" görüşüne kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha fazla katıldıklarını belirtmiştir.

Bir öğretmen görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye örnek olarak, derslerde farklı yöntem ve teknikler kullandığını ve okul müdürlerinin de bunu takdir ettiğini şöyle dile getirmiştir:

"[Okul müdürümüz] farklı öğretim yöntem ve teknikler kesinlikle kullanmamızı istiyor. Hatta düz anlatım metodundan ziyade öğrenci merkezli eğitim anlayışı daha ön planda bunun için benim dersime geldiğinde ben istasyon tekniğini uyguluyordum. Bununla alakalı geri dönütler yaptı. Hocam işte bu şekilde yapmanız kesinlikle çok uygun işte öğrencinin derse katılımını

da öğrencinin dersi sevmesini de etkiliyor diyerek hatta toplantılarda da bunu çok fazla ifade eder.” (Ö1: Bayan- Anadolu lisesinde görev yapıyor- İlahiyat Fakültesi mezunu- Hizmet yılı: 3.)

Tablo 5’te DKAB öğretmenlerinin %85,5’i (“her zaman” veya “sıklıkla”) “derse giriş-çıkış saatlerine uyduğunu” belirtmiştir. DKAB öğretmenlerinin bu görüşünün, mezun olunan okul değişkenine göre, sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenler ile İlköğretim DKAB Bölümü mezunu öğretmenler arasında, İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur (U= 9274,000, Z= -2,096, p= 0,036, p<0,05). Dolayısıyla “Derse giriş-çıkış saatlerine uyarım.” görüşüne İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenler, İlköğretim DKAB Bölümü mezunu öğretmenlerden daha çok katıldıklarını belirtmiştir.

Tablo 5’te DKAB öğretmenlerinin %70,0’i (“her zaman” veya “sıklıkla”) “denetim sonrası yapılan rehberliğe önem verme ve kendini geliştirme konusunda istekli olduğunu” belirtmiştir.

Bir öğretmen denetim sonrası rehberliğe önem vermesini şöyle gerekçelendirmiştir.

“[Denetim sonrası rehberliğe önem]veririz yani sonuçta tecrübeli bir kişi danışabiliriz, görüş alışverişinde bulunabiliriz.” (Ö2:Erkek-Çok Programlı Lise- İlahiyat Lisans Programı mezunu- Hizmet yılı: 5)

Bir öğretmen, okul müdürünün denetim sonrası kendisini geliştirmesi için başka öğretmenlerin derslerine girmesi önerisini dikkate aldığını şöyle ifade etmiştir:

“Edebiyata girdim. 2-3 tane Edebiyata girdim. Ondan sonra Biyolojiye gireceğim henüz Matematikçi hocamla da zamanımız uyuşmadı ona da gireceğim. Fiziğe girdim. Tarihe, Coğrafyaya yani onlara girdim.” (Ö7: Bayan- Sosyal Bilimler Lisesi- İlahiyat Lisans Programı- Hizmet yılı: 1)

Bir öğretmen denetimin mesleki gelişimine katkı sağladığını dolayısıyla okul müdürünün denetim sonrası önerilerini dikkate aldığını hatta öneriler sonrası durumunu görmesi için okul müdürünü sınıfına yeniden davet ettiğini şöyle ifade etmiştir:

“Evet kesinlikle [denetimin] gelişimime katkı sağladığımı düşünüyorum. Bu yüzden çok önem veriyorum. Hatta normalde işte dönemde bir kez gelir okul müdürümüz, bazen hani hocam sınıfımı ziyaret etseniz acaba birkaç eksikliğim olduğunu ifade etmişsiniz, acaba düzelme olmuş mu diyerek özellikle kendi istediğim de oldu.” (Ö1: Bayan- Anadolu lisesinde görev yapıyor- İlahiyat

Fakültesi mezunu- Hizmet yılı: 3.)

Tablo 5'te DKAB öğretmenlerinin %70,1'i ("her zaman" veya "sıklıkla") "kendilerini geliştirici hizmet içi eğitime katılma konusunda ilgili olduğunu" belirtmiştir. Bu görüşe sahip olan DKAB öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre, grup sıra ortalamalarındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre, kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (U=8931,500, Z=-2,017, p=0,044, p<0,05). Ayrıca DKAB öğretmenlerinin, görev statülerine göre, sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre de sözleşmeli çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (U=8337,000, Z=-2,065, p=0,039, p<0,05). Bu verilere göre "kendilerini geliştirici hizmet içi eğitime katılma" görüşüne kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerden; sözleşmeli çalışan öğretmenler, kadrolu öğretmenlerden daha fazla ilgili olduğunu belirtmiştir.

Bazı öğretmenler, hizmet içi eğitim konusunda okul müdürlerinin DKAB öğretmenlerinden beklentilerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu şöyle dile getirmiştir:

"[Okul müdürümüz bizi] daha farklı görüyor. Yani şu açıdan daha fazla dikkat etmemiz gerektiğini mesela diğer öğretmenlere nazaran öğrencilerle daha fazla ilgilenmemiz gerektiğini bu konuda özellikle ahlaki konularda üzerimize düşen görevin çok daha fazla olduğunu o yüzden kendimizi sık sık yetiştirmemiz gerektiğini pek çok hizmet içi eğitime katılmamız gerektiğini yani bizim daha fazla dikkat etmemiz gerektiğini düşünüyor." (Ö1: Bayan- Anadolu lisesinde görev yapıyor- İlahiyat Fakültesi mezunu- Hizmet yılı: 3.)

"Din Kültürü öğretmenlerinden beklentisi çok fazla ben bunu anladım. Okula ilk geldiğimde de söyledi. Hatta Din Kültürü öğretmenlerinden beklediğini göremediğini hep hayal kırıklığına uğradığını vesaire bunları paylaştı yani bu konuda da bazı Din Kültürü öğretmenlerimiz faaliyetlere kayıtsız kalıyor, katılmıyor." (Ö6: Erkek- Ortaokul da görev yapıyor- İlköğretim DKAB Bölümü mezunu- Hizmet yılı: 3.)

Tablo 5'te DKAB öğretmenlerinin %14,2'si ("her zaman" veya "sıklıkla") "okul müdürünün denetim sonucu yaptığı değerlendirmelere itiraz ettiğini" belirtmiştir. DKAB öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. İlgili araştırmada DKAB öğretmenlerinin %12,3'ü hata yaptıklarında hatalarını kabul etmediklerini belirtmişlerdir (Dündar, 2001, 75). Buradan hareketle DKAB öğretmenlerinin çoğunlukla eleştiriye açık bir anlayışta oldukları sonucu çıkarılabilir. Bununla birlikte bu

durumun itaat kültürü ile ilgili olduğu da düşünülebilir. Nitekim bir öğretmen denetim sonrası değerlendirmelere itiraz ettiğini fakat okul müdürünün kendisini ikna ettiğini şöyle dile getirmiştir:

“[İtirazım] oluyor. O bizi ikna ediyor sürekli her konuda bizi ikna eder.”

(Ö5: Bayan- İmam hatip ortaokulunda görev yapıyor- İlköğretim DKAB Bölümü mezunu- Hizmet yılı: 8.)

Bir öğretmen hiç itirazı olmadan kabul ettiğini şöyle dile getirmiştir:

“Yani hayır bu konuda hiçbir benim itirazım olmadı.”

(Ö8: Bayan- İlkokul da görev yapıyor- İlköğretim DKAB Bölümü mezunu- Hizmet yılı: 5.)

