

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN
YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN KALİTE
STANDARTLARININ BELİRLENMESİ

Emine Zehra TURAN

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU

Konya – 2013



T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Emine Zehra TURAN
Numarası	088102083001
Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
Tezin Adı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi

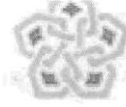
Öğrencinin

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Emine Zehra TURAN



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Emine Zehra TURAN	
	Numarası	088102083001	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri/ Din Eğitimi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU	
	Tez Adı:	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi" başlıklı bu çalışma 25/06/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oyların çoğunluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU	Danışman	
Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL	Üye	
Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN	Üye	
Doç. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR	Üye	
Doç. Dr. İsmail ŞAHİN	Üye	

ÖN SÖZ

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenliği, ardından iki ayrı özel şirketin insan kaynakları bölümünde beş yıl yöneticilik yapmış birisi olarak, kalitenin, kalite standartlarının ve performans değerlendirmenin özel sektör için önem ve gerekliliğini anladım. Bunun aynı şekilde eğitimde de geçerli olduğu inancını taşıdım. DKAB öğretmenliğinde de ortaya çıkan bu ihtiyacı göz ardı etmek mümkün değildi. Şüphesiz öğretmenleri yetiştiren eğitim programlarında ortak bir dil, ortak bir anlayış, herkesin aynı yöne baktığı bir hareket noktası bulmak eğitimin niteliğinin artması konusunda atılacak önemli adımlardan biridir. Bu noktadan hareketle bazı ülkelerdeki din eğitimi programlarını incelemenin ve standartlarını belirlemiş olan bazı ülkelerin geçirdikleri süreçleri değerlendirmenin ülkemizde nitelikli DKAB öğretmeni yetiştirmeye katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Öğretmen eğitiminde istenilen kalitenin sağlanması, öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim elemanlarının, fiziki ortamın, eğitim-öğretim programının ve bu fakültelere gelen öğretmen adaylarının niteliklerine de bağlıdır. Bu nedenle, bu çalışma DKAB öğretmen yetiştirme programlarının niteliklerinin yükseltilmesi yolunda çabalayanlarla birlikte iyi niyet ve samimiyetle gösterilen bir çabadır. Bu çalışmanın daha ileride yapılacak yeni DKAB programlarına farklı bir bakış açısı getirmesini umuyorum. Sürekli değişen DKAB programında asgari standartların belirlenmesinde yararlı olabilirse çabamın karşılığını fazlasıyla almış olacağım.

Tezimin oluşmasına katkı sağlayan ve teşekkür etmem gereken güzel insanlar var. Tezime başladığım ilk günden beri, bana güvenen tez danışmanım ve hocam sayın Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu'na, odasını tahsis etmek dahil, tezimi benimle omuzlayan tez inceleme komisyonu hocam Doç. Dr. Muhiddin Okumuşlar'a, bilimsel anlamda her zaman faydalandığım ve olumlu eleştirileriyle kendisini hep yanımda gördüğüm tez inceleme komisyonu hocam Prof. Dr. Ali Murat Sünbül'e, ölçeğinden faydalanmama izin veren ve standartlarımın belirlenmesinde eleştirileri ve yorumlarıyla bana tezimde gönüllü danışmanlık yapan sayın Doç. Dr. Yavuz Erişen'e, tezimin istatistik boyutunda büyük yardımlarını aldığım Yrd. Doç. Dr. Ergin Erginer'e ve beni yüreklendiren ailesine, tezimin son aşamasında güzel

fikirleriyle bana katkı sağlayan Doç. Dr. Ali Meydan'a ve Arş. Gör. Eyüp Yurt'a, son olarak yol ve kader arkadaşım Öğr. Gör. Dr. Perihan Tunç'a teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın uygulanması sürecinde, ölçęimi dolduran tüm İlahiyat Fakóltesi hocalarıma, MEB'e bağlı öğretmen arkadaşlarıma ve öğretmen adaylarına sonsuz teşekkürler. Beni bu süreçte yalnız bırakmayan anneme, ablama, kardeşime ve eğitime başladığım günden bugüne kadar, her türlü ihtiyacımda yanımda olan, emekli din dersi öğretmeni babam Sayın Ahmet Turan'a sonsuz teşekkürler.

Nevşehir 2013

Emine Zehra TURAN



T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı	Emine Zehra TURAN		
Numarası	088102083001		
Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi		
Öğrencinin	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU	
	Tezin Adı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi	

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri Yetiştirme Programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi, belirlenen standartların uygunluğu ve standartların önem derecesinin ortaya konulmasıdır. Bu araştırma kısa vadede yükseköğretime, uzun vadede ise Bologna sürecine üye ülkeler arasında olan Türkiye'nin geleceğine katkı sağlaması düşünülmektedir. Eğitimin her alanda olduğu gibi, din eğitimi alanında da kalite standartlarının belirlenmesi hayata daha nitelikli, daha bilimsel bakan öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayacaktır. Genel tarama modelinde yapılmış olan bu araştırma için nicel veri toplama aracı geliştirilmiştir. Nicel verileri toplamak amacıyla Erişen (2001)'in geliştirmiş olduğu "Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirmede Kalite Standartları" ölçeğinden yararlanılmış ve bu ölçek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimine uyarlanmış ve ölçeğe dönüştürülmüştür. Geliştirilmiş ölçeğe 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarında Kalite Standartları', DKÖPKS ölçeği adı verilmiştir. Kullanılan ölçek 15 ayrı boyut olmakla birlikte, iki ana bölümden ve

toplamda 80 maddeden oluşmaktadır; birinci bölümde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmen yetiştirme programında olması gereken standartlar, ikinci Bölümde ise DKAB Öğretmenliği mezununda olması gereken standartlar yer almaktadır. Bu ölçek Ocak 2012 ile Haziran 2012 tarihleri arasında Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarına, DKAB Öğretmenlerine ve DKAB Öğretmen Adaylarına uygulanmıştır. Çalışma grubu toplamda 522 kişiden oluşmaktadır; bunlardan 79'u çeşitli illerde görev yapan öğretim elemanları, 189'u çeşitli illerde çalışan DKAB Öğretmenleri ve 261'i ise Atatürk, Dokuz Eylül, Marmara, Necmettin Erbakan, Uludağ Üniversitesi DKAB Öğretmen adaylarıdır. Toplanan veriler SPSS'de Kruskal Wallis ve Mann Whitney U kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca bazı alt problemlerin çözümlenmesinde ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, varyans vb. betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Kalite Standartlarına ihtiyaç duyulduğu ve farklı ülkelerde din eğitiminde kalite standartlarının belirlenmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer öğretmenler gibi DKAB öğretmenleri de, kendilerinden beklenen görevleri verimlilikle yerine getirebilmeleri için kaliteli bir öğretmen yetiştirme sistemine dahil olmaları gerekmektedir.

Bu bağlamda eğitim fakülteleri ile mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirmeye ilişkin standartların belirlenmesi ve akreditasyonla ilgili çalışmalar yapılmasına karşın, özellikle DKAB öğretmeni yetiştirme ile ilgili standartların belirlenmesi konusunda bilimsel bir çalışmanın bulunmaması, bu çalışmanın yapılmasını gerekli ve önemli kılmıştır. İlahiyat fakültelerinde DKAB öğretmeni yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesine yönelik bu araştırmanın Türkiye'de öğretmen yetiştirmede kalite sistemini oluşturmak ve verimliliği artırmak açısından önemli olacağı ve katılımcılar arasında bazı görüş farklılıklarının olduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bu noktada Yüksek Öğretim Kurumu da (YÖK) üniversitelerin kalitesini geliştirmek adına standardizasyon ve akreditasyon çalışmalarını desteklemektedir. Ayrıca DKAB

öğretmen yetiştirmede kalite standartlarının belirlenmesi, diğer alanlarda çalışma yapacak araştırmacılara örnek oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Öğretmen Adayı, Öğretim Elemanı, Standart, Kalite Standardı, Eğitim Programı, Yüksek Öğretim, İlahiyat, Öğretmen Yetiştirme Programı.



T. C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı	Emine Zehra TURAN
Numarası	088102083001
Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa TAVUKÇUOĞLU
Öğrencinin Tezin Adı	The determination of the quality standards of training curriculum related to teachers of religion culture and moral education

ABSTRACT

The overall objective of this research is to determine the quality standards of training curriculum related to teachers of religion culture and moral education and to reveal the compliance to determined standarts and their degree of importance. This research is assumed in short term to contribute to higher education and in long term to the future of Turkey which is one of Bologne candidate countries. As the other fields of education; the determination of quality standarts in religious education that will provide training teachers who would consider life efficiently and scientific oriented. The quality standards which are fruitfully applied among many educational -institutions in many developed countries are the best evidence as being the key of innovation and development in the view of total quality. Besides, this is essential for Turkey's future to apply that concept in all educational levels, including the training

curriculum for teachers. This research has been carried out in the regards of general lineated model and it has been developed to collect quantative data, the scale designed by Yavuz Erişen was utilized and this scale was adapted and transformed into a survey. With the help of the presence of improved respondents, the survey was called “religion and ethics teacher training curriculum quality standards”, abbreviated as DKÖPKSÖ. The survey comprises besides different dimensions; two main section and a total of 80 standards. In the first section the standards of religious culture and moral education program of teacher training and in the second section, the necessary standards on students who graduate from that program. This survey had been applied between January 2012 and June 2012 on the one side to the academic staff of theology faculties working in various regions of Turkey, on the other side, to the current religion-morale education teachers and trainees of this department (8 th semester students). The whole study group consists of 522 subjects, 79 of whom are faculty members and 189 are teachers working in various provinces and 261 are teacher candidates of religious culture and moral education from Atatürk, Dokuz Eylül, Marmara, Necmettin Erbakan and Uludağ Universities. The collected data were analysed with SPSS by the use of KrusWallis Test and Mann Whitney U Test. In addition, the analyse of some sub-problems, frequency rate, derivational standart, variance etc.. and descptive statistical technique were entirely used. With the result of religion and ethics research; the need of quality standards for Religion and Morale Education training department was revealed. Moreover, the tendency towards quality standards in different countries is an undeniable truth. The new world order that requires grown manpower in quantity, quality and efficiency of teachers plays a key role in this, in order to fulfill the tasks required by them. These teachers must participate in a qualified training system. Through this context, although studies on the setting standards and accredited standards are present, the absence of a scientific study on the determination of Religion Culture Morale Education has enhanced this research to realize it, the faculties of vocational and technical teacher training education were determined. By this research findings, it could be understood that the determination of quality standards in the theology faculties of the department of religion culture moral may be important to design a quality system for training education; that will improve the efficiency in teacher training program at the

faculties. Lastly, the determination of quality standards are expected to set a sample to researchers who are going to study in other areas.

Keywords: Religious and Morale Culture Teacher, Teacher Candidate, Faculty Member, Standard, Quality Standard, Training Program, Higher Education, Theology, Teacher Training Program.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
TEZ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xvii
GİRİŞ	1

BÖLÜM I

1.1. Problem Durumu	7
1.2. Alt Problemler.....	7
1.3. Amaç ve Önem.....	8
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	11

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. DKAB Öğretmeni Yetiştirme	13
2.2. Türkiye’de DKAB Öğretmen Eğitimi ve Programları.....	18
2.3. Dünyada Din Öğretmeni Yetiştirme Programları	23
2.4. Türkiye’de DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarında Standart İhtiyacı	31

2.5. Kalite Standardı.....	35
2.5.1. Kalite Standardı Kavramı.....	35
2.5.2. Öğretmen Eğitiminde Kalite ve Yararları.....	37
2.5.3. Dünya’da Eğitimde Kalite Standartları.....	40
2.5.4. Eğitimle İlgili Kalite Standart Kuruluşları.....	44
2.6. Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon	47
2.7. Öğretmen Yetiştirmede Kalite Standartlarını Belirleme Süreci	54
2.7.1. Avrupa Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi	58
2.7.2. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi.....	59
2.7.3. Temel Alan Öğretmen Yeterlilikleri.....	61
2.7.4. DKAB (Özel Alan) Öğretmen Yeterlilikleri	67
2.7.5. Program Yeterlilikleri.....	71
2.8. Dünyada Yüksek Din Eğitiminde Kalite Standartları	73
2.9. İlgili Araştırmalar	78
2.9.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	78
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	86

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli	91
3.2. Çalışma Grubu	92
3.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilme Süreci	97
3.4. Ölçme Aracının Özellikleri	99
3.4.1. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması.....	100
3.4.2. Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenirlilik Kanıtları	101

3.5. Verilerin Toplanması	102
3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	104

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Uygunluğuna Dair Bulgular	107
4.2. DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Boyutlarına İlişkin Bulgular	108
4.3. DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartların Önem Derecesine İlişkin Bulgular	110
4.4. DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına Standartların Önem Derecesine İlişkin Katılımcılar Arasındaki Farklara Ait Bulgular	112
4.5. Katılımcıların Cinsiyetine Göre DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartları Hakkında Bulgular.....	145
4.6. Katılımcıların Kıdemlerine Göre DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartları Hakkında Bulgular.....	148
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	151
ÖNERİLER	170
KAYNAKÇA	174
EKLER.....	188
ÖZGEÇMİŞ.....	219

KISALTMALAR

AACTE: American Association of Colleges for Teacher Education (Öğretmen Eğitimi için Amerika Birleşik Devletlerin Öğretmenler Derneği)

AB: Avrupa Birliği

ABET: Accreditation Board for Programs in Engineering and Technology (Mühendislik ve Teknoloji Programları Akreditasyon Kurulu)

ATE: Association of Teacher Educators (Öğretmen Eğiticileri Derneği)

ATS: The Association of Theological Schools (ABD ve Kanada İlahiyat Fakülteleri Birliği)

CHEA: Council for Higher Education Accreditation (Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi).

CIS: Uluslar arası Okullar Konseyi

ECIS: Avrupa Uluslar arası Okullar Birliği

ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System (AKTS: Avrupa Kredilendirme Sistemi)

ECA: The European Consortium For Accreditation (Akreditasyon için Avrupa Ortaklığı)

EHEA: European Higher Education Area (Avrupa Yükseköğretim Alanı)

ENQA: European Network of Quality Assurance Agencies (Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesine Yönelik Avrupa Ağı)

EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi

EOQC: European Organization For Quality Control (Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu)

EU: European Union

EUA: European University Association (Avrupa Üniversiteler Birliği)

EURASHE: European Association of Institutions in Higher Education (Yüksek Öğretimde Avrupa Birliği Kurumları Birliği)

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

DEKAD: Yüksek Din Eğitimi Programları Kalite Akreditasyon Değerlendirme Derneği

HEA: Council For Higher Education Accreditation (Yükseköğretimde Akreditasyon Konseyi)

INQAAHE: International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (Yüksek Öğrenimde Kalite Güvencesi Ağları)

İ.D.K.A.B: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği

ISO: Uluslar arası Standardizasyon Teşkilatı

KALDER: Türkiye Kalite Derneği

M.E.B: Milli Eğitim Bakanlığı

MÜDEK: Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

NCATE: The National Council for Accreditation of Teacher Education (Öğretmen Eğitiminde Ulusal Akreditasyon Konseyi)

NBPTS: National Board for Professional Teaching Standards (Ulusal Profesyonel Öğretme Standartları Panosu)

NCSS: National Council for Social Studies (Sosyal Bilimler için Ulusal Konsey)

OSE: Office of Standards in Education (Eğitimde Standartlar Bürosu)

TDK: Türk Dil Kurumu

TEDEP: Temel Eğitime Destek Projesi

TEE: Technological Educational Institutes (Teknoloji Eğitim Enstitüleri)

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

TTA: Teacher Training Agency (Öğretmen Yetiştirme Bürosu)

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

QAA: Quality Assurance Agency for Higher Education (Yüksek Öğretim İçin Kalite Ajansı)

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü .(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: DKAB Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı	20
Tablo 2.2: DKAB Öğretmenliği Ders Dağılımı Tablosu	21
Tablo 2.3: İlahiyat Lisans Programı	22
Tablo 2.4: İlahiyat Lisans Ders Dağılım Tablosu	23
Tablo 3.1: Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Dağılımları	92
Tablo 3.2: Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri	93
Tablo 3.3: Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri.....	95
Tablo 3.4: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	96
Tablo 3.5: Ölçeğin (DKÖPKSÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması.....	100
Tablo 3.6: Standart Boyutlarının Cronbach Alfa Değerleri	101
Tablo 3.7: Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı	104
Tablo 4.1: Katılımcıların Görüşlerine Göre DKAB Standartlarının Uygunluğu	106
Tablo 4.2: Katılımcı Grupların Boyut Boyut DKAB Kalite Standartları Hakkında Görüşleri.....	107
Tablo 4.3: Katılımcı Grupların Fakülteye Öğrenci Kabulüne İlişkin Kalite Standartlarının Önem Derecesine İlişkin Görüşleri	109
Tablo 4.4: Katılımcı Grupların Fakülteye Öğrenci Kabulüne İlişkin Standartın Gruplara Göre Karşılaştırılması Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	111
Tablo 4.5: Katılımcı Grupların Fakülteye Eğitim Programının Felsefesine-Hedeflerine Kalite Standartlarının Önem Derecesine İlişkin Görüşleri	112
Tablo 4.6: Katılımcı Grupların Eğitim Programının Felsefesine-Hedeflerine Standartın Gruplara Göre Karşılaştırılması Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	113
Tablo 4.7: Katılımcı Grupların Eğitim Programın İçeriğine İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri.....	115

Tablo 4.8: Katılımcı Grupların Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	116
Tablo 4.9: Katılımcı Grupların Öğretme ve Öğrenme Stratejilerine/Yöntemlerine İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri	118
Tablo 4.10: Katılımcı Grupların Öğretme ve Öğrenme Stratejilerine/Yöntemlerine İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	119
Tablo 4.11: Katılımcı Grupların Güvenlik ve Sağlık Hizmetlerine İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri	120
Tablo 4.12: Güvenlik ve Sağlık Hizmetlerine İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları	121
Tablo 4.13: Katılımcı Grupların Özel Eğitimin İhtiyaçlarına İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri	122
Tablo 4.14: Özel Eğitimin İhtiyaçlarına İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları	123
Tablo 4.15: Katılımcı Grupların Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri	124
Tablo 4.16: Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları	125
Tablo 4.17: Katılımcı Grupların İnsan Kaynaklarına İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri.....	126
Tablo 4.18: İnsan Kaynaklarına İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları	127
Tablo 4.19: Katılımcı Grupların Kütüphane ve Teknoloji Merkezine İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri	128
Tablo 4.20: Kütüphane ve Teknoloji Merkezine İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları	129

Tablo 4.21: Katılımcı Grupların Tesisler ve Donanıma İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri.....	130
Tablo 4.22: Tesisler ve Donanıma İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları	131
Tablo 4.23: Katılımcı Grupların Finansman Yönetimine İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri.....	132
Tablo 4.24: Finansman Yönetimine Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları	133
Tablo 4.25: Katılımcı Grupların Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri	134
Tablo 4.26: Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları	135
Tablo 4.27: Katılımcı Grupların Programın Toplumsal Standartların İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri	136
Tablo 4.28: Programın Toplumsal Standartlarının Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları	137
Tablo 4.29: Katılımcı Grupların Özel Alan Standartlarının Önem Derecesine İlişkin Görüşleri.....	138
Tablo 4.30: Özel Alan Standartlarının Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları	140
Tablo 4.31: Katılımcı Grupların Öğrencinin Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri	142
Tablo 4.32: Öğrencinin Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerin Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları.....	143
Tablo 4.33: Katılımcıların Cinsiyete Göre DKAB Programlarına İlişkin Kalite Standartlarına Katılma Düzeyi (n= 522)	
.....	144

Tablo 4.34: Tablo 4.34: Katılımcıların Kıdemlerine Göre DKAB Programlarına İlişkin Kalite Standartlarına Katılma Düzeyi

..... 147

GİRİŞ

21. yüzyılla birlikte kalite, iletişim, teknoloji ve bilgi adına büyük mesafeler kat edilmiştir. Bu gelişmeleri sağlayan en temel faktör şüphesiz "insan"dır. İnsanın daha nitelikli olmasının hedeflendiği ülkelerde, refah seviyesinin yükseldiği ve gelişmişlik düzeyinin arttığı da görülmektedir. Bilginin en önemli sermaye olduğu ülkelerde kaliteden taviz verilmemektedir. Kalite kavramının evrensel kullanımda birden fazla anlamı vardır. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te kalite kavramının karşılığı nitelik olarak yer alırken; Nitelik ise 1. Bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik, vasıf, keyfiyet, 2. Bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği, kalite, 3. Bireyi, nesne veya yaşantının bir yönünü ötekilerden ayırt etmeye yarayan ve ölçülebilen özellik, keyfiyet olarak tanımlanmaktadır. Kalite, bir mal ya da hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan karakteristiklerin tümüdür (asq, 2013).

Herkesin üzerinde uzlaştığı bir kalite kavramı tanımlı bulmak oldukça zordur. Nitekim işletmelerde farklı nitelermeler olsa bile, bu kavramın eğitimle de çok yakından ilişkisi olduğu bilinmektedir. Eğitim sistemlerinde süreklilik ve verimlilik esastır. Kalite denildiğinde eğitim sisteminin beğenilmesi, kusursuzluğu, insanların yenilikleri izleyebilme becerisi ve bu konudaki bilgisi, diğer ülkelerdeki değişimlerin takibi gibi konular gündeme gelmektedir. Eğitim kurumlarının temel amaçlarından birisi de kalite geliştirme, iyileştirme ve değerlendirmedir. Bilim üreten, ileten ve öğreten yükseköğretim kurumlarının görevlerinin birisi de eğitim vermektir. Bu kurumlar etkinliklerini daha verimli ve daha etkili gerçekleştirmek için sürekli kendi kalitelerini iyileştirmek ve diğer bir ifadeyle toplam kalite anlayışlarını geliştirmek zorundadırlar.

1950'lerde kalite yönetimi çalışmaları ile ünlü, William Edwards Deming'in de katkılarıyla Japonya'da başlayan kalite bilinci ve yönetim şekli dünyadaki gelişmelere bağlı olarak değişim göstermiş, 1980'lerde Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da uygulanarak gelişmiş ve nihayet hemen tüm organizasyonların Toplam Kalite Yönetimi (TKY) adı altında olarak uygulandığı çağdaş bir yönetim anlayışı hâline gelmiştir (Nacakçı, 2004).

Deming'ten sonra, kalite uzmanları Juran ve Feigenbaum kalite bilinci üzerinde durmuş ve kalite bilincini artırmak amacıyla çalışmalar yapmışlardır. Bu uzmanların, aralarında yer yer farklı yaklaşımlar olmasına rağmen, temelde aynı fikir ve ilkeleri ileri sürmektedirler. Berliner'in (2005: 206) de ifade ettiği gibi, "kalite, her zaman çok fazla olan anlaşmazlıklar etrafındaki değer yargılarını gerektirir".

Küreselleşme ve Avrupa Birliği'ne geçiş sürecinde işletmelerde ve eğitim kurumlarında standartların belirlenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kalite aranan ve istenen bir olgu haline dönüşmüştür. Ayrıca hızla gelişen ve hızla büyüyen eğitim sektörü, yeniliklerin ve ihtiyaçların sürekli gündemde olduğu, iletişim ve teknoloji çağının gereklerine göre kendini yeniden şekillendirmek zorunda kalan bir sektördür. Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri olan, Bologna süreci bazı kavramları ve süreçleri de beraberinde getirmiştir. Kalite standartları ve akreditasyon kavramları, uzun süre gündemden düşmeyecek kavramlar arasında yerlerini çoktan almışlardır. Gelişmiş ülkelerin eğitim süreçlerinde kalite ve akreditasyon konusunda yoğun bir çalışma gözlenmektedir.

Avrupa'da Bologna Deklarasyonu ile, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (European Higher Education Area-EHEA) oluşturulması hedefi açıkça ortaya konulmuştur. Bologna sürecinin tamamlanması ile katılımcı ülkelerde, isteyen öğrencinin, istediği ülke ve üniversitede eğitime başlaması ve gerektiğinde farklı bir ülkede bulunan başka bir üniversitede eğitimine devam edebilmemümkün olabilecektir. Bunun için de katılımcı ülkeler arasında tüm yükseköğretim kurumlarınca kabul edilebilecek kalite standartlarının belirlenmesi gerekmektedir (Gümrükçü, 2005).

Artık eğitimli insan profili ve tanımı değişmekte yerini evrensel değerlere saygılı, çağdaş ve modern insan profiline bırakmaktadır. Tüm toplumlara uyum sağlayabilen insanın yetiştirilmesi evrensel standartların belirlenmesi ile mümkün görülmektedir. Evrensel değerler her ülkede geçerli olan ve herkesin önemseydiği, benimsediği değerler olarak ortaya çıkmaktadır.

Yeni bir yüzyıla girildiğinde dünyada yükseköğretimin; geleceğin yapılanmasında, yeni neslin gereksinim duyulan bilgi, beceri ve ideallerle

donatılmasında, sosyo-kültürel ve ekonomik gelişmede yaşamsal önemini kavramada artan bir duyarlılık söz konusudur (UNESCO, 1998).

Yeni insan profilinde kalite ve bilgi daha ön plana çıkmaktadır. Avrupa Yüksek Öğretim Alanında Kalite Güvencesi Birliği (European Network of Quality Assurance Agencies -ENQA), tarafından kalite güvencesi politikası ve prosedürleri belirlenmiştir. Yükseköğretim kurumları içinde iç kalite güvencesi için Avrupa standartları ve ilkeleri tanımlanmıştır. Buna göre kurumlar, programları ve ödülleri kalite ve standartlarının güvencesi için bir politikaya ve birleşik prosedürlere sahip olmalıdırlar. Kendilerini, açıkça yaptıkları işte kalite ve kalite güvencesinin önemini tanıyan bir kültürün gelişmesi konusunda da sorumlu görmelidirler. Bunu gerçekleştirmek için kurumlar, kalitenin devamlı artımı için bir strateji geliştirmeli ve bunu yerine getirmelidirler. Strateji, politika ve prosedürler resmi bir statüye sahip olmalı ve kamu için elde edilebilir olmalıdır. Ayrıca, öğrenci ve diğer katılımcılar için de bir rol içermelidir (ENQA, 2005).

Miraz (2007: 43)'e göre, “yükseköğretim kurumlarında standartların ve göstergelerin belirlenmesi dünyada yaygın bir uygulama haline gelmiştir. Bazı ülkeler kalite standartlarını kendi tarihlerine, kültürlerine ve geleneklerine göre şekillendirmektedirler. Bu nedenle standartları belirlerken belli bir bilimsel süreç yoktur. Standartları belirleme biraz da o programı yaşayacak olan kişilerin standarda ve kaliteye yüklediği anlama göre değişmektedir”. Yükseköğretim kurumlarında kalite standartlarını belirlemek ve kaliteyi ölçmek oldukça zor ve uğraştırıcı bir süreçtir. Bu değerlendirmenin uzman bir grup ya da komisyon tarafından yapılması gerektiğini vurgularlar (Ingvarson ve diğ, 2007).

Standartlar her ülkenin kaliteye yüklediği anlam oranında değişmektedir. Japonya gibi bazı ülkeler kaliteli üretimi, kaliteli eğitimi bir devlet felsefesi haline getirmişlerdir. “Gelişmiş ülkelerde üzerinde önemle durulan ve birçok eğitim kurumunda başarı ile uygulanan, değişme ve gelişmenin anahtarı olarak kabul edilen kalite standartlarının belirlenmesi ve toplam kalite anlayışının, Türkiye'nin geleceği açısından önemli olacağı düşünülmektedir” (Erişen, 2001: 15).

Teknolojik gelişmelerin hızla yayıldığı bir dünyada, eğitim ve öğretim sistemi de kendini sürekli yenilemek durumunda kalmıştır. Teknolojiye ve bu gelişmelere paralel

olarak eğitim hizmetleri ve eğitim kalitesi de değişmiş, gelişmiş ve hızla yayılmıştır. Artık sınıflarda akıllı tahtalar, projeksiyon cihazları kullanılmakta ve bilgisayar laboratuvarı olmayan okul hemen hemen kalmamıştır. Eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik faaliyetler arasında yer alan akreditasyon faaliyeti, üniversitelerin gelişmesi açısından önemli kabul edilmektedir.

Standartlar, akreditasyonun temelini oluştururlar. Nitekim, bunlar yeni oluşturulacak sistemin gereklerini ortaya koyar ve yüksek nitelikli eğitim programlarının geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğini belirler. Yükseköğretim programlarının akredite edilmesi için tasarlanmış bir sistemde standartlar, bir yükseköğretim programının kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilebilmesi için hangi öğelerin programda bulunması gerektiği üzerinde dururlar (Aktan ve Gencel, 2007).

Türkiye’de kalite standartları belirleme çalışmaları ilk olarak Mühendislik programları ile başlamış, ardından Öğretmen Yetiştirme Programlarında da uygulanmaya başlanmıştır. Bu standartların belirlenmesi için uzun ve özverili bir süreç gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlayabilecek tüm paydaşların bu süreçte aktif rol alması ve iyi bir ekip çalışması süreci daha verimli hale dönüştürebilir. Gelişmiş ülkelerde kalite standartlarının belirlenmesiyle ve uygulanmasıyla okullardan büyük ölçüde verim alındığı bilinmektedir.

Eğitim kurumlarının daha faydalı hale dönüşebilmesi için bir takım çalışmaların yapılması gerekmektedir. Her kurum kendi sahasında etkili olabilmek için dinamik bir yapı kazanmak ve rollerini yeniden belirlemek zorundadır. Değişen toplum ihtiyaçlarını yakalayabilen kuruluşlar ayakta kalabilmekte ve değişimi zamanında fark edip gerekli önlemleri alan kuruluşlar değişimin lokomotifliğini yapmaktadırlar. Kaliteyi yakalayamayan eğitim kurumları bilim, teknoloji ve kültürel alanda gelişmenin gerektirdiği işlevleri yerine getiremeyeceği için bilimsel alanda ve ülke kalkınmasındaki etkinliğini kaybedecektir (Erişen, 2001).

Ülkelerin kalkınmasında kalite standartlarının etkinliği anlaşılmış olacak ki birçok ülkede bir takım çalışmalar yapılmaktadır. “Dünyada 25’in üzerinde ülkede farklı düzeylerde eğitimde kalite uygulanmaktadır. Birçok ülkede son 10 yıldır eğitim kurumlarının gündemine girerken, 40 yıldan uzun süredir Kuzey Amerika Birleşik

Devletlerinde uygulanmaktadır” (Türk, 2008: 28). Hatta bu konuda çok daha ileriye gidilmiş ve öğretmenlerin kalite standartlarını belirlemenin artık bir dünya fenomeni haline geldiğini söyleyenler bile olmuştur (Storey, 2006).

2001 yılında Bologna sürecine dahil olmuş bir ülke olan Türkiye’de, nüfus artışına paralel olarak eğitilmiş olan insan gücü ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. Bir ülkenin gelişmesinin ve kalkınmasının, insanlarına ve aldıkları eğitimlere bağlı olduğu bilinmektedir. Yetişmekte olan insan gücünün nitelikli, kaliteli bir eğitimden geçmesi çok büyük önem arz etmektedir. Özellikle de din eğitimi konusu üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konudur. Toplumun her kesimine hurafelerden arınmış, doğru ve nitelikli bir din eğitimi verilmesi gerekmektedir. İlahiyat ve Eğitim Fakültelerinde DKAB öğretmenleri yetiştirilmektedir. İlahiyat Fakültelerinde bugüne kadar herhangi bir standartlaşma çalışması yapılmamıştır.

Erişen (2001)’e göre, tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve mevcut durumun standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi gerekmektedir. Kaliteli öğretmen yetiştirmek için öncelikle kalite standartlarının belirlenmesi, buna uygun öğretmen yetiştirerek, bu standartların akredite edilmesi gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirme mesleği sürekli gündemde olan, sorgulanan, üzerinde araştırma yapılan bir meslektir. Babadoğan ve Boz (2005)’e göre öğretmen yetiştirme, bir meslek grubunun eğitiminden öteye, nasıl bir toplum ve ne için eğitim istenildiği konusunu da içermektedir. Çünkü okul ve öğretmenler, bir toplumun yaşamını sürdürebilmek ve dönüştürebilmek için ihtiyaç duyduğu temel toplumsallaştırma araçları arasındadır.

Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmeni yetiştiren eğitim kurumu Eğitim ve İlahiyat Fakülteleri’dir. Bu fakültelerde din eğitimi standartlarının ivedilikle oluşturulması ve ardından da öğretmenlerin, programın bu standartlara uygunluğunun kontrol edilmesi gerekmektedir. İlahiyat Fakültelerinde öğretmen yeterlilikleri çalışılmış olsa da, kalite standartlarını oluşturma çabaları bugüne kadar hiç olmamıştır. Dolayısıyla bu fakültelerde din eğitimi standartlarının oluşturulması ve akredite edilmesi gerekmektedir. Nitelikli öğretmen yetiştirmek isteyen tüm fakülteler bu konuya eğilmek zorundadırlar.

Bu araştırmayla beraber İlahiyat Fakültelerinin daha dinamik bir yapı kazanması, rollerinin yeniden belirlenmesi sağlanmaya çalışılacaktır. Türkiye’de hızlı nüfus artışına paralel olarak dini doğru bilen ve doğru oğretecek kaliteli din eğitimcileri ve dolayısıyla okullarda kaliteli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi oğretmenlerine ihtiyaç vardır. Okullarda 4+4+4 eğitim sistemine geçişten sonra, seçmeli din derslerinin konulmuş olması, DKAB oğretmen ihtiyacını daha da artırmıştır.

Din eğitiminde dünyadaki standartlara kısaca bakıldığında bazı ülkelerde Tanrı’nın varlığı ile, kilisenin misyonu ile ve İncil’in temaları ile ilgili farklı konularda standartlar konulmuştur. Bazı ülkelerde ise; imanın bilgisi, tefsir bilgisi, ahlak eğitimi, ibadet eğitimi, birlikte yaşam, misyonerliğe giriş olmak üzere din eğitiminde 6 tane ana standart belirlenmiştir. Bazı lkeler kavramsal standartları belirlemişlerdir. Bu kavramsal standartların başında ise din ve kültür hakkında sorulara cevap veren standartlar vardır. Bu standartlar bilgi, değer ve gelenekler olarak da temalara ayrılmıştır.

Dinle ilgili bazı standartlar kültürün içinde yer almaktadır. Bazı standartlar ise sosyal bilimlerin içerisindedir. Dini standartlarını sosyal bilimler içerisine yerleştiren ülkelerden birisi olan Amerika Birleşik Devletlerinde tarihle ilgili standartlarda bile dine atıf mutlaka vardır (socialstudies, 2013). Orada dini inançlar, dini gruplar, dini kurumlar tarih dersinin standartları içinde görülebilir. Dünya tarihi ile ilgili standartlarda İslam’a, Hıristiyanlığa ve diğer dinlere atıf vardır. Mesela Amerika Birleşik Devletlerinin tarihinde koloni döneminde din hakkında düşüncelerde standartların bilgisi verilir. Bir başka örnekte ise, “oğrenci dinin dünyada oynadığı rolleri bilir” standardı yer almaktadır.

Dinler ve inanışlar toplumlara, kültürlere göre değişiklik gösterse bile evrensel insani değerler tüm toplumlar için aynıdır. Türkiye’de din eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının programlarında ortak standartlar bulunmamaktadır. Eğitim programlarının kalitesinin artırılmasında, bir başka deyişle niteliğinin yükseltilmesinde kalite standartlarının belirlenmesi ve bu standartların tüm programlarda işlevsel olarak kullanılması için yapılacak her türlü çalışma tüm alanlarda olduğu gibi din eğitiminde de önemli bir ihtiyaçtır. Nitelikli programlar, nitelikli oğretmenlerin nitelikli uygulamalarıyla yapılabilir. Nitelikli programlar, geleceğin insan kaynaklarını yetiştirecek olan oğretmenlere yapılabilecek en güzel yatırımlar arasındadır.

BÖLÜM I

1.1.Problem Durumu

DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartları Neler olmalıdır?

Alt Problemler

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına Yönelik Kalite Standartlarının Belirlenmesi amacıyla aşağıdaki alt problemlere öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin katılımıyla cevap aranmıştır.

- 1) Katılımcılara göre, DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartları, uygun mudur?
- 2) Katılımcıların göre, DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının boyutları ne düzeydedir?
- 3) DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarında,
 - ✓ öğrenci kabulüne,
 - ✓ programın felsefesine ve hedeflerine,
 - ✓ programın içeriğine,
 - ✓ öğretme-öğrenme stratejilerine,
 - ✓ güvenliğine,
 - ✓ özel eğitime,
 - ✓ rehberliğe,
 - ✓ insan kaynaklarına,
 - ✓ kütüphaneye,
 - ✓ tesislere,
 - ✓ finansmana,
 - ✓ programı değerlendirmeye,
 - ✓ toplumsal standartlara,
 - ✓ özel alana,
 - ✓ ölçme değerlendirmeye

ilişkin standartların önem derecesi ile ilgili katılımcıların görüşleri nelerdir?

- 4) Katılımcılar arasında, DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının önem derecesinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartları hakkında katılımcıların;
 - ✓ Cinsiyetlerine,
 - ✓ Kıdemlerine göre görüşleri ne düzeydedir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının oluşturulması ve İlahiyat Fakülteleri öğretim elemanlarının, DKAB öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu konu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Belirlenen genel amaç çerçevesinde çeşitli alt problemler belirlenmiştir. Bu alt problemler bazı ek soruları da beraberinde getirmiştir.

- ✓ Türkiye’de DKAB standartları neler olmalıdır?
- ✓ Din öğretmeni yetiştiren ülkelerden hangileri standartlarını belirlemişlerdir? Standartları nelerdir?
- ✓ Din eğitimi standartlarını belirleyen ülkeler bu süreci nasıl gerçekleştirmişler’ sorularına da kısaca yanıt aranacaktır.

Türkiye’de DKAB öğretmeni yetiştiren kurumlar 2012 yılına kadar, Eğitim Fakülteleri DKAB Bölümleri ve İlahiyat Fakülteleridir. O dönemde Eğitim Fakültesi mezunları doğrudan öğretmenlik hakkına sahipken İlahiyat Fakültesi öğrencileri öğretmenlik meslek bilgisi derslerini almaları şartıyla DKAB ve meslek dersleri öğretmeni olabilmektedir. Bu nedenle araştırma adı geçen bu iki kuruma yönelik yapılmıştır. Bu sayede, istenilen akademik düzeyde olmasa da eğitim fakültelerinde standart belirleme ve akreditasyon çalışmaları yapılması nedeniyle İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Fakülteleri ile mukayesesi de mümkün olabilecektir.

Toplam kalite anlayışının, Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarında da benimsenmeye başlaması ülkemizin geleceği açısından oldukça önemlidir. Öğretmen yetiştiren kurumların ve bu kurumlar arasında önemli bir fonksiyona sahip olan, Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümleri geleneksel yapılarını aşır, çağdaş dünyaya ayak uydurabilmeleri için toplam kalite anlayışı doğrultusunda yeniden yapılanma eylemine girmeleri büyük bir gereksinim olarak görünmektedir. Bu fakültelerde din eğitimi standartlarının dünya standartlarına paralel bir şekilde oluşturulması, bunu yaparken öncelikle dünyadaki din eğitimcisi yetiştiren programların kalite standartlarının gözden geçirilmesi, ardından da Türkiye’de din eğitimcisinin kalite standartlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Bu nedenle, DKAB öğretmen adaylarına çağın gerektirdiği değer ve davranışlar kazandırılabilirse, sistemin yapı ve işleyişinde gerekli düzenlemeler oluşturulabilirse, eğitimde hedeflenen kalite gerçekleştirilebilir. DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi Türkiye’de DKAB öğretmeni yetiştirmede kalite sistemini oluşturmak ve programın verimliliğini artırmak açısından son derecede önemlidir. Avrupa Birliği ve Bologna Sürecinde sürecinde yer alan ülkemizde kalite standartlarının oluşturulması ve akredite edilmesi önem kazanmaktadır. Çünkü gelişmiş ülkelerde kalite standartlarının belirlenmesi ve uygulanması ile birlikte okullardan büyük ölçüde verim alındığı da bilinmektedir.

Bu araştırma DKAB öğretmeni yetiştiren programların daha dinamik bir yapı kazanmasına katkı sağlayabilir. Çağın gereklerine uygun şekilde yeniden yapılanarak ayak uydurabilen eğitim kurumlarında rekabet gücü, uluslararası tanınırlık, öğrenci değişimleri ve uyum düzeyi de artmaktadır. Kalite standartları oluşturulduktan sonra DKAB öğretmenleri Uluslararası Eğitim ve Kalite Standartları Kuruluşları tarafından kabul edilebilirler. Ayrıca DKAB öğretmenleri eğitim ve kalkınma programları içerisinde yer bulup, uluslararası tanınma ve kabul edilebilirlik unsurlarına sahip olabilirler.

Türkiye’de din ve ahlak bilgisi eğitimi, ilkokul ve ortaokul okullarında DKAB öğretmenleri tarafından ve imam hatip liselerinde branş öğretmenlerince yapılmaktadır. Bu öğretmenler DKAB öğretmeni ve meslek dersleri öğretmeni olarak sınıflandırılmaktadır. Ancak genel olarak daha yaygın çalışma alanı ve aynı bilgi alanını ifade etmesi sebebiyle bu öğretmenlerin hepsini DKAB öğretmeni olarak nitelemek mümkündür. Türkiye’de DKAB öğretmeni yetiştirme görevi İlahiyat Fakültelerine

verilmiştir. DKAB öğretmenliğinden mezun olan öğrenciler öncelikle ilköğretim okullarında DKAB öğretmeni; İlahiyat Fakültesi mezunları ise mezun olduktan sonra pedagojik formasyon programlarında alacakları öğretmenlik meslek bilgisi dersleri sonunda, ortaöğretim okullarında DKAB ve İmam Hatip liselerinde meslek dersleri öğretmeni olabilmektedirler.

Üniversitelerde daha kaliteli bir eğitim vermek için bireysel farklılıkları da dikkate alarak, yeni ve kaliteli programların oluşturulması gerekebilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenin kalite standartlarının belirlenmesiyle birlikte daha kaliteli bir öğretmen adayı niteliğindedir. Böylelikle, öğretmen adayları göreve başladıklarında, devam eden diğer öğretmenlere yeni bir birikimle gideceklerdir. Kalite standartlarının belirlenmesi diğer alanlarda çalışma yapacak araştırmacılara da bir örnek oluşturabilir.

1.3. Varsayımlar

Öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçeğe samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Ölçme aracının kapsam geçerliliği için uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Bünyesinde hem İlahiyat Fakültesi, hem de Eğitim Fakültesi bulunan beş üniversite ile; Dokuz Eylül, Marmara, Uludağ, Atatürk, Necmettin Erbakan Üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile,
2. Eğitim Fakültesi DKAB öğrencileri ve İlahiyat Fakültesi Pedagojik Formasyon eğitimi alan DKAB öğrencileri ile,
3. İlkokul ve ortaokulda görev yapan DKAB öğretmenleri ile,
4. İlahiyat ve Eğitim Fakültelerinde görev yapan, İlahiyat Fakültesi mezunu öğretim elemanları ile,

5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen yetiştirme program standartları: programa yönelik ve program mezununda olması gereken standartlar olarak iki ana başlık ile,
6. DKAB programına ilişkin kalite standartları lisans programı ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Standart: Avrupa Kalite Kontrol Birliği'ne (EOQC) göre kalite; bir mal veya hizmetin belirlenmiş ihtiyacı karşılayabilme yeterliliklerini ortaya koyan özelliklerin tümüdür (Kantarıcı, 2001).

Kalite: ISO-9005 Kalite Sözlüğü'nde kalite kavramı şöyle tanımlanmaktadır: “Kalite, bir mal veya hizmetin belirlenen ve olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerinin toplamıdır (iso9005, 2013).

Kalite Değerlendirme: “İç veya dış incelemelerle standartlar ve performansların karşılaştırılmasına dayanan kararlar” (Geoffrey 1994: 11, akt: Erişen, Y, 2001: 41).

Toplam Kalite Yönetimi: kısaca **TKY** olarak bilinen yöntem, müşteri ihtiyaçlarını yerine getirebilmek için kullanılan insan, iş, ürün ve/veya hizmet kalitelerinin sistematik bir yaklaşım ile tüm çalışanların katkıları ile sağlanmasıdır. Bu yönetim şeklinde uygulanan her süreçte tüm çalışanların fikir ve hedefleri kullanılmakta ve tüm çalışanlar kaliteye dahil edilmektedir. Toplam Kalite Yönetimi; uzun dönemde müşterilerin tatmin olmasını başarmayı, kendi personeli ve toplum için yararlar elde etmeyi amaçlar ve kalite üzerine yoğunlaşır. Tüm personelin katılıma dayalı bir yönetim modelidir (Efil, 1995: 29).

Öğretmen Adayı: Yükseköğretimde herhangi bir öğretmenlik programına devam eden, pedagojik formasyonla desteklenen ve mezun olduğunda ‘öğretmenlik’ unvanı alacak öğrencidir (meb, 2013).

Din Eğitimi Öğretmeni: İlk ve ortaokul düzeyindeki her tür okulda, din eğitim/öğretimine ilişkin dersi/dersleri okutan kişidir (Aydın, 2004: 49).

DKAB Öğretmen Yetiştirme Programı: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrencilere nasıl öğretileceği konusunda hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmeden oluşan faaliyetlerin düzenli bir tasarımıdır.

Akreditasyon: Belirli bir malı üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun belirlenen standartlar çerçevesinde yeterliliğinin saptanması (YÖK, 1999 :4).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. DKAB Öğretmeni Yetiştirme

Din, ilk insan Hz. Adem ile başlayan, insanın vazgeçemediği, düşüncesini oluşturan bir yaşam tarzıdır, bir hayat felsefesidir. Din duygusu insanın yaratılışından, yani fitratından gelen, yani doğal bir süreç içerisinde ortaya çıkan bir duygudur. İnsan, yaratılışından itibaren bir Tanrı arayışı içerisindeydir. Bu arayış fitrat bozulmadığı takdirde kişiyi Allah'a ve ona inanmaya götürür. İnsanın Allah'ı tanıma isteği ve ona yönelme isteği yıllarca tartışılmış ve sorgulanmıştır.

Dinin eğitim ve öğretimi insanlığın ilk yıllarından itibaren devam eden bir süreçtir. Eğitimin gelişim süreci incelendiğinde din eğitim-öğretiminin her dönemde var olduğu görülmüştür. Hatta ilk formal eğitim de bazen dini kurumlarda verilmiştir. Bazı dönemlerde mabetler, okul görevini de üstlenmiştir.

Bilgin (1980)'e göre dinin insanlık kadar eski olduğu, insanlığın bütün üstün değer, kavram ve duygularının; insan hakları, demokrasi, eşitlik, kardeşlik, feragat, diğerkâmlık ve insana saygının hep dinden geldiği sosyolojinin ortaya koyduğu gerçeklerdir.

İnsanlar, hem inandıkları değerleri öğrenmek, hem de öğretmek istemişlerdir. Bu istek de onların din konusundaki çalışmalarını sürekli aktif tutmalarında önemli rol oynamaktadır. Bu sebepten din eğitimi, bireylerin ve toplumun din ihtiyacını karşılamaya yönelik bir olgudur. Başlıca amacı din kültürünün yeni nesillere aktarılması, fertlerin ihtiyaçlarına cevap verilmesi ve inancın insan hayatındaki yerinin belirlenmesi olmuştur. Nasıl ki eğitim, bireyde istendik yönde kalıcı davranış değişiklikleri meydana getirmekteyse, din eğitimi de insana dinin kabul ettiği, istediği davranışları benimsetip, istemediği-kabul etmediği davranışlardan kendisini sakındırma sürecini içermektedir (Tosun, 2001).

Daha evrensel düzeyde ele alınacak olursa, her vatandaş dini öğrenme ve yaşama hakkına sahiptir. İnsan hakları evrensel bildirgesinin 18. maddesine göre, herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne hakkı vardır. Bu hak, din veya topluca,

açık olarak ya da özel biçimde öğrenim, uygulama, ibadet ve dinsel törenlerle açığa vurma özgürlüğünü içerir (meb, 2013).

İnsan hakları ve temel özgürlüklerin korunmasına ilişkin Avrupa Sözleşmesinin (11. protokol ile değiştirilen metin) 9. maddesinde düşünce, vicdan ve din özgürlüğü yer almaktadır. Bu maddeye göre, herkes düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahiptir. Bu madde hak, din veya inanç değiştirme özgürlüğü ile tek başına veya topluca, açıkça veya özel tarzda ibadet, öğretim, uygulama ve ayin yapmak suretiyle dinini veya inancını açıklama özgürlüğünü de içermektedir (conventions.coe.int).

Anayasa'nın 24. maddesi 4. fıkrasında "Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. DKAB öğretimi ilkökul ve ortaokul kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi ancak, kişilerin kendi istediğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır." (Resmi Gazete, 2013).

"Kişinin ve toplumun ihtiyacının karşılanması amacıyla dini kültür ve kişiliğin kazandırılması olarak tanımlayabileceğimiz din eğitiminde zaman içerisinde dünyadaki gelişmelere paralel olarak değişimler gözlenmektedir" (Tavukçuoğlu, 1993: 24). Türkiye'de okul çağındaki çocuklara belli düzeyde dini bilgi ve din kültürü vermeyi amaçlayan, DKAB dersleri ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulmaktadır. DKAB dersi zorunlu olan dersler arasında olup, 4. sınıftan itibaren okutulur ve bir kültür dersi olarak tasarlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı toplumun din eğitimi ihtiyacının ortaya çıkışıyla birlikte bir takım amaçlar belirlemiştir. Milli Eğitimin Genel Amaçlarından olan "iyi, ahlâklı ve faziletli insanlar yetiştirmek" amacıyla din eğitiminin amaçları ile bire bir örtüşmektedir. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek (1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu, **Madde 2**) (meb, 2013).

DKAB dersinin genel amacı ise şöyle tespit edilmiştir: “İlkokul ve ortaokulda öğrenciye, Türk Milli Eğitim Politikası doğrultusunda genel amaçlarına, ilkelerine ve Atatürk’ün laiklik ilkesine uygun, din, İslam dini ve Ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; böylece Atatürkçülüğün, milli birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin dini ve ahlaki yönden pekiştirilmesini sağlamak, iyi, ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir” (Tebliğler Dergisi, 1992).

Belirtilen bu amaçlar doğrultusunda çocukların zihinsel, duygusal ve diğer ruhsal güçlerinin harekete geçirilmesiyle dini, ahlâki, kültürel ve sosyal davranışların oluşması için istenen faaliyetlerin planlı ve programlı bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir (Erdem ve Tavukçuoğlu, 2005). Eğitim kurumlarının programlarında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin öğretmenleri İlahiyat Fakültesi Lisans ya da İlahiyat Fakültesi DKAB bölümlerinde yetiştirilmekte idi. Fakat DKAB öğretmenin yetiştirilme süreci şartlara ve çıkan yasalara göre zaman içerisinde bir takım değişikliklere uğramıştır.

Okullarda ilk din dersi 1949 yılında konulmuş olmasına rağmen, o dönemde yetişmiş DKAB öğretmenleri hiç yoktu. Dolayısıyla bu dersi okutacak öğretmen ihtiyacı doğdu. Bu derslere ilk öncelikle sınıf öğretmenleri girmek zorunda kaldılar. Bu öğretmenler din derslerine girecek bilgi ve beceriye sahip değillerdi. 1972 yılına kadar öğretmen sayısının yetersizliği devam etti. Bu yıllarda öğretmen sayısı sorunu ile kalite sorunu ortaya çıkmıştı. İlk din dersi öğretmeni yetiştiren kurum olan Ankara İlahiyat Fakültesi’nin lisans programına, 1972 yılından itibaren öğretmenlik meslek bilgisi dersleri eklenmiştir (Aydın, 2004).

Dolayısıyla, DKAB dersi öğretmenlerini yetiştirme işini ilk öncelikle Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi üstlenmiş oldu. Fakültenin kuruluşunun ilk yıllarında böyle bir ihtiyaç olmamasına rağmen zamanla bu ihtiyacın ortaya çıkması neticesinde, 1972 yılından itibaren fakültenin lisans programına, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri de yerleştirilmiştir. Ardından 1980 yılında fakülte bünyesinde bir “Din Eğitimi Kürsüsü” kurulmuştur. “Din eğitimi kürsüsünün adı 1982 yılında “Din Eğitimi Ana Bilim Dalı” olarak değiştirilmiştir. Aynı yıl, Yüksek İslam Enstitülerinin İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmüştür. Artık İlahiyat Fakülteleri aynı zamanda öğretmen yetiştiren kurum özelliği kazanmıştır. 1997-1998 öğretim yılından itibaren, temel

eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla bazı İlahiyat Fakültelerinde, ilk defa 1998-1999 öğretim yılından itibaren öğrenci kabul etmiş olan, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği lisans programları açılmıştır. 1998 yılında 10 tane İlahiyat Fakültesinde DKAB Öğretmenliği Bölümü açılmıştır (YÖK, 1997).

“Yükseköğretim Kurulu Yürütme Kurulu’nun 1998-1999 öğretim yılında uygulanmak üzere 11.07.1997 tarihinde aldığı bir kararla öğretmen yetiştirme konusunda yeni bir düzenleme daha getirildi. Buna göre ilköğretime öğretmen yetiştiren bölümlerin programları formasyon ağırlıklı olarak yeniden düzenlendi. Ortaöğretim öğretmeni yetiştiren bölümlerden formasyon dersleri kaldırılarak buralardan mezun olanların öğretmen olabilmeleri için ayrıca kendi branşlarında üç yarıylı tezsiz yüksek lisans programından geçmeleri şartı getirildi” (Cebeci, 1996: 201).

Aynı kararla İlahiyat Fakültesi yapısında ve programlarında da önemli değişiklikler yapıldı. Bu zamana kadar sürdürülen tek programlı öğretim yapısı terk edilerek İlahiyat Fakülteleri biri İlahiyat bölümü, diğeri ise İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İ.D.K.A.B.) Öğretmenliği olmak üzere ayrı öğrenci alıp, ayrı mezunlar veren iki programlı hale getirildi. Ayrıca ortaöğretim DKAB öğretmenleri ile imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenleri yetiştirmek üzere 2 ayrı Tezsiz Yüksek Lisans Programı açıldı: Ortaöğretim DKAB Öğretmenliği ve İlköğretim DKAB Öğretmenliği.

1997 yılında İlahiyat Fakültelerinde programlar ikiye ayrıldıktan sonra farklı bir uygulamaya gidilmiştir. “Önceki İlahiyat programından hazırlık sınıfı ve öğretmenlik dersleri kaldırılıp toplam kredi miktarı da azaltılmak suretiyle 4 yıllık İlahiyat Lisans Programı oluşturuldu. Bu programdan mezun olanlar doğrudan Diyanet İşleri Başkanlığında görev alabilecekleri gibi, ayrıca üç yarıylı tezsiz yüksek lisans yapanlar girdikleri branşa göre ortaöğretim DKAB veya imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmeni olabileceklerdir. Böylece ilk defa yüksek din öğretimi dört ayrı göreve göre ayrı programlarla eleman yetiştiren ve her birine ayrı diploma veren bir yapıya kavuşmuş oldu” (Cebeci, 1996: 202). “Ayrıca yeni düzenlemede İlahiyat Fakültelerinin her 2 bölümüne sadece İmam Hatip Lisesi mezunları girebilmektedir” (Cebeci, 1996: 203). “İlahiyat fakültelerinin Lisans Bölümü eskiden olduğu gibi kendi içinde akademik

personelin branşları itibariyle üç akademik bölüme ayrılmakta ve bu bölümlere bağlı anabilim dalları ve bilim dalları yer almaktadır” (Cebeci, 1996 :204).

2012 Eylül ayından itibaren 4+4+4 eğitim sistemine geçiş olmuştur. Bu sistemde, ilkokul 4. sınıftan itibaren zorunlu din dersi dışında, üç tane seçmeli din dersi daha bulunmaktadır: Kur’an, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler. Yeni eklenen ve "seçmeli" olan üç din dersi 5. sınıftan 8. sınıfa kadar haftada ikişer saat olacaktır. Diğer din mensuplarının İslâm dinini öğrenecek şekilde düzenlenmiştir ve dinin kendi bilgisini değil de, dinin kültürünün bilgisini verme dersidir. DKAB dersinin zorunluluğu aynı ülkede yaşamaktan, aynı tarihi ve coğrafyayı paylaşmaktan doğan bir zorunluluktur. Din Kültürü, tüm vatandaşlara belirli düzeyde ve toplumda mevcut inançları kuşatıcı bir şekilde okullarda verilmesi gereken bir bilgidir (Ensar Vakfı, 2012: 23). Seçmeli olarak konulmuş olan yeni dersler isteğe bağlı derslerdir. Seçmeli dersler bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmış olsa da, derslerin içerikleri ya da yeterlilikleri daha henüz tam anlamıyla belirlenmemiştir. Bu derslere yönelik etkinlik örneklerinin hazırlıkları devam etmektedir.

DKAB öğretmen yetiştirmeyle ilgili YÖK’ün aldığı kararlar ilk öncelikle bölümün kurulmasıyla başlamaktadır. YÖK’ün 11.7.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı kararı neticesinde, 11 İlahiyata Fakültesi bünyesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü kurulmuştur. YÖK Genel Kurulu’nun 26.05.2006 tarihinde almış olduğu bir kararla, ilköğretim okullarında görev yapacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesini Eğitim Fakültelerine vermiştir.

YÖK Genel Kurulu toplantısında alınan karara göre, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, Eğitim Fakültelerinden alınarak İlahiyat Fakültelerine aktarıldı (10.05.2013 tarihli kararla). Bu kararla binlerce öğrenci eğitim fakültelerinden alınarak İlahiyat Fakültelerine taşınacaktır. Programın İlahiyat Fakültelerine taşınmasıyla birlikte bölüm müfredatının da değiştirilmesi ön görülüyor.

Din eğitimini veren öğretmenlerin, çocukta var olan dini istekleri ve arayışları ortaya çıkarması ve geliştirmesi beklenmektedir. Din dersi öğretmeni aynı zamanda öğrencinin karakterinin, davranışının, inançlarının şekillenmesinde rol oynayan kişidir. Öğretmen aynı zamanda, öğrenciye tüm toplumun beklentilerine uygun davranışları

kazandırmak durumundadır. Nitelikli DKAB öğretmenlerini yetiştirmek ancak nitelikli programlarla gerçekleştirilebilir.

2.2. Türkiye’de DKAB Öğretmen Eğitimi Programları

DKAB öğretmen yetiştirme programlarında zaman içerisinde bir takım değişikliklere gidilmiştir. Öncelikle DKAB programı 2006 ile 2012 yılları arasında iki kere yer değiştirmiştir; YÖK’ün 26.05.2006 tarih ve 2006.5.2375 sayılı yazı ve kararıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği İlahiyat Fakülteleri’nden Eğitim Fakültelerine taşınmıştır.

YÖK Eğitim Komisyonu’nun 26 Mayıs 2006 tarihli kararıyla Eğitim Fakülteleri bünyesinde ilk defa DKAB Eğitimi Bölümleri açılmıştır. (26.05.2006 tarih ve 2006.5.2375 sayılı YÖK Kararı’nın b maddesi).

Ardından Eğitim Fakülteleri bu karar doğrultusunda kendi bünyelerinde çalışmalarına devam edecek olan DKAB Eğitimi Bölümlerine 2006-2007 öğretim yılı başından itibaren öğrenci kabul etmeye başlamış ve 2009-2010 öğretim yılında ilk mezunlarını da vermiştir. DKAB Bölümünün adı 27.07.2010 tarihinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Eğitimi Bölümü olarak değiştirilmiştir. Son olarak da 6 Mayıs 2012 tarihinde İlköğretim DKAB Öğretmenliği bölümü Eğitim Fakültesinden alınıp tekrar İlahiyat Fakültelerine bağlanmıştır.

DKAB Öğretmen yetiştirme programında yapılan bir takım değişikliklerden sonra yürürlükte olan programın amacı, manevi farkındalık, sosyal bütünleşme, kültürel duyarlılık ve iyi ahlak konularında kendini gerçekleştirme sürecine girmiş; bir “sosyal bilim” olarak din öğretimi anlayışını benimsemiş, “mezhepler üstü ve dinler arası” perspektife sahip bir yaklaşım bağlamında din öğretimi yapabilme yetkinliğini kazanmış, insan haklarına saygılı, demokratik, bilimsel ve mesleki etik ilkelere uygun davranan öğretmenler yetiştirmektir (divinity, 2013).

DKAB Bölümü Lisans Programı üç ana ders grubundan oluşmaktadır: Alan Dersleri, Genel Kültür Dersleri ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri. Alan Dersleri, İlahiyat alanıyla ilgili dersler olup, öğretmen adaylarına temel İlahiyat bilgilerini kazandırma amacına yöneliktir. Genel kültür dersleri ile öğretmen adaylarının tarih,

edebiyat, felsefe, sanat, sosyal bilimler ve pedagoji alanlarında, kültürel birikimlerini zenginleştirmeleri amaçlanmıştır. Bu bağlamda din ve kültür ilişkisinin öğretmen adaylarının zihinlerinde daha somut bir biçimde şekilleneceği öngörülmüştür.

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, gerçek okul ortamı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve beceriler ön plana alınarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda:

a – Gerek mesleğe giriş niteliğindeki dersler, gerekse uygulama dersleri yoluyla öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini, güçlüklerini, zevkli yanlarını değişik boyutlarıyla anlamaları ve tanımaları öngörülmüştür.

b – Okullarda yapılan uygulamalar, öğretmenlik eğitiminin merkezini oluşturmaktadır. Bu anlayıştan hareketle programda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin pek çoğuna, uygulama saatleri konulmuştur. Bu şekilde öğretmen adaylarının derslerde öğrendiği bilgi ve becerileri gerçek okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci ile ilişkilendirmesi ve uygulamaya aktarması mümkün olacaktır.

c – Programda, gelişen bilgi teknolojilerinin okulda kullanımını ve öğretimde gerekli olan çeşitli materyallerin geliştirilmesini ön plana alan derslere yer verilmiştir. Bu dersler yoluyla öğretmen adaylarının (bilgisayar, internet, televizyon, video, projektör makinaları gibi) öğretim sürecinde kullanılan teknolojileri tanımaları ve kullanabilme becerilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Bu şekilde geleceğin öğretmenlerinin, teknolojiyi tanıyan ve öğretimde etkili ve verimli bir şekilde kullanabilen nitelikte olması öngörülmüştür.

d – Programda, uygulama derslerinin sayısı ve saatleri artırılmış ve dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Bunun amacı, öğretmen adaylarının küçük kapsamlı öğretim uygulamaları yaparak, çeşitli öğretmenlik becerilerini okul ve sınıf ortamında geliştirmeleri (çeşitli yöntemlerle öğretim, soru sorma, grup çalışması, materyal kullanma, sınav yapma ve değerlendirme, toplantılara katılma, öğrencilere bireysel yardım, sınıf gözlemleri gibi), daha sonra da bir sınıfın sorumluluğunu alarak bizzat öğretmenlik yapmaları ve sonuçlarını değerlendirmeleridir (divinity, 2013).

Tablo 2.1: DKAB Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME LİSANS PROGRAMI									
I. YIL									
I. YARIYIL					II. YARIYIL				
	T	U	K	AKTS		T	U	K	AKTS
A	3	0	3	4	A	3	0	3	6
A	1	2	2	4	A	1	2	2	5
A	2	0	2	3	A	2	0	2	4
A	1	2	2	3	GK	2	0	2	2
GK	2	0	2	2	GK	2	0	2	3
GK	2	0	2	4	GK	3	0	3	3
GK	3	0	3	3	GK	2	0	2	2
GK	2	0	2	2	MB	3	0	3	5
MB	3	0	3	5					
TOPLAM	19	4	21	30	TOPLAM	18	2	19	30
II. YIL									
III. YARIYIL					IV. YARIYIL				
	T	U	K	AKST		T	U	K	AKTS
A	2	0	2	4	A	2	0	2	4
A	1	2	2	4	A	2	0	2	2
A	1	2	2	4	A	2	0	2	2
A	2	0	2	2	A	1	2	2	3
GK	1	2	2	4	A	2	0	2	2
GK	2	0	2	2	GK	2	0	2	5
MB	3	0	3	4	GK	1	2	2	4
A	2	0	2	3	MB	2	2	3	5
GK	2	0	2	3	A	2	0	2	3
TOPLAM	16	6	19	30	TOPLAM	16	6	19	30
III. YIL									
V. YARIYIL					VI. YARIYIL				
	T	U	K	AKTS		T	U	K	AKTS
A	2	0	2	3	A	2	0	2	4
A	1	2	2	5	A	2	0	2	4
A	2	0	2	5	A	2	0	2	2
GK	2	0	2	2	A	2	0	2	4
MB	3	0	3	5	GK	1	2	2	5
MB	2	0	2	4	GK	2	0	2	3
A	2	0	2	6	MB	2	2	3	5
MB	2	0	2	6	A	2	0	2	3
TOPLAM	16	2	17	30	TOPLAM	15	4	17	30
IV. YIL									
VII. YARIYIL					VIII. YARIYIL				
	T	U	K	AKTS		T	U	K	AKTS
A	2	0	2	4	A	2	0	2	6
A	2	2	3	5	A	2	0	2	3
GK	2	0	2	3	GK	2	0	2	3
MB	3	0	3	5	MB	2	6	5	8
MB	2	0	2	4	MB	2	0	2	4
MB	1	4	3	6	A	2	0	2	3
A	2	0	2	3	A	2	0	2	3
TOPLAM	14	6	17	30	TOPLAM	14	6	17	30

A: Alan Bilgisi, GK: Genel Kültür, MB: Meslek Bilgisi

Genel Toplam	Teorik	Uygulama	Toplam saat	Kredi	Toplam AKTS	Seçmeli Dersler
	130	36	166	148	240	27 AKTS: %11.3

DKAB lisans programı incelendiğinde, teorik derslerin 130, uygulamalı derslerin 36 saat olup toplamda 166 saat ders gözükmektedir.

Tablo 2.2. DKAB Öğretmenliği Ders Dağılımı Tablosu

	Genel Kültür	Alan Bilgisi ve Alan Eğitimi	Meslek Bilgisi	Seçmeli
1. sınıflar	9 + 9	9+7	3+3	-
2. sınıflar	4+4	6+9	3+2	2+2
3. sınıflar	2+4	6+8	5+3	4+2
4. sınıflar	2+2	5+4	8+7	2+4

Tablo 2. 2 incelendiğinde, birinci ve ikinci sınıflarda genel kültür ve alan bilgisi- alan eğitimi derslerinin meslek derslerine göre ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu nedenle DKAB öğretmen adaylarının mezun olurken meslek bilgilerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu durum sadece 8. sınıflarda biraz değişmekte ve uygulama dersleriyle meslek bilgisi dersi desteklenmektedir.

DKAB Öğretmeni yetiştiren fakültelerde Eğitim Bilimleri dersleri ile genel kültür derslerinin bir bölümü Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarınca verilmektedir. Alan (Din kültürü ve ahlak) dersleri İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarınca verilmektedir. DKAB öğretmenliği mezunları Kamu Personeli Seçme Sınav'larına (KPSS) girerek öğretmen olarak atanmaktadırlar.

İlahiyat Fakültesi Lisans Programına gelince, ülkemizde 2013 yılı itibariyle 50 tane İlahiyat Fakültesi vardır (Resmi Gazete, 2012). Bu fakülteler iki çeşit mezun vermektedirler; hem İlahiyat bilgisiyle donatılmış Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde çalışacak mezunlar, hem de İlahiyat bilgisini okurken Pedagojik formasyon almış ortaöğretim kurumlarında DKAB ve İmam Hatip Meslek Liselerinde meslek dersleri öğretmeni olarak görevlendirilecek olan mezunlar. Yine aynı şekilde, her iki göreve atanmak için KPSS sınavlarına girmek gerekiyor. İlahiyat fakültesini bitirip diplomasını alan bir kimse ya DKAB öğretmeni, ya imam hatip liselerinde ya da Diyanet İşleri Başkanlığında din hizmetleri veya idari hizmetler sınıfında görev alabiliyordu

Tablo 2.3: İlahiyat Fakültesi Lisans Programı Ders Dağılımı

I. SINIF										
1. YARIYIL					2. YARIYIL					
DERSLER	D+U	Kredi	Z/S	AKTS	DERSLER	D+U	Kredi	Z/S	AKTS	
Kur'an Okuma ve Tecvid I	2+0	2	Z	4	Kur'an Okuma ve Tecvid II	2+0	2	Z	4	
İslam İnanç Esasları	2+0	2	Z	2	İslam İbadet Esasları	2+0	2	Z	2	
Tefsir Tarihi ve Usulü	4+0	4	Z	6	Tefsir I	4+0	4	Z	5	
Hadis Tarihi ve Usulü	4+0	4	Z	6	Hadis I	4+0	4	Z	5	
Siyer	2+0	2	Z	3	İslam Tarihi I	4+0	4	Z	4	
Osmanlı Türkçesi	2+0	2	Z	3	Türk-İslam Sanatları Tarihi	2+0	2	Z	2	
Türk Din Musikisi (Nazariyatı)	2+0	2	Z	2	Din Sosyolojisi	3+0	3	Z	4	
Türk Dili	4+0	4	Z	4	Yabancı Dil	4+0	4	Z	4	
II. SINIF										
3. YARIYIL					4. YARIYIL					
TOPLAM	22	22		30	TOPLAM	27	25		30	
Kur'an Okuma ve Tecvid III	2+0	2	Z	3	Kur'an Okuma ve Tecvid IV	2+0	2	Z	3	
Arap Dili ve Edebiyatı I	2+0	2	Z	2	Arap Dili ve Edebiyatı II	2+0	2	Z	2	
Tefsir II	4+0	4	Z	5	Kelam Tarihi	3+0	3	Z	4	
Hadis II	4+0	4	Z	5	İslam Hukuku I	4+0	4	Z	5	
İslam Hukukuna Giriş	2+0	2	Z	2	Din Eğitimi	2+0	2	Z	3	
Din Psikolojisi	3+0	3	Z	4	İslam Medeniyeti Tarihi	2+0	2	Z	2	
İslam Tarihi II	2+0	2	Z	3	Türk İslam Edebiyatı	2+0	2	Z	2	
Mantık	2+0	2	Z	2	Felsefe Tarihi	4+0	4	Z	5	
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	4+0	4	Z	4	Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı	2+1	3	Z	4	
TOPLAM	25	25		30	TOPLAM	23+1	24		30	
III. SINIF										
5. YARIYIL					6. YARIYIL					
Kur'an Okuma ve Tecvid V	2+0	2	Z	3	Kur'an Okuma ve Tecvid VI	2+0	2	Z	3	
İslam Hukuku II	4+0	4	Z	5	İslam Hukuk Usulü	3+0	3	Z	6	
Sistemik Kelam I	4+0	4	Z	5	Sistemik Kelam II	2+0	2	Z	3	
Tasavvuf I	2+0	2	Z	2	Tasavvuf II	2+0	2	Z	2	
Dinler Tarihi I	2+0	2	Z	3	Dinler Tarihi II	2+0	2	Z	3	
İslam Mezhepleri Tarihi	3+0	3	Z	4	İslam Felsefesi Tarihi I	2+0	2	Z	5	
Seçmeli	2+0	2	S	2	Seçmeli	2+0	2	S	2	
Seçmeli	2+0	2	S	2	Seçmeli	2+0	2	S	2	
Seçmeli	2+0	2	S	2	Seçmeli	2+0	2	S	2	
Seçmeli	2+0	2	S	2	Seçmeli	2+0	2	S	2	
TOPLAM	25	25		30	TOPLAM	21	21		30	
IV. SINIF										
7. YARIYIL					8. YARIYIL					
Kur'an Okuma ve Tecvid VII	2+0	2	Z	3	Kur'an Okuma ve Tecvid VIII	2+0	2	Z	4	
İslam Felsefesi Tarihi II	2+0	2	Z	5	Din Felsefesi	3+0	3	Z	4	
Din Hizmetlerinde Reh. ve İletişim	2+0	2	Z	3	Hitabet ve Mesleki Uygulama	2+2	3	Z	6	
İslam Ahlak Esasları ve Fels.	2+0	2	Z	3	Bitirme Ödevi	0+2	1	Z	8	
Bitirme Ödevi	2+0	2	Z	8	Seçmeli	2+0	2	S	2	
Seçmeli	2+0	2	S	2	Seçmeli	2+0	2	S	2	
Seçmeli	2+0	2	S	2	Seçmeli	2+0	2	S	2	
Seçmeli	2+0	2	S	2	Seçmeli	2+0	2	S	2	
Seçmeli	2+0	2	S	2						
TOPLAM	18	18		30	TOPLAM		17		30	

Tablo 2.4. İlahiyat Fakültesi Ders Dağılımı Tablosu

	Genel Kültür	Alan Bilgisi ve Alan Eğitimi	Seçmeli
1.sınıflar	4+4	18+21	-
2.sınıflar	4+3	21+21	-
3.sınıflar	-	21+17	4+4
4.sınıflar	-	14+15	4+4

İlahiyat lisans programının derslerine kısaca göz atıldığında, alan bilgisi ve alan eğitimi derslerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Tablo 2.4’de görüldüğü üzere 3. ve 4. sınıflarda genel kültür diye adlandırılan dersler yer almamaktadır. DKAB ve İlahiyat ders programının alan derslerle ilgili müfredatları aynı olmasına rağmen, İlahiyat programlarında yer alan derslerin saatleri daha fazladır. Aynı zamanda İlahiyat programında Meslek Bilgisi dersleri yoktur. Bu nedenle öğrenciler bu programdan mezun olduktan sonra, tezsiz yüksek lisans yaparak ya da pedagojik formasyon alarak öğretmen olabilmekteler.

2.3. Dünya’da Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme Programları

İnsanlığın her dönemimde, insanlar farklı dinlere, inanışlara yönelmişlerdir. İlahi dinler ve ilahi olmayan dinler ayrımı da belki buradan gelmektedir. Dinin sınıflaması ne olursa olsun, her millet kendi dinini halklarına ve çocuklarına aktarmaya çalışmışlardır. Bu nedenle din eğitimi derslerinin programları toplumun beklentileri ve ülkenin eğitim politikası doğrultusunda şekillenmektedir. Dünya’da din öğretmeni yetiştiren bazı ülkelere göz atmak ve bu ülkelerde din eğitimi programlarından kısaca bahsetmek yerinde olacaktır.