Bir öğretmen ise itirazının olduğunu fakat okul müdürüne söylemediğini şöyle dile getirmiştir:

“Yani yüzlerine karşı söylemedim de ben kendi içimden. Kendi kendime demişimdir yani. Bir de biz adaydık. Adaylık sürecimiz vardı. Puan falan alıyorduk. Yani dedim ki ben bu puanı hak etmiyorum aslında, daha düşük verildi. Ama [verilen puan] işimi gördüğü için bir şey demedim. Sesimi çıkartmadım.”

(Ö4: Erkek- Fen lisesinde görev yapıyor- İlahiyat Fakültesi mezunu- Hizmet yılı: 3.)

Bu öğretmenin ifadesine göre, adaylık sürecinde olması sebebiyle çekindiği ve doğru bulmadığı halde okul müdürünün değerlendirmesine itiraz etmediği anlaşılmaktadır. DKAB öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada, DKAB öğretmenlerinin %34,1’ünün “her zaman” düşündüklerini rahatça söyleyebildikleri, %36,2’sinin ise “nadiren” bu konuda güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır (Asri, 2005, 157) Buradan hareketle bazı DKAB öğretmenlerinin, görüşlerini rahatça dile getirmede sorunlar yaşadıkları sonucuna varılabilir. Nitekim bir okul müdürü (M7) “öğretmenlerin denetim sonrası değerlendirme konusunda kendisine hiç itiraz etmediğini fakat bazı itirazların öğretmenler arasında konuşulduğu bilgisine ulaştığını” belirtmiştir (Bk.Tablo 6). Okul müdürlerinin denetimde açıklık ilkesine yeterince riayet etmemeleri (Bk. Güngör, 2020, 63-68), ders gözlemi öncesi bilgilendirme ve gözlem sonrası gerekli dönüt ve açıklamaları gerektiğince yapmamaları (Bk. Güngör, 2020, 202-227) gibi iletişim sorunlarının bazı öğretmenlerde kendini rahatça ifade edememe ile sonuçlanabileceği söylenebilir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde DKAB öğretmenlerinin çoğunlukla görev ve sorumluluklarını yerine getirdiklerini, derse giriş-çıkış saatlerine riayet ettiklerini ve denetim sonrası yapılan rehberliğe önem verme ve kendini geliştirme konusunda istekli olduklarını belirttikleri görülmektedir.

Ayrıca DKAB öğretmenleri çoğunlukla, kendilerini geliştirici hizmet içi eğitime katılma konusunda ilgili olduklarını ve okul müdürlerinin değerlendirmelerine itiraz etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere sorulan soruların benzerleri okul müdürlerine de sorulmuştur. Okul müdürlerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. DKAB Öğretmenlerinin Denetim ve Rehberliğe Bakışı Konusunda Okul Müdürü Görüşleri

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman	Cevapsız	Toplam
1- DKAB öğretmenleri görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirirler.	N	4	11	30	99	33	9	186
	%	2,2	5,9	16,1	53,2	17,7	4,8	100
2-DKAB öğretmenleri derse giriş-çıkış saatlerine uyarlar.	N	5	3	23	101	44	10	186
	%	2,7	1,6	12,4	54,3	23,7	5,4	100
3-DKAB öğretmenleri denetim sonrası yapılan rehberlik ve kendilerini geliştirme konusunda isteklidirler.	N	9	10	48	79	31	9	186
	%	4,8	5,4	25,8	42,5	16,7	4,8	100,0
4-DKAB öğretmenleri kendilerini geliştirici hizmet içi eğitim konusunda ilgilidirler.	N	5	25	62	65	20	9	186
	%	2,7	13,4	33,3	34,9	10,8	4,8	100,0
5-DKAB öğretmenleri diğer öğretmenlere göre denetime daha açıktırlar.	N	15	28	58	54	21	10	186
	%	8,1	15,1	31,2	29,0	11,3	5,4	100,0
6-DKAB öğretmenleri denetim sonrası yapılan rehberliğe önem vermezler.	N	75	43	31	20	7	10	186
	%	40,3	23,1	16,7	10,8	3,8	5,4	100
7-DKAB öğretmenleri denetim sonucu yapılan değerlendirmelere itiraz ederler.	N	43	71	33	23	6	10	186
	%	23,1	38,2	17,7	12,4	3,2	5,4	100,0

Tablo 6'da okul müdürlerinin %70,9'u ("her zaman" veya "sıklıkla") "DKAB öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdiğini" belirtmiştir. Bu verilere göre okul müdürlerinin çoğunlukla, DKAB öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdiği görüşünde oldukları söylenebilir.

Tablo 6’da okul müdürlerinin %70,9’u (“her zaman” veya “sıklıkla”) “DKAB öğretmenleri görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdiğini” belirtmiştir. Tablo 5’de ise DKAB öğretmenlerinin %87,2’si (“her zaman” veya “sıklıkla”) “görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdiğini” belirtmişti. Bu verilere göre öğretmenler ve okul müdürleri, çoğunlukla “DKAB öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdiği” görüşündedirler. Bununla birlikte okul müdürü cevaplarındaki yüzde oranı, DKAB öğretmenlerinkinden daha düşüktür. Buradan hareketle okul müdürlerinin bu konuyu, DKAB öğretmenleri ile aynı düzeyde algılamadıkları söylenebilir.

Tablo 6’da okul müdürlerinin %78,0’i (“her zaman” veya “sıklıkla”) “DKAB öğretmenlerinin derse giriş-çıkış saatlerine uyduklarını” belirtmiştir. Bu verilere göre okul müdürleri çoğunlukla, DKAB öğretmenlerinin derse giriş-çıkış saatlerine uydukları görüşündedirler. Okul müdürlerinin bu görüşlerinde görev yaptıkları okul müdürlükleri değişkeni yönüyle anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin görev yaptıkları okullara göre, grup sıra ortalamalarındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucuna göre grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2_{(4)}= 10,669$, $p=0,031$, $p<0,05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda meslek lisesi müdürleri ile diğer okul müdürleri arasında, meslek lisesi müdürleri aleyhine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. ¹ Bu verilere göre “DKAB öğretmenleri derse giriş-çıkış saatlerine uyarlar.” görüşüne, meslek lisesi müdürleri, diğer okul müdürlerinden daha az katılmaktadırlar.

Bu konudaki görüşlerini bazı okul müdürleri şöyle dile getirmiştir:

“Hiçbir sıkıntı yok. Zamanında derse giriyorlar. Zamanında dersten çıkıyorlar.” (M3: Erkek- Diğer branş- Fen lisesinde görev yapıyor- 11 yıllık okul müdürü.)

“Yani üzüm üzümüne baka baka kararır hesabı görüyorum. Şimdi birkaç arkadaşımız aynı şekilde derse geç kalma konusunda sıkıntı problemi olanlar diğer arkadaşları da etkiliyor. Nasıl etkiliyor? O derse geç kalınca işte diğer arkadaşını sohbeta tutmaya çalışıyor. Merdivenden sınıfına çıkana kadar 5 dakikasını çalmaya çalışıyor.” (M9: Erkek-Diğer branş- İlkokulda görev yapıyor- 6 yıllık okul müdürü.)

¹ İlkokul-Meslek Lisesi: (U= 331, Z= -2,312, p= 0,021, p<0,05)

Ortaokul-Meslek Lisesi: (U= 231, Z= -3,178, p= 0,001, p<0,05)

Anadolu Lisesi-Meslek Lisesi: (U=104, Z=-2,733, p=0,006, p<0,05)

Yukarıdaki anket ve mülakat verilerine göre, okul müdürleri çoğunlukla DKAB öğretmenlerinin derse giriş-çıkış saatlerine uydukları görüşündedir fakat zaman zaman diğer öğretmenlerde gözlenen aksamaların onlarda da görüldüğü belirtilmektedirler.

Tablo 6'da okul müdürlerinin %78,0'i ("her zaman" veya "sıklıkla") "DKAB öğretmenlerinin derse giriş-çıkış saatlerine uyduklarını" belirtmiştir. Tablo 5'de DKAB öğretmenlerinin %85,5'i ("her zaman" veya "sıklıkla") "derse giriş-çıkış saatlerine uyduğunu" belirtmişti. Bu verilere göre öğretmenler ve okul müdürleri, DKAB öğretmenlerinin derse giriş-çıkış saatlerine çoğunlukla uyduğunu belirtmektedir. Bu verilerden hareketle bu konuda sorun yaşanmadığı söylenebilir. Ancak DKAB öğretmenlerinin ne kadarının bu davranışı öz denetim ya da dış denetimle yaptıklarını ayırt etmek zordur. Zira DKAB öğretmenlerinin derse zamanında giriş-çıkışını, okul müdürleriyle birlikte müdür yardımcılarının ve nöbetçi öğretmenlerin de takip ettiği ve öğretmenlere bu konuda gerekli uyarıları yaptıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte bazı okul müdürleri, hem dersin özelliği hem de söz ve davranış bütünlüğü açısından, DKAB öğretmenlerinden beklentilerinin diğer öğretmenlere göre daha fazla olduğunu şöyle dile getirmiştir:

"Yani ben özellikle Din Kültürü öğretmenlerinin bilgiden çok, kendi yaşamaya ve onu fiziken göstermesine önem veriyorum. Yani hal ve tavırlarıyla bir Din Kültürü öğretmeni olduğunu ifade etmesi, belli etmesi gerekiyor. Onun için yani bu anlamda Din Kültürü öğretmenlerine zorunluluk gibi bir hal var." (M5: Erkek- Diğer branş- Ortaokulda görev yapıyor- 8 yıllık okul müdürü.)

"[DKAB öğretmenin örnek olması] Çok önemli tabii ki yani öğrenci bir de şeydir, vatandaş da öyledir konuştuğundan çok yaptığına bakar." (M2: Erkek- Diğer branş- Çok programlı lisede görev yapıyor- 15 yıllık okul müdürü.)

"Din Kültürü dersi bir misyon dersidir. Akademik bir ders değildir... Din Kültürü öğretmenin, öğretmen artı Din Kültürü öğretmeni misyonu var. İki tane misyonu var yani, yoksa hepimiz öğretmeniz. Bir misyon mesleğinde çalışıyoruz ama orada Din Kültürü öğretmeni olduğu zaman daha hassas olması lazım. Sınıfta hak ve adaleti anlatırken kendisi derse 5 dakika sonra girip 5 dakika erken çıktığında, derste elinde telefonla uğraştığında, evet bunu başka öğretmen de yapıyor ama göze o bakar." (M8: Erkek- DKAB branşı- Anadolu lisesinde görev yapıyor- 12 yıllık okul müdürü.)

DKAB öğretmenleri hakkında yapılan bir araştırmada öğrencilerin

%69,58'i DKAB öğretmenlerinin, söylediklerini uyguladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir (Dündar, 2001, 46). Başka bir araştırmada ise DKAB öğretmenlerinin %58,5'i "hiçbir zaman" söyledikleri ile yaptıkları arasında çelişkili durumların olmadığını belirtmişlerdir (Asri, 2005, 154). Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile yakınlık göstermektedir. Bu verilerden hareketle, kendilerinden diğer öğretmenlere göre daha fazla sorumluluk bilinci ile hareket etmesi beklenen DKAB öğretmenlerinin, çoğunlukla derse zamanında giriş-çıkış konusunda hassas davrandıkları söylenebilir.

Tablo 6'da okul müdürlerinin %59,2'si ("her zaman" veya "sıklıkla") "DKAB öğretmenlerinin denetim sonrası yapılan rehberlik ve kendilerini geliştirme konusunda istekli olduğunu" belirtmiştir. Oysa Tablo 5'te DKAB öğretmenlerinin %70,0'i ("her zaman" veya "sıklıkla") "denetim sonrası yapılan rehberliğe önem verme ve kendini geliştirme konusunda istekli olduğunu" belirtmişti. Bu verilere göre DKAB öğretmenlerinin denetim sonrası rehberliğe önem vermeleri konusunda okul müdürleri, öğretmenlerden daha düşük oranda görüş belirtmişlerdir. Bu durum okul müdürlerinin konuya daha eleştirel gözle bakmalarından ve öğretmenlerden beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Bir okul müdürü teknoloji kullanımında DKAB öğretmenlerinin diğerlerinden daha önde olduğu yönündeki gözlemini şöyle dile getirmiştir:

"Şimdi ona çok önem veriyoruz. Aynı zamanda o [etkileşimli tahta] değil. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nı kullanmalarını da öğretmenlerimizden istiyoruz. Din Kültürü öğretmenlerimiz şu anda bu okulda, EBA'yı en etkin kullanan öğretmen kategorisinde. Şöyle söyleyebilirim, Matematik, Fizik branşından daha öndeler, orada çocuklara verdikleri soru cevaplı pdfler, videolar, EBA'da atıp, sınıf-sınıf öğrenci izlemelerini sağlıyorlar ki bende onları takip ediyorum." (M3: Erkek- Diğer branş- Fen lisesinde görev yapıyor- 11 yıllık okul müdürü.)

Bir okul müdürü ise gelişim ve ilginin branşla ya da tecrübeyle ilgili olmadığını bir örnekle dile getirmiştir:

"Yani bu anlamda bir örnek vereyim. Bir stajyer Din Kültürü öğretmenine bir tecrübeli rehber öğretmen tayin etmiştik ve o an tek Din Kültürü öğretmenimiz oydu. Eğitim müfettişi geldi. İkişile de konuştu. Değerlendirmelerde bulundu. Dedi ki, aday öğretmeni çok çok iyi buldum. Rehber öğretmenini çok zayıf buldum dedi. Senin dedi rehber öğretmenin çok ciddi anlamda rehberliğe ihtiyacı var dedi." (M5: Erkek- Diğer branş- Ortaokulda görev yapıyor- 8 yıllık okul müdürü.)

Başka bir okul müdürü ise, beklentisini yüksek tuttuğunu ancak DKAB

öğretmenlerinde branşa özel kitlesel bir başarı ve mesleki gelişim hassasiyeti görmediğini dile getirmiştir:

“Bu soruyu sadece bu okul için cevaplamayayım. Ben de bir İlahiyat mezunu olarak Din Kültürü öğretmeni olarak meslektaşlarım adına daha önce çalıştığım kurumlarda birlikte Din Kültürü öğretmenlerinin hepsini değerlendirerek söyleyeyim. Özel bir hassasiyet görmedim ben yani Din Kültürü öğretmenin kesinlikle daha özel hassasiyeti olması lazım. Hatta örnek olması lazım. Bir kişi vardı, fen lisesinde bir öğretmenimiz çok hassas davranırdı. Onun dışında bu konuda böyle çok hassas olan özellikle titizlik yapan bir öğretmenimize rastlamadım. Onlardan çok daha titiz Matematik, Edebiyat, Beden Eğitimi farklı branşlardan öğretmenlere rastladım. Bu konuda Din Kültürü öğretmenlerini ben ayırıp bir cümle söyleyemiyorum. Hatta bazen çok daha olumsuzuyla karşılaşıyoruz yani bunu da bir öz eleştiri olarak söylüyorum.” (M8: Erkek- DKAB branşı- Anadolu lisesinde görev yapıyor- 12 yıllık okul müdürü.)