Birçok Avrupa ülkesinde uygulamanın farklı olduğunu saptanmıştır. Verhack (2008), Katolik okulların din eğitimi programlarını ve o dine mensup olmayanların seçmeli derslerini incelemiştir. Mesela İngiltere’de Katolik olanlara ayrı, diğer dinlere mensup olanlara ayrı alternatif dersler vardır. Avusturya’da Katolik olmayan öğrenciler de kendi dinlerinde ders görmektedirler. Dini bir inanca sahip olmayan öğrenciler ise Hristiyanlık dinini öğrenmek zorundadırlar. Danimarka’daki öğrencilere Katolik olanlara ve Katolik olmayanlara din dersi ayrı ayrı verilmektedir. İspanya’da Katolik

okullarda Katolik olmayan öğrenciler için Katolik, İslam, Yahudilik ve Protestanlık dersi mecburidir. Fransa'da din dersi ise kişiye bırakılmıştır ve bir inanç meselesi olarak görülmektedir. Macaristan'da Katolik, Reforme edilmiş ve Lüteryan Kilisesi bir olup bir anlaşmaya imza atmışlardır. Bu anlaşmaya göre okullarında öğrencinin isteğine göre diğer dinler ya da inançlar da öğretilmektedir. Polonya'da ise tüm öğrenciler Katolik dersini görmek zorundadırlar. Portekiz'de ise uygun olan din eğitimi papazlığa bağlı olarak yapılmaktadır. Sırbistan'da okuldaki öğrenci sayısı dikkate alınır, hangi sayı daha fazlaysa o dine ait olan eğitim verilir. İsveç'te papazlığa ait olan okullar yasaklanmıştır. Din dersi sosyal bilimler dersi altında verilmektedir: Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilimler ve Din. Amentü eğitimi, ya da kiliseye dayalı eğitim okul saatleri dışında isteyenlere verilmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarına dikkat edecek olursak bazı ülkelerde ilkokulda ve lisede öğretmenlik yapacak din dersi öğretmenlerinin formasyonları ayrılmaktadır. Mesela Avusturya, İskoçya, İspanya, Fransa, İrlanda ve İtalya gibi ülkelerde. Bazı ülkelerde din dersi dışında bir disiplini öğretecek diplomaya sahip olanlar ve İlahiyat ya da dini bilimler adı altında bir diplomaya sahip olan diye öğretmenler ikiye ayrılmaktadır. Avusturya, İskoçya, Fransa, Slovakya ve Romanya gibi. İspanya'nın uygulaması daha da farklıdır: dini dersleri verilen 18 kredilik özel bir kurstan bahsedilir. Macaristan'da ise öğretmenlerin hala %5'i formasyon almamışlardır (Verhack, 2008). Bu ülkelerden bazılarının din öğretmeni ya da din görevlisi yetiştirme programlarına daha detaylıca göz atmak gerekmektedir.

Amerika Birleşik Devletlerinde Vanderbilt Üniversitesi Teoloji Fakültesi (Vanderbilt University Theologie Faculty), dini okullara öğretmen ve din adamı yetiştirmektedir. Evanjelist mezhebine dayalı olarak 4 yıllık bir eğitim verilmektedir. Programda yer alan dersler: İbranice İncil, Yeni Ahit, Hristiyan Geleneğinin Teşekkülü, Reform Sürecinde Hristiyanlık, Amerika Birleşik Devletlerinde Dinin Tarihçesi, Yapıcı Hristiyan Teolojisi, Teolojik Bakış Açısı, Etik ve Papazlık Deneyimi ve Semineri, Papazlıkla İlgili Problemler ve Teoloji, Liderlik ve Papazlık, Vaizlere Ait Tanıtım, Hristiyan Eğitimi, Hristiyan Kudas, Şarap Ayini, Son Sınıf Seminer ve Projesi, Musevi ve Hristiyanlığın Tanımı, Dini Çoğulculuğun Teolojisi, Hindistan Klasik Felsefeleri, Dinin Eleştirel Teorileri ve Tarihine Giriş, Holocaust'un Anlamı, Budist Gelenekleri,

Kadın Din ve Kilise, Cinsiyet, Ahlak, Din ve Papazlığa Ait Problemler, Kadın Psikolojisi ve Din, Antik Yakın Doğu'da Kadın, Kitab-ı Mukaddes'in Feminist Yorumu, Amerika Birleşik Devletlerinde Din ve Cinsiyet, Irk ve Cinsiyet, Cinsellik ve Özürlülük Teorileri, Kilise ve Homoseksüellik, Feminist Teolojik Ahlakı, Din ve Vücut, Martin Luther King ve Dinin Sosyal Rolü, Afrika ve Amerika Birleşik Devletleri Geleneğinde Vaaz vermek, Vaizlere Ait İçerik, 20. y.y Afrika ve Amerika Birleşik Devletlerinin Din Tarihi Latin Din, Toplum ve Kültürü, Latin Amerika Birleşik Devletleri İlahiyatı İdeolojik Eleştiri: Irksal ve Etnik Dersler, Afrika ve Amerika Birleşik Devletleri İlahiyatı, Amerika Birleşik Devletlerinde Zenci Kilisesi, Köle Düşüncesi, Afrika ve Amerika Birleşik Devletlerinde Kitab-ı Mukaddes, Hermenötik Dini ve Sivil Hareketler, Amerika Birleşik Devletlerinde Irk, Din ve Etnik Yapı, Güney Amerika Birleşik Devletlerinde Hristiyan Solu (divinity.vanderbilt, 2013).

Amerika Birleşik Devletlerinde San Diego State Üniversitesinde (San Diego State University), din eğitimi bilimleri programı yer almaktadır. Bu programdan mezun olanlar din dersi öğretmeni olabilmektedirler. Eğitim 4 yıl devam etmektedir. Dersler arasında: İncil'in İncelenmesi, Dünya Dinleri, Kur'an'ın İncelenmesi, Amerika Birleşik Devletlerinde Çok Kültürlülük, Eski Ahit, Yeni Ahit, İslam, Hindistan Dinleri, Batı Asya Dinleri, Din ve Psikoloji, Müzik ve Din, Ölüm ve Ölümden Sonraki Hayat, Din ve Bilimler, Din ve Dini Kurumlar, Dini Yazılar, Özel Eğitim, Kabbalah, Sufizm, Yoganın Kutsal Metinleri, Kadın ve İncil, Yahudilik, Hristiyanlık, İbrahim'in İmanı, Karşılaştırmalı Mistisizm, Dini Tecrübe, Japon Dinleri (religion, 2013).

Avusturya'da Katolik Teoloji Fakültesinde (Katholisch-Theologische Fakultät) Katolik mezhebine yönelik din öğretmeni yetiştirmektedir. Eğitimler toplamda 4 yıl sürmekte ve mezunlar öğretmenlikte ya da medya, ekonomi, kültürel ya da politik farklı alanlarda, kendi isteklerine göre çalışabilmektedirler. Fakülte programında yer alan dersler: Kültürlerarası Felsefe, Metafizik Felsefe Tarihi, Modern Psikoloji, Hindistan ve Latin Amerika Birleşik Devletlerinde Kültürlerarası Felsefe, Dil Psikolojisi, Felsefenin Güncel Konuları, İlahiyat ve Biyoloji, Sosyal Ahlak, Hristiyan Sosyal Ahlakı, Ahlak ve Antropolojinin Temel Kavramları, Ekümenik Sistemde Ruhanilik ve Ahlak, Yeni Dinler ve Sekülerizm Yoksulluk, Reenkarnasyon Düşünceleri, Afrika ve Amerika Birleşik

Devletlerin Dinleri, Dinlerde Kurban ve Ayinlerde Toplanan Paralar, Temel Ritüel Uygulamalarında Kuramlar, Kuzey Hindistan Dinleri, Budizm'in Ana Konuları, Dinler ve Dünyanın Sonu, Radikal İslami Hareketlerin Görsel Tarafı, Dinlerarası Diyalog, Katolik Kilisesine Ait Resmi Belgeler, Eski Ahit ve Kitab-ı Mukaddes, Musevilik Mezmurlar, Seminer İncelemeleri, Eski Ahit'e Genel Giriş, Eski Ahit'in Geleneksel Tefsirleri, Eski Ahit İlahiyatı, Eski Ahit'de Evliliğe Dair ve Kadın-Erkek İlişkilerine Dair Tartışmalar, Yeni Ahit'e Giriş, Yeni Ahit'in Geleneksel Tefsiri, Yunanca Yeni Ahit, Tefsir Metoduna Giriş, Yeni Ahit'in Tefsiri, Yeni Ahit İlahiyatı, İsa'nın Seçilmiş Kıssaları, Kilise Tarihi: Hristiyan Sembollerin İncelenmesine Giriş, İsa'nın Tasvirleri Büyük Papa Gregoire: Onun Hayatı, İşleri ve Vasiyeti Kilise Tarihi İkinci Hristiyan Binyılına Tarihi Bakış İlk, Orta ve Yakın Çağ Kiliseleri, Ekümenik Sistemde Ruhanilik ve Ahlak, Romanya Gezisi, Bizans İmparatorluğunda Hristiyan Çatışmaları (univie, 2013).

Belçika'da Louvain Katolik Üniversitesi (Katholieke Universiteit Leuven) Teoloji bölümünde öğretmen adayları ve din adamları yetiştirilmektedir. 4 yıllık teoloji eğitiminin ardından, 1 yıl pedagojik formasyon eğitimi verilmekte ve mezunlar din dersi öğretmenliği yapabilmektedirler. Program dersleri; Felsefenin Tarihsel Gelişimi Felsefe Tarihi, Modern Felsefe, Bilgi Teorisi Felsefe Tarihi, Antik Felsefe Varoluş Felsefesi, Modern Dillerden Almanca- İspanyolca- Fransızca, Hristiyan Latincesi, Hristiyan Latincesi Okumalar, Dini Yunanca. Canon Yasa Başlıkları, Canon Yasalarının Bulunuşu, Kilisenin Evlilik Yasası, Kilisenin Kişilik Yasası, Canon Yasasının Genel Normları, Canon İlahiyat Yasası, Kilisenin Toplumsal Yasası, Felsefik ve Antropolojik Başlıklar, Felsefik Antropoloji Felsefenin Tarihsel Gelişimi Felsefe Tarihi: Modern Felsefe Bilgi Teorisi Felsefe Tarihi: Antik Felsefe Varoluş Felsefesi İncil Çalışmaları Eski ve Yeni Ahit/ Kıyamet Eski ve Yeni Ahit/ Peygamberler Eski ve Yeni Ahit / Yaratılış, Kilise, kurtuluş tarihi, İlahi Etik Hristiyan Etiği Hristiyan politik ve Sosyal Etikleri Kilise ve İlahiyat Tarihi Kilise ve İlahiyat Tarihi: Başlangıç Kilise ve İlahiyat Tarihi: Ortaçağ Modern Kilise ve İlahiyat Tarihi: Antik Çağ Doğal ilahiyat Sakromental çalışmalar Doğal Teoloji Dini Ek Çalışmalar, İslam'a Giriş Judaizm'e Giriş Dini Antropoloji Doğu Dinlerine Giriş Dini Çalışmalara Giriş (kuleuven, 2013).

Finlandiya’da Helsinki Üniversitesi Teoloji Fakültesi (University of Helsinki, Faculty of Theology), okullara din dersi öğretmeni yetiştirmektedir. Program 4 yıl sürmektedir. Programda yer alan dersler: İncil Çalışmaları, Kilise Tarihi, Genel Kilise Tarihi, Ortodoks-Anglikan ve Katolik Kilise Tarihi, Finlandiya ve İskandinav Kilisesi Tarihi, Kilise Tarihi, Kilise ve Şehir İlişkileri, Kilise ve Toplumun Birbirlerine Etkileri, Etik ve Din Felsefesi, Ekümenik ve Dogmatik Konuların Karşılaştırması, Dinlerin Tarihsel Gelişimi, Farklı Kiliselerin Temel Teorileri, Genel Pratik, Dinsel Eğitim, Kilise ve Sosyal Çalışmalar, Genel Dersler (Felsefe, Ahlak, Dil Becerileri, Kişisel Çalışma Planı) Klasik Diller (İbranice, Yunanca, Latince), İncille Alakalı Temel Çalışmalar, Kilise Tarihi (helsinki, 2013).

Hollanda’da Reforme Edilmiş Kiliselerin Teoloji Fakültesi (Theological University of the Christian Reformed Churches in the Netherlands), bulunmaktadır. Bu bölümün programlarından mezun olanlar İncil Eğitiminde Araştırmalar, İncil tarihi, Kıyamet Bilgileri, Dogmatikler Kiliseye göre Davranış ve Vahiy, Tarihte Hristiyanlığın Ortaya Çıkışı ve Yayılışı, Ortaya Çıkışı-Yenilenme- 21. yy Reforme Edilmiş Sistematik Teolojinin Araştırması, Tarihi Süreç ve Vahiy, Güncel Konular: Pastoral Dikkatin Metodolojik Görüntüleri, Misyonerlik Faaliyetlerine Eleştireci bir Yaklaşım, 21. yy da Ofis ve Dini Kurumları Merkezleri, Dini Tören ve Kültür, Reformcular Tarafından Yapılan İbadetler ve Düşünceler, Heidelberg Teologlarının Kadercı İnançları, 1593-1622 Jacobus Arminius, Zwingli Teolojinin Konteksi, Bulliger ve Bucer’in Pastörlerinin Teolojik İncil Açıklamaları, Bulliger ve Kıyametin Kopuşu, İlk dönem Reformcunun Profili Angelus Marula ve Hagiolatry 1620 den Beri Reformcu Pastörlerin Dini Eğitimleri, Epistula Duae İsimli Calvinin kitabı, Bağışlama, Ahlâk Kuralları, Barışma, Homoseksüellik, Toplumsal Teoloji ve Reform Geleneği, İlk Dönem Reformcunun Profili, Teslis İnancı ve Kilise, Günlük İnançlar, İsa’nın Hayat Hikayesi ve Pnömatoloji, Pastoral Sağlıkta Akılcı Terapi Metotları, Taşınan ve Emigre Eden bir Kültürün Araştırılması: Kalvinciler’in Kuzey Amerika Birleşik Devletlerine Göç Etmeleri, Kültür Araştırması, Hollanda’nın Erken Aydınlanmasına Reforme Kilisenin Cevap Vermesi. Din ve Kültür: Manevi Yol Gösterici, Teoloji ve Bibliyografya: Psalms Humları Hakkında Calvinin Yorumları, Din Felsefesi ve Hayat Felsefesi Teoloji ve Dini Eğitimler (narcis, 2013).

İskoçya'da Glasgow Üniversitesi Din Eğitimi bölümü (University of Glasgow Department of Religious Education), reforme kilisesine bağlı olarak din öğretmeni yetiştirmektedir. Bu dört yıllık fakülteden mezun olanlar ortaokul ve liselerde din dersi, ahlâk dersi ve felsefe öğretmeni olabiliyorlar. Ders programları 3 ana bölümden oluşmaktadır: Teoloji, Dini Bilimler ve Felsefe. Programlarında kısaca şu derslere yer verilmektedir: Arapça ve Arapça Metinler, İncil ve Teoloji, İncil Çalışmaları, Budizm, Calvin ve Hristiyanlık, Halk Konuları ve Hristiyanlık, Kilise Bilimi, Klasik İslam, Klasik Yahudilik, İlk Kilise Tarihi, Doğu Dinleri, Protestanlık Tarihi, Dini Çalışmalar İskoç Kilise Tarihi, Kutsal Kitap, Geleneksel Teoloji ve Kilise John Calvin Teolojisi Aydınlanmadan Beri Teoloji, Hikmet ve 21. yy da Kiliseye İtirazlar, Yahudi Metinleri, Hermenötik İslam, Çoğulculuk ve Ahlak, Yahudilik, Paul'un Mektupları, Dualar ve Ayinler Matthew, İncil Papazlık ve Misyonerler, Modern İslami Politikalar, Yeni Ahit-Yunanca, Papazlara ait pratik Eski Ahit Okumaları gibi dersler yer almaktadır (gla, 2013)

Kanada'da Toronto Üniversitesinde Aziz Michael Kolejinde teoloji fakültesi (University of St Michael's College in The University of Toronto) vardır. Bu fakültede hem öğretmen yetiştirilmekte, hem de kiliseye din adamı yetiştirilmektedir. Eğitim ve öğretim 4 yıl sürmektedir. Programda, Kitab-ı Mukaddes ve Kilise Hristiyanlık ve Çağdaş Kültür, Hristiyanlık ve Dünya Dinleri- Dünya'da Hristiyanlık Müsbet Din, Hristiyanlık Tarihi ve Bugünün Kilisesi, Papazlık ve Toplumun İtikadı Uygulamaları, Toronto Üniversitesine bağlı Dini Toronto Okulu, Kurum ve Genel Tanrı, Teslis ve Hristiyan Ruh, Dünya ve İnsanoğlu Kilise, Dini Ayin, Hz. Meryem, Yazarlık ve Doktrinler Tarihi, Çağdaş, Evrensel, Muhtelif Din Psikolojisi, Bilim Dalı Çalışmaları, Hristiyan Ahlakı dersleri yer almaktadır (stmikes, 2013).

Polonya'da Lublin'de 2. Paul Katolik Üniversitesinde Teoloji Fakültesi (The John Paul II Catholic University of Lublin) bulunmaktadır. Bu fakültenin eğitim program 4 yıl sürmektedir. Teoloji fakültesinden mezun olanlar kiliselerde ya da sosyal kurumlarda din görevlisi ya da okullarda din dersi öğretmeni olmaktadır. Programın dersleri, "Hristiyan Arkeolojisi, Genel Psikoloji, Eski Felsefe Tarihi, Orta Çağ Felsefe Tarihi, Kurtuluş Tarihi, Ortaçağ ve Eski Çağda Kilisenin Evrensel Tarihi, Mantık,

Metafizik, Teolojinin Metodolojisi, Din Bilimi, Latince, İngilizce ve Beden Eğitimi” dir (kul, 2013).

Romanya’da Roman Katolik Teolojisi ve Sosyal Çalışma Fakültesi (Faculty of Roman Catholic Theology and Social Work) isimli bir fakülte mevcuttur. Bu fakülte din dersi öğretmeni, teolog ve sosyal yardımcıları yetiştirmektedir. Programın dersleri arasında, “İncil Araştırmalarına Giriş, Genel Kilise Tarihi, Ayinsel Teoloji, Kilise Müziği, Felsefe Tarihi, Temel İlahiyat I, Ahlak Teolojisi, Temel İlahiyat II, Ahlak Teolojisi II, Hristiyan Felsefesi, Yorum I, Dogmatik Teoloji I, Din Araştırma Metodolojisi I, Dogmatik Teoloji II, Din Araştırma Metodolojisi II, Dogmatik Teoloji III, Kilise Hukuku, Kilise Müziği II, Papaz Teolojisi, Kilise Müziği III, Pratik Ayin” dersleri yer almaktadır. Ayrıca seçmeli ders olarak, “Başpiskoposluk Tarihi, Latince Bilişim, Hristiyan Sembolleri İlk Dönem Hristiyan Yazıları, Sevgi Teolojisi Avrupa, Bir Değer Meydan Okuması, Cinsellik ve Evlilik Ahlakı, Kilisenin Sosyal Öğretisi Antropolojisi, Kötülük, Dünyaya Karşı Sorumluluk Ekümeniklik Temel Bilimdalı, Yabancı Dil” okutulmaktadır (unibuc, 2013).

Rusya’da bulunan St Petersburg Hristiyan Üniversitesi (St Petersburg Christian University) din öğretmeni yetiştirmektedir. Eğitim 4 yıl sürmektedir. Programları Ortodoks mezhebine dayalı olmakla birlikte, mezunlar öğretmenlik dışında kiliselerde de görev yapabilmektedirler. Dersleri; “Kadim Yahudi Dili Üzere Seminer, Kadim Yunan Dili üzere Seminer, Evangelizmin Öğretilmesi, Pavlovun Teklifleri, Germevtika, İncile Giriş ve Öğrenilmesi, Tanrı Biliminin Teolojisi, Genel Teoloji, Kilise Tarihi, Reform Dönemine Kadar Kilise Tarihi, Reformdan Günümüze Kadar Kilise Tarihi, Vatansızlık, Rusya Hristiyan Tarihi, Rusya Evangelist Hristiyan Tarihi, Teori ve Metod Programı, Hristiyan Pedagojisi ve Psikolojisi, Aile ve Muasır Aile Psikolojisi, Hristiyan Psikolojisine Giriş, Hristiyan Pedagojisi, İncil ve Teolojide Metot Humaniter Dersler: Felsefeye Giriş, Sosyolojiye Giriş, Kültüre Giriş, Hristiyanlık ve Edebiyat, Politik Teoloji, Hristiyan Hukukuna Giriş, Medeni Antropoloji, Hristiyan Antropolojisi, Hristiyan Kültürü, Hristiyan Sanatı, Umumi Eğitim Dersleri, İleri Düzeyde Metodik Eğitim, Rus Dili I, Rus Dili II, İngilizce Tanrı Bilimi I-VII Yazılı ve

Sözlü Söz Medeniyeti, Koro, Orkestra ve Bilgisayar Dersleri” olarak sıralanabilir (spbcu, 2013).

Ukrayna’da Tarviniskiy Hristiyan Enstitüsü (Tarviniskiy Christian İnstitute) Evanjelist mezhebine dayalı bir eğitim vermektedir. 3 yıllık bir eğitimin ardından mezunlar kilisede, sosyal platformlarda ve okullarda görev almaktadırlar. Program İncil’e dayalı olmakla birlikte, din hizmetleri görevi için uygulamalı dersler de yer almaktadır. Dersler; “İncil'e Giriş, Rimyanamaya Mektup, Yahudilere Mektup, Germenevtika, Tanrı Biliminin Teorisi, İncil Doktrini, Savunma Yöntemleri, Medeniyet ve Dünya Dinleri, Kilise Tarihi, Ukrayna Hristiyan Tarihi, Pratik Tanrı Bilimi, Evanjelizm, Ruh Formda Tutmak ve Hristiyanlığa Hizmet, Aile ve Nikah, Yaş Psikolojisi, Pedagojik Psikolojisi, Eğitici Nasihatlar, Gençlere ve Çocuklara Tanrı Bilimi, Hristiyanlık Pedagojisi, İlk Okullarda İncilin Öğretilmesi, Orta Okullarda İncilin Öğretilmesi, Genç ve Çocuklara Sanat Eğitim Metodu, Hristiyanlık Eğitime Giriş, Muasır Eğitim Programı ve Teknikleri, Genel Eğitim Dersleri, Mantık, İleri Düzeyde Eğitim Metodu ve Bilgisayar, Genel Psikolojisi, Medeniyetler, Sözlük, Sosyoloji, Temel Eğitim Metodu, Temel Musiki Nota Metodu, Sanatın Temel Metodu, Tıbbi Bilgilerin Metodu, Devlet Temel ve Hukuku, Pratik, Ortaokullarda Pratik, Hristiyan Yaz Kampında Pratik, Çocuk ve Gençlere Yönelik Pratik, İncil'e Giriş, Hristiyan Hayatı, Germenevtika, Vethi Zavete Giriş, Yeni Zavete Giriş, Tanrı Bilimin Teorisi, İncil Doktrinleri, Sistematik Tanrı Bilimi, Mukayeseli Tanrı Bilimi, Mukayeseli Tanrı Bilimi, Mukayeseli Tanrı Bilimi II, Apolojetika, Dünya medeniyeti, Ahlak, Kilise Tarihi’dir” (tci, 2013).

Ukrayna’da din öğretmeni yetiştiren ikinci bir üniversite de Donetsk Hristiyan Üniversitesi (Donetsk Christian University). Eğitim programları 4 yıl devam etmektedir. Baptist bir mezhebe bağlı olan bu üniversiteden mezun olanlar, kiliselerde ve kiliseye bağlı okullarda öğretmen olabilirler. Programlarında 3 ana başlık mevcuttur: ruhsal ve psikolojik eğitim, bilimsel ve akademik eğitim, sosyal hizmete ve pratiğe dayalı eğitim. Programda yer alan dersler; “Eğitim Programına Giriş, Bilgisayardan Faydalanma, Rus Dili, Germenevtika, Yeni Zaveta Tanıtımı, Arkeolojide Yeni Zavetin Tanıtımı, Ruhi Yaşam (Hayat), Mistisizm, Kilise Tarihi, Gomoletika I Giriş, Hristiyan Tarihi, Felsefe

Tarihi, Sistematik Tanrı Bilimi, Vethi Zafet Kitabının Analizi, Şahsi Evangelizm, Sistematik Tanrı Bilimi II, Dünya Kültür ve Dinleri, Kiliselerin Telkin Edilmesi, Tanrı Bilimi II, Sosyoloji, Vekih Zafet Kitaplardan Birinin Analizi, Sosyoloji Hizmetler, Ortodoks Tanrı Bilimi, Eski Evangelist Harekatının Tarihi, Vetki Zafet Kitabının Mantıklılığının Analizi, Sözbilimi, Savunma Metodu, Pedagoji, Gomoletika II Vethi Zavet, Hukukun Temelleri, Evangelistlerin Analizi, Hristiyan Eğitimi, Hristiyan İdareciliği, Pavlusun Gönderdiklerinin Analizi, Ahlak, Kilise Meclisinin Gönderdiklerinin Analizi, Kültürlülük, Tanrı Bilim Nesli, Araştırma Teknikleri, Şahsiyet Psikolojisi, Toplum Psikolojisi, Yaş Psikolojisi, Nikah ve Aile” (dcu, 2013).

Yukarıda adı geçen üniversitelerin din eğitimi programlarında, alan derslerinin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Din öğretmeni lisans programlarının bazısında ise eğitim ve öğretim 4 yıl devam etmekte, bazılarında ise 3 yıl devam ederken, ardından bir yıl da formasyon dersleri verilmektedir. Bazı fakültelerde hem din görevlisi, hem de din öğretmeni yetiştirilmektedir.

2.4.Türkiye’de DKAB Öğretmeni Yetiştirme Programlarında Standart İhtiyacı

Bilim üreten, geliştiren, öğreten ve öğrenen kurumlar olan yükseköğretim kurumlarının en önemli faaliyetleri arasında ‘kaliteli eğitim vermek’ gelmektedir. Bu kurumlar faaliyetlerini daha verimli ve daha etkili gerçekleştirebilmek için, sürekli kendilerini yenilemekte, kalitelerini iyileştirmekte ve gelişimlere ayak uydurmaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle kalite geliştirme, iyileştirme ve değerlendirme eğitim kurumlarının temel amaçlarından biri haline gelmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının temel görevlerinden biri bilgi üretmek, diğeri ise aktif ürünü, yani nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu’nun 5–9 Ekim 1998 tarihlerinde düzenlediği dünya konferansında, kendini yenileyen ideal üniversite, dünya ile entegrasyonu tamamlamış, öğrenen merkezli, üst düzeyde bilimsel çalışmaların ve araştırmaların yapıldığı; mali, idari, akademik yönden özerk, nitelikli ve güdülenmiş akademik ve akademik olmayan personelin istihdam edildiği; öğrenen, gelişen ve dinamik, toplumda liderlik yapan,

uluslararası ilişkileri sürdüren, alt yapısı ve fiziksel koşulları tamamlanmış bir kurum olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 2000, 167–189).

Geleneksel organizasyonların, küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan değişimlere uyum sağlamaları çok zor gözükmektedir. Sürekli büyüyen ve gelişen sistemler olan üniversitelerin başarısı, sistemin her bir unsurun başarısına, yani kalitesine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların ve bu kurumlar arasında önemli bir fonksiyona sahip olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmeni yetiştiren İlahiyat Fakültelerinin geleneksel yapılarını aşp, çağdaş dünyaya ayak uydurabilmeleri için toplam kalite anlayışı doğrultusunda yeniden yapılanma eylemine girmeleri büyük bir gereksinim olarak görünmektedir.

Öte yandan ülkemizde yükseköğretimi Avrupa standartlarına yükseltme çabaları, Bologna Süreci kapsamında yürütülmekte olan çalışmalar, toplumun daha kaliteli eğitim beklentisi, yükseköğretimde yapılacak kalite çalışmalarını önemli bir ihtiyaca dönüştürmüştür. Uluslararası düzeyde çok kültürlülüğün, dini hoşgörünün başı çektiği günümüzde kalite kavramı bir yaşam tarzına dönüşmüştür.

Kalite yükseköğretim kurumlarının bir amacı haline gelmiştir. “Yükseköğretim kurumlarının temel amacı, hizmet sürecinin hem girdisi, hem de çıktısı konumundaki öğrencilerin tatmin edilmesi ve topluma nitelikli işgücü kazandırılmasıdır. Önemli kaynak kısıtları ve eğitim hizmetleri sunumunda önemli kalite problemleri ile karşı karşıya olan Türkiye’de başarılı toplam kalite yönetimi girişimleri ile sağlanabilecek yararlar tartışılmaz niteliktedir. Bu nedenle, yükseköğretim kurumları da dahil tüm eğitim kurumlarında çağdaş yönetim uygulamalarıyla örgüt geliştirme yöntemlerinin tartışılması, bu alanda kalite farkındalığının yaratılması, uygulamaya geçirilmesi yolunda girişimler başlatılması ve başarılı örneklerin paylaşılması çok önemlidir” (Eroğlu, 2004:35).

Eğitimde kalite standartlarının amacını ve önemini, programa tabii olan, programı uygulayan ve programdan mezun olan herkese çok iyi anlatmak gerekmektedir. Kaliteli bir yükseköğretim, eğitimin tüm paydaşları için önemli bir ihtiyaç haline dönüşmüştür. Kaliteyi sağlamak için tüm paydaşların bu bilince sahip olmaları gerekmektedir.

Ülkemizde yükseköğretimde kalite standartlarını belirlemeyle ilgili girişimler öncelikle mühendislik alanında yapılan çalışmalarla başlatılmıştır. Ardından YÖK'ün öğretmen yetiştirmeyle ilgili yeterlilik çalışmaları, öğretmenlikte standart belirlemeyi de beraberinde getirmiştir. Bologna süreciyle daha da önem kazanan kalite standartlarını belirleme çalışmaları ilerde ortaya çıkacak bu ihtiyacı karşılamak açısından önem arz etmektedir. Din eğitiminde kalite standartlarını belirleme çalışmaları tüm bunları takip etmek zorunda kalmış ve göz ardı edilemez bir ihtiyaç haline dönüşmüştür.

DKAB öğretmen yetiştirme programlarında kalite standartları ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, DKAB öğretmen yeterliliklerini belirlemek için farklı çalışmalar yapılmıştır. Kalite standartlarını belirlemek ile yeterlilikleri belirlemek arasında bir takım farklar vardır.

Öğretmen adaylarının eğitimiyle ilgilenen fakültelerin dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve yenilenen eğitim programlarına uygun olarak standartlarının konulması ve bu standartlar doğrultusunda düzenlemeye gidilmesi, bu düzenlemelerin periyodik olarak yeniden gözden geçirilmesi de gerekmektedir. Tüm ülkelerin çağdaşlaşma yönünde gelişim ve değişimlerini sürdürebilmeleri için, özellikle genç nüfus başta olmak üzere tüm bireylere, bilgi toplumunun göstergeleri olan bilgiye ulaşabilme, bilgiyi ve teknolojiyi kullanabilme ve üretebilme, araştırma yapabilme, sorun çözebilme, doğru karar verebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme gibi niteliklerin kazandırılması gerekmektedir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi görevi ve sorumluluğu eğitime, dolayısıyla eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarının bu görevlerini yerine getirebilmeleri ise, eğitim programları ile öğrencilerin nitelikleri ve bu programları öğrencilere uygulama sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Bu nedenle öğretmen adaylarının daha nitelikli bir eğitime kavuşmaları dünyada bazı ülkelerde var olan kalite standartlarına uyumla mümkün gözükmektedir. Genç nüfusun fazla olduğu ülkemizde bilimsel, teknolojik gelişmeler hız kesmeden artmaktadır. Yeni teknolojiler ve yeni yönelimler eğitimin tüm alanlarına yansımıştır. Ortaya çıkan teknolojik yenilikler gençlerin dikkatini çekmekte ve gençlerin bu yeniliklere uyum sağlaması kısa süre içinde gerçekleşmektedir. Teknoloji açısından her yeni gelen nesil, eski nesile göre daha donanımlı olacaktır.

Dünyanın farklı ülkelerin katılımıyla eğitimde ortak paydada buluşma çabaları birçok ülke tarafından benimsenmiş, Türkiye’de yükseköğretimde de bu bir ihtiyaç haline dönüşmüştür. Üniversitelerin programlarında ortak paydayı yakalama çalışmaları yoğunluk kazanmıştır. Nitekim, program geliştirme çalışmaları ile bağlantılı olarak M.E.B., öğretmen yeterliliklerini de belirlemiştir. “Din eğitimi öğretmenliğinin özellikleri düşünülerek onun sahip olması gereken yeterlilikler, tüm boyutları ile (alan bilgisi, öğretim bilgisi ve becerisi, genel kültür bilgisi) belirlenmiş değildir. “Milli Eğitim Bakanlığı ilk ve ortaöğretimde din eğitimini yürüten öğretmenlerin alan yeterliliklerine ilişkin bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışmanın bir uzantısı olarak çeşitli İlahiyat Fakültelerinden görüş istenmiştir. Daha sonraki yıllarda bazı din eğitimi bilimciler ilköğretim DKAB öğretmenliğine yönelik yeterlilik belirleme çalışmaları yapmışlardır. Söz konusu araştırmalar, ilköğretim DKAB öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikleri belirleme ve buna yönelik ölçek geliştirme açısından son derece önemli katkılar sağlamıştır. Yapılan bu çalışmalar ile öğretimin temel unsurlarından olan öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi çalışmaları yapılmak durumundadır” (Akyürek, S. 2008: 18)

DKAB yeterlilik çalışmalarının ardından kalite standartları çalışmalarının yapılması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. DKAB eğitiminde standartların belirlenmesi ya da standartlar hakkında bir birlikteliğin sağlanması öğretmenler için çok önemli bir ihtiyaçtır. Eğer öğretmenlik eğitiminde ortak bir dil geliştirilebilirse, atanacak olan öğretmen adayları eğitim ve öğretimde daha paylaşımcı ve daha aktif bir rol oynayabilirler. Ayrıca yükseköğretim sistemini, Bologna sürecine daha uyumlu hale getirmek için tüm alanlarda olduğu gibi din eğitimi ve öğretimi alanında da standartların belirlenmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Avrupa standartları ile uyumlu bir kalite güvence sistemi oluşturma ihtiyacı, standartların belirlenme ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Bu nedenle din öğretimi ve eğitiminde de standartların belirlenmesi gerekli olmuştur.

2.5. Kalite Standardı

2.5.1. Kalite Standart Kavramı

Çok farklı tanımları yapılmış olan "kalite" kavramı insanların ve sistemlerin "hata yapması" ve "mükemmele ulaşma isteği" gerçeğinden ortaya çıkmıştır. Latince nasıl olduğu anlamına gelen "Qualis" kelimesinden türemiş ve "Qualitas" kelimesiyle ifade edilmiştir (Güney, 2009: 2). Latince'den Fransızca'ya geçmiş olan "kalite"nin sözlük anlamı; "bir şeyin iyi ya da kötü olma özelliği" ve "üstün nitelikli" olarak ifade edilmiştir (TDK, 1998: 1171). Standart ise, 1) Belli bir tipe göre yapılmış veya ayrılmış, 2) Belli ölçülere, yasaya, kullanıma uygun olan, 3) Örnek veya temel olarak alınabilen tek biçim olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1998: 2029).

Bazı kurumların ya da kuruluşların kalite ile ilgili yaptıkları tanımlar da vardır. ABD Kalite Kontrol Derneği'ne (American Society For Quality Control- ASQC) göre "kalite bir mal ya da hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan özelliklerin tümüdür." Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu'na (European Organization For Quality Control- EOQC) göre; "kalite, bir malın ya da hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesidir."

Türk Standart Enstitüsü'ne (TSE) göre ise "kalite bir ürün ya da hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özellikler toplamıdır" (Özden, 2000: 159). ISO-Uluslararası Standardizasyon Teşkilatının kalite tanımı ise, bir standart, gereksinimleri, şartnameler, referanslar veya malzeme, ürün, süreç ve hizmetlerin amaçlarına uygun olmasını sağlamak için sürekli kullanılacak özellikleri sağlayan belgedir (iso, 2013).

Günümüzde ise kalite kavramının tanımlaması daha da genişlemiştir. Kalite, bir anlamda insana değer verme, sürekli değişim ve yenilenme olarak da tanımlanmaktadır. Kalite, değişim, gelişim reform ve yeniden yapılanma kavramları ile yakından ilgilidir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010).

Eğitimde kalitenin tanımını yapan Garvin (1987)'e göre bu tanımın 4 farklı yaklaşımı vardır: transandantal yaklaşım, ürüne yönelik yaklaşım, müşteriye yönelik yaklaşım, üreticiye yönelik yaklaşım, paraya yönelik değer yaklaşımı. Garvin (1987)

kaliteyi tarif ederken, kalitenin sekiz boyutundan bahsetmektedir. Kalite, bu sekiz boyutun bileşimidir:

- 1) Performans: üründe bulunan birincil özellikler, bir mamulün kendisinden beklenen amacı imâlat projesi sonunda veya ilk kullanılmaya başlandığı zaman gerçekleştirilip gerçekleştirmediği hususu, kalitenin performans boyutunu göstermektedir.
- 2) Uygunluk: Spesifikasyonlara, belgelere ve standartlara uygunluktur.
- 3) Güvenilirlik: Ürünün kullanım ömrü içinde performans özelliklerinin sürekliliği, bir başka deyişle önceden saptanan süre içinde ürünün arıza yapmadan çalışmasıdır.
- 4) Dayanıklılık: Ürünün uzun süre kullanılabilirlik özelliğidir. Ya da ürünün alışık olmadığı koşullar altında kendisinden beklenen işlevi ne ölçüde gerçekleştirdiğidir.
- 5) Hizmet Görürlük: Ürüne ilişkin sorun ve şikayetlerin kolay çözülebilirliğidir.
- 6) Estetik: Ürünün kullanım ömrü içinde performans özelliklerinin sürekliliğini göstermektedir. Bu boyuta, ürünün albenisi ve duylara seslenebilme yeteneği de denilmektedir.
- 7) İtibar: Ürünün ya da diğer üretim kalemlerinin geçmişteki performansıdır.
- 8) Diğer Unsurlar: Ürünün çekiciliğini sağlayan ikincil karakteristiklerdir (Garvin, 1987: 104-108).

Yükseköğretimde kaliteyi ele alırken ise, daha çok kalite yönetiminin mükemmelliği üzerinde durulmaktadır. Dünyada birçok ülkede yükseköğretim sistemlerinde dış değerlendirmeyi benimsemişlerdir. Bu nedenle Van Kemenade ve diğ.(2008)'ne göre yükseköğretimde kalitenin tanımı yeniden yapılmalıdır. Yükseköğretimde kalitenin tanımı yapılırken globalizasyon da dikkate alınarak, herkesin kolayca ulaşabileceği, anlayabileceği bir tanım yapılmalıdır.

Standart kavramına gelince, Milletlerarası Standardizasyon Teşkilatı'na (ISO) göre standardizasyon, belirli bir çalışmanın, o çalışma ile ilgili bulunanların ve özellikle milli ekonominin yararına yapılabilmesi için tüm tarafların katkı ve işbirliği ile belirli kurallar koyma ve bu kuralları uygulama işlemidir. Standardizasyon, toplumun kalite ve ekonomikliği arama çalışmalarının sonucu olarak ortaya çıkan bir faaliyettir. Bu

standardizasyon çalışması sonucu ortaya çıkan belge, doküman ve esere standart adı verilmektedir. Standartlar bilimsel, teknik ve deney çalışmalarının kesinleşmiş sonuçlarını esas alır. Yalnız günümüzün şartlarını belirlemekle yetinmez, aynı zamanda geleceğin gelişme imkanlarını da göz önünde bulundurur ve gelişmelere ayak uydurur (Kölük ve diğ, 2008).

Kalite ve standart kavramları daha çok süreç içinde ele alınan kavramlardır. Eğitimin herhangi bir bileşeninin kalitesinden bahsederken süreç olarak ele alınması uygun olacaktır. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak kalitenin bir ihtiyacı karşılamak için, ya da bir sistemi oturtmak için kullanılan bir süreç olduğu da söylenebilir.

2.5.2. Öğretmen Eğitiminde Kalite ve Yararları:

Eğitimde kalite günümüzde istenen ve aranan bir özelliktir. Hem eğitim programlarında, hem de eğitilen kişilerde kaliteye önemle ihtiyaç vardır. Kalitenin bilinen ve bilinmeyen yararları oldukça fazladır. Hatta bu konuda Ulusal Bilgi Standartları Örgütü (National Information Standards Organization - NISO), standartları buz dağına benzetir ve standartların görünmeyen yararlarının görünen yararlarından çok daha fazla olduğunu savunur.

Eğitimde kalite genel bir sonuç haline gelmiş olsa da, bunun tanımını yapmanın oldukça güç olduğu görülmüştür. Çünkü aslında kalite öğretmen, okul kitabı, öğrenciler, derslikler gibi sistemin bir özelliği değildir. Kalite herhangi bir elementin görünüşüne ya da boyutuna göre değişebilen bir sıfattır ya da özelliktir. Eğitimde kalite dersek, eğitim sisteminin parçalarının kalitesidir ve tüm eğitim sistemi aslında bu parçalarının kalitesinden etkilenir (Bergmann,1996: 581-604). Eğitim sisteminde yer alan her bir ögenin kalitesi aslında tüm sistemi ilgilendirmektedir. Sistemin bir halkası kalitesiz olduğu takdirde tüm sistem bu durumdan etkilenecektir.

“Eğitimde kalite temini, sistematik yönetim ve değerlendirme sürecinin kurumca kabul edilmesi ve/veya başarının gözlenmesi veya kaliteyi geliştirmek ve çıktıların kalitesini sağlamayı başarmaya gayret etmektir. Kalite gayretleri, paydaşlara kaliteli bir yönetimin, mezunun ve öğrencinin başarısının olabildiğince temin edildiği güvenini vermektedir. Kalite, eğitim hedeflerini başarıma derecesi hakkında değerlendirme yapmak, çalışmaların başarıyı temin ettiği ve aynı zamanda bazı

normlara, kriterlere ve hedeflere göre faaliyet ve mezunların istenen özelliklerde olduğu konusunda bir değerlendirmedir” (Harman ve Meek, 2000; akt: Bakioğlu ve Baltacı, 2010: 6).

Eğitim kurumları arasında önemli bir yere sahip olan eğitim fakültelerinin de akredite olması gerekmektedir. Nitekim standartları belirlenmiş ve akredite olmuş üniversitelerde programların hazırlanması daha kolay olacaktır. Öğretmen eğitiminde istenilen niteliğin sağlanması da öğretmen yetiştiren kurumların öğretim elemanlarının, fiziki donanımlarının, yönetimin, eğitim programlarının ve bu kurumlara gelen öğretmen adaylarının niteliğine bağlıdır (Erişti, 2005: 28).

Öğretmen eğitiminde standartların, öğretmen yetiştiren kurumların gelişmesi ve yenilenmesini amaçlayan akreditasyona temel oluşturabilmeleri ve ürünün gereksinimlere ve amaca uygunluğu olarak tanımlanan kaliteye gösterge olabilmeleri için belirli ilkelere dayalı olarak geliştirilmeleri gerekmektedir (Coleen, 1999: 27).

Öğretmen yetiştirme programlarının kalite standartlarının belirlenmesinde birçok yarar vardır. Carr (2001: 19) ise, öğretmen eğitiminde program standartlarının öğretmen ve yöneticiler için yararlarını şöyle sıralamaktadır:

- ✓ Standartlar öğretim ve değerlendirmenin derecesi ve sıklığı ile ilgili karar vermede kolaylık sağlar.
- ✓ Standartlar öğrenci değerlendirme profilini gösteren bilgilerin kayıt edilmesini ve korunmasını sağlar.
- ✓ Tanımlanan standartlarla ilgili olarak öğrenci öğrenmelerini desteklemek için okul ve yerel yönetimlerin öğretimsel rehberlik için çeşitli yaklaşımlar planlamasını sağlar.
- ✓ Okul ve sınıflarda kullanılan ve paylaşılabilen yüksek kalitede standartlar sınıf değerlendirmeleri, çalışma ünitelerinin materyal basımı için kaynak oluşturulmasını sağlar.

Öğretmen eğitiminde standartların yararları konusunda çalışmalar yapan bir diğer araştırmacı Green (2004) öğretmen eğitiminde program standartlarının öğretmenler yönünden yararlarını şöyle sıralamaktadır (s. 83):

- ✓ Öğretim programının içeriğinin belirlenmesine ve geliştirilmesine yardım eder.
- ✓ Kalite güvencesi için bir mekanizma oluşturur.

- ✓ Yeni öğretmenlerin başarılarını değerlendirmede ölçütler oluşturur.
- ✓ Öğretim sürecinin başarılı olarak gerçekleşmesini sağlar.
- ✓ Performans değerlendirmenin ön koşulunu oluşturur.
- ✓ Öğretmen ve yönetici yeterliliklerini belirler.

Aktan (2005) ise öğretmen yetiştirme programlarında hangi standartların belirlenmesi ve uygulanması gerektiğini araştırmış ve şöyle bir sıralama yapmıştır:

- ✓ Ders programlarının oluşturulmasına ilişkin standartlar,
- ✓ Derslerde kullanılacak olan materyallere ilişkin standartlar,
- ✓ Fakülteye öğrenci kabulüne ilişkin standartlar,
- ✓ Öğrencilere yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin standartlar,
- ✓ Öğretim elemanlarının mesleğe giriş koşullarına ilişkin standartlar,
- ✓ Öğretim elemanlarının ilerleme ve atanmalarına ilişkin standartlar,
- ✓ Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye ilişkin standartlar,
- ✓ Bina, tesis, derslik, laboratuvar vb. donanımına ilişkin standartlar,
- ✓ Kütüphane ve teknoloji merkezlerine ilişkin standartlar.

Farklı boyutlara ait standartlar bu şekilde geliştirildiğinde eğitimin kalitesi de artacaktır. Her alanda olduğu gibi, öğretmen eğitiminde de görünenden çok daha fazla yararı olan standartlar, deneme uygulamaları ve yılların birikimi ile desteklenerek geliştirilir. Çok iyi bir şekilde hazırlanmış standartların meydana gelmesi beş yıl alabilir (NBPTS, 2011).

Öğretmen yetiştirme programlarında standartlarının geliştirilmesi, öğretmen eğitimi veren kurumların birey ve toplumun eğitim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte etkili bir hizmet sunabilmeleri için yerine getirmeleri gereken asgari ölçütlerin belirlenmesi açısından önemlidir. Tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi, öğretmen yetiştiren kurumlar da standartları, kendi kalite ve verimliliklerini belirlemek ve artırmak amacıyla kullanırlar (Basinger, 2000: 12).

Eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesinin artırılmasının en önemli etkenlerinden bir tanesi de öğretmenlerin kalitesidir. Öğretmenlerin kalitesi yükseköğretimdeki programların kalitesi ve Bologna sürecinin kriterlerini yerine getirmekle doğrudan ilişkilidir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının öğrencilere etkili ve kaliteli bir hizmet sunmaları yararlı olacaktır.

2.5.3. Dünya’da Eğitimde Kalite Standartları

Günümüzde birçok ülke ve uluslararası kuruluş çeşitli alanlarda standartlar geliştirmişler ve uygulamaktadırlar. Her ülkenin standartlarını belirlemesi kendi şartlarına ve kendi politikalarına göre olmaktadır. Standartlar, hayatı ya da hizmeti kolaylaştırmak için hangi alana aitse o alanın amaçlarına hizmet ederler ve o alanı kolaylaştırırlar.

Öğretmen eğitiminde standart geliştirilerek, öğretmen yetiştiren kurumların standartlara uygunluğu açısından akredite edildiği ülkeler arasında ilk öncelikle Amerika Birleşik Devletleri, sonra İngiltere, Avustralya, Yeni Zelanda ve diğer Avrupa ülkeleri yer almaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri Birleşik Devletleri’nde 1990 yılından itibaren birçok eyalette eğitimin tüm basamak ve alanlarında olduğu gibi öğretmen eğitimi alanında da akreditasyon amaçlı standartlar geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Ülke düzeyinde eğitim alanında standart geliştirmekle sorumlu olan Profesyonel Öğretme Standartları Ulusal Kurulu (National Board for Professional Teaching Standards-NBPTS) vardır. Kamu yararına ve gönüllü olarak çalışan bu kurul standart geliştirilecek alanlara göre belirlenen 15 üyeden oluşur. Kurul üyelerinin çoğu nitelikli öğretmenler ile çocuk gelişimi alanında uzman kişilerden oluşmaktadır. Standartlar kurulu her alan için standartlar geliştirir ve bu standartları yayımlayarak halkın görüşüne sunar. Halkın görüşüne sunulduktan sonra gelen verilere göre, uzmanlar tarafından tekrar gözden geçirerek son şekli verilir. Son şeklini alan standartlar NBPTS koordinatörlüğüne teslim edilir. Standartların değişikliklere uyum sağlamaları ve sürekli dinamik kalmaları için periyodik olarak güncellenmeleri gerekmektedir (NBPTS, 2011).

Amerika Birleşik Devletleri yükseköğretim sistemi, adem-i merkeziyetçidir. Sistem, kurumsal çeşitliliğe dayalı, oldukça esnek bir yapı arz eder. Kullanılan dış kalite değerlendirme prosedürü, akreditasyondur. Akreditasyonun kurumsal misyon ve çeşitliliği zedelememesi esastır. Amerika Birleşik Devletlerinin akreditasyon sisteminin en önemli avantajı, Avrupa sistemlerine göre daha az bürokratik ve kendi kendini düzenlemeye dayalı olmasıdır. Akredistasyon tamamen gönüllüdür ve akredite olmayan kuruluşlar da eğitim verme hakkına sahiptir. Amerika Birleşik Devletlerinde, California Üniversitesi’nin kalite standartlarını incelediğinde sırasıyla; ders isimleri, ders

içerikleri, ders tasarımları, katalog tanımları, bütün derslerin ders kitapçıkları standartlarda tanımlanmıştır. Programın standardı oluşturulurken, öncelikle programın tasarımı yer almaktadır. Bu tasarımda program çıktıları, amaç ve tasarım yer alır. Programları destekleyen sponsorlar da vardır. Programda öğretilen nitelikler de yer almaktadır. Programda California devlet okulları için akademik standartlar yer almaktadır (universityofcalifornia, 2013).

Özer ve diğ (2010), yükseköğretimde kurumsal olarak kalite güvencesinin doğuşunu 19. yüzyılın sonlarında Amerika Birleşik Devletlerinde akreditasyon kuruluşlarının ortaya çıkmasına kadar götürür. Ardından kalite güvencesinin özellikle Avrupa yükseköğretiminde ön plana çıkması, Türkiye gibi bazı ülkeleri yeterli ve yerel analizler yapılmaksızın kalite güvence sistemlerini ithal etmeye yönlendirmiştir. Genel olarak eğitimde ve özel olarak yükseköğretimde karmaşık olan yapı nedeniyle, kalitenin ne olduğu ve nasıl ölçüleceği konusunda herhangi bir uzlaşma yoktur. Akademik kalite, değişik şekillerde ele alınmaktadır:

- ✓ Kalite, ancak en iyi standartlar sayesinde ortaya çıkar.
- ✓ Kalite, kabul edilen standartlara uygunluk ölçüsünde ortaya çıkar.
- ✓ Kalite, yükseköğretim kurumunun kendisi için tayin ettiği hedef ve misyonu ve ne derece gerçekleştirdiğiyle ilişkilidir.
- ✓ Kalite, kurumsal özerklik çerçevesinde iyileştirme çabasının sürekliliğidir.

ENQA ve Merkezi Doğu Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvence Ağı (European Committee for Standardization- CEN) tarafından kalite güvencesinden sorumlu ajans ve kurumlarla gerçekleştirilen iki ayrı ve kapsamlı çalışmanın sonuçlarına göre, çeşitli ülkelerde hizmet veren kalite güvence kuruluşları arasında önemli farklılıklar vardır.

Almanya: “Almanya’da yükseköğretimde kalitenin geliştirilmesinden eyalet eğitim ve kültür bakanları sorumludur. Bakanların uzlaşmasıyla 2004 yılında eyaletler arası bir Akreditasyon Konseyi kurulmuştur. Konsey 2004 yılında kanunen bir vakıf statüsüne kavuşmuştur. Bununla birlikte, Konsey kararlarının kanunen ne derece bağlayıcı olduğu konusunda hala bir belirsizlik vardır. Ayrıca, akreditasyon süreci, pahalı ve yavaş olduğu için Almanya’daki yükseköğretim reformunun hızına

yetişememektedir. Lisans ve yüksek lisans sistemine geçen programların yarısından çoğu akreditasyonu olmadan hayata geçmiştir. Bu durum, önünüzdeki yıllarda bu programlardan mezun olan öğrenciler için ciddi bir sorun olabilecektir. Almanya'daki yeni akreditasyon sistemi, daha fazla şeffaflık ve tanınırlığa yol amamış, daha parçalı bir kalite güvencesi sistemi doğmuş ve bu da daha fazla denetlemeye yol açmıştır” (Özer ve diğ, 2010: 13).

Arap ülkeleri: Bazı Arap ülkelerinde standart belirleme çalışmaları devam etmektedir. Al-Rashdan (2009)'a göre, Ürdün Yüksek Öğretiminde hem devlet, hem de özel kurumlar için standartların belirlenmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Yüksek öğretim kurumlarına evrensel kuralların konulması bu kurumların dünyadaki diğer kurumlarla kıyaslanmasına imkan sağlanacağına değinilmektedir.

Avustralya ve Yeni Zelanda'da 1990'lı yılların ikinci yarısından itibaren öğretmen eğitiminde standart geliştirme çalışmaları başlamıştır. Bu dönemde geliştirilen standartlar, başlangıçta yönetim ve bürokrasinin öğretmenlerden beklentilerine bir gösterge olarak görölse de, daha sonra standartlar öğrenmenin doğasını belirlemek, karmaşık öğrenmeleri yapılandırmak ve öğretme işini organize etmek amacıyla geliştirilmeye başlanmıştır (Sachs, 2003: 116).

Avustralya ve Yeni Zelanda'da öğretmen eğitiminde son olarak geliştirilen standartlar, gelişim, değişim ve yeniliklere kolay uyum sağlamak açısından daha esnek olan bilgi okur-yazarlığına yönelik standartlar olduğu bilinmektedir. Bu standartlara göre, bilgi okur-yazarı olan öğretmenin, standart alanlarının gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olması gerekir (Adıgüzel, 2008: 35).

“Finlandiya: Bu ülkede Eğitim Bakanlığına bağlı Finlandiya Yükseköğretim Değerlendirme Kurulu bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları kendi kalite güvence sistemlerine karar verebilmekte, kurul ise kalite güvence sistemlerinin performansını değerlendirmektedir. Avusturya: Avusturya'da devlet üniversitelerinden ne program akreditasyonu, ne de kurumsal akreditasyon istenmektedir. Öte yandan uygulamalı bilimler üniversiteleri, özel üniversiteler ve özel öğretmen yetiştirme kolejlerinin programları akreditasyon işlemine tabiidir.

Yunanistan: Yunanistan'da anayasa özel üniversitelerin kurulmasına izin vermediği için yükseköğretim kurumlarının tümü devlet tarafından kurulmaktadır.

Eğitim Fakülteleri, Teknoloji Eğitim Enstitüleri (Technological Educational Institutes -TEE) kurumu tarafından açılmaktadır. Yunan Akreditasyon Sistemi (Hellenic Accreditation System - ESYD) kurumların akredite edilmesi ile ilgilenmektedir. Yükseköğretim kurumları değerlendirme sürecinin sonuçlarını ve daha genel olarak ülkedeki yükseköğretimin durumu ile ilgili olarak her yıl Yunanistan parlamentosuna bir rapor sunmaktadır. Bu rapor, Yunanistan hükümetinin atması gereken adımlara yönelik tavsiyeleri de içermektedir.

Japonya: Japonya’da ulusal kalite güvencesi, üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, bir üniversite kurmak için gerekli minimum standartları içermektedir. İkinci aşama, kurulum-onay sistemidir. Bu sistem, ilgili başvuru planının kabul edilmesinden ilk mezunlar verilene kadar olan süredeki incelemeyi kapsamaktadır. Üçüncü aşama, 2004 yılında yürürlüğe giren Kalite Güvence ve Akreditasyon Sistemi’dir. Buna göre, Japonya’daki tüm üniversiteler bakanlığın sertifikalandırdığı ajanslar tarafından her yedi yılda bir akreditasyon sürecinden geçmek zorundadır. Japonya yükseköğretimi, ağırlıklı olarak özel üniversitelerden müteşekkildir. Böyle bir yapıda, kalite güvencesi ve akreditasyona önem verilmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir” (Özer ve diğ, 2010: 14).

“İngiltere: İngiltere’deki üniversiteler geleneksel olarak oldukça özerktirler. Yükseköğretimdeki dış değerlendirme, bağımsız bir kuruluş olan Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ajansı (The Quality Assurance Agency for Higher Education-QAA)’nın sorumluluğundadır. İngiltere’deki bütün üniversiteler ajansın resmi üyesi ve ortağıdır. İngiltere yükseköğretim sistemi, kalite güvencesi konusunda son yirmi yılda istikrar elde edememiş ve birkaç kez köklü politika değişikliğine gitmiştir. İngiltere’de dış değerlendirme çalışmalarının üniversiteler üzerinde gereksiz bir bürokrasi oluşturduğu ve yükseköğretim kurumlarına olan güveni zedelediği şeklinde eleştiriler dile getirilmektedir” (Özer ve diğ, 2010:13).

İngiltere’de, öğretmen yetiştirmede standart belirleme, geliştirme ve geliştirilen standartlara uygunluğu değerlendirmek için iki önemli kuruluş bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Öğretmen Yetiştirme Bürosu (Teacher Training Agency-TTA), diğeri ise Eğitimde Standartlar Bürosu (Office of Standards in Education-OSE)’dur.

İngiltere’de Eğitim Bakanlığına bağlı OSE, öğretmen yetiştiren kurumları akredite eder, TTA ise öğretmen eğitiminde standart geliştirme görevini üstlenir. Bu bağlamda, TTA’nın standart geliştirme ile ilgili üstlendiği görevler şöyle sıralanmaktadır (YÖK, 1999):

- ✓ Kaliteli öğrencileri öğretmenlik mesleğine yönleltmek
- ✓ Öğretmen eğitimi program standartlarını geliştirmek
- ✓ Fakültelerin alabileceği öğrenci sayısını belirlemek ve buna göre fakültelere para aktarmak
- ✓ Öğretmen yetiştiren kurumların akreditasyonu ve de akreditasyonunu gerçekleştirmek
- ✓ Öğretmen eğitimine okulların etkin olarak katılmasını sağlamak
- ✓ Öğretmen eğitimi için programlar hazırlamak ve bu programların kurumlarda uygulanmasını sağlamak
- ✓ Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine katkıda bulunmak
- ✓ Öğretmen eğitiminde araştırma yapmak, etkili ve verimli öğretmen yetiştirmeye yönelik Eğitim Bakanlığına önerilerde bulunmak (s. 2).

“İsveç: İsveç’te yükseköğretim kurumları kendi kalite güvence prosedürlerini geliştirmede özgürdürler. Yükseköğretim kurumlarından istenen, kalite güvence prosedürleri için hedefler koymaları ve bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının izlenebilir/kanıtlanabilir olmasıdır” (Özer ve diğ, 2010: 14).

Farklı ülkelerin öğretmen yetiştirmede kalite uygulamalarına göz atıldığında özellikle programların kalitesi ön plana çıkmaktadır. Eğitim kurumları bakanlıklarla ve akreditasyon dernekleriyle uyumlu çalışmalarını yürütmektedirler. Devlet, kalite güvence ve akreditasyon sistemlerini destekleme, yasalar bu doğrultuda uygun hale getirilmiştir. Özellikle Avrupa ülkelerinde Bologna süreci kapsamında kalite ve standartlaşmayla ilgili yasal düzenlemelerin tamamladığı söylenebilir.

2.5.4. Eğitimde Kalite Standart Kuruluşları

19 Eylül 2003 tarihinde Berlin resmi bildirisinde, Bologna sürecine dahil olan ülkeler aynı zamanda ENQA’ya da üye olan ülkelerdir. ENQA, Avrupa’nın en büyük standart kuruluşlarından birisidir. Yükseköğretim kurumlarında iç kalite ve dış kalite

güvencesi için Avrupa Standartları ve ilkeler yer almaktadır. ENQA'nın hedefleri arasında, üniversitelerin kurumların programlarının kalite ve standartlarının güvencesi uygun bir şekilde, ortak bir politikaya ve ortak bir prosedüre sahip olmaları gelmektedir. Kurumlar kalitenin devamlı artması için bir stratejiler geliştirmeli ve bunu yerine getirmelidirler. Strateji, politika ve prosedürler resmi bir statüye sahip olmalı, gerçekçi ve kamu için elde edilebilir olmalıdır. Resmi politikalar ve prosedürler yükseköğretim kurumlarının kendi kalite güvence sistemlerinin verimliliğini geliştirip, denetleyebilecekleri bir sistem sağlarlar. Böylece kamu güveni de artar.

Eğitimle ilgili dikkat çeken kalite standart kuruluşları;

AACTE: American Association of Colleges for Teacher Education (Öğretmen Eğitimi için Amerika Birleşik Devletlerin Öğretmenler Derneği)

ATE: Association of Teacher Educators (Öğretmen Eğiticileri Derneği)

NCATE: The National Council for Accreditation of Teacher Education (Öğretmen Eğitiminde Ulusal Akreditasyon Konseyi)

NASDTEC: National Association of State Directors of Teacher Education and Certification (Devlete Bağlı Yöneticilerin Öğretmen Eğitimi ve Sertifikalamasında Ulusal Konsey)

NEA: National Education Association (Ulusal Eğitim Birliği)

CCSSO: Council of Chief State School Officers (Devlet Okulu Memurları Başkanı Konseyi)

NSBA: National School Boards Association (Ulusal Okul Panoları Derneği)

INQAAHE: International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi Ağları)

EUA: European University Association (Avrupa Üniversiteler Birliği)

ECA: The European Consortium For Accreditation (Akreditasyon için Avrupa Ortaklığı)

HEA: Council for Higher Education Accreditation (Yüksek Öğrenimde Akreditasyon Konseyi)

ATS: The Association of Theological Schools (ABD ve Kanada Teoloji Fakülteleri Birliği)

WABASH CENTER: Teaching and Learning in Theology and Education (Teolojide ve Eğitimde Öğretme ve Öğrenme)

Ayrıca ABD'nin altı farklı bölgesinde bölgesel akreditasyon kuruluşları da vardır. Bunlar;

NEASC: New England Association of Schools and Colleges (Yeni İngiltere Okulları ve Kolejler Birliği)

NCA: North Central Association of Schools and Colleges (Kuzey Amerika Okulları ve Kolejlere Birliği)

MSA: Middle States Association of Schools and Colleges (Orta Amerika Okulları ve Kolejlere Birliği)

SACS: Southern Association of Schools and Colleges (Güney Amerika Okulları ve Kolejlere Birliği)

WASC: Western Association of Schools and Colleges (Batı Amerika Okulları ve Kolejlere Birliği)

NWCCU: Northwest Association of Schools and Colleges (Batı Amerika Okulları ve Kolejlere Birliği)

USDE: The United States Department of Education (Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı)

CHEA: Council for Higher Education Accreditation (Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi)

Bologna Process, Bologna Süreci

EHE: European Higher Education Area (Avrupa Yüksek Eğitim Ağı)

QAA: Quality Assurance Agency for Higher Education (Yüksek Öğretim İçin Kalite Ajansı)

EURASHE: European Association of Institutions in Higher Education (Yüksek Öğretimde Avrupa Birliği Kurumları Birliği)

ESIB: The National Unions of Students in Europe (Avrupa’da Ulusal Öğrencileri Birlikleri)

CHEA: Council for Higher Education Accreditation (Yüksek Öğretimde Akreditasyon Konseyi)

INQAAHE: The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (Yüksek Öğretimde Uluslararası Kalite Güvencesi Ağı)

NCTAF: National Commission on Teaching (Ulusal Öğretme Konseyi)

NBPTS: National Board for Professional Teaching Standards (Ulusal Profesyonel Öğretme Standartları Panosu)

KALDER: Ulusal Kalite Derneği

MÜDEK: Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

2.6. Yüksek Öğretimde Kalite ve Akreditasyon

Yükseköğretimde kalite, belirli bir sistemin, kuruluşun, programın ya da disiplinin belirli standartlarıyla ilgili olduğu kadar eğitim modelinin durumsal şartları, kurumsal görev ve hedeflerle de ilgili olan çok boyutlu, çok katmanlı ve dinamik bir kavramdır (Özer ve diğ., 2010: 33).

Yükseköğretimde “kalite, öğrencinin şimdi ve gelecekte okuluna ve topluma bağlılığını arttıracak sosyal, psikolojik, bilimsel ve ahlaki değerlerini geliştirecek sistemlerin sürekli iyileştirilmesidir” (Eroğlu, 1998).

“Yükseköğretimde kalite, akademik toplumun, temelde belli standartların sürdürülme ve geliştirilmesine bağlılıklarına dayanmaktadır. İngiliz Standartlar Enstitüsü (British Standards Institute - BSI) kaliteyi, bir ürün ya da hizmetin ifade edilmiş ya da gizli ihtiyaçları doyurma yeteneğinin boyutları ve karakteristikleri toplamı olarak tanımlamaktadır. Yükseköğretimde kalite öğrenme tecrübesine yoğunlaşmalıdır; minimum kalite, tüketicilerin kalite hedeflerini sınamasına imkan vermelidir. Bu

hedeflerin karşılanması için etkinliklerin planlanması ve performansın derslere göre değerlendirilmesi istenir” (Chaston, 1992: 119-134).

“1990’lı yıllar kalite yılları olarak değerlendirilmektedir. Bu dönem, kalitenin özel sektörden kamu sektörüne, sağlıktan eğitime geniş bir ilgiyle karşılaştığı bir dönemdir. Eğitim, toplumun yaratıcılığını ve verimini arttıran, bireye yeteneklerini geliştirme olanağı veren, sosyal adalet ve fırsat eşitliğini gerçekleştiren en etkili araçtır. Dolayısıyla eğitim, üretim faktörlerinden biri olan emeğe nitelik kazandırma sürecidir” (Eroğlu, 1998: 40).

Üniversitede kaliteli bir yapılanma için Köksal (1998)’in önerileri içerisinde,

- ✓ Üniversitenin eğitim-öğretim esaslarının uluslararası asgari standartlara uygun olması ve bunun denetlenmesi.
- ✓ Üniversitenin teşkilatlanmasının ve çalışmalarının uluslararası normlarla uyumlu olması.
- ✓ Çalışma esaslarının yazılı kurallara bağlanmış olması.
- ✓ Lisans-lisansüstü öğretimde giriş, sınav ve mezuniyet esaslarının yazılı kurallara bağlı olması.
- ✓ Programının o meslek için öngörülen kabul edilebilir asgari şartları taşımış olması
- ✓ Yeterli düzeyde bilgisayar olanakları ile uygulamalı dersler için yeterli laboratuvarların bulunması
- ✓ Kütüphanede yeterli sayıda kitap ve süreli yayın bulundurulması
- ✓ Kültürel, sosyal ve sportif etkinlikler için yeterli sayıda açık ve kapalı alanın bulunması
- ✓ Akademik değerlendirme; hesap verme, geliştirme, bilgilendirme ve akreditasyon (s 157-160).

Tüm faaliyetlerde öğrencilerin öğretimi ve eğitimi üniversitelerin en temel fonksiyonudur. Yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak için alışlagelmiş yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi, akreditasyon, diğeri ise çıktıların (ürünlerin) değerlendirilmesidir. Akreditasyon girdilerle, yani öğrenci seçimi, öğretim elemanlarının özellikleri, akademik ve fiziki altyapı (kütüphane, laboratuvar, sınıflar...)

üzerine odaklanmıştır. Akreditasyonda, yükseköğretime ayrılan kaynakların ve girdilerin kalitesi ve miktarı belirli bir düzeyin üstünde ise çıktılarının kalitesinin de belirli bir düzeyin üzerinde olacağı varsayımı vardır. Bir başka deyişle, yükseköğretimde kaliteyi, ona ayrılan kaynakların ve girdilerin kalitesi ve düzeyi belirlemektedir. Akreditasyon yükseköğretim sisteminin içiyle, eğitim süreçleriyle ve sonuçlarla ilgilidir. Değerlendirme sistemleri ise öğrenci başarıları, mezun sayısı, istihdam edilen mezun sayısı, mezunların istihdam yerleri gibi sistemin çıktılarıyla ilgilidir. Ancak burada da eğitim-öğretim süreçleri göz ardı edilmektedir. Yükseköğretimde gerçek anlamda kalite artışı sağlanmak istiyorsa; girdileri değerlendiren akreditasyon sistemini, çıktıları değerlendiren değerlendirme sistemini, eğitim ve öğretim süreçlerinin tasarımını, planlamasını, uygulamasını ve denetimini sağlayan sistemleri, beraberce entegre ederek, kalite güvencesini sağlayan “Yükseköğretimde Toplam Kalite Sistemi” yöntem ve tekniklerinin kullanılmaya başlanması gerekmektedir (TÜBİTAK, 2001).

Yükseköğretimde kaliteli bir sistem oluşturmak için öncelikle sistemin bir iç, bir de dış değerlendirmeye tabii tutulması yani akredite edilmesi gerekmektedir.

“Bir kurum, uzmanlık kuruluşlarınca akredite edilmeden önce, genellikle, bölgesel akreditasyon kuruluşlarınca akredite edilmektedir. Bu nedenle, bölgesel ve uzmanlık akreditasyon kuruluşları, başvuran kurumların değerlendirme programlarını koordine etmektedirler. Akredite edilen kurumları, sürecin devamlılığını kontrol açısından, beş yılda bir küçük çaplı, on yılda bir ise büyük çapta bir değerlendirmeye tabi tutulurlar. Programlar için ise süre beş ila yedi yıl arasında değişmektedir. Ancak akreditasyon kuruluşlarının, gerek gördükleri takdirde, bu süreleri beklemeden de denetim yapma hakları vardır. Herhangi bir önemli program değişikliği de kurumun akreditasyon ekibince yeniden ziyaret edilmesini veya önceden akreditasyon kuruluşundan onay alınmasını gerektirebilir. Böylece kurumun kamu, meslektaşlar ve diğer ilgililere karşı sorumluluğunun gereklerini aksatmadan yerine getirmesi sağlanır” (Lenn, 1996: 164; NEASC, 2009; akt: Bakıoğlu ve Baltacı, 2010: 59).

Yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarını ele alırken Aktan ve Gencil (2007)’e göre olması gereken standartlar 6’ya ayrılmıştır:

- 1) Öğrenciye yönelik standartlar,
- 2) Eğitim ve öğretimin amacına yönelik standartlar,
- 3) Program çıktıları ve değerlendirmeye yönelik standartlar,
- 4) Öğretim kadrosunun kalitesine yönelik standartlar,
- 5) Altyapıya yönelik standartlar,
- 6) Kurumsal destek ve mali kaynaklara yönelik standartlar,

Akredite olmuş bir eğitim kurumunda bulunması gereken özellikler şöyle sıralanabilir;

- ✓ eğitim-öğretim sürecinin tüm iş ve işlemlerinin bir hizmet kalitesi anlayışıyla yapılması.
- ✓ belirlenmiş kalite standartları doğrultusunda eğitim-öğretim programlarının sunulması.
- ✓ kurumsal öz değerlendirme sayesinde güçlü ve zayıf alanların bilinmesi.
- ✓ sürekli gelişme anlayışı içinde bir yönetim sergilenmesi.
- ✓ emsal kurum ve kuruluşlarla karşılaştırmalar yaparak sürekli iyileştirmelere fırsat verilmesi (Gülseren, 2006: 8-11).

Yükseköğretim kurumlarının fiziki ortamları ve kurumda çalışan nitelikli insan gücü, kurumun aynı zamanda kalitesini de belirlemektedir. “Nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesi için yükseköğretim kurumları; fiziki altyapı, akademik alt yapı, programın amacı, müfredat ve içeriği, öğrencilerin sınıf mevcudu, barınması, öğretim üyelerinin özellikleri, sınav ve değerlendirme sistemi, akademik ve idari personel temin ve geliştirme sistemi, araştırma ve yayınların nitelik ve yeterliliği, kurumsal gelişme planı, üniversite-sanayi-toplum ilişkileri endüstri ile ortak çalışma, stajlar, mezuniyet sonrası eğitim, mezunların izlenmesi, diplomalar ve denklikler, üniversite-sanayi işbirliği, bir tane yabancı dilin tam öğretilmesi, eğitimde kullanılan terimlerle kısaltmalarda anlamlılık ve standardizasyon, fakülteler arasında müfredat ve kavram bilgisi sağlanması” (Bıyık, 2002: 16).

Eğitimde standartlar son derece önemlidir, çünkü standartların belirlenmiş olan eğitim ve öğretim programlarının sürekli revize edilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda da standartlar öğretmenliğin ne ve nasıl olduğuna dair gerçekçi bir görüntü sağlar.

“Öğretmen yetiştirmede bazı standart çalışmaları yapılmıştır. “Öğretmen eğitimi program standartları, öğretmen eğitimi programlarının nitelikli öğretmenler yetiştirmesini sağlamak amacıyla yerine getirilmesi gereken asgari özellikler; kalite ise, belirlenen gereksinimlerin karşılanma derecesine yönelik olarak ürün veya hizmeti etkileyen özelliklerin toplamı olarak tanımlanmaktadır” (Erişen, 2001: 12).

“Eğitim kurumlarındaki hizmetin niteliğinin belirlenen standartlar düzeyine ulaştırılması için belli yeterlilik standartlarına sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi toplumsal bir zorunluluktur. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmen eğitimi sürecinin sonunda yetiştirilen öğretmenlerin istenilen özelliklerle ya da belirlenmiş yeterliliklere sahip olmalarının sağlanması demek olan öğretmen eğitiminde kalite, öncelikle öğretmen eğitimi hizmetinin ya da sürecinin kalitesini oluşturan program standartlarının belirlenmesini gerektirir” (Adıgüzel, 2008: 23).