Yukarıdaki verilere göre bazı okul müdürlerinin denetimleri sonucunda DKAB öğretmenlerinden daha yüksek başarı ve mesleki gelişim beklentisi olmakla birlikte, diğer branşlarla aralarında bir fark olmadığını, içlerinde diğer öğretmenlerden daha başarılı olanlar olduğu gibi düşük başarılı olanların da bulunduğunu belirttikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin bu beklentilerinin DKAB öğretmenlerinin denetimine yansımaları olabilir.

Tablo 6’da okul müdürlerinin %45,7’si (“her zaman” veya “sıklıkla”) “DKAB öğretmenlerinin kendilerini geliştirici hizmet içi eğitim konusunda ilgili olduğunu” belirtmiştir. Bu görüşün, okul müdürlerinin görev yaptıkları okullara göre, grup sıra ortalamalarındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucuna göre grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2_{(4)} = 12,781$, $p=0,012$, $p<0,05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ortaokul müdürleri ile diğer okul müdürleri arasında, ortaokul müdürleri lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.² Bu verilere göre “DKAB öğretmenleri kendilerini geliştirici hizmet içi eğitim konusunda ilgilidirler.” görüşüne, ortaokul müdürleri, diğer okul müdürlerinden daha fazla katılmaktadırlar. Bunun sebebi ayrıca araştırılabilir.

² Ortaokul-İmam-Hatip Ortaokulu: (U= 203, Z= -2,821, p= 0,005, p<0,05)
Ortaokul-Meslek Lisesi: (U= 243, Z= -2,788, p= 0,005, p<0,05)

Tablo 6'da okul müdürlerinin %45,7'si ("her zaman" veya "sıklıkla") "DKAB öğretmenlerinin kendilerini geliştirici hizmet içi eğitim konusunda ilgili olduğunu" belirtmiştir. Oysa Tablo 5'te DKAB öğretmenlerinin %70,1'i ("her zaman" veya "sıklıkla") "kendilerini geliştirici hizmet içi eğitime katılma konusunda ilgili olduğunu" belirtmişti. Okul müdürü ve öğretmen görüşlerindeki oran farkının fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenler, hizmet içi eğitim yoluyla kendilerini geliştirme konusunda isteksiz olmadıklarını ancak hizmet içi eğitim faaliyetlerinde nitelik sorunları bulunduğunu (Güngör, 2020, 314), okul müdürü değerlendirilmelerinin objektif olmadığını ve hizmet içi eğitim önerilen konulardaki kendi yetersizliklerini kabul etmemelerinin, bu konuda kendilerinde isteksizlik oluşturduğunu belirtmişlerdir (Güngör, 2020, 231). Ayrıca daha önce ifade edildiği üzere, okul müdürlerinin, DKAB öğretmenleri söz konusu olduğunda diğer öğretmenlere göre daha yüksek beklentilerinin olması da bu cevaplardaki oran farkının sebepleri arasında sayılabilir.

Tablo 6'da okul müdürlerinin %40,3'ü ("her zaman" veya "sıklıkla") "DKAB öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre denetime daha açık olduğunu" belirtmiştir. Okul müdürlerinin yarıdan azı, DKAB öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre denetime daha açık olduğunu belirtmiştir. Bazı okul müdürleri bu durumun branşla değil, kişilik yapısıyla ilgili olduğunu şöyle dile getirmiştir:

"Bunu eşit bir şeye koyamayız yani kişilik yapısına bağlılık arz edebiliyor. Branşla ilgili değil o insanın kendi bakışı." (M1: **Bayan- Diğer branş- Anadolu lisesinde görev yapıyor- 16 yıllık okul müdürü.**)

"Aynı çok farkı yok. Kişiye göre değişiyor. Branşa göre değil." (M2: **Erkek- Diğer branş- Çok programlı lisede görev yapıyor- 15 yıllık okul müdürü.**)

Yukarıdaki verilere göre bazı okul müdürleri denetime açıklık konusunu da branşla ilişkilendirmek yerine, kişisel gayretle ilişkilendirmişlerdir.

Tablo 6'da okul müdürlerinin %63,4'sı ("her zaman" veya "sıklıkla") "DKAB öğretmenlerinin denetim sonrası yapılan rehberliğe önem verdiğini" belirtmiştir. Tablo 5'te DKAB öğretmenlerinin %70,0'i ("her zaman" veya "sıklıkla") "denetim sonrası yapılan rehberliğe önem verdiğini" belirtmişti. Bu verilere göre DKAB öğretmenlerinin çoğunlukla denetim sonrası rehberliğe önem verdikleri konusunda, DKAB öğretmenleri ile okul müdürü görüşlerinin birbirine yakın oranlarda olduğu görülmektedir.

Bir okul müdürü, DKAB öğretmenlerinin denetim sonrası rehberliğe

önem verdiklerini şöyle dile gerekçelendirmiştir.

“Genelde [rehberliğe önem] verirler.” (M2: Erkek- Diğer brans- Çok programlı lisede görev yapıyor- 15 yıllık okul müdürü.)

“Önem veriyorlar. Çünkü özellikle ilkokula giren Din Kültürü öğretmen arkadaşlarımız genelde kitabi bilgileri ortaokul ve lise düzeyinde anlattıklarından dolayı ilkokullarda seviyesine inmede biraz sıkıntı yaşıyorlar. Bu sıkıntıları en aza indirebilmek için kendilerine tavsiyelerde bulunuyoruz. Çünkü ilkokulların algılama yani dini konuları algılama problemleri ortaokul ve liselere göre biraz daha soyut kavram olduklarından dolayı onları somutlaştırarak, örnek vererek anlatmaları konusunda öğretmen arkadaşlarımıza telkinde bulunuyoruz. Öğrencilerden bu konuda dönüt olarak alıyoruz. Öğretmen yalnızca dersi soyut olarak anlatıyor. Öğrencilerimiz bu dini konuları bazen belki ailelerinde görmemiş, duymamış olabilirler. İlk defa okulda karşılaşılıyor. Bu da soyut bir kavram olduğu için çocuk algılamada zorlaşıyor.” (M9: Erkek-Diğer brans- İlkokulda görev yapıyor- 6 yıllık okul müdürü.)

Bazı okul müdürleri ise, DKAB öğretmenlerinin denetim sonrası rehberliğe tam istedikleri noktada olmasa bile dikkat ettiklerini şöyle dile getirmişlerdir:

“[Denetim ve rehberliği dikkate] alıyorlar. İstedığımız noktada belki olmayabilir ama genelde aldıklarını görüyorum.” (M7: Erkek- Diğer brans- Sosyal bilimler lisesinde görev yapıyor- 9 yıllık okul müdürü.)

“Dönütleri veriyoruz. Kendi okulum için söyleyeyim. Burada hani çok nadir bazen öğretmen de olsa bazı arkadaşlar direnç sağlıyorlar ama çok büyük çoğunluğu dikkate aldılar. Değişimi yaptılar.” (M8: Erkek- DKAB brans- Anadolu lisesinde görev yapıyor- 12 yıllık okul müdürü.)