“Öğretmen yetiştirmede Eğitim Fakülteleri, birçok iyileştirmeye rağmen yetersiz kalmaktadır. Öğrencileri bilgi bakımından donanımlı yetiştirirken, onlara öğretmenlik idealizmi (ruhu) verilmemektedir. Bu nedenle öğretmen adayları köy ve kasabalarda görev yapmak istememektedirler” (Sarpkaya, 2008: 19).

Öğretmen eğitiminde program bütünlüğü ve toplam kalite yönetiminin sağlanması ve sürdürülmesi için öğretmen eğitiminde şu alanlarda standartların belirlenmesi ve uygulanması gerekmektedir (Aktan ve Gencel, 2007):

- ✓ Ders programlarının oluşturulmasına ilişkin standartlar.
- ✓ Derslerde kullanılacak olan materyallere ilişkin standartlar.
- ✓ Fakülteye öğrenci kabulüne ilişkin standartlar.
- ✓ Öğrencilere yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin standartlar.
- ✓ Öğretim elemanlarının mesleğe giriş koşullarına ilişkin standartlar.
- ✓ Öğretim elemanlarının ilerleme ve atanmalarına ilişkin standartlar.
- ✓ Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye ilişkin standartlar.
- ✓ Bina, tesis, derslik, laboratuvar vb. donanıma ilişkin standartlar.
- ✓ Kütüphane ve teknoloji merkezlerine ilişkin standartlar.

Programların standartlarını belirlemek sadece programın bütünlüğüne katkı sağlamaz, aynı zamanda da lisans ve lisansüstü derece diplomalarının, hem ulusal, hem

de uluslararası düzeyde hangi derecelere ve seviyelere tekabül ettiğini belirlemek için, yükseköğretimde kalite güvence sistemine de katkı sağlar.

Kalite güvencesini sağlayabilmek için farklı yasalar da çıkartılmıştır. Türkiye'deki mevcut yükseköğretim sistemi, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile 1982 Anayasası tarafından belirlenmiştir. Söz konusu kanunla birlikte Yükseköğretim Kurulu (YÖK), ülkedeki yükseköğretimin planlaması ve yönetiminden sorumlu hale getirilmiştir. Mevcut sistem yetki ve sorumluluk alanları açısından bakıldığında oldukça merkeziyetçidir. Dünyanın pek çok yerinde aslen üniversitenin sorumluluğunda olan öğretimin planlaması, düzenlenmesi ya da denetlenmesi gibi yetkiler Türkiye'de YÖK'e verilmiştir. Merkeziyetçi yapı dolayısıyla üniversite özerkliği ve kurumsal çeşitlilik konusunda tartışmalar sürmektedir. Bu merkeziyetçi ve bürokratik yapılanmaya neden olan YÖK'ün yetkilerinin, eş güdüm ve planlamadan sorumlu bir üst kurula dönüştürülmesi hususunda da önemli bir toplumsal mutabakat bulunmaktadır. 1990'lı yıllardan itibaren YÖK, Türkiye yükseköğretiminde akreditasyona geçilmesi adına bir takım çalışmalar yapmış ve kalite güvencesi konusunda gelgitler yaşamıştır. Ne var ki bu çalışmalar, henüz somut sonuçlar doğurmamış ve uygulamaya konmamıştır. Zaten, akreditasyon üniversitelerden gelen bir talep sonucu değil, bürokratik yapının istemesi sonucu gündeme gelmiştir (Özer ve diğ, 2011:16).

1982 Anayasasınının 130. Maddesine göre kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler devlet tarafından kurulan yükseköğretim kurumları Anayasa'da belirtilen hükümlere tabiidir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 34. Maddesine göre yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim veren kurumların tümünü kapsar" (Sarpkaya, 2008: 42). Zaten üniversitelerde nitelik ve kalitenin korunması ve geliştirilmesi, uzun deneyimlere ve geleneğe dayalı bir yükseköğretim anlayışı ve kültürünün ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Özer ve diğ, 2010: 29).

Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi, eğitimin her aşamasında ve eğitimi etkileyen tüm alanlarda kalite temini için görev almaktadır. Yükseköğretimde kalite teminini oluşturan unsurlar;

- ✓ Fiziki altyapı (bina, spor tesisleri, açık alan, vb),
- ✓ Akademik altyapıyı (laboratuar, kütüphane, dokümantasyon, iletişim, bilgi işlem vb),
- ✓ Ders programlarını,
- ✓ Sınav değerlendirme sistemi,
- ✓ Akademik/idari personel temin ve geliştirme sistemini,
- ✓ Araştırma ve yayınları,
- ✓ Kurumsal gelişme planını
- ✓ Üniversite-sanayi toplum ilişkilerini sağlamayı amaçlayarak kaliteli insan gücü yetiştirmeyi hedefleyen bir yönetim anlayışı olarak tanımlanabilir (TÜBİTAK, 2001).

Yükseköğretimde belli başlı alanlar için kalite standartları oluşturulduktan sonra, dış değerlendirme ile kalite güvence prosedürüne tabii tutulmaktadır.

Dış değerlendirmeye tabii tutulacak alanlar aşağıdakilerden birisi olabilir (ENQA, 2008:7):

- ✓ *Bir dersin değerlendirilmesi:* Tipik olarak tüm programlarda öğretilen özel bir dersin kalitesine odaklanmaktadır.
- ✓ *Bir programın değerlendirilmesi:* Formel bir dereceye götüren bir çalışma programındaki aktivitelere odaklanmaktadır.
- ✓ *Bir kurumun değerlendirilmesi:* Bir kurum içindeki organizasyon, finans konuları, yönetim, tesisler, öğretim ve araştırma gibi aktivitelerin tümünün kalitesini incelemektedir.
- ✓ *Bir temanın değerlendirilmesi:* Eğitim içindeki bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) veya öğrenci danışmanlığı gibi özel bir temanın kalitesini veya uygulamasını incelemektedir.
- ✓ *Denetim:* Bir kurumun kendisi tarafından, ya bir ders, ya bir program, tüm kurum ya da bir temanın aktivitelerini ve hizmetlerini sürekli olarak izlemek ve iyileştirmek için oluşturulan kalite mekanizmalarının güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesidir. Denetim, ders, program, kurum veya tema seviyesinde yapılabilmektedir.

✓ *Akreditasyon süreci*: Diğer değerlendirme tiplerindeki ile aynı metodolojik elemanlara dayanmasına rağmen, bir ders, program, kurum veya temanın gerekli seviyeyi karşılayıp karşılamadığına karar vermek için önceden tanımlanmış standartlara göre karar verilmesi açısından diğer prosedürlere göre farklılık göstermektedir. Akreditasyon, ders, program, kurum veya tema seviyesinde yapılabilmektedir (Özer ve diğ., 2010: 36).

‘Kalite’ üniversitenin bir hayat felsefesi haline dönüştüğünde ancak daha kaliteli bir üniversite ortaya çıkabilir. Bu hayat felsefesinin geçerli hale gelmesi için üniversitede kaliteyi hem öğretim elemanının, hem çalışanların, hem de öğrencilerin benimsemeleri gerekmektedir.

Günümüzde üniversitelerin kaliteli, donanımlı, çağın gereklerine ayak uydurabilen öğrenciler yetiştirmek gibi bir misyonları olduğu da bilinmektedir. Bu nedenle kaliteyi sürekli üreten ve yayan bir üniversite, kalite kültürüne yerleştirmiş olan kurumlara ihtiyaç vardır. Öğretim elemanları ve öğrenciler ancak kendilerine verilen kaliteli hizmeti beğendiklerinde daha verimli çalışabilirler.

2.7. Öğretmen Yetiştirmede Kalite Standartlarını Belirleme Süreci

Öğretmen yetiştirme programlarında standartların belirlenmesi yükseköğretim kurumunun gelişmesine ve yenilenmesine neden olmaktadır. Belirlenmiş olan standartlar zamanla gözden geçirilip, yenileri eklenebilir, şartlara uymayanlar da revize edilebilir ya da çıkartılabilir. Standartlar geliştirilirken, alan uzmanlarının ve konuyla ilgili olan herkesin (öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının, okul yöneticilerinin, velilerin) görüşlerinin alınması gerekir.

Standartları belirlerken takip edilmesi gereken bir takım kurallar bulunmaktadır. Öncelikle bir standardı yazarken ifadenin açık ve net olması gerekmektedir. Bir standart, bir cümle herkese göre aynı şekilde anlaşılmalıdır. Her standart bir davranışa yönelik olmalıdır, bir standartta iki ayrı cümle olmamalıdır. Standartlar Bloom’un taksonomisine göre düzenlenmelidir; bilgi, beceri ve davranış düzeyinde olmalıdır. Öğretim programına yönelik olan standartlar öğretmenler, öğrenciler ve akademisyenler

üzerinde yapılmalıdır. Öğretmen yetiştirme programlarında iki çeşit standart olabilir: programa ilişkin standartlar ve program mezununda olması gereken standartlar.

Yükseköğretimde kalite standartlarının belirlenmesi için çok farklı çalışmalar yürütülmektedir. Bunlardan bazılarını YÖK, bazılarını ise Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi üstlenmiştir. Türkiye’de de öğretmen eğitimi program standartları geliştirme, bu standartlara göre öğretmen yetiştiren kurumların koşullarını iyileştirme, hizmet niteliğini artırma ve akredite çalışmalarını koordine etme görevini Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi üstlenmiştir. Bu komitenin görevlerinden bazıları şöyle sıralanmaktadır Öğretmen eğitimi programlarını ve derslerini oluşturup, güncelleştirmek, yeni öğretmenler için ulusal standartlar geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak, öğretmen eğitimi programlarının kontrolünü ve uygulanmasını sağlamak, öğretmen eğitimi ile ilgili tüm konularda Yükseköğretim Kurulu’na önerilerde bulunmak, ülkenin gereksinimleri ve öncelikleri ile alandaki çağdaş gelişmeler ve araştırma bulguları doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecini etkin ve verimli konuma getirmek (YÖK, 1998: 27).

Kurumların verimliliğini ve çıktılarının kalitesini artırmak amacıyla geliştirilecek olan standartlarda, eğitimin tüm basamak ve alanlarında, model, yöntem, materyal tanımlamaları, kütüphane uygulamaları, bilgi servisleri ve yayıncılık alanlarında ilgili alan uzmanlarının ortak görüşünün alınması gerekmektedir. Bu bağlamda standartlar, geliştirileceği alan ve düzeye göre ilgili alan uzmanlarının ve diğer paydaşların ortak görüşünün alınmasını gerektirmektedir. Öğretmen eğitiminde ise standartlar, öğretmen adayları, eğitimciler, aileler, işverenler ve ilgili kurumlar gibi paydaşlar arasında işbirliği içinde geliştirilir (Colleen, 1999: 29).

Lachat’a (1994) göre, öğretmen eğitimi program standartları olarak nitelendirilen bu standart türleri genel olarak şu standart alanlarından oluşmaktadır:

- ✓ Öğretmen eğitiminin işlev ve işleyişine ilişkin standartlar
- ✓ Programların sahip olması gereken özelliklere ilişkin standartlar
- ✓ Öğretim elemanları ile ilgili nitel ve nicel verilere ilişkin standartlar
- ✓ Öğrenci özelliklerine ilişkin standartlar
- ✓ Programlara öğrenci kabulüne ilişkin standartlar
- ✓ Kurumun ve programların mali yapısına ilişkin standartlar

- ✓ Programların süresine ilişkin standartlar
- ✓ Öğrenci nitelikleri ve başarısına ilişkin standartlar
- ✓ Mezunların iş hayatına atılma durumlarına ilişkin standartlar (s. 18).

Ayrıca öğretmen yetiştirmede standartlarda sınıflamaya gidenler de olmuştur. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin akredite edilme sürecinin temelini oluşturan, öğretmen eğitimi program standartları, standart alanlarına göre şöyle sıralanmaktadır:

1. Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Standartlar
2. Öğretim Elemanlarına İlişkin Standartlar
3. Öğrencilere İlişkin Standartlar
4. Fakülte-Okul İşbirliğine İlişkin Standartlar
5. Tesisler, Kütüphane ve Donanıma İlişkin Standartlar
6. Yönetime İlişkin Standartlar
7. Kalite Güvencesine İlişkin Standartlar (YÖK, 1999: 3).

Türkiye’de 1998–1999 öğretim yılında uygulamaya konan öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma kapsamında YÖK tarafından akreditasyon amaçlı olarak geliştirilen öğretmen eğitimi program standartları; “Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi”, “Öğretim elemanları”, “Öğrenciler”, “Fakülte-okul işbirliği”, “Tesisler, kütüphane ve donanım”, “Yönetim” ve “Kalite güvencesi” olmak üzere yedi alan ve başlangıç, süreç ve ürün standartları olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır.

Eğitim fakültelerinin performansının geliştirilmesi için YÖK tarafından stratejik hedefler de belirlenmiştir; “Türkiye’de nüfus artış hızında önemli ölçüde bir düşüş olmasına karşın, değişik öğretim kademelerinde okullaşma oranları sürekli olarak yükseleceğinden öğrenci sayılarında artış olacaktır. Ayrıca eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için, öğrenci-öğretim elemanı oranlarında da bir düşmenin yaşanması gerekmektedir. Bu iki neden birlikte bize, gelecekteki yıllarda da öğretmen yetiştirmenin hem niceliksel, hem de niteliksel bakımdan önemini koruyacağını göstermektedir. Eğitim fakültelerinin performansını geliştirmek için altı stratejik hedef önerilmektedir.

Bu stratejiler;

- 1.Eğitim Fakültelerindeki eğitim-öğretiminin niteliğini geliştirmek,

2.Öğretim ve öğretmen yetiştirme alanlardaki araştırma ve yayın faaliyetlerini geliştirmek.

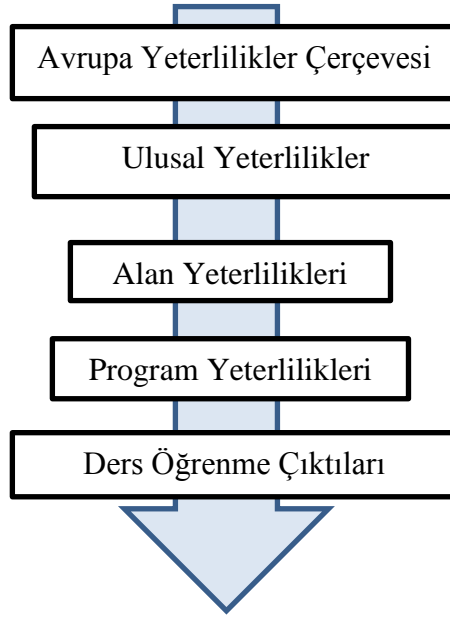
3. MEB ve okullarla Eğitim Fakültelerinin ilişkisini güçlendirmek,

4. Eğitim Fakültelerinin topluma ilişkin hizmetlerini geliştirmek,

5.Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlarla ilgili çalışmaları geliştirmek,

6. Kurum kimliğini ve kültürünü geliştirmek, olarak sıralanabilir” (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirmede, standartları belirlerken önemli diğer bir nokta ise öğretmen yeterlilikleridir. Standartları belirlerken öğretmen yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğunu bilmek gerekmektedir. Bologna süreci kapsamında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi belirlenmiştir.



Şekil 2.1. Yeterlilikler Çizelgesi

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere, sırasıyla Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, temel alan yeterlilikler, program yeterlilikleri ve ders öğrenme çıktıları belirlenmelidir. Öğretmen yetiştirmede yeterlilikler önemli olduğu için bunlar üzerinde kısaca durmak yerinde olacaktır. Avrupa Yeterlilikler

Çerçevesi belirlendiği için bu konudan kısaca bahsedip, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ele alınacaktır.

DKAB yeterliliklerinin, öğretim programlarının ve ders içeriklerinin yeterliliklere ve öğrenim çıktılarına göre yeniden gözden geçirilip güncellenmesi gerekmektedir. Çünkü DKAB program yeterlilikleri, Avrupa yeterlilikler çerçevesi göz önünde bulundurularak, ulusal yeterlilikleri de dikkate alarak, alan yeterliliklerini karşılayacak şekilde yeniden oluşturulmalıdır. Bu konuda YÖK'ün çalışmaları devam etmekle birlikte acilen DKAB program yeterliliklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

2.7.1. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Ulusal Yeterlilikler çerçevelerinin ilgi tutabileceği ve bu sayede farklı ülkelerin yeterliliklerini birbirleriyle ilişkilendirebileceği şemsiye (üst) çerçevedir. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine kısaca göz atıldığında, Avrupa'da iki ayrı yeterlilikler çerçevesi bulunmaktadır.

- 1) Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (The Overarching Framework for Qualifications of EHEA - QF-EHEA) Mayıs 2005'te Bergen (Norveç)'de Bologna Sürecine üyesi 45 ülkenin Eğitim Bakanları tarafından benimsenen ve "Dublin Seviye Tanımlayıcıları"nı (Dublin Level Descriptors) esas alan bir çerçeve olup; yalnızca yükseköğretim için tasarlanmıştır. Bu sistemde yükseköğretimin her kademesi sonunda kazanılması gereken öğrenim çıktıları tanımlanmıştır.
- 2) Avrupa Yasam boyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi (European Qualifications Framework for Lifelong Learning - EQF/LLL) Bireyin öğrenim çıktılarının değerlendirilip eğitim ve öğrenimindeki bir sonraki düzeye devamını sağlayacak, örgün (formal), yaygın (nonformal) ve resmi olmayan (informal) her türlü ilk, orta ve yükseköğretim düzeylerinde akademik ve mesleki eğitim, çıraklık eğitimi sonunda elde edilen yeterlilikleri de içine alacak biçimde tasarlanmış olan bu çerçeve, Avrupa Birliği'nin "Eğitim ve Öğretim 2010" (Education and Training 2010) programına dahil olan ve Türkiye'nin de aralarında bulunduğu; AB üyesi, aday ve Avrupa Ekonomik

Alanı üyesi 32 ülkenin görüşleri alınarak sonuçlandırılmıştır. AB Komisyonu'nun 5 Eylül 2006 tarihli "EQF/LLL Önerisi", AB Bakanlar Konseyi ve Parlamentosu'na sunulmuştur. Söz konusu öneri, 22 Nisan 2008 tarihinde AB Bakanlar Konseyi ve Avrupa Parlamentosu ortak tavsiye kararı haline gelmiştir. EQF/LLL sisteminde yaşam boyu öğrenimin her kademesine yönelik öğrenim çıktıları bilgi, beceri ve yetkinliklere göre sekiz seviyede tanımlanmıştır (<http://bologna.yok.gov.tr>).

2.7.2. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

Yükseköğretim alanında yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade eder. Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ise, ulusal düzeyde bir eğitim sistemindeki yeterlilikleri ve bunların birbirleriyle ilişkilerini açıklar. Diğer bir deyişle, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen yeterliliklerin belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı bir sistemdir. Bu sistem aracılığıyla, yükseköğretimde tüm yeterlilikler ve diğer öğrenme kazanımları açıklanabilir ve tutarlı bir şekilde birbiri ile ilişkilendirilebilir (<http://tyyc.yok.gov.tr>).

Türkiye Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi takvimi şu şekilde oluşturulmuştur;

1. Süreci başlatmak için karar alınması: Nisan 2006
2. Çalışma takviminin oluşturulması: 2006
3. Sürecin organizasyonu: 2006-2008
4. Çerçevenin tasarımı: Kasım 2008
5. Paydaşlardan görüş alınması: Şubat 2009
6. Çerçevenin onaylanması: Mayıs 2009
7. İdari organizasyon: Haziran 2009
8. TYUYÇ Web sitesinin oluşturulması ve yayınlanması: 2009
9. Çerçevenin yükseköğretim kurumları/programları düzeyinde uygulanması, pilot uygulama: Aralık 2010, tüm kurumlarda uygulama: Aralık 2012
10. Yeterliliklerin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesine dahil edilmesi: 2010 - 2015

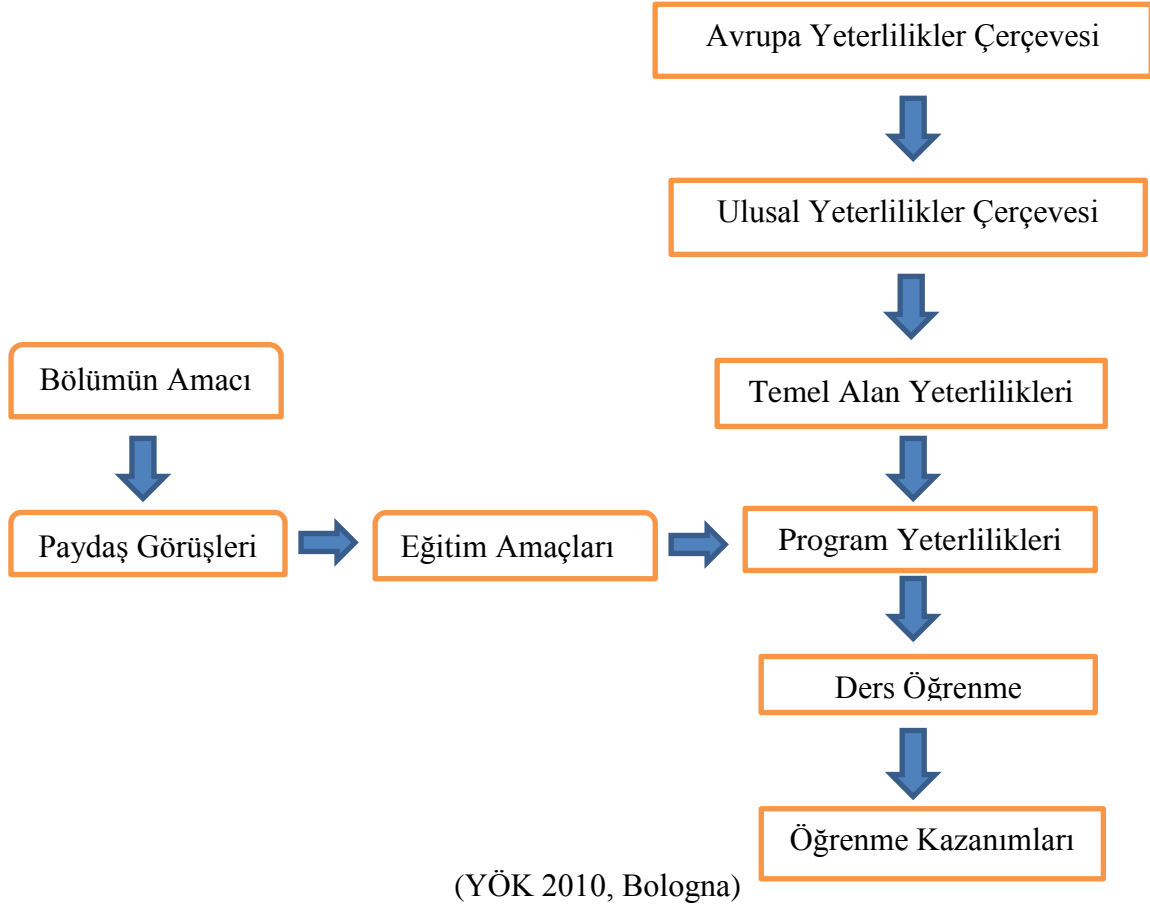
11. Çerçevenin Avrupa Üst Yeterlilik Çerçeveleri ile uyumluluğun belgelendirilmesi: 2010-2012 (<http://tyyc.yok.gov.tr>).

Yeterliliklerin kazanılma derecesi, her ders/modül esnasında ve sonunda uygun ve nesnel yöntemlerle “öğrenme çıktıları” olarak ölçülür. Türkiye Yüksek Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)'nin yükseköğretim için önemi;

- ✓ Düzeyler arasında öğrenme çıktıklarına dayalı açık tanımlamalar sunar,
 - ✓ Yeterliliklerin amaç ve çıktılarını açık hale getirir,
 - ✓ Farklı yeterliliklerin bir bütün sistem içerisinde birbirleri ile ilişkilendirilebilmelerini sağlar,
 - ✓ Bu sayede düzeyler arasında ilerlemeyi ve geçişi sağlar,
 - ✓ Paydaşların katılımı ile kabul edilmiş, eğitime rehberlik eden ulusal çağdaş bir çerçeve sunar,
 - ✓ Mevcut yeterliliklerin anlaşılması, düzenlenmesi ve geliştirilmesine olanak sağlar,
 - ✓ Yeni yeterliliklerin tasarlanabilmesi için bir içerik sunar,
 - ✓ Yeterliliklerin reformunu kolaylaştırır,
 - ✓ Değişen toplumsal ihtiyaçlara uygun yeni yeterliliklerin geliştirilmesine yardımcı olur,
 - ✓ Yeterliliklerin vatandaşlar, işverenler ve toplumun bütün üyeleri için rollerini ve yararlarını gösterir,
 - ✓ Yeterlilikler ve tanınma ve hareketlilik arasındaki farklı ulusal roller ve ilişkileri açıklar,
 - ✓ Ulusal ve uluslararası düzeyde vatandaşların ve işverenlerin bilincini yükseltir,
 - ✓ Ülke dışında yükseköğretimin tanınmasını ve cazibesini artırır.
- (<http://tyyc.yok.gov.tr>).

Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi incelendiğinde, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri temel alanında, lisans yeterlilik düzeyinde yer almaktadır. DKAB programı ISCED 97,

EUROSTAT&CEDEFOP Eğitim ve Öğretim Alanları, Beşeri Bilimler ve Sanat alanında, Beşeri Bilimler alanında yer almaktadır.



Şekil 2.2. Şekil Yükseköğretimde Yeterliliklerin Belirlenmesi Aşamaları

2.7.3. Temel Alan Yeterlilikleri (Öğretmen Yeterlilikleri)

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Yeterlilikleri YÖK tarafından belirlenmiştir. “Alan yeterlilikleri, ulusal düzeyde belirlenen yeterlilikler göz önünde bulundurularak, herhangi bir temel alandaki yeterliliklerin, ilgili paydaşların görüşleri alınarak belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı bir sistemdir. Bu süreçte her bir alanla ilgili olarak ulusal yükseköğretim çerçevesi temel alanın ilgili programları göz önüne alınmak suretiyle belirlenmiştir. Alan yeterlilikleri çalışmalarını takiben her alanın altında yer alan programlar için program yeterlilikleri ve bu derslerin öğrenme kazanımlarının belirlenmesi ve müfredatların bu çerçevede gözden geçirilmesi programın öğretim elemanları tarafından yapılmaktadır” (Bologna,).

Öğretmen yeterlilikleri öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008: VIII).

YÖK öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri 4 ana başlık altında toplanmıştır. (Özdemir ve Yalın, 2000, akt: Sünbül ve Arslan, 2006). Bunlar;

1. Konu alanı ve Alan Eğitime ilişkin yeterlilikler.
2. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlilikler (planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim gibi).
3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma ile ilgili yeterliliklerdir.
4. Tamamlayıcı mesleki yeterliliklerdir.

Öğretmenlik yeterlilikleri YÖK tarafından çalışma alanına dahil edilmiş olsa da, YÖK yeterlilikleri tam anlamıyla henüz belirlememiştir. Son yapılan araştırmalar öğretmen yeterliliklerinin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur (Goe ve Stickler, 2008). Bu nedenle öğretmen yeterlilikleri hem ulusal, hem de uluslararası düzeyde büyük önem kazanmıştır. Öğretmen yeterlilik çalışmalarının sürecine göz atmak yerinde olacaktır. Türkiye’de öğretmen yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar MEB tarafından yürütülmüştür.

Bu çalışmalar 1999 yılında başlamış, 2002 yılında uygulamaya konulmuş ve AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP) kapsamında öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi için bir çalışma başlatılmıştır. MEB tarafından yayınlanan “Öğretmen Yeterlilikleri” kitabında “21. Yüzyılda öğretimin niteliği nasıl olmalıdır?” ve “Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?” sorularına cevap arandığı belirtilmiştir. Türkiye’deki tanımlanan öğretmen yeterlilikleri birçok açıdan AB ülkelerinin belirlediği öğretmen niteliklerine benzemektedir. MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu” 1999 yılında “Öğretmen Yeterlilikleri”ni belirlemiş ve bu yeterlilikler 2002 yılında yürürlüğe konmuştur. Bu çalışmada öğretmen yeterlilikleri; “eğitme öğretme yeterlilikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” başlıkları altında gruplandırılmıştır (MEB, 2002).

MEB'in belirlediği öğretmen yeterlilikleri dışında, AB'nin yükseköğretim sistemleri için öngördüğü yapısal değişiklikler de bulunmaktadır. Buna yönelik atılan ilk adımlardan biri 1998 yılında kabul edilen Sorbon Deklarasyonu'dur. Sorbon Deklarasyonu ile uluslararası öğrenci, öğretmen ve akademisyen hareketliliği, ulusal ve uluslararası işbirliğinin artırılması, diplomaların karşılıklı tanınması, dil ve bilgi teknolojileri yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sorbon Deklarasyonu yükseköğretim programlarının lisans ve lisansüstü olarak benimsenmesini de önermiştir (Eurydice, 2010a).

Sorbon Deklarasyonu çerçevesinde 1999 yılında Avrupa'daki 31 ülkenin Eğitim Bakanları Bologna'da toplanarak Bologna Deklarasyonu'nu imzalamışlardır. Bu deklarasyondan (bildirgeden) ismini alan Bologna Süreci, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı' (European Higher Education Area, EHEA) yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. EHEA'da gerçekleşmesi arzulanmayan şey, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yükseköğretim sistemi haline getirilmesidir. EHEA'da asıl hedeflenen, çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulmasıdır. Amaç, yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıkları korunarak birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hale getirilmesinden ibarettir (YÖK, 2011).

2003 yılında Berlin'de toplanan 33 Avrupa ülkesi Yükseköğretim Bakanları, Bologna Süreci'ne Avrupa Araştırma Alanı (European Research Area, ERA) ile EHEA arasında bir sinerji kurmak ve doktora çalışmaları konulu onuncu bir hedef eklenmiştir (YÖK, 2010).

Bologna Deklarasyonu'nda dile getirilen başka bir konu ise AB öğretmen eğitiminde akreditasyondur. AB'de serbest dolaşım çerçevesinde öğretmenlerin ortak niteliklere sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin çok farklı kültürel ve coğrafi ortamlarda görev yapabilmelerine ilişkin uluslararası hareketlilik fırsatları artırılmak istenmektedir. Üye ülkelerdeki öğretmenlerin AB ülkelerinde etkin olarak çalışabilmeleri ve sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması için kaliteli hizmet öncesi eğitim şarttır. Türkiye'de de akreditasyon amaçlı Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi kurulmuştur. Eğitim fakültelerinin akreditasyonu kapsamında 1998-2002 yılları arasında pilot çalışmalar yapılmıştır. Bu konuda Anadolu, Çukurova, Dokuz Eylül Üniversitesi gibi çeşitli üniversitelerde çalışmalar yapılmış ve ulusal toplantılar düzenlenmiştir (Sağlam ve diğ, 2011).

Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesinde Eğitim Fakülteleri, Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın birimlerinin temsilcilerinin yer alması öngörülmüştür. Bu kurulun görevleri arasında öğretmen eğitimi programlarını ve derslerini oluşturup güncelleştirmek ve yeni öğretmenler için ulusal standartlar geliştirmek ve uygulamasını sağlamak yer almaktadır (YÖK). Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi aracılığıyla YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığının koordineli çalışması ile daha kaliteli öğretmenler yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu konuda çalışmaların devam ettiği bilinmektedir.

Öğretmen eğitiminin akreditasyonunda ülkelerin kendi belirledikleri öğretmen yeterlilikleri ve standartlarının kullanılması yanında, öğretmen eğitiminin akreditasyonu daha geniş çerçevede yükseköğretimin akreditasyonunun çerçevesini oluşturan ve 2005 yılında Norveç Bergen'de kabul edilen standartlar ve ilkeler kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmen kalitesinin geliştirilmesi için öğretmen eğitiminin kalitesinin kontrol edilmesine yönelik önlemlerin önemi vurgulanmaktadır (European Commission, 2006).

Yükseköğretim alanında AB düzeyinde yapılan diğer önemli çalışmalardan biri de Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi'dir (AKTS). Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen AKTS, öğrencilerin yurtdışında aldıkları ve başarılı oldukları ders kredilerinin, bir yükseköğretim kurumundan diğerine transfer edilmesini sağlayan bir sistemdir (Serbest, 2005).

AKTS, ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin farklı olmasından dolayı hareketlilik ve tanınmanın önünde engel oluşturan sorunlara çözüm getirmek üzere geliştirilen çok önemli bir araçtır. AKTS ders kredileri, bir derste öğrencilere kazandırılan yetkinlikleri esas alır ve bu yetkinlikleri kazanmak için öğrencinin iş yüküne göre hesaplanır. AKTS, bir diploma programının veya dersin öngörülen öğrenme çıktılarını ve yeterliliklerle ifade edilen hedeflerini başarabilmesi için gereken iş yükü göz önünde tutularak hesaplanan bir kredi sistemi olarak tanımlanır. Bologna sürecinin en önemli araçlarından birisidir (YÖK, 2010).

Bologna sürecinin Türkiye'de uygulanması nedeniyle, üniversitelerin web sayfalarında bilgi paketleri yer almaktadır. Bu paketlerde ders programları, krediler, öğrenme çıktıları yer almaktadır. Avrupa'daki yükseköğretime ilişkin standartlar ve kılavuz ilkeler belirlemiştir ve söz konusu standartlar ve kılavuz ilkeler Bergen'de

düzenlenen Yüksek Öğretimden sorumlu Bakanlar Konferansında 2005 yılı Mayıs ayında kabul edilmiştir. ENQA (2005), ‘Eğitim kurumlarının sundukları eğitim programları ve verdikleri akademik derecelerin kalite ve standartlarının güvencesine konusunda ortak bir politikaya ve ortak prosedürlere sahip olması gerektiğine’ işaret etmektedir. Eğitim kurumları sundukları eğitimlerde kendilerini kalite ve kalite güvencesinin önemini fark etmiş bir kültür geliştirmeye çalışmalıdırlar.

Avrupa Konseyi’nin 26 Ekim 2007 tarihli başka bir kararı ile üye ülkeler, öğretmen eğitiminin geliştirilmesi için bir şartname oluşturmuş ve öğretmen eğitimi ve yeterlilikleri konusunda çeşitli kararlar almıştır. Bu kararlar üye ülkelerin tüm öğretmenlerinin; araştırmaya dayalı çalışmalarla öğretim uygulamaları arasında dengeyi gözeten bir yükseköğretim almış olmalarından, formal ve informal öğrenme ile yeni bilgi, beceri ve yeterlilikler kazanmaları konusunda teşvik edilmelerini ve desteklenmelerini sağlamalarına kadar birçok şartı içermektedir (<http://eurlex.europa.eu>).

“Avrupa Konseyi’nin 26 Ekim 2007 tarihli kararına göre öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler:

- ✓ AB temel beceriler dokümanında önerilen disiplinler arası becerilerin öğretimi,
- ✓ Karşılıklı saygı ve işbirliğine dayalı, güvenli ve cazip bir okul ortamının oluşturulması,
- ✓ Özel eğitim ihtiyaçları dahil olmak üzere, farklı yetenek ve ihtiyaçlara sahip, farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerden oluşan heterojen sınıflardaki öğrencilere etkili olarak öğretebilme,
- ✓ Meslektaşları, aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın işbirliği içinde çalışabilme,
- ✓ Okul geliştirmeye katılma ve katkı sağlayabilme,
- ✓ Sorgulayıcı araştırma ve uygulamalarla yeni bilgi geliştirme ve yenilikçi olma,
- ✓ Mesleki gelişiminde ve çeşitli işleri yaparken bilişim teknolojilerini kullanma,

- ✓ Kariyerleri süresince mesleki gelişimlerinde özerk bir öğrenici haline gelme” (Türk Eğitim Derneği, 2009).

Avrupa Parlamentosu'nun 23/09/2008 tarihli “Öğretmen Eğitiminin Kalitesinin Geliştirilmesi” kararı ile öğretmenlerin yeterliliklerinin meslek öncesi ve meslekleri boyunca profesyonel gelişimi ile ilgili temel politikalar oluşturulmuştur. Bu kararda, öğretmenlerin mesleklerinin başlangıcında aldıkları stajyerlik eğitiminin geliştirilmesi, öğretmenler arası paylaşım ağlarının oluşturulması, öğretmen hareketliliğinin desteklenmesi, BIT (bilgisayar teknolojileri) becerilerinin geliştirilmesi, dil becerilerinin geliştirilmesi, vatandaşlık eğitimine önem verilmesi ve öğretmen eğitiminde çatışma çözümü yeterliliklerinin kazandırılması gibi somut adımlar öngörülmüştür. Kararda özellikle öğretmen eğitiminin kalitesinin, öğrenci başarısında kayda değer bir gelişme sağladığına vurgu yapılmıştır. Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ve yeterlilikler konusunda standartlar oluşturma çalışmalarının önemli bir kısmı Bolonya süreci kapsamında yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Belçika, Estonya, Latviya, Litvanya, Polonya ve İngiltere’de hizmet öncesi öğretmen eğitiminin akreditasyonunda iç değerlendirme sürecinde göreve yeni başlayacak öğretmenler için yeterlilik standartlarının kullanılması zorunlu; bazı ülkelerde ise tavsiye niteliğinde ya da tercihe bağlıdır. Öğretmen eğitimi akreditasyonunda dış değerlendirme sürecinde Belçika, Almanya, Latviya, Litvanya, Hollanda, Polonya, İsveç, İrlanda, İtalya ve Romanya’da göreve yeni başlayacak öğretmenler için yeterlilik standartlarının kullanılması zorunludur (European Commission, 2006).

Bologna süreci birinci derecede kurumsal olarak YÖK’ü, ikinci derecede ise bağlı tüm birimlerini etkilemiştir. Bununla ilgili çalışmaları YÖK yürütmektedir. Bu süreçte takım olma büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle; öğretim elemanları, öğretmenler ve öğrenciler bu oluşumun içinde aktif bir şekilde yer alarak daha fazla katkı sağlayabilirler. Öğretmen yeterlilikleri herhangi temel alandaki yeterliliklerle ilgilidir. Öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen standartları bazen birbirine karışmaktadır. Bu nedenle bu ikisinin ayırımını iyi yapmak gerekmektedir.

Öğretmen yeterlilikleri (teacher competencies), öğretmenlerin sahip olması gereken tutum, bilgi ve becerilerle ilgili bir kavramdır. Öğretmenlik yeterlilikleri

genellikle öğretmenin neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde ayrıntılarını içerir. Yeterlilikler yüzlerce maddeden oluşan bir liste olabilir. Çünkü yeterlilikler öğretmenin işinin teknik ayrıntılarını tanımlar.

Öğretmen standartları (teacher standards) ise daha çok 1990'lı yılların başlarından itibaren kullanılan ve öğretmenlerin sahip olmaları beklenen tutum, bilgi ve becerilerle ilgili bir kavramdır. Standartlar davranış düzeyinde teknik ayrıntıya inmez ve öğretmenlerin sahip olmaları beklenen tutum, bilgi ve becerilerin kapsamı genellikle 8-10 standart ile ifade edilir. Ayrıca bu standartların karşılandığının göstergesi olabilecek olası kanıtlar esnek bir çerçeve içinde tanımlanır. Öğretmen yeterlilikleri veya standartlarının tartışılmasında çoğu zaman öğretmen nitelikleri ile ilgili olarak Avrupa Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesine (European Qualifications Framework for Higher Education) yöneliktir. Türkiye'de ise YÖK tarafından bir Yükseköğretimde Yeterlilikler Çerçevesi taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak yükseköğretimde öğretmen eğitimi dahil olmak üzere tüm alanları ilgilendirmektedir (Türk Eğitim Derneği, 2009).

2.7.4. DKAB Öğretmen Yeterlilikleri (Özel Alan Yeterlilikleri)

DKAB öğretmen yeterlilikleri henüz YÖK tarafından belirlenmemiştir. Bu konudaki çalışmalar devam etmekle birlikte, öğretmenlerin niteliğini ve kalitesini arttırmak için MEB tarafından öğretmen yeterlilikleri belirlenmiş ve düzenlenmiştir. Öncelikle öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri belirlenmiş, ardından özel alan yeterlilikleri belirlenmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri altı yeterlilik alanı, 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır.

Özel alan yeterlilikleri belirlenen Millî Eğitim Bakanlığı, üniversitelerle iş birliği içinde öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik bir dizi çalışmadan sonra öğretmenlerde bulunması gereken bilgi beceri ve tutum özelliklerini içeren genel yeterlilikler belirlemiş ve bunları 2006 yılında yürürlüğe koymuştur. Buna göre öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri; kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim/ öğrenciyi tanıma/ öğretme ve öğrenme süreci/ öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme/ okul-aile-toplum ilişkileri/ program ve içerik bilgisi olmak üzere 6 ana yeterlilik alanı ile bu yeterliliklere bağlı alt yeterlilikler ve performans göstergelerinden oluşmaktadır (MEB, 2008).

İlköğretim öğretmenlerine has özel alan yeterlilikleri hazırlanmış, bu çerçevede İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenleri için de öğretimi planlama düzenleme ve değerlendirme, din olgusu, inanç, ibadet, ahlâk ve değerler ve meslekî gelişimi sağlama başlıkları altında yeterlilikler belirlenerek 2008 yılında yürürlüğe konmuştur (MEB, 2008).

Talim ve Terbiye Kurulunca uygun bulunan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri, Bakanlık Makamının 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onayı ile yürürlüğe konulmuştur. DKAB öğretmenliğinde özel alan yeterlilikleri 6'ya ayrılmaktadır:

1. Öğretimi planlama, düzenleme ve değerlendirme. Bu alan; DKAB öğretim sürecini planlama, öğretim programının amacına uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama, kaynaklardan yararlanma, farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanma, okuldaki tören ve organizasyonlar, toplumsal liderlik ve bireysel farklılıkları gözetererek özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri dikkate alma uygulamalarını kapsamaktadır.

Yeterlilikler: Öğretim programına uygun planlama yapabilme, öğrenme ortamları düzenleyebilme, DKAB öğretimine uygun yöntem, teknik, materyal ve kaynaklar kullanabilme, DKAB öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme, ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme, özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme.

2. Din Olgusu: Din ile ilgili temel kavramları, dinin tarih içindeki gelişimini, farklı din ve inanışları, vahiy olgusu ve vahiy-akıl-yorum ilişkisini, dindeki anlayış/yorum farklılıklarını, din-kültür bağlantısını, dinin birey ve topluma yansımalarını, Türklerin Müslüman olması, din anlayışlarının oluşması ve İslam Medeniyetine katkılarını kapsamaktadır.

Yeterlilikler: Öğrencilerin din ile ilgili temel kavramları tanımalarına rehberlik edebilme, öğrencilerin dinin tarih içindeki gelişimi fark edebilmelerini sağlayabilme, öğrencilerin farklı din ve inanışları tanımalarına rehberlik edebilme, öğrencilere dinin amacının insanı güzel ahlaklı yapmak ve mutlu kılmak olduğunu fark etmelerini sağlayabilme, öğrencilerin din-vahiy-akıl-bilim ilişkisini

kavramalarına rehberlik edebilme, Kur'an'ı tanıma ve ondan yararlanma konusunda öğrencilere rehberlik edebilme, dindeki anlayış farklılıklarının, benzerliklerinin ve bunların nedenlerinin fark edilmesini sağlayabilme, öğrencilerin din, toplum ve kültür arasındaki ilişkiyi kurmalarına rehberlik edebilme, öğrencilere Türklerin Müslüman olması, din anlayışlarının oluşması ve İslam Medeniyetine katkıları sürecini tanımalarına rehberlik edebilme.

3. İnanç: bu alan, inanç kavramını, inancı oluşturan unsurları, inanış-davranış ilişkisini fark etme uygulamalarını kapsamaktadır.

Yeterlilikler: İnanç kavramını anlamaları için öğrencilere rehberlik edebilme, öğrencilerin inancı oluşturan unsurları kavramalarını sağlayabilme, öğrencilere, inancın duygu dünyasına etkilerini ve inanç-davranış ilişkisini fark etmelerinde rehberlik edebilme.

4. İbadet: bu alan, ibadet olgusu ve çeşitlerini, ibadetlerle ilgili esasları, inanç-ibadet-davranış ilişkisini, ibadet-temizlik ilişkisini, duanın ibadetin özü olduğunu ve ibadetler sırasında okunan sure, ayet ve duaları anlamları ile öğrenme uygulamalarını kapsamaktadır.

Yeterlilikler: Öğrencilerin ibadetlerle ilgili temel kavramları tanımaları sağlayabilme, öğrencilerin ibadetlerle ilgili ilkeleri fark etmelerini sağlayabilme, öğrencilerin namaz, oruç, hac, zekat gibi ibadet çeşitlerini tanımalarını sağlayabilme, öğrencilerin İnanç-ibadet-davranış ilişkisini kavramalarını sağlayabilme, öğrencilerin İbadet-temizlik ilişkisini kavramalarını sağlayabilme, öğrencilerin duanın ibadetin özü olduğunu fark etmelerine rehberlik edebilme, öğrencilere ibadetler sırasında okunan sure, ayet ve duaları anlamlı ile öğrenmeleri konusunda rehberlik edebilme.

5. Ahlâk ve Değerler: Bu alan, ahlâk, değer ve bunlarla ilgili temel ilke ve kavramları, din-ahlâk ilişkisini, evrensel ahlâki değerleri, Hz. Muhammed'in örnek ahlâkını ve nasıl modelleneceğini, aile kurumunun önemini ve toplumsal barışın oluşmasında ahlâki değerlerin rolünü kavrama uygulamalarını kapsamaktadır.

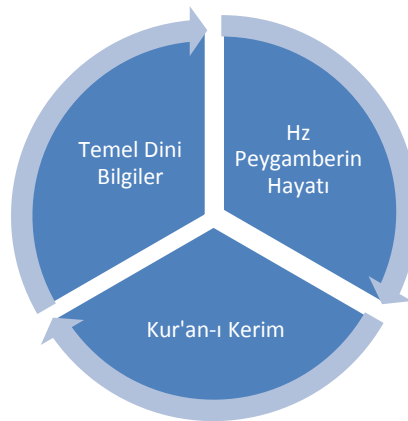
Yeterlilikler: Ahlâk, değer ve bunlarla ilgili temel kavramları tanımalarını sağlayabilme, öğrencilerin evrensel ahlâki değerleri kavramalarına rehberlik edebilme, peygamber kıssalarındaki ahlâki değerlerin farkına varmaları için

öğrencilere rehberlik edebilme, Hz. Muhammed'in örnek ahlâkını tanımlarını sağlayabilme, ahlâki değerlerin benimsenmesinde aile kurumunun önemini kavramaları konusunda öğrencilere rehberlik edebilme, öğrencilere, toplumsal barışın oluşmasında ahlâki değerlerin rolünü kavramaları konusunda rehberlik edebilme,

6. Mesleki Gelişimi Sağlama: bu alan, öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişimine yönelik uygulamaları kapsamaktadır.

Yeterlilikler: mesleki yeterliliklerini belirleyebilme, mesleki gelişimini sağlayabilme, mesleki gelişimi ile ilgili olarak temel kaynaklardan yararlanabilme (<http://otmg.meb.gov.tr>).

2012 yılında 4+4+4 eğitim sisteminin yürürlüğe girmesiyle beraber DKAB derslerini de etkileyecek bir takım değişiklikler yapılmıştır. 20 Şubat 2012 tarihinde TBMM Başkanlığı'na "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" teklifi sunulmuştur. Bu kanun tekliflerinden 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 25. maddesinde 11.04.2012 tarihinde yapılan değişiklikle birlikte ortaokul ve liselerde okutulacak seçmeli dersler kapsamında din eğitimi yönelik dersler de ilk kez yer aldı. Böylelikle okullarda Temel Dini Bilgiler, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim derslerini isteyenler seçebilmekteler.



Şekil 2.3. Seçmeli DKAB Dersleri

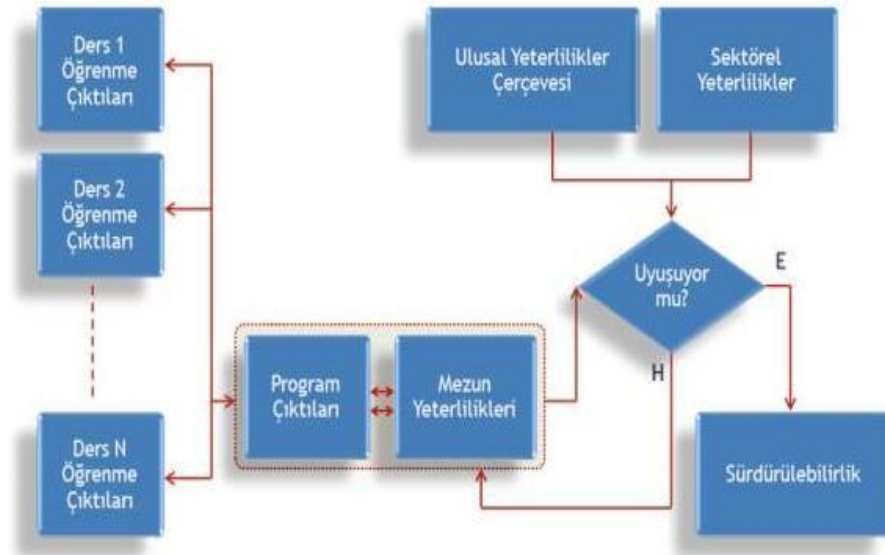
Ortaokullarda bu seçmeli derslere DKAB öğretmenleri girmek durumundadır. Bu derslerin öğretim programları Talim Terbiye Kurulu tarafından incelenmiş ve değerlendirmeye tabii tutulmuştur (DEM, 2013). Fakat bu derslere giren öğretmenlerin

yeterlilikleri henüz çalışılmamış ve belirlenmemiştir. Sadece DKAB Öğretmeni özel alan yeterlilikleri belirlenmiştir. Bu nedenle yeni konulmuş olan seçmeli dersleri göz önünde bulundurarak yeterlilikler yeniden gözden geçirilmeli ve düzenlenmelidir.

2.7.5. Program Yeterlilikleri

Program çıktıları ya da diğer bir ifadeyle program yeterlilikleri: Öğrencilerin bir programdan mezun oluncaya kadar kazanmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan ifadelerdir. Program çıktısı öğrencinin mezun olacağı bölümden hangi niteliklerle / yeterliliklerle donanmış olacağını belirler (<http://abp.anadolu.edu.tr>).

“Öğrencinin mezun olduğunda neyi bildiği neyi yapabildiği ve nelere yetkin olduğu program yeterlilikleri ile açıklanır. Bu süreçte, programın amaç ve hedefleri, temel alan yeterlilikleri göz önüne alınmak suretiyle iç ve dış paydaşların görüş ve katılımları da sağlanarak program yeterlilikleri oluşturulur. Program yeterlilikleri belirlendikten sonra programın içeriği, yapısı, dersleri ve öğrenme kazanımları oluşturulur” (<http://bologna.yok.gov.tr/files/aa47b53c5284fbbbe5d597211c0b088d.pdf>).



Şekil 2.4. Program Çıktıları Hazırlama Süreci (Barkana, 2010)

Program çıktılarını her fakülte kendisi hazırlamaktadır. Program çıktılarının hazırlanmasının ilk aşaması, programda yer alan tüm derslerin öğrenme çıktılarının incelenmesidir. Program çıktılarına temel oluşturan bu aşama, aynı zamanda birbiriyle örtüşen derslerin yeniden gözden geçirilerek geliştirilmesine yardımcı olur. Öğrenme çıktılarının gözden geçirilir, ardından belgeler de incelenir ve taslak program çıktılarının yeniden oluşturulur. Bunun için bir ekip kurulur ve karşılıklı görüş alışverişinde bulunularak taslak çıktılar hazırlanır. Hazırlanan program çıktılarının gerçekçi ve ulaşılabilir olmasını sağlamak amacıyla iç ve dış paydaşlara sunulur. Paydaşlardan alınan dönütlere doğrultusunda program çıktılarına son biçimi verilmelidir. derslerin öğrenme çıktılarıyla program çıktılarının yer aldığı ve aşağıda örneği gösterilen bir matrisin hazırlanması. Hazırlanan matris sonucunda program yeterliliklerinin dersler tarafından desteklenme düzeyine göre derslerin gözden geçirilerek program çıktılarına hizmet edebilecek biçimde güncellenmesi gerekebilir. Sürecin son aşamasında hazırlanan program çıktıları ile Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlilikleri (bkz.YÖK) ilişkisi bir matris üzerinde gösterilmeli (abp, 2013).

Program yeterlilikleri nasıl bir öğretmen istendiğinin göstergesidir aslında. Bu bağlamda her fakülte program yeterliliklerini kendisi belirleyip hazırlamaktadır. Program yeterliliklerinin güncel olması için sürekli bir değerlendirme sürecine tabii tutulması gerekmektedir. Yükseköğretim sistemi program yeterlilikleri belirleme faaliyetlerini fakültelelere bırakmıştır. DKAB Öğretmenliği programının öğrenme çıktıları Sakarya İlahiyat Fakültesi tarafından hazırlanmıştır. Ayrıntılı bilgi edinmek için bakınız: (ebs, 2013).

2.8. Yüksek Din Eğitiminde Kalite Standartları Örnekleri

Dünyada din eğitiminde kalite standartlarını belirlemiş olan ülkeler arasında Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Ürdün yer almakta, bazı ülkelerde ise çalışmalar devam etmektedir. Din öğretmeni ya da din görevlisi yetiştiren fakültelerin ya da kolejlerin kalite standartları bazen mezhebe dayalı olarak belirlenmiştir. Mesela Protestan ya da Katolik mezhebine bağlı teoloji fakültelerinin standartları birbirinden ayrılmaktadır.

Dünyada din eğitiminde kalite standartları, kalite talebiyle yakından ilgilidir. Bergmann'a göre bir üniversiteyi, bir fakülteyi tercih etme nedenlerinin en başında

kalite gelir. İnsanların bir okulu tercih etmelerinin nedeni aslında parası değildir, kalitesidir. Çünkü tarihinde ilk kez 1990 Jomtien’de yapılan ‘Herkes için Eğitim’ adlı dünya Konferansında eğitim programlarının en önemli amaçları arasında kaliteli olması gösterilmiştir (Bergmann, 1996: 581-604).

Bu nedenle kalite standartlarını ilk belirleyen ülkelerin arasında Amerika Birleşik Devletleri görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri gibi birçok ülkede din eğitimi standartları sosyal bilimler standartları içinde yer almaktadır. Bazen de din standartları sosyal tarih standartları içinde bile yer bulmaktadır (Douglass, 2000).

Sosyal Bilimler için Ulusal Konsey, (National Council for Social Studies-NCSS) kurumu, NCSS’in standartları arasında din eğitimi standartları da geçmektedir. Aslında Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde din eğitimiyle ilgili standartlar daha yeni yeni belgelerde geçmektedir. Din hakkında en belirgin standartlar arasında yer alan “dini, insan tecrübesinin bir görüntüsü olarak görmek yatar” gelmektedir. NCSS’deki standartların 15 tanesi direkt dine ya da inanç sistemlerine atıfta bulunur. Dört standartta kiliseler ve dini eğitim kurumları hakkındadır. İki atıf dinin kendisine ve dört tane de dini gruplara vardır. Ayrıca tarih dersi standartlarında dinle ilgili bazı kavramlar geçer. Orada da İslam dersine ait 30 tane atıf vardır. Amerika Birleşik Devletlerin dini inanışları, dini kurumların gelişimi olarak çevrilebilen dini hareketlerin kaynağı nedeni, dini liderler ve dinin toplumdaki yeri. Dinle ilgili standartlar Tarih ve Coğrafya derslerinin içerisine serpiştirilmiş durumdadır. Örnek olarak Coğrafya dersinin standartları içerisinde dinler ve yerleri isimli bölümde çevre, toplum ve din standardı yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde din dersi standartları ya Amerikan Tarihi dersi standartları içinde ya da dünya tarihinin içinde yer almaktadır. Ayrıca insan bilimleri ve dünya kültürleri içerisinde yer alan dinle ilgili standartlar da vardır. Bu ülkede din eğitimi ile ilgili belirlenmiş standartlardan bir tanesi de, “dinler hakkında bilgi sahibi olmak, kültürlü eğitilmiş bir kişinin özelliği değildir, çok farklı ve çok çeşitli bir dünyayı anlamak için kesinlikle gereklidir” (Haynes ve Thomas, 2007).

Dünyadaki bazı ülkelerin din eğitimi ile ilgili standartları incelendiğinde, üç çeşit standart bulunmaktadır: din eğitiminde kalite, akredite olmuş okulların durumları, ahlaki ve güncel davranışların yerine getirilmesi. Din eğitimi standartları arasında, programın önceliği ve değerlendirilmesi, ahlâki-etnik-ırka dayalı değerlerin kapsamı,

din eğitiminin evrenselliği yer almaktadır. Burada standartlar nitel içeriklidir, okul ve program hakkındadır. Teoloji fakültelerinin standartları belirlenirken şu sorulara cevap aranmıştır: programın değerlendirilmesi standartlar doğrultusunda her program için yapılmış mıdır? Okulun öğretim programları çok kültürlü din anlayışını nasıl beslemektedir? Hangi öğrenciler ruhbanlığa hizmet edeceklerdir? Hangi öğrenciler din öğretmeni olacaklardır?

Bazı Avrupa ülkelerinde din eğitimi derslerine, din ve ahlak dersleri denmektedir. Din eğitiminin güçlü ve zayıf yönleri şunlardır: öğrencinin gelişimi burada esastır. Öğrencinin anlam, değer ve hayatındaki amaç hakkında sorular sormasına imkan tanımak. Bu derslerde bazı standartlar öğrencilere göre düzenlenmiştir. Bunlardan bazıları; öğrencilerin ilköğretimde tecrübelerinden ve davranışlarından bir imkan çıkartmak. Öğretmenlere eğitim-öğretim hakkında rehberlik etme. Öğrenciler için okul kitaplarını azaltmak, konuk misafirleri ve gezileri çoğaltmak. Öğrencilere öğrenme çıktılarını açıkça anlatmak. İyi tanımlanmış derslere ve ünite planlarına sahip olmak. Bilgiyi iyi bir değerlendirmeye tabii tutma. Tartışmaya ve düşünmeye imkan veren güzel ortamları sağlama. Öğrencilere dini prensipler hakkında bir bakış verebilmek (Standards and Quality in Secondary Schools, Religious and Moral Education, 1995-2000).

Din eğitimi ve İlahiyat Fakülteleri için, Teoloji Okullar Birliği (The Association of Theological Schools- ATS) kurumu vardır. Bu kurum Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'deki teoloji fakültelerinde olması gereken standartları belirlemektedir. ATS 1938'den beri var olan teoloji okullarından kuruma üye olan okulların standartlarının kontrolünü sürdürmeye çalışmıştır. Standartlar ilk ortaya konulmasından günümüze kadar defalarca gözden geçirilmiş ve değiştirilmiştir. Bugün var olan standartlar 2008'den 2010'a kadar geliştirilen standartlardır. ATS'nin 'genel kurum standartları' bölümünden bakarak standartlar ortaya konulabilir. Standartlar komisyonca belirlenir ve değiştirilir. Bu standartlarda dayalı olarak doğru pratiğin, eğitim kalitesinin ve doğru tecrübelerin arayışı vardır. Bu standartlar arasında dini toplulukların görüşleri de önem taşımaktadır. Din eğitimi lisans standartları çeşitlidir. Birincisi, papazlık yönetimi tarafından yönlendirilmiş olan esas programlara göre standartlar. İkincisi, genel teoloji

çalışmaları tarafından yönlendirilmiş olan esas programlara göre standartlar. Bu kurumun genel standartları arasında giriş için kriterler, kredi transferleri, paylaşılan kredi ve lisans programına yönelik ileri derecede standartlaşma. Kurumun din eğitimine özel standartları arasında lisans programlarında toplumsal ortak anlayış olmalıdır, programın amaçları belirlenmiş olmalıdır: eğitimin hedefleri, programın içeriği, sınıf yerleşimi, süre, kabul kriterleri, farklı kaynaklar ve eğitimin değerlendirilmesi, öğrencilerin kazanması gereken davranışlar; kişisel başarı, duygusal olgunluk, ahlaki bütünlük, toplumsal şahitlik gibi başlıklar yer almaktadır.

Ayrıca Teoloji Fakültelerinin standartlarının 10 farklı boyutu vardır:

- 1) Taslak, Planlama ve Değerlendirme
- 2) Kurumsal Bütünlük
- 3) Teoloji Programı: öğrenme, öğretme ve araştırma
- 4) Bölümlere göre
- 5) Kütüphane ve kaynakların bilgisi
- 6) Fakülte
- 7) Öğrenci alımı, kabulü, servisleri ve yerleştirme
- 8) Yönetim ve yönetişim
- 9) Personel
- 10) Farklı yerleşimler ve eğitim (ats, 2013).

Amerika Birleşik Devletleri üniversitelerinden kalite standartlarını belirlemiş olan, California Üniversitesinin programları hakkındaki kalite standartlarına göz atıldığında, programda öğretilen nitelikleri standart olarak belirtmişlerdir. Programla ilgili olarak program tasarımı, programın çıktıları, programı destekleyen sponsorlar vardır. Eğitim fakültesi için farklı eğitim modelleri aranır. Programın tutarlı ve devamlı olması beklenir. Üniversite kriterlerine uygun olan akademisyenleri işe alır. Öğretmenlere California bölgesinde yer alan devlet okulları için akademik standartlar yer almaktadır. Dinler ile ilgili kısımda ise standart olarak dünya dinlerini tanımak zorundadır. Hem vatandaş gözüyle, hem de yabancı gözüyle dinleri tanımak zorundadır. Dindeki reform hareketlerini ve ülkelerde devletin dine bakışını bilir.

Amerika Birleşik Devletlerin Katolik Okulları Dallas Bölgesi Standartlarına kısaca göz atılacak olursa, ilk standart dini hazırlıktır. Öğrencilerin hayatta ki amaçlarını belirler, İbranice yazılara bakılır, şükran orucu uygulaması kısaca ele alınır. Öğrenciyi değerlendirmeye yönelik standartlar belirlenmiştir: inançları, tutumları içeren standartlar vardır. Ayrıca Katolik kimliğin ifadesi olarak, bilgiyi içerir, öğrencinin başarısını, öğrenme ve öğretme ortamını içerir. Din eğitiminde öğretmeninde iman ön plana çıkacağı için öğrencilere iyi model olması konusunda standart vardır. Din dersi öğretmenleri Katolik inancını yaşadıklarını kendi kişisel, özel hayatlarında ortaya çıkarmak zorundadırlar. Kendi hayatlarında öğrencilerine kendi inançlarını ve Kilise'ye sevgilerini göstermek zorundadırlar. Katolik eğitiminde ortaya konulmuş olan standartlar arasında; standartları yedi farklı bölüme ayırmışlardır:

- 1) Kilise: Öğrenciler Kilise'nin dünyada Tanrı'nın topluluğu olduğunu anlarlar, günümüzde dünyanın Tanrının varlığının bir işareti olduğunu anlarlar.
- 2) Doktrin: Kilisenin öğretilerini öğrenciler kazanırlar.
- 3) Hristiyan Sırrı Kutlamaları: Kilisede ki kutsama hayatını takdir eder ve bunlara katılır.
- 4) İsa'da Hayat: İsa ile ilgili mucizeleri ve hikayeleri bilir. İncil'in Tanrı'nın sözü olduğunu bilir.
- 5) Ahlak ve Aile Hayatı: Öğrenciler İsa'yı ve kutsal kitapları öğrenerek doğru ahlâki kararları alabilirler.
- 6) Sosyal Öğrenme: Öğrenciler bir toplumun üyesi olduklarını ve birbirlerine karşı sorumlu olduklarını bilirler.
- 7) Yeryüzünde Kilisenin hizmetçisi olduğunu bilirler (Diocesan Religion Curriculum Standards, Dallas, 2008)

İngiltere'nin İskoç bölgesinde Katolik öğretmeni yetiştiren üniversitede standartlar şu şekilde sıralanmıştır. Bunlar arasında en temel standart İncil eğitimine dayalı bir öğretimin olmasıdır.

- 1) Kutsal Yazıya dayalı standartlar: İncil'in nasıl kullanılacağına dair standartlar. Tevrat'ı oluşturan 5 ayrı kitabı tanır. Bu kitapların kaynaklarını bilir. Bu kitapların herhangi bir bölümünü bütünüyle ele alarak okur. Yeni Ahit'in Tanrı'nın bir sözü olduğunu kabul eder.

- 2) Katolik Kilisesinin Tarihi: havarilerin döneminden günümüze kadarki dönemde kilisenin tarihinin bilgisi yer alır.
- 3) Toplumda İsa'nın bir üyesi olarak yaşaması gerektiğini bilir.
- 4) Dinler arası amaçları bilir (Standards and Quality in Secondary Schools- Religious and Moral Education 1995-2000).

Katolik olmayanlar için din eğitimin standartları RME (religion and morale education) eğitimi içinde yer almaktadır. Din eğitiminde kalite standartları belirlenirken öğrencinin gelişimini esas kabul etmek gerekir. Bu standartlar belirlenirken şunlara dikkat edilmiştir:

- ✓ Öğrencinin anlam, değer ve hayatındaki amaçları hakkında sorular sormasına imkân tanımak.
- ✓ Öğrencilerin ilköğretimde tecrübelerinden ve davranışlarından bir imkân çıkartmak.
- ✓ Okul kitaplarının kullanımını azaltmak ve okula konuk misafir getirmek ve gezileri çoğaltmak.
- ✓ Öğrencilere öğrenme çıktılarını açıkça anlatmak.
- ✓ İyi tanımlanmış derslere ve ünite planlarına sahip olmak.
- ✓ Bilgiyi geliştirilmiş bir değerlendirmeye tabii tutmak.
- ✓ Tartışmaya ve düşünmeye imkân veren güzel ortamları sağlamak.
- ✓ Öğrencilere dini prensipler hakkında bir bakış verebilmek (educationscotland, 2013).

Hristiyan din öğretmeni yetiştirme ile ilgili standartlar kutsal kitaplara ve Kilise'nin kurallarına göre belirlenmiştir. Din öğretmeni yetiştirme ile ilgili standartların bir kısmı ahlaki kurullarla, bir kısmı ise inanç esaslarıyla, bir kısmı dini ritüellerle, bir kısmı vahiyle, bir kısmı kutsal kitapla ilgilidir.

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Kalite standartları ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları yayın yılına göre aşağıda sıralanmıştır:

Çelik (2011) çalışmasında, eğitimde görev yapan öğretim elemanlarının standart belirlemeye göre öğretim kalitesinin artması ve bu konuda ki öğrenci görüşleri, Türkiye'deki eğitim sistemiyle Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya'da görev yapan dil öğretim elemanlarının kalite standartları hakkındaki bakış açılarının kıyaslanmasını araştırmıştır. Bu çalışmada öğretmen yetiştirme ile ilgili standartların Türkiye'de YÖK tarafından konulduğu ama öğretim elemanlarıyla ilgili konulmadığı eleştirilmektedir.

Tekin, (2011)'in çalışmasında, 2006 yılında düzenlenen "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programını" program geliştirme ilkelerine uygunluk bakımından değerlendirmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği lisans programının, diğer program geliştirme yaklaşımlarından izler taşısa da konu merkezli yaklaşımla büyük oranda benzerlik gösterdiği söylemektedir. Söz konusu programın hazırlanma sürecinde belirli bir program geliştirme modeli izlenmemiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği lisans programında yer alan içerik kategorilerinin paralel düzenleme modeli ile uygunluk göstermediği belirlenmiştir. Derslerin programdaki düzeninde, derslerin aşamalık ve kaynaşıklık ilkesine büyük oranda uygun olarak düzenlendiği, süreklilik ilkesine ise yeterince uyulmadığı ifade edilmektedir.

Uysal ve Kuzu'nun (2011), çalışmalarında Amerika Birleşik Devletleri'da çevrimiçi eğitimde kalite standartları konusunda araştırmalar yaparak alan yazına öncülük eden konseyler ve konsorsiyumlar tarafından geliştirilen kalite standartları tartışılmış ve belirlenen kalite standartları temel alanları ile birlikte tanıtılmıştır. Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilen kalite standartları dikkate alındığında, kalite standartlarının; altyapı, içerik, teknoloji, öğrenme kaynakları, ölçme ve değerlendirme, ders geliştirme, öğrenci destek, öğretim elemanı destek, öğretim tasarımı, öğrenci hizmetleri, öğrenen etkileşimi, erişebilirlik, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi, diğer kurumlar ile işbirliği, kurumsal destek, finans yönetimi, yönetim yükümlülükleri, program değerlendirme ve 21.yüzyıl becerileri temel alanları altında incelendiği görülmektedir.

Özer ve diğ. (2011). "Kalite Güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi için Stratejik Tercihler" isimli makalede yükseköğretimde kalitenin artırılması ve kalite güvencesi

konusunda izlenmesi gereken politikalar, YÖK hükümet ve üniversiteler çerçevesinde ele alınmıştır.

Erkuş ve Özdemir (2010), eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri ve görüşlerin cinsiyet, unvan ve idari görevi olup olmama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretim elemanları genel olarak akreditasyon sürecine fakültelerinin daha çok öğrenci boyutu yönünden hazır olduğunu düşünürken, fakültelerinin akreditasyona hazır olması konusunda ise öğretim elemanı, fakülte, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim, kalite güvencesi gibi diğer boyutlar yönünden kararsız tutum sergilendiğini sonucuna ulaşmışlardır.

Karataş ve Tabak (2010) çalışmalarında, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yeni din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri analiz edilmektedir. Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan öğretmenlerden gönüllü olanlarla görüşme yapılmış ve görüşme formları araştırmacı tarafından tasnif edilerek yorumlanmıştır. Araştırma yöntemi niteldir ve veriler görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya Afyon'dan gönüllü olan 20 tane öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada DKAB öğretmenleri yeni programa uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bulgular yeni programın öğrencilerin motivasyonlarını pozitif etkilemiş ve derse karşı ilgilerini artırmış olduğunu göstermektedir. Bulgular, okulların fiziksel alt yapıları ve sınıf mevcutları, yeni programın uygulanabilirliğini zorlaştırdığını ve ölçme araçlarının çokluğu öğretmenleri zorladığını ortaya çıkmaktadır.

Çoşkun'un (2010) çalışmasında, DKAB öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin algı derecelerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, kurumdan memnuniyet derecesi, başka meslek ve branşa geçme isteği, medeni hal, eğitim seviyesi ve okuma alışkanlıkları düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi bu araştırmanın alt amaçlarındadır.

Ayaydın (2010), çalışmasında görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme kalitenin sağlanabilmesi için; öğretmen yetiştirme programlarına, bu programlara öğrenci seçimine ve öğretim elemanlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesini gerekli görmüştür. Bu araştırma, görsel sanatlar eğitiminde kalite standartlarının gerekliliğini

ortaya koymak, bu konuda yapılan çalışmaları tanıtmak ve bunlar üzerinde tartışmayı amaçlamıştır. Bu çalışmadan tarama modeli kullanılmıştır. Gelişmiş ülkelere benimsenen içerik ve başarı standartlarının ülkemizde yer almadığı, yani bu alanda istenen düzeyde yerleşmiş bir standart kavramından bahsedilemeyeceği sonucunu çıkarmıştır.

Erturgut, (2009) araştırmasında, okullarda kalite yönetiminde liderlik çeşitlerini ele almıştır. Araştırma kalite konusundaki başarıları yetkin örgütler tarafından ulusal anlamda ödüllendirilmiş olan eğitim kurumlarından M.E.B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (Ankara) ve Eskişehir Şehit Ali Gaffar Okkan İlköğretim Okulunda yapılmıştır. Araştırmada ödül alan eğitim kurumlarındaki eğitim yöneticilerinin kendi algılamalarına ve astların yöneticilerini değerlendirmelerine göre dönüştürücü ve sürdürücü liderlik düzeylerinin ölçülmesine anket formu yoluyla çalışılmıştır. Araştırma bulguları, Ulusal Kalite Ödülü alan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarından, taşrada yer alan kurumların dönüştürücü liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Merkez teşkilatındaki kurumların dönüştürücü liderlik düzeyleri orta düzey kabul değerleri aralığında olmakla birlikte bu kurumda görev yapan yöneticilerin sürdürücü liderlik özelliklerine daha fazla sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Çoklar ve Odabaşı (2009), ölçme ve değerlendirmede NETS*T standartları açısından değerlendirmek amacı ile bir çalışma yapmışlardır. NETS Amerika Birleşik Devletlerinde ortaya çıkmış Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları'dır. (National Educational Technology Standards). Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenmiş, 7 farklı üniversiteden mezun 2566 öğretmen üzerine yapılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Verileri toplamak amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme hizmetlerinde kendilerini iyi düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Kalaycı (2008), "Yükseköğretimde Uygulanan Toplam Kalite Yönetimi Sürecinde Göz Ardı Edilen Unsurlardan TKY Merkezi ve Eğitim Programları" isimli makalesinde bir yükseköğretim kurumunda programlar düzeyinde uygulanan öğretim programlarının geliştirilmesi sürecine katkı sağlayacak bir yapılanma ve uygulama

önerisi sunmuştur. Bu çalışmada araştırmacı, yükseköğretimde TKY uygulamalarını tartışırken, ilk olarak üniversite sistemi ve öğelerin incelenmesi, TKY sürecinde kullanılan kavramların, eğitim süreci kavramı ile karşılaştırması, sonra mevcut yükseköğretim sisteminde TKY sürecinde uygulamaları ve son olarak Yükseköğretim sisteminde TKY sürecinde yapılması gereken uygulamaları ele almaktadır. Araştırmacı, bölümlerin kendi programlarının başarıya ulaşıp ulaşmadığını görmek için sonuçlarının ölçülmesi ve bunların kanıtlanması gerektiği üzerinde durmuştur.

Adıgüzel ve Sağlam (2008) konuyla ilgili alan yazında yer alan araştırma ve kaynaklara dayalı olarak öğretmen eğitiminde kalite standartlarının gerekliliğinin ve öneminin betimlenmesini amaçladıkları çalışmalarında önce öğretmen eğitiminde program standartları geliştirilmesinin gerekliliği ve önemi sonra ABD, İngiltere ve Türkiye’deki öğretmen eğitiminde program standartları geliştirme çalışmaları incelemişlerdir. Öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlayan eğitim programlarına ilişkin program standartlarının geliştirilmesi, kalite güvencesi ve akreditasyona temel oluşturularak kurumların kalite ve verimliliğini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Arslan (2008) tarafından hazırlanan ‘Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi’ adlı doktora tezinden elde edilen bilgiler doğrultusunda; Türkiye Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu’nun oluşturulması yoluyla öğretmen eğitimi programlarının dışsal değerlendirmesinin yapılması, akreditasyon sürecinin işleyişinde büyük öneme sahip olan standart belirleme çalışmalarının yapılması, akademisyenlere akreditasyonla ilgili seminerler verilerek, öğretmen yetiştiren kurumlarda kalite kültürünü geliştirme çalışmalarının yürütülmesi önerilmiştir.