Bir okul müdürü ise öğretmenlerin rehberliğe önem vermeme gerekçesini denetim sonrası yaptırım eksikliğine bağlamıştır:

“Yani şu anda değerlendirme hani ders denetimi yapılmalıdır deniyor ama bunun herhangi bir sonucu işleme alınmıyor yani öylesine dersine girmemiz, o öğretmene denetlendiğini hissettirmemiz gibi bir durum söz konusu bunun dışında bir adaylık performans değerlendirmelerimiz önem taşıyor. Şu anda [denetimin] etkisi azalmış durumda. Yani öğretmenlik mesleğinin zaten sadece denetimle olduğunu düşünmüyorum. İnsanın vicdanı en büyük denetleyicisidir. İnsan kendi vicdanına, ahlakına uygun davranırsa hiçbir denetim olmasa da aynı işi aynı doğrulukla yapar.” (M1: Bayan- Diğer brans- Anadolu lisesinde görev yapıyor- 16 yıllık okul müdürü.)

Tablo 6'da okul müdürlerinin %15,6'sı ("her zaman" veya "sıklıkla") "DKAB öğretmenlerinin denetim sonucu yapılan değerlendirmelere itiraz ettiğini" belirtmiştir. Okul müdürlerin bu görüşlerinin, mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonucuna göre grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2_{(3)}=8,159, p=0,043, p<0,05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda 11-15 yıl ile 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan müdürleri arasında, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan müdürler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (U=391, Z= -2,774, p= 0,006, p<0,05).

Bu verilere göre, "DKAB öğretmenleri denetim sonucu yapılan değerlendirmelere itiraz ederler." görüşüne, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan müdürler, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan müdürlerden daha fazla katılmaktadırlar. Bu veriler incelendiğinde daha tecrübeli okul müdürlerinin değerlendirmelerine, öğretmenlerin itirazlarının azaldığı düşünülebilir.

Tablo 6'da okul müdürlerinin %15,6'sı ("her zaman" veya "sıklıkla") "DKAB öğretmenlerinin denetim sonucu yapılan değerlendirmelere itiraz ettiğini" belirtmiştir. Tablo 5'te de DKAB öğretmenlerinin %14,2'si ("her zaman" veya "sıklıkla") "okul müdürünün denetim sonucu yaptığı değerlendirmelere itiraz ettiğini" belirtmişti. Bu verilere göre hem öğretmenler hem de okul müdürleri, DKAB öğretmenlerinin denetim sonucu yapılan değerlendirmelere çoğunlukla itiraz etmediğini belirtmektedir.

Okul müdürleri, yaptıkları değerlendirmelere DKAB öğretmenlerinin itirazının pek fazla olmadığını belirtmişler. Bazı okul müdürleri, değerlendirmenin amacının öğretmenler tarafından anlaşılmadığı için kişiselleştirildiği ve itiraz edildiğini şöyle dile getirmiştir:

"Bu okulda hiç [itiraz eden] olmadı. Bir kere karşılaştım. Bir kere o da bence yani.. kişilik yapısıyla ilgiliydi diye düşünüyorum yani beni iyi tanımadığını düşünüyorum. Söylenen şeyden farklı bir yorum çıkardı ama değişti tabii algıladı tanıdıkça." (M1: Bayan- Diğer brans- Anadolu lisesinde görev yapıyor- 16 yıllık okul müdürü.)

Bir okul müdürü eleştirilere itirazın, savunma mekanizması geliştirme anlamında olduğunu şöyle dile getirmiştir:

"Yani illa ki bahane aramaya, itiraz değil de genelde, işte sınıfın hazır bulunuşluğu, işte bunlar böyle alışmış. Kapasiteye bahaneler bahane üretmek. Aslında bizim ölçtüğümüz orada öğretmenin iyiliği, kötülüğü değil aslında." (M2: Erkek- Diğer brans- Çok programlı lisede görev yapıyor- 15 yıllık okul müdürü.)

Bir okul müdürü ise, değerlendirmenin uygun üslupla yapılmasının itirazları azaltacağını şöyle ifade etmiştir:

“Daha önce Milli Eğitimdeydim [İl Milli Eğitim Müdürlüğünde]. Okul Müdürlüğü yapmıyordum ama fiili olarak yaptığım sürede birkaç tane çıktı-çıkmadı yani %95-98 diyebiliriz. Teşekkür ederiz. Öyle bir kırıcı üslupla şimdiye kadar kimseyle de konuşmadık. Kabul ediyorlar. Biz de orada zaten şahsi bir şey değil, hakikaten eksik bir şey varsa hani eksiği söylemekten rahatsızlık duymam. Ben sadece kırıcı bir şekilde söylememeyi tercih ediyorum.” (M8: Erkek- DKAB branşı- Anadolu lisesinde görev yapıyor- 12 yıllık okul müdürü.)

Bir okul müdürü ise kendine doğrudan itirazın olmadığını fakat kıyaben öğretmenlerin bu konuda konuştuklarından haberdar olduğunu şöyle dile getirmiştir:

“Şu ana kadar bana itiraz eden olmadı açıkçası ama öğretmenlerin kendi aralarında konuştuğunu duymuştum. Mutlaka bununla ilgili eleştiriler oluyor açıkçası.” (M7: Erkek- Diğer branş- Sosyal bilimler lisesinde görev yapıyor- 9 yıllık okul müdürü.)

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında, DKAB öğretmenlerinin kendilerine yapılan eleştirilere genellikle itiraz etmedikleri, itiraz eden bazı DKAB öğretmenlerinin ise, eleştirinin amacını doğru olarak anlamadıkları, eleştirinin öğretim uygulamalarına değil, şahıslarına yönelik olduğunu düşündükleri için ve hatalarına karşı savunma mekanizması olarak itirazlarını yaptıkları ifade edilmiştir. Bir okul müdürü ise itirazların doğrudan kendisine yapılmadığı fakat öğretmenler arasında konuşulduğunu ifade etmiştir. Denetimin amacı konusunda bazı hususlar öne çıkmaktadır. Çalışmalarda, öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmesi (Güngör, 2020, 47-56) ve yapılan değerlendirmenin somut verilere dayalı olarak yapılması gerektiği (Güngör, 2020, 202-227), denetim ve değerlendirme faaliyetlerinde insan ilişkilerinin önemli olduğu (Güngör, 2020, 181-200) ve denetimin açıklık ilkesine uygun olarak, öğretmenle iş birliği içinde yürütülmesi gerektiği (Güngör, 2020, 63-67) ifade edilmektedir. Dolayısıyla yukarıda ifade edilen bu esaslara uyulması durumunda, öğretmenin denetim hakkında olumlu bir tutum geliştireceği ve okul müdürü ile iş birliği yaparak kendi mesleki gelişimi için çaba sarf edeceği söylenebilir. Öğretmenlere bu anlayışın kazandırılması konusunda en önemli görev, denetim konusunda bilgi ve beceri sahibi olan okul müdürlerine düşmektedir.