Adıgüzel (2008), ‘Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi’ isimli doktora tez çalışmasında öğretim elemanlarının görüşlerine göre, eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının genel olarak orta düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Tarama modelinde olan araştırmaya 50 eğitim fakültesinde görevli, toplamda 708 öğretim elemanı katılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri Adıgüzel tarafından geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır. Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program

standartlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretim elemanı görüşleri, fakültelerin gelişmişlik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiş, yüksek düzeyde gelişmiş olan fakültelerde standartların gerçekleşme düzeyinin orta ve düşük düzeyde gelişmiş fakültelere göre daha yüksek olduğu, orta düzeyde gelişmiş fakültelerde standartların gerçekleşme düzeyinin, düşük düzeyde gelişmiş fakültelerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

YÖK tarafından 2007 yılında hazırlanan “Türkiye’nin Yüksek Öğretim Stratejisi” isimli yayında, eğitim fakültelerinin performansının geliştirilmesinde önemli olduğu ifade edilen altı stratejik hedeften birisinin “Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlarla ilgili çalışmaları geliştirmek” olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda, her ülke kendi eğitim sistemine uygun kalite güvence standartlarını ortaya koymakta ve bu standartlar ışığında kendi eğitim sistemlerini değerlendirmektedir. Yükseköğretim Kurulu Bologna Süreci çerçevesinde akademik değerlendirme ve kalite geliştirmeye yönelik birtakım çalışmalar yapmakla birlikte kalite standartlarının belirlenmesine yönelik akademik çalışmaların yetersiz olduğu görünmektedir. Örneğin, 1998-1999 öğretim yılından itibaren başlatılan eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma çalışmaları çerçevesinde öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon konusunda çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar ilahiyat fakültelerini kapsamamaktadır. Bu öncüllerden hareketle önerilen araştırma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmeni yetiştirme programlarının kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin bu standartlara uygunluğu yani akreditasyonunun değerlendirilmesi çalışması olacaktır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bilimsel sonuçlar, YÖK tarafından benimsenen ve yapılması beklenen bir çalışma olması nedeniyle yükseköğretimde kalite yükseltme amacına hizmet edecektir.

Yanpar-Yelken, Çelikkaleli, ve Çaprı (2007), çalışmalarında ise öğretmen adayı görüşlerine göre eğitim fakültelerinin kalite standartlarını belirlemişlerdir. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 140 öğretmen adayın katıldığı anket, 11 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde nitel araştırma yönetiminden içerik analizi kullanılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerde ve öğretim elemanlarında bulunması gereken en önemli mesleki özellikler “alanına hakim olma, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisine sahip olma”, en önemli kişisel özellikler “hoşgörülü olma ve saygılı olma,

iletişim becerisine sahip olma, hümanist olmadır. Eğitim programlarıyla ilgili olarak da “programın uygulamaya yönelik olması”, “fakülte yönetiminin demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olması”, “finansal açıdan öğrenciler ve öğretim elemanlarına destek sağlayabilecek yeterlilikte olması”, “tesis ve donanım açısından bilgisayar sayısının yeterli sayıda olması ve internete erişimin sınırsız olması”, “yerleşkelerde ulaşılabilir bir PDR hizmetinin sunulması”, “bilgi teknolojileri açısından ise bilgi teknolojileri salonunun olması” gerektiği ön plana çıkmıştır.

Gülseren (2006) çalışmasında, öğrenci merkezli öğrenme kalitesinin 7 boyutunu ele almıştır. Bunlar sırayla; beklentiler, sınıf yönetimi, sınıfın kişisel düzenlenmesi, öğretmen iletişim becerileri ve ustalığı, okulda oluşturulan kurum kültürü, okulun öğrencilerin bağımsız bakışı, öğrencinin heyecan ve sosyal hayatının birbiriyle uyumlu hale getirilmesine yönelik anlayış, öğretmenin öğrencileri etkileme yöntemleridir. Öğrenci merkezli öğrenme kalitesinin gerçekleştirilmesinde rolü olan tüm unsurların bir bütün olarak ele alınması gerektiğine vurgu yapmıştır. Okulda kaliteli öğretimi sağlamak için kurum kültürünün öneminden bahsetmiştir.

Işıkdoğan, (2006) tarafından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü mezunu İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri tespit edilmiş ve bunların, cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumu, yüksek lisans ve doktora yapma durumu ve alanı, mezun olunan lise türü, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerleşim merkezi, haftalık girilen ders saati, hizmet içi eğitim kursuna katılma durumu, öğretmenliğin dışında üstlenilen idari görevler, alanla ilgili dergilerin takibi, kitap okuma sıklığı, aylık gelir, alanla ilgili sempozyum ve panellere katılım durumu, düzenli olarak internetteki alanla ilgili sitelerden yararlanma durumu, okul dışındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılım durumu faktörlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Asrı, (2005) araştırmasında, DKAB öğretmenlerinin yeterlilikleri, kendi ifadeleri çerçevesinde belirlenmeye ve değerlendirilmeye çalışmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Antalya, Isparta ve Burdur’da görev yapan toplam 229 DKAB öğretmeni evreni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerine göre, DKAB öğretmenlerinin özel alan ve genel kültür bilgileri, eğitim-öğretim etkinliklerinde ihtiyaçlarını karşılayacak düzeydedir. Ayrıca bulgular birlikte değerlendirildiğinde,

DKAB öğretmenlerinin özel alan ve genel kültür bilgisi yeterliliklerinin ifade ettikleri kadar yüksek düzeyde olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bulgulara göre DKAB öğretmenleri öğrenciler dışındaki kişi, kurum ve kurumlarla olan ilişkilerinde bir takım sorunları bulunduğu tespit edilmiştir.

Can (2005), ilk ve ortaöğretim kademesinde uygulanmakta olan öğretim programları ile sürdürülen İngilizce öğretiminin niteliğine katkıda bulunacağı öngörülen, konu alanı öğretmen yeterliliklerinin önceden belirlenmiş standartlara göre, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ne kadar kazandırılabilirdiğini, hizmet esnasında ne kadarının uygulama alanına aktarılabilirdiğini ortaya koymak için İngilizce öğretmeni yetiştiren lisans programlarını değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır.

Taş'ın (2004) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartları ve bu standartların fakültelerde gerçekleşme durumu öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Gazi, Celal Bayar ve Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları, öğretmen adayları ve bu okullardan mezun 129 sosyal bilgiler öğretmeni örnekleme alınmıştır. Grupların görüşlerinin alınması için üç tür anket formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre beş boyuttaki standartlar büyük ölçüde uygun bulunmuştur. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları standartların tamamını öğretmenlerden daha önemli bulmuş, standartların önem derecesinin gerçekleşme durumundan daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Korkmaz (2003)'ün çalışması 1998-1999'da öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programını değerlendirmiştir. Derslerin büyük ölçüde, aşamalılık, süreklilik ve kaynaşıklık ilkelerine uygun olarak programa yerleştirilmekle birlikte, bazı derslerin buna tam olarak uymadığını da ifade etmiştir.

Baltacı (2002), çalışmasında YÖK'ün 1) Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi, 2) Öğretim Elemanları, 3) Öğrenciler, 4) Fakülte-Okul İşbirliği, 5) Tesisler Kütüphane ve Donanım, 6) Yönetim, 7) Kalite Güvencesi alanlarında geliştirdiği öğretmen eğitimi program standartlarının önem derecesi ve fakültelerde gerçekleşme düzeyini öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak belirlemeye

çalışmıştır. Araştırmada veriler, yedi standart alanını kapsayan 101 sorulu likert tipi bir ölçekle toplanmıştır.

Erişen (2001), mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve belirlenen standartların fakültelerde gerçekleştirilme derecesinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada veri toplamak için öğretim elemanı, öğretmen aday ve teknik ve endüstri meslek liseleri öğretmenlerine, 15 standart alanı ve toplam 135 standart maddesinden oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket; fakülteye öğrenci kabulü, eğitim programlarının felsefe, amaç ve içeriği, öğretme ve öğrenme stratejileri, programda çeşitlilik, programın koordinasyonu, güvenlik ve sağlık hizmetleri, özel eğitim gereksinimleri, rehberlik ve destek hizmetleri, insan kaynakları, kütüphane ve teknoloji merkezleri, tesisler ve donanım, finansman, yönetim, öğretim elemanları ve program değerlendirme ve geliştirme alanlarında geliştirilen standartlar yer almaktadır.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Standartlar konusunda yurt içinde olduğu gibi yurt dışında da çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları yayın yılına göre aşağıda sıralanmıştır.

Amani Dakheel Allah Radhi Al-Thumali (2011), çalışmasında, Suudi Arabistan'da orta öğretimde İngilizce öğretmenlerinin kalite standartlarını ele almıştır. Araştırması 4 bölümden oluşmaktadır; birinci bölümde İngilizce öğretmenlerin kalite standartları neler olmalıdır, ikinci bölümde standartların nasıl değerlendirilmelidir, üçüncü bölümde 5 yıllık öğretmenlerin performanslarını arttırmak için kalite standartları nasıl düzenlenmelidir ve 4.bölümde ise tecrübeli öğretmenler ise yeni başlayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır sorunlarına yanıt aranmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş anket Taif bölgesinde 25 tane öğretmene uygulanmıştır. Tecrübeli olan öğretmenlerin genç öğretmenlere göre sınıf yönetimine ve ölçme değerlendirmeye ilişkin standartlarda daha iyi oldukları görülmüştür.

Grossman-Sands-Brittingham (2010), çalışmalarında gelişmekte olan ve akreditasyonu sağlayan, eğitimcilerin ulusal standartlarını incelemiştir. Bu çalışma standartlar açısından en önemli sayılabilecek çalışmalardan bir tanesidir. Türkiye'deki durum incelenmiş, YÖK'ün kuruluşu ve öğretmen programlarının YÖK tarafından

belirlenmesi ele alınmıştır. Türkiye’de ise kalite kültürü ilk önce mühendislik fakültelerinde görülmüştür ki, Amerika Birleşik Devletlerindeki ABET’e uyum sağlamaktadır. 2005 yılında ise MÜDEK isimli bir kurum toplamda 7 üniversiteden 37 programı akredite etmiştir. 1997’den sonra ise Türk üniversiteleri Avrupa üniversitelerinde Kalite Güvencesi Derneğine müracaat etmiş, 2008’e kadar 21 tane üniversite bu sürece katılmıştır. YÖK ise NEDP’den hizmet alarak, eğitim fakültelerindeki standartlar üzerine bir çalışma yaptırmış ve bu çalışma için gerekenler de şöyle belirlenmiştir;

1. Öğretmen eğitimi için ulusal kriterler
2. Öğretmen eğitimi derslerinin akredite edilmesi
3. Akreditasyonla bölümlerin birleştirilmesi
4. Akreditasyon ve sertifikayla bağlantı kurulması
5. Ulusal standartların muhafaza edilmesi
6. Kalite güvencesi, kontrol ve denetim.

Yurtdışından gelen denetçiler sonucunda, 43 tane eğitim fakültesinden 100 tane temsilci görüş bildirmiş ve ulusal kalite standartları bu konuda ortaya çıkmıştır.

Farklı bölümlerde kalite standartlarının belirlenmesinde, akreditasyon ve kalite yönetiminde çalışmalar yapılmıştır.

Amjad (2008), araştırmasında günümüz Batı dünyasında İslam din eğitimine ilişkin görüşleri derleyen kitapları incelemiş ve değerlendirmiştir. Yazar bu konunun yeni bir konu olduğundan dolayı çok fazla sayıda kitap bulunduğunu dile getirmiştir. Ayrıca bu kitapta İngiltere’de ve Fransa’da uygulanan din eğitiminden bahsedilmektedir

Van Kemenade ve diğerleri (2008) kalite kavramının yeni bir tanımını yapmışlardır. Bu tanımlamada kalite kavramının 4 tane ayrı içeriğinden bahsediler: nesne, standart, özne ve değerler. Avrupa’da birçok üniversite kalite yönetim sistemini oturtmak için, ISO 9001: 2000 sertifikasını uygulamaktadır. Yüksek eğitimde çoğu ülke akreditasyon sistemini kabul ettiler, bu yönde çok fazla gelişmeler var. Bu makalede araştırmacılar, kalite kavramının daha çok değerlere bağlı olduğunu ifade etmektedirler.

Donahoo and Lee (2008), tarafından yapılan araştırma din eğitiminde standart belirleme ile ilgili önemli sayılabilecek bir çalışmadır. Yüksek okullardaki dini kurumların akreditasyon tecrübelerini incelenerek, kurumsal zorunlulukların dini kolej ve üniversiteler bir sorun yaratıp yaratmadığı araştırılmaktadır.

Ursin, Huusko, Aittola, Kiviniemi and Muhonen (2008), İtalyan ve Finlandiya üniversitelerinde kalite standartlarını belirleme süreçlerini ele almışlardır. Bu çalışma ile birlikte, bu ülkelerde Bologna Süreci başlamadan önce de üniversitelerde bir kalite değerlendirme sistemlerinin var olduğu ortaya çıkmıştır.

Zientek (2007), tarafından yapılan araştırma programlarla ilgili tavsiyeler içermektedir. Eğitim programları hazırlanırken, öğrencilerden yüksek standart beklentisinin öğretmenlerin standartlarıyla ve öğretmen yetiştirme standartlarının öğrenci standartlarına paralel olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu çalışma Texas bölgesindeki öğretmenler üzerinde yapılmıştır. 2003 tane öğretmen üzerinde yapılan bu çalışma, tarama modelindedir. Veriler 3 bölümden oluşan bir ölçekle toplanmıştır. Sonuç olarak, araştırmalar daha çok kaliteli bir öğretmenin nasıl yetiştirileceği konusu üzerinde durmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu araştırma, öğretmenlerin ilk 3 yıllarında daha fazla desteği ihtiyaçları olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Akiba, Le Tendre and Scribner (2007), yaptığı araştırmaya göre, her ülkenin kalite öğretmen tanımı değişmektedir. Bu konuda yapılmış olan karşılaştırmalı çalışmalar bu değişimin öğretmenlerin kültürlerinden, rollerinden ve kimliklerinden kaynaklandığını göstermektedir. Yine bu araştırmaya göre, kalite eğitim kurumlarının öğretmenliğe yüklediği mana ve yaklaşımlara göre de şekillenmektedir.

Achim (2006)'in çalışmasında, Avrupa kalite standartlarını ve Almanya'daki kalite değerlendirme kurumlarını ele almıştır. Araştırmacı, Mayıs 2005 yılında kabul edilmiş Bologna kriterlerine uygun olarak, Avrupa Birliği alanında yüksek öğretimde standartları ve kılavuzları incelemiştir.

Lasley ve diğ (2006), tarafından yapılan çalışmada bir model önerisi getirilmiştir. Ohio modeli kaliteli öğretmeni yakalama için sistematik bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu yaklaşıma göre, her sınıfta kalite bir öğretmen öğrencinin akademik başarısında olmazsa olmazdır.

Ehlers ve Pawlowski (2006), yaptığı çalışmada kalitenin gelişimi, metotlar ve yaklaşımları ele alınmış, standartlar sınıflamış ve standartlar eğitim yaklaşımlarına göre sıralanmıştır. Ayrıca Avrupa'daki akreditasyon kurumları, akreditasyon süreci (hazırlık aşaması, uygulama aşaması, değerlendirme aşaması, karar verme aşaması), kalite standartları, kalite sistemleri, kalite yönetimi, kalite gelişimi ve kalitede referans

modelleri ele alınmıştır. Ayrıca kalitenin gelişmesi ve Finlandiya, İspanya, Fransa, Polonya ve İsviçre'deki uygulamalar incelenmiştir.

Smith-Zeichnen (2005) öğretmen yetiştirmede kaliteyi sağlamada ki indikatörleri (göstergeleri) çalışmıştır. Öğretmen kalitesini ve öğretim kalitesini ele alan bu çalışma AERA (American Education Research Association) kurumunun öğretmen yetiştirme kalitesiyle ilgili politikalarını ortaya koymuştur.

Halstead (2004), araştırmasında İslam felsefesinin nitelik problemini incelemiş, İslam eğitiminin prensiplerin sistematik olarak incelenmesi için uygun kaynakları araştırmış, ayrıca İslam eğitimini 3 boyutta ele alarak kişisel gelişim eğitimi sosyal ve ahlaki eğitim, bilginin eğitimi olarak değerlendirilmiştir. Araştırma İslam ve liberal eğitim arasındaki farkları ve Batı'lı filozoflarla gelecekteki mümkün diyalogu ele almıştır.

Morris 2005'te İngiltere'de kalite okullarında kalite standartlarını belirlemiştir. Katolik okulları ailelerle birlikte daha popüler hale dönüşmüştür. Burada yazar çocuğun aslında dini eğitimini daha ilkokuldayken aldığından bahsetmektedir.

Jones (2005), Kalifornia Eyaleti matematik alan standartlarının etkililiğini belirlemek amacıyla, ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Çalışmanın giriş bölümünde, matematik konularındaki eksiklikler vurgulanmış ve matematik öğrencilerinin ayrıntılı çalışmalar yapma, matematik kavramlarını anlama ve kuramsal analiz yapma gereksiniminde oldukları açıklanmıştır. Öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, matematik alan standartlarına ilişkin Kalifornia Eyaleti'nin çeşitli şehirlerinde toplam 196 öğretmenin görüşü, hazırlanan bir anketle alınmıştır.

Melin'in (2004), "Hindistan'da Yüksek Okulların Seçmiş Olduğu Akademik Standartların Etki ve Verimliliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasının amacı, standart temelli programların öğrenci başarısını etkileme derecesi, öğretim standartlarının uygulanma düzeyi ve devlet standartlarına öğretmenlerin bakış açısı konularında yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki farklılığı belirlemektir.

Hinnells (2004), İngiliz devletinin din öğretim sistemine, programlarına ilişkin politik uygulamaları ele almıştır. Ayrıca bu politikaların İlahiyat ve Din Derslerine ne kadar etki ettiğini incelemiştir.

Sachs (2003), çalışmasında, öğretmen eğitiminde standart kavramının tartışılmaya başlandığı 1990'li yıllarda Avustralya'daki uygulamaları incelemeyi

amaçlamıştır. Çalışma alanyazına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Yazar, Avustralya’da öğretmen eğitiminde standartların uygulandığı ilk yıllarda, standartların öğretimi geliştirmekten çok öğretimi denetlemek amacıyla kullanıldığını belirtmiştir. Dört ayrı bölümden oluşan bir derleme kitabı şeklindedir.

Janssen ve diğ (2002) tarafından ilköğretimde matematikle öğretimi programının kalite standartları üzerine bir araştırma yapılmıştır. Belçika’nın Flaman bölgesinde yenilenmiş olan ilköğretim matematik programının standartları hakkında bilgi verilmiş ve standartlar tartışılmıştır.

Jennings (2002), okulların akreditasyonu için eyalet standartlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, okulları akredite etmede kullanılan standartlara ilişkin devlet okullarındaki müdürlerin görüşlerini analiz etmektir.

Francis (2002) çalışmasında, akreditasyon için kullanılan standartlar, akreditasyon standartlarının etkileri ve akreditasyonda başarısız olan okullara ilişkin politikacıların neler yapmaları gerektiğine ilişkin müfettişlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca çalışmada, müfettişlerin buldukları bölgenin büyüklüğü, kıdemleri, bölgelerindeki okulların akreditasyon durumu ve bölgelerindeki zenginliğe göre görüşlerinde farklılık olup olmadığına da bakılmıştır.

Catherine (2002)’nin çalışmasının amacı, eyalet okullarının akreditasyonu ile ilgili olarak okul-aile birliği başkanlarının görüşlerini belirlemektir. Çalışmada okulların akreditasyon oranları belirlenmiş ve akreditasyonun etkilerini ve standartları karşılayamayan başarısız okullara ilişkin yapılan çalışmalar hakkında okul-aile birliği başkanlarının görüşleri alınmıştır.

Campbell ve Kyriakides (2000), tarafından İngiltere ve Kıbrıs sınıf öğretmenliği programının kalite standartları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma yapılmıştır. Standartlar üç açıdan incelenmiştir: var olan, gerçekleşen ve beklenen olarak. Devletin belirlemiş olduğu standartların her zaman en yüksek standartlar olmayabileceği ortaya konulmuştur.

Yurtiçinde yapılan araştırmalarda farklı ülkelerin uygulamalarıyla ilgili karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmalarda eğitimde kalite ve kalite uygulamalarının önemi üzerinde durulmuştur. Mesleki Eğitim, Görsel Sanat ve Müzik eğitiminde kalite belirleme çalışmalarına rastlanmıştır, DKAB eğitiminde rastlanmamıştır. Gelişmiş

ülkelerde eğitim de kalite standartlarının belirlenmiş olduğu ve bu konuda daha etkin çalıştıkları görülmektedir. Türkiye’de kalite standartlarına dayalı araştırmalar yapan birimler daha çok teknik ve teknolojiye (mühendislik gibi) dayalı birimlerdir. Yapılan araştırmalarda öğretmen yetiştirmeyle ilgili standart belirleme çalışmalarında öncelikle programdan başlandığı görülmektedir. Standartlarla ilgili çalışmalarının bir kısmı Bolonya süreci kapsamında yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları ile ilgili olarak ya da öğretmen yeterlilik çerçevesi ile ilgili olarak gerçekleştirilmektedir.

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın temel amacına uygun olarak; araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilme süreci, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler; bulgulama, yorumlama ve sonuçlandırmaya yönelik yaklaşımlar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarının Standartlarını Belirlemeye yönelik olduğu için, belirlenen standartların uygun olup olmadığını ve bu standartların önemli olup olmadığını tespit etmek için, araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir. Tarama modeli, “Var olan durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan tarama modelidir. Genel araştırma modelleri arasından, tarama modeli, araştırmanın geçmişte ya da halen var olan durumyla ilgili hipotezleri test etmek ya da sorunları cevaplamak için veri toplamayı ya da betimlemeyi sağlayan bir araştırma modelidir. Tarama modelleri, genellikle en basit anlamıyla anket yapılarak hızlı ve kolay bir şekilde veri toplama olarak görülse de aslında oldukça kompleks araştırmalardır. İyi bir tarama araştırması, kuramsal çerçeveden başlayarak verilerin analizi ve yorumlanması aşamasına kadar olan süreçte tüm araştırma boyunca detaylı ve yoğun bir planlamayı gerektirmektedir” (Karasar, 2012: 77).

Ayrıca tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu tür araştırmalar, daha çok “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl” gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır (Büyüköztürk, 2012: 177). Tarama modelini kullanarak, DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Standartları belirledikten sonra ölçek uygulanmış ve bu ölçeğin verilerini kullanarak yorumlamaya gidilmiştir. DKAB Öğretmen yetiştirme programlarında kalite standartları ne düzeydedir sorusuna yanıt verebileceği için bu yöntem kullanılmıştır.

Eğitim sorunlarının çoğu betimsel niteliktedir ve iyi bir betimleme olmadan üst düzey araştırmalara ilerlemenin mümkün olmadığı belirtilmektedir. Bu nedenle bu tür araştırmaların yapılması daha ayrıntılı araştırmaların yapılması için gerekli görölmektedir. Bu tür araştırmalar, belirli bir grubun, herhangi bir zamanda ve yerde araştırma problemiyle ilgili var olan durumlarını ortaya koymak, yorumlamak, analiz etmek, sınıflandırmak, karşılaştırmak ve tanımlamak amacıyla tasarlanır (Balcı, 2001: 21). Araştırma ile İlahiyat Faköltelerinde öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartları belirlenmeye çalışılmış ve standartlar önem derecesine göre yorumlanmıştır. Araştırma bu yönüyle de betimsel bir nitelik taşımaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 522 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubu üç farklı gruptan oluşmaktadır: öğretim elemanları, öğretmen adayları ve öğretmenler. Birinci grup, Türkiye'nin farklı üniversitelerinin İlahiyat Faköltelerinde görev yapan öğretim elemanlarından ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen ve gönüllü olan 79 öğretim elemanıdır. Ölçüt örnekleme göre, seçilen üniversitelerde en az on yıldır hem İlahiyat Eğitimi, hem de DKAB Eğitimi yer almaktadır. İkinci grup Atatürk, Dokuz Eylül, Marmara, Necmettin Erbakan ve Uludağ Üniversiteleri DKAB Öğretmenliği ve İlahiyat Faköltesi pedagojik formasyon alan DKAB öğretmen adayları olan 261 öğrencidir. Üçüncü grup ise Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ve gönüllü olan 182 DKAB öğretmenidir.

Tablo 3. 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Dağılımları

Ünvan	f	%
DKAB Öğretmeni	182	34,9
DKAB Öğretmen Adayı	261	50,0
İlahiyat Faköltesi Öğretim Elemanı	79	15,1
Toplam	522	100,0

Tablo 3.1'deki verilerden öğretim elemanları, öğretmenler ve öğretmen adaylarından oluşan çalışma grubu toplamda 522 kişiden oluştuğu görölmektedir. Ölçeğe katılan öğretim elemanlarının sayısı 79 (%15,1)'dur. Çalışma grubunda yer

alan öğretmen adayları, toplamda 261 kişidir (%50). Ayrıca araştırmaya Türkiye'nin farklı illerinden toplamda 182 (%34,9) öğretmen katılmıştır.

Tablo 3.2'de çalışma grubunda yer alan ve uygulamaya katılan öğretim elemanlarının sayıları, cinsiyetleri, unvanları, kurumları, kıdemleri ve mezuniyetleri yer almaktadır.

Tablo 3.2: Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri

	Değişkenler	f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	17	22	79
	Erkek	62	78	
Ünvan	Prof. Dr.	10	13	79
	Doç. Dr	12	15	
	Yrd. Doç. Dr.	27	34	
	Doktor	7	9	
	Öğretim Görevlisi	5	6	
	Araştırma Görevlisi	18	23	
Kurum	N. Erbakan Üniversitesi	22	28	79
	Erciyes Üniversitesi	6	7,5	
	Uludağ Üniversitesi	5	6,3	
	Ankara Üniversitesi	5	6,3	
	Atatürk Üniversitesi	5	6,3	
	On Dokuz Mayıs Üniversitesi	4	5	
	Dokuz Eylül Üniversitesi	4	5	
	Eskişehir Üniversitesi	3	3,8	
	Diğer Üniversiteler	25	31,8	
Kıdem	1 (1-5)	24	30	79
	2 (6-11)	11	14	
	3 (11-15)	13	16	
	4 (16-21)	14	18	
	5 (21-30)	11	14	
	6 (30 ve üstü)	6	8	
Mezuniyet	İslam Enstitüsü	3	3,8	79
	İlahiyat Fakültesi (Eski Lisans)	50	63	
	İlahiyat Fakültesi (DKAB Öğretmenliği)	7	8,9	
	İlahiyat Fakültesi (Yeni Lisans)	15	19	
	Eğitim Fakültesi DKAB Öğretmenliği	4	5	
Toplam				

Tablo 3.2'den anlaşılacağı gibi, ölçeğe katılan öğretim elemanlarının sayısı 79 (%15.1)'dur. Bu öğretim elemanlarının %78'i kadın, %22'si erkektir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %13'ü Profesör, % 15'i Doçent Doktor, % 34'ü Yardımcı Doçent Doktor, %9'u Doktor, % 6'sı Öğretim Görevlisi, %23'ü ise Araştırma Görevlisi olduğu gözlenmiştir. Çalışmaya dahil olan öğretim elemanlarından yüzde 30'unu 1-5 yıl, yüzde 14'ünün 6-11 yıl, yüzde 16'sını 11-15 yıl, yüzde 18'sini 16-21, yüzde 14'ünü 21-30 arası ve %8'ini ise 30 sene veya daha üstü kıdeme sahip olanlar oluşturmaktadır. Tablo 2.2'e göre çalışma gurubuna dahil olan öğretim elemanlarının %63'ü İlahiyat Fakültesi Eski Lisans, % 3,8'i İslam Enstitüsü, % 8,9'u İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (Yeni Lisans), %19'u İlahiyat Fakültesi Yeni Lisans ve %5'i Eğitim Fakültesi DKAB Öğretmenliği mezunudur.

Tablo 3.2'e göre araştırmaya İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarının %28'i Necmettin Erbakan Üniversitesinden, %7,5'i Erciyes Üniversitesinden, %6,3'ü Uludağ Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinden,%5'i On Dokuz Mayıs Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinden, %3,8'i Osman Gazi Üniversitesinden ve % 31,8'i diğer üniversitelerden katılmışlardır. Araştırmada, İlahiyat Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının tamamına ulaşmak hedeflenmiş ve ölçek Türkiye'nin bütün İlahiyat Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına gönderilmiştir. Fakat gönüllü olan öğretim elemanları ölçeği yanıtlayıp geri dönmüşlerdir. Bu nedenle araştırmada örneklem alınmayıp çalışma grubu oluşturulmuştur.

Tablo 3.3'de çalışma grubunda yer alan ve uygulamaya katılan öğretmen adaylarının sayısı, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri üniversiteleri ve bölümleri yer almaktadır.

Tablo 3.3: Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

ÖĞRETMEN ADAYLARI				
	Değişkenler	f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	180	69	261
	Erkek	81	31	
Üniversite	Dokuz Eylül	46	18	261
	Marmara	32	12	
	Atatürk	55	21	
	Uludağ	66	25	
	Necmettin Erbakan	58	22	
Bölüm	Eğitim Fakültesi DKAB Bölümü	188	72	261
	İlahiyat Fak. Pedagojik Formasyon	73	28	
				Toplam

Tablo 3.3'e göre, çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları, toplamda 261 (%50) kişi olmak üzere, Atatürk, Dokuz Eylül, Necmettin Erbakan, Marmara, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi son sınıf öğrencileri ve pedagojik formasyon dersi alan İlahiyat Fakültesi son sınıf öğrencileridir. Çalışma grubuna dahil olan öğretmen adaylarının %69'u kadın, %31'i erkek olmak üzere, toplamda 261 kişiden oluştuğu görülmektedir. Bunlardan %18'i Dokuz Eylül, %12'i Marmara, %21'i Atatürk'ten, 25'i Uludağ'dan, 22'i Necmettin Erbakan Üniversitesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından %72'si Eğitim Fakültesi DKAB Bölümü ve %28'i ise İlahiyat Fakültesi Pedagojik Formasyon öğrencileridir.

Tablo 3.4'de çalışma grubunda yer alan ve uygulamaya katılan DKAB öğretmenlerinin sayısı, cinsiyetleri, görev yaptıkları iller, kıdemleri ve mezuniyetleri yer almaktadır.

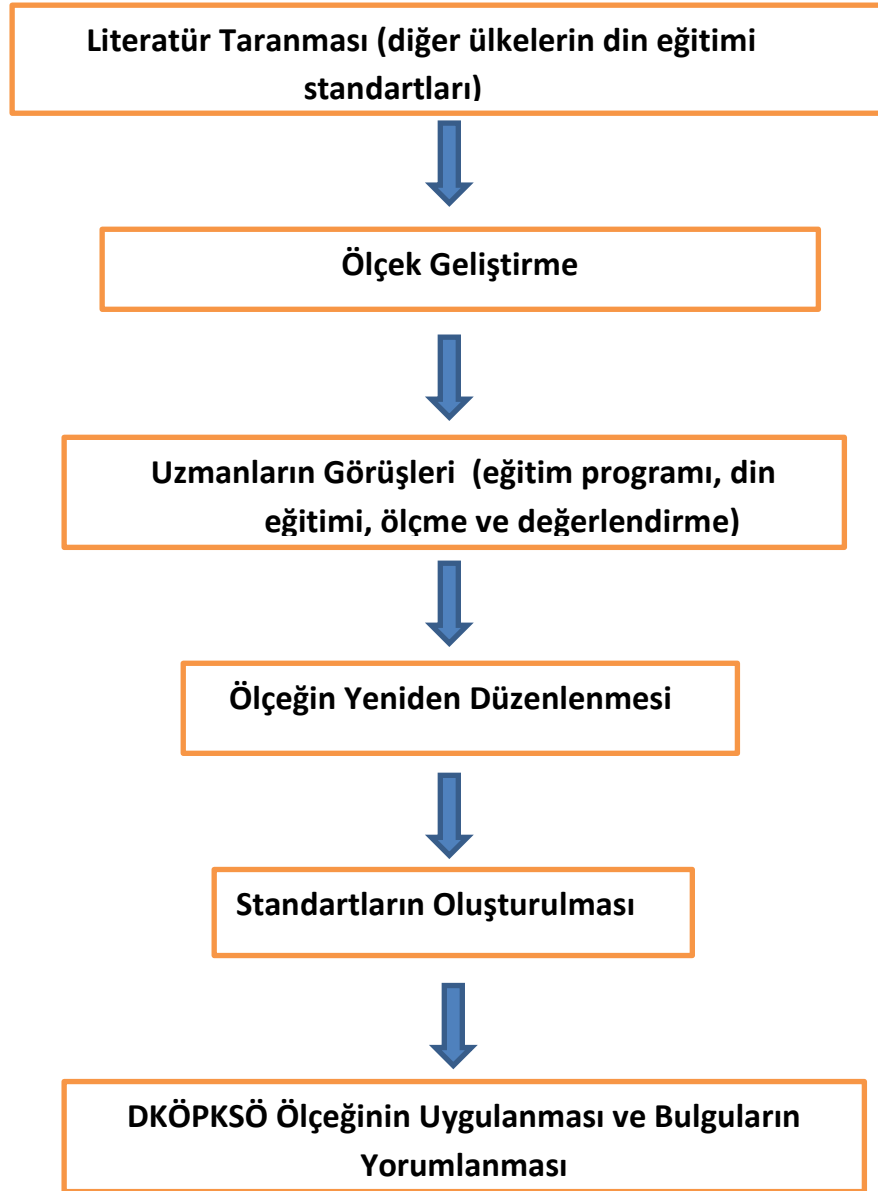
Tablo 3.4: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		f	%	Toplam
DKAB ÖĞRETMENLERİ				
Cinsiyet	Kadın	45	25	
	Erkek	137	75	182
Kıdem	1 (1-5)	39	21	
	2 (6-11)	48	26	
	3 (11-15)	16	8,8	
	4 (16-21)	34	19	
	5 (21-30)	30	16	
	6 (30 ve üstü)	15	8,2	182
Mezuniyet	İslam Enstitüsü	11	6	
	İlahiyat Fakültesi (Eski Lisans)	153	84	
	Eğitim Fakültesi DKAB (Din Kültürü Öğretmenliği)	9	5	
	Eğitim Fakültesi İDKAB (İlköğretim Din Kültürü ögt)	9	5	182
				Toplam

Çizelge 3.4'ün verilerine göre, araştırmaya Türkiye'nin farklı illerinden toplamda 182 (%34.9) öğretmen katılmıştır. Çalışma grubuna dahil olan öğretim elemanı sayısı ise 79'dur. Çalışmaya dahil olan öğretmenlerden % 25'i kadın, %75'i erkektir. Katılımcıların yüzde 21'ini 1-5 yıl, yüzde 26'sını 6-11 yıl, yüzde 8,8'sini 11-15 yıl, yüzde 19'sunu 16-21, yüzde 16'sını 21-30 arası ve %8,2'sini ise 30 sene veya daha üstü kıdeme sahip olanlar oluşturmaktadır. Tablo 3.4'e göre çalışma grubuna dahil olan öğretmenlerin %84'ü İlahiyat Fakültesi Eski Lisans, % 6'sı İslam Enstitüsü, % 5'i Eğitim Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, % 5'i Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü Öğretmenliği mezunudur.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilme Süreci

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartları Ölçeği (DKÖPKS)



Şekil 3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci

Bu araştırmada DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartları öğretmen, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerini içeren

veriler Ek 1, Ek 2 ve Ek 3’de örneği bulunan bir ölçekte toplanmıştır. Ölçeğin son hale dönüşmesi süreci aşağıda gibidir:

Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere öncelikle ulusal ve uluslararası literatür taranmıştır. Dünyada din dersi öğretmeni yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca farklı üniversitelerin web sayfalarından din eğitimi programı ya da teoloji eğitimi programı ilgili bölümler incelenmiş ve var olan standartlar ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Kalite standartlarının incelendiği ve alınıp uyarlandığı siteler eklerde mevcuttur.

İnternette elde edilen bilgiler doğrultusunda, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek, ilgili literatür ve farklı kalite standartları değerlendirme araçları incelenerek, Erişen(2001)’in ‘Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirmede Kalite Standartları’ ölçeğinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Standartlar 15 ayrı boyutta sınıflanmıştır. Yaklaşık 350 tane standart ifadesi belirlenmiş ve bir ölçek geliştirilmiştir. Belirlenen bu standartların sayısı, Bilkent Üniversitesinden Prof. Dr. Cengiz Alacacı, Orta Doğu Teknik Üniversitesinden Yrd. Doç. Dr. Ali Eryılmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesinden Prof. Dr. Ali Murat Sünbül, Doç. Dr. Muhiddin Okumuşlar ve Yrd. Doç. Dr. Aslihan Saban, Selçuk Üniversitesinden Doç. Dr. Yavuz Erişen ve Dr. Perihan Tunç’un görüşleri doğrultusunda 80’e düşürülmüştür. Ayrıca standartların oluşturulması aşamasında dikkat edilecek hususlar konusunda MEB’de Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) başkan yardımcısı, H.Ömer Gülseren, MEB’de Program Geliştirme Uzmanı Toper Akbaba ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden Prof. Dr. Recai Doğan da görüş alınmış ve onların bu görüşleri doğrultusunda ölçekte yer alan standartlar konusunda gerekli hassasiyet gösterilmiştir.