Bu verilere göre okul müdürleri çoğunlukla; DKAB öğretmenlerinin, yapılan rehberlik ve kendilerini geliştirme konusunda istekli olduğu, görev

ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdiği, derse giriş-çıkış saatlerine uyduğu, denetim sonucu yapılan değerlendirmelere itiraz etmediği, denetim sonrası yapılan rehberliğe önem verdiği görüşündedirler. Okul müdürlerinin yarıya yakını ise, DKAB öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre denetime daha açık olduğu ve kendilerini geliştirici hizmet içi eğitim konusunda ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, okul müdürlerinin, DKAB öğretmenlerinin sorumluluklarını yerine getirmesi konusunda bir sorun yaşamadığı fakat bu konularda diğer öğretmenlerden bariz şekilde bir üstünlüklerinin de olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

DKAB öğretmenleri ve okul müdürlerinin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, DKAB öğretmenlerinin yapılan rehberlik ve kendilerini geliştirme konusunda istekli olduğu, görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdiği, derse giriş-çıkış saatlerine uyduğu, denetim sonucu yapılan değerlendirmelere itiraz etmediği konusunda birbirine yakın düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Ancak DKAB öğretmenlerinin kendilerini geliştirici hizmet içi eğitime katılmaya ilgili olmaları konusunda görüş farklılıkları olduğu görülmektedir. Öğretmenler çoğunlukla bu konuda ilgili olduğunu belirtirken okul müdürlerinin yarıdan daha azı DKAB öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma hususunda ilgili olduğunu belirtmiştir.

Coşgun (1999, 71) tarafından yapılan bir araştırmada, o zamanki adıyla İlköğretim Müfettişlerinin yaptığı denetimlerde, 172 DKAB öğretmenin teftiş formu incelenmiş ve genel ortalamaları 100 puan üzerinden 88,80 puan olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada da okul müdürlerinin DKAB öğretmenlerinden genel anlamda memnuniyet duydukları ortaya çıkmıştır. MEB tarafından, öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar yapılmış ve en son 2017 yılında güncellenmiştir. Bu bağlamda DKAB öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri çeşitli araştırmalara konu edilmiş ve öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak bazı sorunlar tespit edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin kendilerini, meslek ve branşla ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip etme, değişime açık olma, kendini geliştirme, okul dışı sosyal ilişkilerde ve etkinliklerde sorumluluk üstlenme gibi meslekî nitelikler yönünden istenen düzeyde görmedikleri (Koç, 2010, 107) öğretim sürecini ölçme ve değerlendirme, materyal geliştirme, öğretimi planlama gibi konularda (Akyürek, 2012, 7) bazı eksiklikleri ortaya çıkmış ve hizmet içi eğitim programlarının incelenmesi konusunda (Zengin, 2013, 27) öneriler sunulmuştur. Ayrıca, Acuner ve Erbaş (2016, 167) tarafından yapılan araştırmada DKAB öğretmenlerinin alan bilgisine ilişkin öz yeterlik algılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla DKAB öğretmenlerinin

eksiklerinin tespit edilerek, gerekli rehberlik çalışmaları ve mesleki yardımın yapılması gerekmektedir. Ancak, gerek denetimde okul müdürlerinin sahip olduğu denetim anlayışları (Güngör, 2020, 284-303) gerekse okul müdürleri tarafından yürütülen denetim uygulamalarının işleyişle ilgili sorunları ve yapısal problemler (Güngör, 2020, 319-340) giderilmeden, mevcut okul müdürü denetim uygulamasının, DKAB öğretmenlerinin hizmet içinde geliştirilmelerine yeteri kadar katkı sağlamanın mümkün olmayacağı söylenebilir.

Denetim durum tespiti, değerlendirme ve geliştirme boyutları olan bir süreçtir (Aydın, 2014). Denetimin nasıl yapılacağı, okul müdürlerinin denetim amaçlarıyla ilgilidir. Sadece kontrol ve puan verme ile sınırlı olan klasik denetim yaklaşımının, öğretmen gelişimine katkısının olmadığı, ancak mesleki yardım ve öğretmen gelişimi ile sonuçlanan, klinik, gelişimsel, farklılaştırılmış vb. denetleme yaklaşımlarının denetimden beklenen yararı sağlayacağı ifade edilmektedir (Güngör, 2020, 284-303). Dolayısıyla denetim sonrası rehberlik ve mesleki gelişimin öğretmenler tarafından önemsenmesi için, okul müdürünün öğretmeni bu konuda ikna ederek güvenilirliğini artırması gerektiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma ile elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Sonuçlar

1-DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu, görev ve sorumluluklarını yerine getirdiğini, denetim sonrası yapılan rehberliğe önem verme ve kendini geliştirme konusunda istekli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca DKAB öğretmenleri yine çoğunlukla okul müdürlerinin değerlendirmelerine itiraz etmediklerini ve kendilerini geliştirici hizmet içi eğitime katılma konusunda ilgili olduklarını belirtse de mülakatlarda bir DKAB öğretmeni okul müdürlerinin değerlendirmelerine itiraz ettiklerini ve okul müdürlerinin kendilerini ikna ettiğini belirtmiş, yine katılımcılardan biri aday öğretmenliğini olumsuz etkileyeceğini düşündüğü için için itiraz etmekten vazgeçtiğini ifade etmiştir. Bu ifadeler; bazı DKAB öğretmenlerinin yapılan değerlendirmeleri uygun bulmasa da farklı nedenlerle bunu ifade etme konusunda sorun yaşadıklarını göstermektedir. Bir okul müdürü ise denetim sonuçları için kendisine itiraz eden öğretmen olmadığını fakat öğretmenler odasında gıyaben konuşulduğunu belirtmiştir. Bu durum denetimde açıklık ilkesine riayet edilmemesi ile açıklanabilir. Zira okul müdürünün denetim öncesi öğretmenle görüşerek, amacının açık aramak ve kötü puan vermek değil, onları gözlemleyerek gelişimlerine katkı sağlamak olduğunu açıklıkla

dile getirmesi, denetimde işbirliğine katkı sağlayacaktır. Böylece öğretmen yetersiz olduğu konularda çekinmeden okul müdüründen yardım isteyebilecektir. Böylece denetim sonuçlarıyla ilgili tartışmalar yaşanmayacaktır.

2-DKAB öğretmenlerinin denetim, rehberlik ve mesleki gelişim konusundaki görüşleri farklı değişkenler açısından değerlendirildiğinde; “görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirdiği” görüşüne kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha fazla katıldığı, “Derse giriş-çıkış saatlerine uyarım.” görüşüne ise İlahiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin, İlköğretim DKAB Bölümü mezunu öğretmenlerden daha çok katıldıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca “kendilerini geliştirici hizmet içi eğitimlere katılma” görüşüne, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden ve sözleşmeli çalışan öğretmenlerin, kadrolu öğretmenlerden daha fazla katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet mezuniyet ve çalışma statüsüne göre öğretmen görüşlerindeki farklılık sebepleri değişik boyutlarıyla ayrıca araştırılmalıdır.

3- Okul müdürlerinin çoğunluğu, DKAB öğretmenlerinin, görev ve sorumluluklarını yerine getirdiklerini ve derse giriş-çıkış saatlerine uyduklarını belirtmiştir. Yapılan mülakatlarda okul müdürleri, DKAB öğretmenlerinden söz ve davranış bütünlüğü açısından beklentilerinin daha fazla olduğunu ancak bütün DKAB öğretmenlerinde aynı hassasiyeti göremediklerini ifade etmişlerdir. Bu düşünce DKAB öğretmenlerinin denetimine ilişkin okul müdürlerinde önyargının oluşabileceğini göstermektedir ki bu durum denetimin nesnellik ilkesini olumsuz etkileyebilir.

Okul müdürlerinin yarıya yakını, DKAB öğretmenlerinin kendilerini geliştirici hizmet içi eğitimlere katılma konusunda ilgili olduklarını belirtmiştir. Yapılan mülakatlarda, bazı okul müdürleri, DKAB öğretmenlerinin denetim, rehberlik ve gelişime açık olma konusunda diğer öğretmenlere de örnek olması yönündeki beklentilerini dile getirmişlerdir. Fakat bu beklentileri ile bazı okul müdürlerinin gözlemleri arasında fark oluşmuştur ve gözlemleri sonucu bunun branşla değil, öğretmenin kişiliği ile ilgili olduğunu, dolayısıyla bireysel olarak diğer branş öğretmenlerinin çok önünde olan DKAB öğretmenleri olduğu gibi, gerisinde olanlara da rastladıklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmen gelişiminde önemli fırsatlardır. Bir öğretmenin bundan kaçınması düşünülemez. Fakat bazı öğretmenlerin okul müdürleri tarafından önerilen hizmet içi eğitim isteğini, yetersizlik olarak algılamaları ve hizmet içi eğitim faaliyetlerindeki nitelik sorunları bazı öğretmenlerde isteksizliğe yol

açabilmektedir.

DKAB öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusundaki olumlu algılarının okul müdürleri tarafından da desteklendiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte DKAB öğretmenlerinin kendilerini geliştirme, denetim sonrası yapılan rehberlik konusunda istekli olma ve mesleki gelişim için hizmet içi eğitime katılma ile ilgili olumlu görüşlerinin, okul müdürlerince, diğerlerine göre daha düşük oranda desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okul müdürlerinin konuya daha eleştirel bakmaları ve DKAB öğretmenlerinden beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklanabilir.

4-Okul müdürlerinin, DKAB öğretmenlerinin denetim, rehberlik ve mesleki gelişimleri konusundaki görüşleri farklı değişkenler açısından değerlendirildiğinde; “DKAB öğretmenleri kendilerini geliştirici hizmet içi eğitim konusunda ilgilidirler.” görüşüne, ortaokul müdürlerinin, diğer okul müdürlerinden daha fazla katıldıkları ve “DKAB öğretmenleri denetim sonucu yapılan değerlendirmelere itiraz ederler.” görüşüne ise, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan müdürlerinin, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan müdürlerden daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul türleri ve kademeleri arasındaki denetim farklarının sebepleri farklı boyutlarıyla ayrıca araştırılmalıdır.

2. Öneriler

1- Okul müdürlerinin bazıları denetimleri sonucunda, DKAB öğretmenlerinde bir takım eksiklikler gördüklerini ifade etmişlerdir. DKAB öğretmenleri göreve başladıktan sonra mesleki gelişimlerini devam ettirmek için, din eğitimi ve eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim imkanlarından yararlanabilirler. Okul müdürleri de, lisansüstü eğitim yapan DKAB öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerinden bütün okulun yararlanması için onları teşvik edebilir. Böylece öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve kendini geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

2-Okul müdürleri DKAB öğretmenlerini hizmet içi eğitim faaliyetlerine daha fazla teşvik için, onlara denetim sonrası öz değerlendirme yaptırarak, zayıf ve güçlü yönlerini kendilerinin tespit etmeleri konusunda rehberlik yapabilir. Bu değerlendirmelere bağlı olarak, mesleki çalışmalarındaki görevlendirmeleri, belirlenen ihtiyaçlara göre birlikte planlayarak gerçekleştirebilirler. Ayrıca okul müdürleri mesleki çalışmalar yapılırken, tecrübeli DKAB öğretmenleriyle rehberliğe ihtiyacı olan DKAB öğretmenlerini bir araya getirerek, tematik atölye çalışmaları organize edebilir. Okul müdürleri okul dışından alan uzmanlarını getirerek

öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak konferans ve seminer çalışmaları düzenleyebilirler.

3- Milli Eğitim Bakanlığı, DKAB öğretmenlerinin yeterlikleriyle ilgili sorunların çözümüne katkı amacıyla, Türkiye geneli DKAB öğretmeni denetim raporlarını, YÖK ve İlahiyat /İslami İlimler Fakülteleri ile paylaşarak, öğretim programlarının oluşturulması ve DKAB öğretmeni yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda iş birliği sağlayabilir. Böylece DKAB öğretmenlerinin denetimlerde görülen sorunlarının azaltılmasına katkı sağlanabilir.

4- Araştırma bulgularından hareketle DKAB öğretmenlerinin denetim ve mesleki gelişime ilişkin bakışları ile, İHL meslek dersleri öğretmenlerinin ve Kur'an kursu öğreticilerinin denetim ve mesleki gelişime bakışları karşılaştırmalı olarak incelenebilir..



KAYNAKÇA

- ACUNER, Hacı Yusuf - ERBAŞ, Ahmet Akif. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Diğer Branş Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 16/1 (2016), 147-170.
- AKYÜREK, Süleyman. *Din Öğretiminde Kavram Öğretimi: Doğruluk Kavramı Örneği*. İstanbul: Dem, 2004.
- AKYÜREK, Süleyman. "İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları". *Değerler Eğitimi Dergisi* 10/23 (2012), 7-47.
- ALTINTAŞ, Muhammed Esat. *Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014.
- ASLANARGUN, Engin - GÖKSOY, Süleyman. "Öğretmen Denetimini Kim Yapmalıdır?" *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2013/14 (2013). <https://doi.org/10.12780/UUSB177>
- ASRİ, Safinaz. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- AYDIN, İnyet. *Öğretimde Denetim Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2014.
- AYDIN, Muhammet Şevki. *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik*

- Formasyonları*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları No:95, 1996.
- AYDIN, Mustafa. *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi, 2014.
- BAKİ, Adnan - GÖKÇEK, Tuba. "Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bakış". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 11/42 (2012), 1-21.
- BAYRAKDAR, Nazım. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algıları*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2014.
- BOZAK, Ahmet. "Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14/38 (2017), 90-110.
- CAN, Abdullah. *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 7. Basım, 2019.
- COŞGUN, Ahmet. *İlköğretim Teftiş Sisteminin Yapısı ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Teftişi*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 1999.
- CRESWELL, John W. *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri*. çev. Hasan Özcan. Anı Yayıncılık, 2017.
- CRESWELL, John W. - CLARK, Vicki L. Plano. *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. çev. Selçuk Beşir Demir - Yüksel Dede. Anı Yayıncılık, 3. Basım, 2015.
- ÇELENK, Nermin - AKBABA, Sadegül. "Türkiye'deki Eğitim Yöneticilerinin Profili". *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi* 3/2 (01 Ekim 2016), 1-18.
- ÇINAR, Fatih. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları (Isparta Örneği)*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2013.
- DÜNDAR, Naci. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kişilik ve Karakter Bakımından Değerlendirilmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2001.
- GÜNDÖĞDU, Yusuf Bahri. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği)*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011.
- GÜNGÖR, Ali. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Okul Müdürlerince Denetimine İlişkin Tarafların Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kilis-Gaziantep Örneği)*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
-

Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2020.

- GÜNGÖR, Ali. *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2001.
- GÜR, Bekir S. vd. "Eğitime Bakış 2018: İzleme ve Değerlendirme Raporu". Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi., 2018. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- İŞIKDOĞAN, Davut. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2006.
- KARASAR, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Tekışık Matbası, 6. Baskı., 1994.
- KESER ÖZMANTAR, Zehra. "Örnekleme Yöntemleri ve Örneklem Süreci". *Eğitim Yönetiminde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi, 1. Basım, 2018.
- KOÇ, Ahmet. "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri". *Değerler Eğitimi Dergisi* 8/19 (2010), 107-149.
- KORKMAZ, Mehmet. "Din Dersi Öğretmenlerinin Bir Öğretim Materyali Olarak Filmleri Kullanma Durumları". *Bilimname* XXXIII/ (2017), 35-66.
- KUŞ, Elif. *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, 4. Basım, 2012.
- MEB. "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği", 2015.
- MEB. "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği", 2014.
- MEB. "Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Maarif Müfettişleri Görev Standartları", 2015.
- PUNCH, Keith F. *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. çev. Dursun Bayrak vd. Ankara: Siyasal Kitabevi, 3. Basım, 2014.
- ŞİMŞEK, Hasan - YILDIRIM, Ali. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 9. Basım, 2013.
- TONBUL, Yılmaz - Baysülen, Ercan. "Ders Denetimi İle İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi". *İlköğretim*

Online 16/1 (2017), 299-311.
<https://doi.org/10.17051/io.2017.24494>

TURHAN, Muhammed. "Karma Yöntem Araştırmalarında Açımlayıcı Desen". *Eğitim Yönetiminde Araştırma (Ed. K. Beycioğlu, N Özer, Y. Kondakçı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018.

TÜRNÜKLÜ, Abbas. "Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 6/4 (2000), 543-559.
<https://doi.org/10.14527/578>

UÇAR, Recep. *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2004.


YILMAZ, Kürşad. "Okul Müdürlerinin Denetim Görevi". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 10/1 (2009), 19-35.

ZENGİN, Mahmut. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* XV/1-28 (2013), 1-28.



AN ANALYSIS ON THE VIEWS OF RMCK TEACHERS REGARDING SUPERVISION, COUNSELING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE VIEWS OF THE RCMK TEACHERS AND SCHOOL PRINCIPALS*

 Ali GÜNGÖR^a

 Süleyman AKYÜREK^b

Extended Abstract

It is an indisputable fact that teachers need feedback on their teaching processes. In this respect, supervisory practices of school principals play an important role in meeting such needs of teachers. It is expected that the supervision activities conducted in cooperation with teachers in accordance with the principles of supervision will contribute to teachers' professional development by producing efficient feedback. This study aims to determine the views of Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) teachers on supervision, counseling and professional development activities organized by school principals. The study was designed through the survey model, and by using the mixed method, which is defined as the combination of qualitative and quantitative techniques in a study or consecutive studies. The reason for using the mixed method is to clarify and elaborate on data by comparing the quantitative data collected through questionnaires from a larger number of participants with qualitative data obtained from a limited number of participants. The exploratory sequential mixed methods design used in the study began with collecting and analyzing quantitative data that responds to the research question, followed by obtaining and analyzing qualitative data. The data collected from the quantitative research become

* This work has been derived from the first author's dissertation entitled "*Evaluation of the views of parties about the supervision of religious culture and moral knowledge teachers by school principals (Kilis-Gaziantep sample)*".

^a Ph.D. Lecturer, Kilis 7 Aralık University, aligungor@kilis.edu.tr

^b Prof., Erciyes University, akyureks@erciyes.edu.tr

more significant along with the data in the qualitative research to achieve in-depth analysis.

The sample group of the study consisted of 297 RCMK teachers and 186 school principals working in the town centers of Kilis and Gaziantep provinces in the 2018-2019 academic year. The sample group was given the questionnaire developed by the researcher with the permission received from the relevant authorities. Following the questionnaires, interviews consisting of semi-structured questions were conducted with 10 RCMK teachers and 10 school principals to determine whether or not there were any similarities or differences between varying situations. Variables such as different school types, seniority, gender and educational status were taken into account by using the maximum diversity sampling method in selecting teachers and principals for interviews.

The relevant data were then uploaded and analyzed on the SPSS 25.0 software. The statistical operations required in the process were performed on the same software product. Interviews were organized in such a way to contain the issues to be examined in depth in the answers of the participants. The resulting data were tabulated to interpret properly. Also, the extent to which the participant views differed was determined in consideration of the independent variables.

The results revealed that the perceptions of the RCMK teachers about fulfilling their duties and responsibilities, receiving supervision and counseling, and being open to professional development were generally positive. Most RCMK teachers stated that they often do not object to the assessments of school principals and are interested in participating in in-service trainings for the purpose of self-development. Some of them, however, stated that they objected to some assessments made by the school principals, though the principals convinced them later. Some others indicated that they gave up objecting as they thought it would negatively affect the status of their teacher candidacy.

The opinions of the RCMK teachers about supervision, counseling and professional development in terms of different variables indicated that female teachers agreed to the view that they 'fulfill their duties and responsibilities on time' more than male teachers did, and those who graduated from the Faculty of Theology agreed to the view that they 'conform to the course start/end times' more than those who graduated from the Department of Primary Education, RCMK Teaching did. It was also concluded that female teachers agreed to the view that they 'participate in in-service

trainings for the purpose of self-development' more than male teachers did, and likewise, teachers with contracts agreed to that view more than permanent teachers did.

Most of the school principals in the study stated that the RCMK teachers fulfill their duties and responsibilities and conform to the start/end times. Some school principals, on the other hand, stated that they had higher expectations from the RCMK teachers in terms of integrity in what they say and what they do, yet they did not see that awareness in all RCMK teachers.

As a result of the study, it appeared that the extent the school principals agreed to the opinion that the RCMK teachers are generally willing to receive counseling and self-development following the supervision practices of the school principals, and that they are more open to supervision than other teachers, was not as high as what the RCMK teachers stated. During the interviews, some school principals stated that their expectation from the RCMK teachers in terms of supervision, counseling and being open to development is that the RCMK teachers should set a good example to lead other teachers in this regard. The participating principals further stated that, based on what they observed, teachers' relevant attitudes were not directly related to their branch of teaching, but to their personality, and therefore, they had come across such RCMK teachers who lagged behind the teachers from other branches, as well as those RCMK teachers who were ahead of other branch teachers individually.

The study also concluded that the positive perceptions of RCMK teachers about fulfilling their duties and responsibilities are also supported by school principals. Still, it appeared that the positive opinions of the RCMK teachers on the issues that they are willing to receive counseling and achieve self-development following the supervision practices and that they are interested in participating in in-service trainings for professional development were not sufficiently supported by the opinions of the school principals.

Considering the views of school principals and RCMK teachers on supervision, counseling and professional development in terms of a number of variables revealed that: male principals agreed more than female principals to the view that 'the RCMK teachers fulfill their duties and responsibilities on time'; whereas male principals agreed less than female principals and vocational high school principals agreed less than other principals to the view that 'the RCMK teachers conform to the course start/end times'.

More results indicated that the middle school principals in the study agreed

more than other school principals to the view that 'the RCMK teachers are interested in in-service trainings for the purpose of self-development', while principals with 11-15 years of professional seniority agreed more than those with 21-25 years of professional seniority to the view that 'the RCMK teachers object to the assessments made as a result of a supervision'.

According to the results, the study recommended that the supervision reports of the RCMK teachers should be shared with YÖK and the Faculties of Theology/Islamic Sciences for the purpose of creating appropriate teaching programs, and that relevant institutions should be cooperated with for the sake of developing the competencies of the RCMK teachers in order to solve the problems about their competencies observed as a result of the supervision work.

Keywords: Religious Education, Religious Culture and Moral Knowledge Teacher, Educational Supervision, Counseling, Professional Development.