Bu inceleme ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak 80 maddelik taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan 80 maddelik taslak ölçek İlahiyat ve Eğitim Fakülteleri alan uzmanlarının (din eğitimi, eğitim programı, eğitim yönetimi, matematik, ölçme ve değerlendirme, mesleki eğitim) görüşlerine sunulmuştur. Standartların açıklığı ve anlaşılabilirliği için ölçek son olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden Prof. Dr. Ali Murat Sünbül, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitimden Doç. Dr. Yavuz Erişen ve Dr. Perihan Tunç ve Necmettin Erbakan

İlahiyat Fakültesinden Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu ve Doç. Dr. Muhiddin Okumuşlar'ın görüşleri alındıktan sonra son hali verilmiştir. Son şeklini alan standartların katılımcılara dağıtımını yapılmıştır.

3.4. Ölçme Aracının Özellikleri

Ölçek 80 maddelik 5'li likert tipindedir. Toplamda 15 boyut ve 80 tane standart yer almaktadır. Ölçekte ayrıca standardın uygun olup olmadığı da yer almaktadır. Öğretmenler ve öğretim elemanları için ayrı, öğretmen adayları için ayrı bir ölçek düzenlenmiştir. Ölçek belirlenirken her bir boyut ile ilgili standartlar iki ana başlık altında toplanmıştır:

1) DKAB Öğretmen yetiştirme programına ilişkin standartlardır; öğrenci kabulüne ilişkin, felsefesine-hedeflerine ilişkin, programın içeriğine ilişkin, öğretme-öğrenme stratejilerine/yöntemlerine ilişkin, güvenlik ve sağlık hizmetlerine ilişkin, özel eğitim ihtiyaçlarına ilişkin, rehberlik ve destek hizmetlerine ilişkin, insan kaynaklarına ilişkin, kütüphane ve teknoloji merkezlerine ilişkin, tesisler ve donanımına ilişkin, finansmana ilişkin, programı değerlendirmeye ve geliştirmeye ilişkin,

2) DKAB program mezununda olması gereken standartlardır. Bu standartlar: toplumsal standartlara ilişkin, din öğretimine ilişkin, öğrencinin başarısını ölçme ve değerlendirmeye ilişkin, standartların bulunmasına dikkat edilmiştir.

Veri toplama aracında, sırasıyla kişisel özellikleri belirlemeye yönelik öğretmen adayları için dört, öğretmen ve öğretim elemanları için beş adet soru bulunmaktadır. Ardından ölçekte bulunan sorulardan 1, 2, 3, 4, 9, 14, 15, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 37, 40, 41, 44, 45, 46, 51, 53. nolu standartlar Erişen (2001)'in ölçeğinden alınarak kendisinin bilgisi ve izni dahilinde kullanılmıştır. Standartları oluşturmak için dünyanın farklı üniversitelerin teoloji ve katolik fakültelerinin web sayfalarından faydalanılarak teoloji ve din eğitimi programları incelenmiş, standartlarına bakılmış ve çeşitli kalite standartları kuruluşlarının web sayfalarından da yararlanılmıştır.

3.4.1. Din Kültürü Öğretmen Yetiştirme Programları Kalite Standartları Ölçeğinin (DKÖPKSÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması

Ulusal ve uluslararası alanyazındaki din eğitimi programlarından ve Erişen'in ölçeğinden yararlanarak, bu programlarda yer alan ve en çok kabul gören 15 farklı kalite standardı tespit edilmiştir.

Bu kalite standartlarına göre, 15 boyutlu ve 80 maddeden oluşan Din Kültürü Öğretmen Yetiştirme Programları Kalite Standartları Ölçeği (DKÖPKSÖ) hazırlanmıştır. Geliştirilen Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışması gerçekleştirilmiştir. DFA çalışması için 400 (%55 kız, %45 erkek) kişi araştırmaya dâhil edilmiştir.

DFA çalışmasında daha iyi uyum değerleri elde etmek için elde edilen modifikasyon indeks değerleri incelenerek uygun maddeler arasındaki korelasyonlar serbest bırakılmıştır (Ek 7). Nihai modele ilişkin elde edilen uyum değerleri Tablo 3.5'de özetlenmiştir. Modelde yer alan tüm yollar 0,001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 3.5. DFA Çalışması Sonucunda Elde Edilen Uyum Değerleri

χ^2	χ^2/sd	p	CFI	RMSEA	SRMR
6363,01	2,16	<0,001	0,85	0,05	0,05

Literatürde DFA çalışmalarında rapor edilmesi tavsiye edilen dört uyum iyiliği değeri bulunmaktadır. Bu uyum iyiliği değerleri; χ^2/sd , CFI, RMSEA ve SRMR değerleridir (Kline, 2005). Tablo 3.5'deki uyum değerleri incelendiğinde, genel olarak, modelin kabul edilebilir düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu anlaşılmıştır (Meydan ve Şeşen, 2011). Modelin karmaşıklığı dikkate alındığında elde edilen uyum değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir.

3.4.2. Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları

Ölçme aracının geçerlik kanıtlarını toplamak için beş farklı alandaki (iki Din Eğitimi, iki Mesleki Eğitim, iki Program Geliştirme, bir Ölçme ve Değerlendirme, bir İlköğretim Bölümü) uzmanlardan görüş alınmış ve ölçme aracına son şekli verilmiş ve geçerlilik sağlanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğine yönelik Cronbach Alpha 0,96 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının boyutlara göre güvenilirliği hesaplanmış ve 15 boyuta ait güvenilirlik aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 3.6: Boyutların Cronbach Alfa Değerleri

Boyutlar	Cronbach Alpha
1. Fakülteye Öğrenci Kabulüne İlişkin Standartlar (6 Madde)	,79
2. Eğitim Programının Felsefesine- Hedeflerine İlişkin Standartlar (6 madde)	,77
3. Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Standartlar (9 madde)	,87
4. Öğretme-Öğrenme Stratejilerin/Yöntemlerine İlişkin Standartlar (3 madde)	,83
5. Güvenlik ve Sağlık Hizmetlerine İlişkin Standartlar (3 madde)	,87
6. Özel Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Standartlar (4 madde)	,87
7. Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin Standartlar (4 madde)	,87
8. İnsan Kaynaklarına İlişkin Standartlar (4 madde)	,88
9. Kütüphane ve Teknoloji Merkezine İlişkin Standartlar (4 madde)	,82
10. Tesisler ve Donanıma İlişkin Standartlar (4 madde)	,84
11. Finansmana İlişkin Standartlar (3 madde)	,88
12. Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye İlişkin Standartlar (4 madde)	,88
13. Toplumsal Standartlar (8 madde)	,90
14. Özel Alan (Din Öğretimi) Standartlar (12 madde)	,92
15. Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Standartlarda (6 madde)	,91

Tablo 3.6'a göre, 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartları Belirlenmesi' ölçeğinin alt boyutlarına yönelik Cronbach Alpha değerleri sırası ile, "Öğrenci kabulüne ilişkin" boyut için 0,79, "Felsefesine-hedeflerine ilişkin" boyut için 0,77, "Programın içeriğine ilişkin" boyut için 0,87, "Öğretme-öğrenme stratejilerine/yöntemlerine ilişkin" boyut için 0,83, "Güvenlik ve sağlık hizmetlerine ilişkin" boyut için 0,87, "Özel eğitim ihtiyaçlarına ilişkin" boyut için 0,87, "Rehberlik ve destek hizmetlerine ilişkin" boyut için 0,87, "İnsan Kaynaklarına İlişkin" boyut 0,88, "Kütüphane ve teknoloji merkezlerine ilişkin" boyut 0,82, "Tesisler ve Donanımına İlişkin" boyut 0,84, "Finansmana İlişkin" boyut 0,88, "Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye İlişkin" boyut 0,88, "Toplumsal Standartlara ilişkin" boyut 0,90, "Özel Alan Din Öğretimine ilişkin" boyut 0,92, "Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye ilişkin" boyut 0,91 olarak hesaplanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada araştırmanın amaçlarına bağlı olarak, veriler araştırmacı tarafından ölçek formuyla toplanmıştır.

Nicel verilerin elde edilmesi için hazırlanan 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi' ölçeği;

- ✓ İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri alanında çalışan öğretim elemanlarına uygulanmıştır.
- ✓ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine uygulanmıştır.
- ✓ Eğitim Fakültesi DKAB Öğretmenliği ve İlahiyat Fakültesi Pedagojik Formasyon öğrencilerine uygulanmıştır.

Araştırmacı ölçeklerin uygulanmasına Ocak 2012'de başlanmış, Haziran 2012'de sonuçlandırılmıştır. Ölçekler öğretmenlere mail yoluyla gönderilmiştir. Tesadüfi örneklem yoluyla seçilen Türkiye'nin 81 ilinde bulunan 810 tane okulun mail adreslerine ölçek gönderilmiştir. Ölçekler online bir anket programı üzerinden gönderilmiş, katılımcılar uygulamayı internet aracılığıyla gerçekleştirmişlerdir.

Öğretmenlerin bazıları anlaşılmayan maddeler hakkında soru sormuşlar, onlara mail yoluyla gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlere sosyal medya (facebook, twitter, mail grupları) üzerinden de ölçek paylaşılmıştır. Bu paylaşım belli aralıklarla birden çok kez yapılmıştır. Öğretmenlerden 215'e yakın ölçeğe dönmüştür. Ölçek formlarının hiç doldurulmayanların, çok az sayıda maddelerin dolduranların ya da maddelerin eksik olarak dolduranların ölçekleri değerlendirmeye alınmamıştır. Bu nedenle geçerli olan ölçek sayısı 182'e düşmüştür.

Öğretim elemanlarına uygulanan ölçekler için Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde görev yapan DKAB öğretim elemanlarına ve tüm İlahiyat Fakülteleri felsefe ve din bilimleri ana bilim dalı öğretim elemanlarının (din eğitimi, din psikolojisi, din sosyolojisi, din felsefesi) mail adreslerine internet üzerinden ulaşılmış ve onlara ölçek gönderilmiştir. Sadece 79 öğretim elemanı ölçeği doldurup göndermişlerdir. Bazı öğretim elemanları İlahiyat ve DKAB Fakültelerinde derslere girmelerine rağmen, DKAB programına çok hâkim olamadıkları için ölçeğe cevap vermek istemediklerini belirtmişlerdir. Veri toplama aracında yer alan maddelerin çok olması nedeniyle öğretim elemanlarında ki uygulamalarda güçlük çekilmiş ve sadece gönüllü olanlar ölçeğe katılmışlardır.

Öğretmen adaylarının ölçekleri araştırmacı tarafından çoğaltılıp, beş ayrı üniversiteye, Atatürk, Dokuz Eylül, Marmara, Necmettin Erbakan, Uludağ, gönderilmiş ve araştırmacı tarafından ya da gönüllü bir öğretim elemanı tarafından öğretmen adaylarına ölçeği uygulanmıştır. Uygulamaya Eğitim Fakülteleri DKAB bölümleri öğretmen adaylarının yanı sıra, İlahiyat Fakülteleri formasyon öğrencilerinin de DKAB öğretmeni olarak ataması yapıldığı için dahil edilmiştir. Toplamda 325 tane ölçeği gönderilmiş, bunlardan 289 tanesi doldurulup geri gönderilmiş ve 261 tanesi geçerli sayılmıştır. Gönderilen ölçeklerin bir kısmı değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınmayan ölçeklerin iptal edilme nedenleri, ölçek formlarının hiç doldurulmaması, çok az sayıda maddelerin doldurulması ve eksik olarak maddelerin doldurulması şeklinde sıralanabilir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın amacına yönelik “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi” için düzenlenen ölçek ile elde edilen ham veriler, Microsoft Excel programında ve SPSS (The Statistical Paket for Social Sciences) 18.0 paket programında analiz edilmek için bilgisayara yüklenmiştir. Ölçeğin verilerinde eksik ya da hatalı olanlar inceleme kapsamı dışında tutulmuştur. Verilerin analizinde sırasıyla aşağıdaki istatistiksel işlemler kullanılmıştır.

DKAB Öğretmenlerinin, Öğretmen Adaylarının ve DKAB ve İlahiyat Öğretim Elemanlarının kişisel bilgileri (eğitim durumu, kıdem, bölüm, cinsiyet) için, frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarını Belirlemeye yönelik likert tipi maddelerin çözümü için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Katılımcıların görüşlerini belirlemek için uygulanan ölçekte yer alan likert tipi maddeler, beşli derecelendirme ölçeğin değerlendirme aralıkları, elde edilen verilerin akademik ortalamaları (\bar{X}) ve standart sapmaları (ss) dikkate alınarak yorumlanmıştır. Ayrıca gruplar arasında fark olup olmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testleri yapılmıştır. Derece aralıklarının eşit olduğu varsayılmış ve aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.79 olarak belirlenmiştir. Puan aralığı belirlenirken en yüksek puan değerinden en düşük puan değeri çıkartılmıştır. Bulunan değer ölçekteki toplam derece sayısına bölünmüştür. En yüksek değer (5) ile en düşük değer (1)/5 basit formülü ile belirlenmiştir. Aşağıda ki gibi derecelendirilmiştir. Tablo 3.7’de aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı verilmiştir.

Tablo 3.7: Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralığın Değeri	Aralık
1. Önemsiz	1,00- 1,79
2. Az Önemli	1,80- 2,59
3. Kısmen Önemli	2,60- 3,39
4. Oldukça Önemli	3,40- 4,19
5. Çok Önemli	4,20- 5,00

DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının belirlenmesi amacıyla beşli likert tipi formda yer alan maddelere “**Önemsiz**”i işaretleyenler 1 puan, “**Az Önemli**”yi işaretleyenler 2 puan, “**Kısmen Önemli**”yi işaretleyenler 3 puan, “**Oldukça Önemli**” yi işaretleyenler 4 puan, “**Çok Önemli**”yi işaretleyenler 5 puan olarak değerlendirilmek üzere yapılan tanımlayıcı istatistik kullanılarak ulaşılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tablo halinde yorumlarıyla birlikte bulgular kısmında verilmiştir.

Bu şekilde elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ve özellikleri de şu şekildedir:

Elde edilen verilerden, grupların normal dağılım gösterip göstermediği ve varyansların dağılımları arasında farkın olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan Grupların normal dağılım dağılmadığını anlamak için Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmış, normal dağılım göstermedikleri anlaşılmıştır. Din Kültürü ve ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına yönelik Standartlara ilişkin verilerin gruplara göre normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Non-parametrik testlerde evrenin nasıl bir dağılım gösterdiğinin bilinmesi gerekmemektedir. Birkaç farklı evrenden alınmış gözlemlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş örnekler üzerinde işlem yapabilen Nonparametrik testler bulunmaktadır (Baştürk, 2010: 5) . Bu nedenle non-parametrik testlerden grup sayısının ikiden fazla olması nedeniyle Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U kullanılmıştır. Gruplar arası tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan testlerde karşılığı olarak kullanılır (Baştürk, 2010:134). Yine Kruskal Wallis tekniği, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder.

Analiz, “puanların grup değişkenlerine göre oluşturulan her bir grupta (örnekleme) normal dağılım ve varyanslarının eşitliği “ gerektirmediği içim tek yönlü varyans analizine alternatif bir tekniktir (Büyüköztürk, 2012: 158). Ayrıca bazı alt problemlerin yorumlanmasında betimsel istatistik de kullanılmıştır (ortalama, frekans, yüzde, standart sapma gibi).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi’ (DKÖPKSÖ) ölçeği yoluyla elde edilen verilerden ulaşılan bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır. Öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin (öğretmen adaylarının) DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartları hakkında görüşleri bulguya dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

Aşağıda programa ilişkin standartlarla ilgili toplamda 15 tane alt boyut bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla, programa öğrenci kabulüne ilişkin, programın felsefesine-hedeflerine ilişkin, programın içeriğine ilişkin, öğretme-öğrenme stratejilerine/yöntemlerine ilişkin, güvenlik ve sağlık hizmetlerine ilişkin, özel eğitim ihtiyaçlarına ilişkin, rehberlik ve destek hizmetlerine ilişkin, insan kaynaklarına ilişkin, kütüphane ve teknoloji merkezlerine ilişkin, tesisler ve donanımına ilişkin, finansmana ilişkin, programı değerlendirmeye ve geliştirmeye ilişkin standartlardır.

4.1. Alt probleme ilişkin bulgular: katılımcı gruplara, “DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartları uygun mudur?” şeklinde soru ölçekte ifade edilmiştir.

Tablo 4.1: Katılımcılara Göre Standartların Uygunluğu

Maddelerin uygunluğuna ilişkin olarak katılımcıların görüşlerini içeren bulgular Tablo 4.1’de görülmektedir.

Standartlar	f	%
Uygundur	502	96,25
Uygun Değildir	20	3,75

Tablo 4.1’e göre DKAB öğretmen yetiştirme programlarında tüm standartların uygunluğu katılımcı gruplarda %96’nın üzerindedir. Yani standartların katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından kabul edildiği söylenebilir.

Standartların uygunluğuyla ilgili grupların görüşleri değerlendirildiğinde, “Türkiye Cumhuriyeti Devletinin uzak amaçlarına uygun olması” için katılımcıların % 8’i tarafından uygun görülmemiştir. Grupların görüşleri birlikte değerlendirildiğinde “Toplumsal ve evrensel ahlaki değerlerle uyumlu olması” standardı katılımcıların %98’i tarafından uygun bulunmuştur.

4.2. Alt problem: İkinci alt problem katılımcıların tümünün DKAB Programlarına İlişkin kalite standartlara katılma düzeyi nedir? şeklinde idi.

15 boyutta toplanan standartlar, boyut boyut ele alınarak, elde edilen veriler aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 4.2. Katılımcıların Grupların DKAB Programlarına İlişkin Kalite Standartlarına Hakkında

1.Programa İlişkin Standartlar;	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Görüşleri						
Boyutlar	Öğretim Elemanı		Öğretmen		Öğretmen Adayı	
Öğrenci Kabulüne İlişkin	4,31	0,53	4,03	0,80	4,26	0,59
Programın Felsefesine- Hedeflerine İlişkin	4,36	0,39	4,29	0,63	4,28	0,59
Eğitim Programının İçeriğine İlişkin	4,28	0,44	4,10	0,68	4,23	0,63
Öğretme/ Öğrenme Statejilerine/ Yöntemlerine ilişkin,	4,43	0,57	4,21	0,83	4,27	0,73
Güvenlik ve Sağlık Hizmetlerine İlişkin	4,20	0,79	4,09	0,98	4,20	0,83
Özel Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin	4,42	0,41	4,10	0,86	4,26	0,80
Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin	4,37	0,46	4,16	0,87	4,20	0,80
İnsan Kaynakları İlişkin	4,30	0,57	4,11	0,82	4,15	0,84
Kütüphane ve Teknoloji Merkezine İlişkin	4,33	0,53	4,22	0,83	4,26	0,68
Tesisler ve Donanımına İlişkin	4,32	0,52	4,18	0,86	4,12	0,81
Finansmana İlişkin	4,30	0,70	4,08	0,91	4,09	0,80
Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye İlişkin	4,31	0,57	4,16	0,83	4,15	0,85
Toplumsal Standartlara İlişkin	4,50	0,38	4,43	0,56	4,39	0,62
Özel Alana İlişkin	4,43	0,56	4,44	0,57	4,32	0,65
Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin	4,45	0,54	4,26	0,85	4,25	0,74

DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarında Kalite standartları boyut boyut ele alındığında, genel olarak öğretim elemanlarının ortalamasını diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. DKAB programının hazırlanmasından değerlendirilmesine

kadarki süreçte en etkili şekilde yer alan öğretim elemanları olduğu için, yüksek olduğu söylenebilir. Tüm boyutlar dikkate alındığında, öğretmenlerin ortalaması diğer iki gruba göre daha düşük çıkmıştır. Öğretmenler üniversite derslerinden uzak oldukları ve daha çok uygulamayla ilgilendikleri için öğretmen yetiştirme programı hakkında diğerlerine göre daha az bilgi sahibi oldukları dile getirilebilir.

Öğretmen adaylarının fakülteye öğrenci kabulüne ilişkin standartlarının ortalamasının öğretmenlerin ortalamasından yüksek olduğu gözlenmektedir. Öğretim elemanları için en yüksek standart ortalaması program mezununda bulunması gereken toplumsal standartlarda çıkmıştır.

“Fakülteye öğrenci kabulüne ilişkin” standart öğretmenlerin ortalamasının en düşük ($\bar{X}=4,03$) olduğu standarttır. Kütüphane ve teknoloji merkezine ilişkin standartlarda üç meslek grubunun da ortalaması birbirine yakın olduğu söylenebilir.

“Güvenlik ve sağlık hizmetlerine ilişkin” standartların ortalaması hem öğrenciler, hem de öğretim elemanları için aynıdır ($\bar{X}=4,20$). “Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme” standardının ortalaması öğrenci ve öğretim elemanları için aynıdır ($\bar{X}= 4,26$). “Özel alan (din eğitimi)” standart ortalaması en yüksek olan grup öğrencilerdir. Öğrencilerin çalışanlara göre daha idealist oldukları söylenebilir.

4.3. Alt probleme ilişkin bulgular: DKAB Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında olması gereken standartlara ilişkin olarak; Öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenci kabulüne, programın felsefesine ve hedeflerine, programın içeriğine, öğretme-öğrenme stratejilerine, güvenliğine, özel eğitime, rehberliğe, insan kaynaklarına, kütüphaneye, tesislere, finansmana, programı değerlendirmeye, toplumsal standartlara, özel alana ve ölçme değerlendirmeye ilişkin kalite standartlarının önem derecesine ilişkin görüşleri ne düzeydedir? İlk olarak katılımcı grupların fakülteye öğrenci kabulüne ilişkin standartların önem derecesine görüşleri ele alınmıştır.

Tablo 4.3: Katılımcı Grupların Fakülteye Öğrenci Kabulüne İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR	Gruplar	n	\bar{X}	ss
1. Toplumun ihtiyaç duyduğu DKAB Öğretmen sayısının dikkate alınması	Öğretim Elemanları(1)	79	4,26	0,85
	Öğretmenler (2)	182	4,10	1,00
	Öğretmen Adayları(3)	261	4,33	0,80
	Toplam	522	4,23	0,89
2. Öğrencilerin hangi ölçütlerle kabul edileceği kapsamlı bir değerlendirme sistemi ile açık bir şekilde belirtilmesi	Öğretim Elemanları(1)	79	4,21	0,85
	Öğretmenler (2)	182	4,10	1,00
	Öğretmen Adayları(3)	261	4,33	0,90
	Toplam	522	4,23	0,95
3. Kabul edilecek öğrenciye ilişkin verilerin çeşitli kaynaklardan sağlanması (akademik nitelikler, giriş sınavı sonuçları, ortaöğretim kurumlarının önerileri özgeçmiş dayalı bilgiler).	Öğretim Elemanları(1)	79	4,21	0,85
	Öğretmenler (2)	182	4,12	1,00
	Öğretmen Adayları(3)	261	4,23	0,80
	Toplam	522	4,21	0,90
4. Öğrencilere, programa kabul edilmeden önce programla ilgili bilgilerin yazılı olarak verilmesi (hak ve sorumluluklar, eğitim programı, hedefler, içerik, yöntem, değerlendirme kriterleri, rehberlik hizmetleri, mezuniyet koşulları, istihdam v.b.)	Öğretim Elemanları(1)	79	4,32	0,64
	Öğretmenler (2)	182	4,02	1,09
	Öğretmen Adayları(3)	261	4,16	0,98
	Toplam	522	4,14	0,98
5. Öğrencinin kayıttaki bilgilerinin gizlilik esasına göre elektronik ortamda korunması	Öğretim Elemanları(1)	79	4,10	1,04
	Öğretmenler (2)	182	4,07	1,17
	Öğretmen Adayları(3)	261	4,31	0,91
	Toplam	522	4,20	1,03
6. Öğrenciye oryantasyon (kurumsal tanıtım) eğitiminin verilmesi	Öğretim Elemanları(1)	79	4,36	0,82
	Öğretmenler (2)	182	3,85	1,20
	Öğretmen Adayları(3)	261	4,17	0,99
	Toplam	522	4,09	1,06

Tablo 4.3’de katılımcı grupların fakülteye öğrenci kabulüne ilişkin görüşlerine dair standartların önem derecesi yer almaktadır. Bu görüşlere göre

katılımcıların tamamının standartlara ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=4,09$) ile ($\bar{X}=4,23$) arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcılar bu standardı ‘çok önemli’ ve ‘oldukça önemli’ kategorisinde değerlendirmişlerdir. Katılımcıların tamamının görüşlerine göre en yüksek aritmetik ortalama, “Toplumun ihtiyaç duyduğu DKAB Öğretmen sayısı dikkate alınması”, en düşük aritmetik ortalama ise, “Öğrenciye oryantasyon (kurumsal tanıtım) eğitiminin verilmesi” maddesine ilişkin olarak gözükmemektedir.

Öğretim elemanları arasında ise “Öğrenciye oryantasyon (kurumsal tanıtım) eğitiminin verilmesi” maddesi en yüksek ($\bar{X}=4,36$) aritmetik ortalama ile çok önemli görülmüş, “Öğrencinin kayıttaki bilgilerinin gizlilik esasına göre elektronik ortamda korunması” maddesi en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,04$) ile oldukça önemli olarak değerlendirilmiştir.

DKAB öğretmenleri tarafından fakülteye öğrenci kabulüne ilişkin görüşlerine dair standartlardan, “Kabul edilecek öğrenciye ilişkin verilerin çeşitli kaynaklardan sağlanması standardı (akademik nitelikler, giriş sınavı sonuçları, ortaöğretim kurumlarının önerileri özgeçmişe dayalı bilgiler)” ($\bar{X}=4,69$) en yüksek ile çok önemli, “Öğrencilere, programa kabul edilmeden önce programla ilgili bilgiler yazılı olarak verilmesi (hak ve sorumluluklar, eğitim programı, hedefler, içerik, yöntem, değerlendirme kriterleri, rehberlik hizmetleri, mezuniyet koşulları, istihdam vs)” olarak en düşük düzeyde aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,02$) ile oldukça önemli görülmüştür.

Öğretmen adayları tarafından standartlarda en yüksek aritmetik ortalama “Öğrenciye oryantasyon (kurumsal tanıtım) eğitiminin verilmesi”, ($\bar{X}=4,36$), çok önemli olarak görülmüş ve “Öğrencilere, programa kabul edilmeden önce programla ilgili bilgiler yazılı olarak verilmesi (hak ve sorumluluklar, eğitim programı, hedefler, içerik, yöntem, değerlendirme kriterleri, rehberlik hizmetleri, mezuniyet koşulları, istihdam vb.)” ($\bar{X}=4,16$) aritmetik ortalama ile oldukça önemli olarak değerlendirilmiştir.

4.4. Alt Probleme ilişkin bulgular: Katılımcı grupların her bir boyutta yer alan standartların önem derecesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.4: Katılımcı Grupların Fakülteye Öğrenci Kabulüne İlişkin Standartın Gruplara Göre Karşılaştırılması Kruskal- Wallis Testi Sonucu

	Unvan	n	Mean Rank	sd	χ^2	p	Fark
s1	Öğretim Elemanı (1)	79	253,62	2	7,563	,023	1-3, 2-3
	Öğretmen (2)	182	241,32				
	Öğretmen Adayı (3)	261	277,95				
	Toplam	522					
s2	Öğretim Elemanı (1)	79	284,37	2	4,405	,111	-
	Öğretmen (2)	182	246,28				
	Öğretmen Adayı (3)	261	265,19				
	Toplam	522					
s3	Öğretim Elemanı (1)	79	277,58	2	2,674	,263	-
	Öğretmen (2)	182	248,82				
	Öğretmen Adayı (3)	261	265,47				
	Toplam	522					
s4	Öğretim Elemanı (1)	79	272,65	2	1,784	,410	-
	Öğretmen (2)	182	250,67				
	Öğretmen Adayı (3)	261	265,68				
	Toplam	522					
s5	Öğretim Elemanı (1)	79	242,75	2	3,211	,201	-
	Öğretmen (2)	182	255,03				
	Öğretmen Adayı (3)	261	271,69				
	Toplam	522					
s6	Öğretim Elemanı (1)	79	288,59	2	11,269	,004	1-2, 2-3.
	Öğretmen (2)	182	233,93				
	Öğretmen Adayı (3)	261	272,52				
	Toplam	522					

Yukarıdaki Tablo 4.4'te gruplara göre standart sıra ortalamaları görülmektedir. Kruskal Wallis testi ile gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, ölçeğe katılan grupların “Toplumun ihtiyaç duyduğu DKAB Öğretmen sayısının dikkate alınması” standardında anlamlı bir şekilde farklılaştıkları görülmektedir; χ^2 (sd=2, n=522)=7,56, p<.05. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarına ve öğretmenlere göre, öğretim elemanları öğretmenlere göre “Toplumun ihtiyaç duyduğu DKAB Öğretmen sayısı dikkate alınması” standardını daha önemli görmektedirler. “Öğrenciye oryantasyon (kurumsal tanıtım) eğitiminin verilmesi” standardı için, χ^2 (sd=2, n=522) = 11,269, p<.05. olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu

grupların bu standarda ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney Testi sonuçlarına göre, standarda en fazla öğretim elemanlarının, ardından öğretmen adaylarının daha sonra da öğretmenlerin katıldığı söylenebilir.

Tablo 4.5: Katılımcı Grupların Eğitim Programının Felsefesine-Hedeflerine Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR	Gruplar	n	\bar{X}	ss
7. Eğitim Programının T.C. Milli Eğitim Felsefesini yansıtması	Öğretim Elemanları (1)	79	3,75	1,06
	Öğretmenler (2)	182	3,81	1,19
	Öğretmen Adayları (3)	261	3,96	1,03
	Toplam	522	3,88	1,10
8. Eğitim programının felsefesinin ve hedeflerinin toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap vermesi	Öğretim Elemanları (1)	79	4,54	0,66
	Öğretmenler (2)	182	4,30	0,85
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,38	0,87
	Toplam	522	4,40	0,83
9. Her öğrencinin kazanacağı yeterlilikler kurumca açıkça ifade edilmesi ve eğitim programına yansıtılması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,49	0,62
	Öğretmenler (2)	182	4,30	0,84
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,23	0,87
	Toplam	522	4,30	0,83
10. Programın hedefleri değişime ve yeniliklere açık olması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,66	0,50
	Öğretmenler (2)	182	4,47	0,86
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,35	0,83
	Toplam	522	4,44	0,81
11. Eğitim programının hedefleri, bireysel ve toplumsal kültürel değerlere saygılı olma	Öğretim Elemanları (1)	79	4,40	0,74
	Öğretmenler (2)	182	4,44	0,73
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,41	0,75
	Toplam	522	4,42	0,74
12. Eğitim programının felsefesi ve hedefleri evrensel insani değerlerle uyumlu olması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,40	0,76
	Öğretmenler (2)	182	4,34	0,81
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,29	0,82
	Toplam	522	4,33	0,80

Tablo 4.5’den elde edilen veriler katılımcıların “eğitim programının felsefesine-hedeflerine ilişkin” görüşlerini yansıtmaktadır. Bu verilere göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,66$) ile en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=3,75$) arasında değişmektedir. Bu değerler çok önemli ve oldukça önemli düzeyindedir.

Öğretim elemanlarına göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,66$) “Programın hedefleri değişime ve yeniliklere açık olması standardı” maddesi, en az katıldıkları madde aritmetik ortalama ise ($\bar{X}=3,75$) ise “Eğitim Programının T.C. Milli Eğitim Felsefesini yansıtması” maddesidir. Öğretim elemanlarının görüşleri çok önemli ve oldukça önemli düzeyinde değişmektedir.

Öğretmenlere göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,47$) ile “Programın hedefleri değişime ve yeniliklere açık olması” standardı ile en az ise ($\bar{X}=3,81$) aritmetik ortalama ile “Eğitim Programının T.C. Milli Eğitim Felsefesini yansıtması” standardına katıldıkları söylenebilir. Öğretmenlerin görüşleri çok önemli ile oldukça önemli düzeyleri arasında değişmektedir.

Öğretmen adayları tarafından standartlarda en yüksek aritmetik ortalama “Eğitim programının hedefleri, bireysel, toplumsal ve kültürel değerlere saygılı olma”, ($\bar{X}=4,41$) çok önemli olarak görülmüş ve “Eğitim Programının T.C. Milli Eğitim Felsefesini yansıtması standardı” ($\bar{X}=3,96$) aritmetik ortalama olarak oldukça önemli olarak değerlendirmişlerdir.

4.6. Katılımcı Grupların Eğitim Programının Felsefesine-Hedeflerine İlişkin Standartlar hakkındaki Görüşlerin Karşılaştırılması Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Ünvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s7	Öğretim Elemanı (1)	79	242,04	2	3,113	0,211	-
	Öğretmen (2)	182	255,09				
	Öğretmen Adayı(3)	261	271,86				
	Toplam	522					
s8	Öğretim Elemanı (1)	79	274,33	2	1,607	0,448	-
	Öğretmen (2)	182	252,46				
	Öğretmen Adayı(3)	261	263,92				
	Toplam	522					
s9	Öğretim Elemanı (1)	79	287,97	2	3,485	0,175	-
	Öğretmen (2)	182	259,15				
	Öğretmen Adayı(3)	261	255,13				
	Toplam	522					
s10	Öğretim Elemanı (1)	79	292,81	2	7,667	0,022	1-3
	Öğretmen (2)	182	268,15				
	Öğretmen Adayı(3)	261	247,39				
	Toplam	522					

s11	Öğretim Elemanı (1)	79	254,30	2	0,263	0,877	-
	Öğretmen (2)	182	262,89				
	Öğretmen Adayı(3)	261	262,71				
	Toplam	522					
s12	Öğretim Elemanı (1)	79	271,34	2	0,502	0,778	-
	Öğretmen (2)	182	261,08				
	Öğretmen Adayı(3)	261	258,81				
	Toplam	522					

Yukarıdaki Tablo 4.6’da gruplara göre standart sıra ortalamaları görülmektedir. Kruskal Wallis testi ile gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, ölçeğe katılan grupların “Programın hedefleri değişime ve yeniliklere açık olması” standardında anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmektedir, χ^2 (sd=2, n=522) =7,667, $p<.05$. “Programın hedefleri değişime ve yeniliklere açık olması” standardı için, χ^2 (sd=2, n=522) = 11,269, $p<.05$. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney Testi sonuçlarına göre, standarda en fazla öğretim elemanlarının, ardından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının katıldığı gözlenmektedir.

Tablo 4.7: Katılımcı Grupların Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR	Gruplar	n	\bar{X}	ss
13- Türkiye Cumhuriyeti Devletinin uzak amaçlarına uygun olması	Öğretim Elemanları (1)	79	3,8	1,08
	Öğretmenler (2)	182	3,5	1,16
	Öğretmen Adayları (3)	261	3,9	1,10
	Toplam	522	3,73	1,13
14- MEB tarafından belirlenen amaçlarla paralel olması	Öğretim Elemanları (1)	79	3,72	0,97
	Öğretmenler (2)	182	3,80	1,04
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,00	0,93
	Toplam	522	3,89	0,98
15- Hedeflerle uyumlu ve gerçekleştirilebilir özellikte olması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,46	0,75
	Öğretmenler (2)	182	4,10	0,88
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,19	0,89
	Toplam	522	4,20	0,87
16- Öğrencinin mesleğe ve hayata yönelik bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılaması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,36	0,76
	Öğretmenler (2)	182	4,15	1,02
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,19	0,98
	Toplam	522	4,20	0,97
17- Gereksiz tekrarlar bulundurmaması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,30	0,78
	Öğretmenler (2)	182	4,20	0,96
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,10	1,04
	toplam	522	4,17	0,98
18- Yenilikçi, gelişime açık ve güncellenebilir olması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,49	0,64
	Öğretmenler (2)	182	4,20	0,89
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,26	0,85
	Toplam	522	4,27	0,84
19- Toplumsal ve evrensel ahlaki değerlerle uyumlu olması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,37	0,80
	Öğretmenler (2)	182	4,34	0,80
	Öğretmen Adayları(3)	261	4,36	0,80
	Toplam	522	4,35	0,80
20- Bilimsel, tutarlı ve faydalı olması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,47	0,80
	Öğretmenler (2)	182	4,37	0,85
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,29	0,88
	Toplam	522	4,35	0,86
21- Öğrenci seviyesine uygun ve anlamlı olması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,49	0,68
	Öğretmenler (2)	182	4,31	0,81
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,40	0,87
	Toplam	522	4,38	0,82

Tablo 4.7’de katılımcı grupların “eğitim programının içeriğine ilişkin” standartların önem derecesine hakkında görüşleri yer almaktadır. Bu görüşlerin katılımcıların tamamının standartlara ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=3,5$) ile ($\bar{X}=4,46$) aritmetik ortalama arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcılar “eğitim programının içeriğine ilişkin” standartları çok önemli ve oldukça önemli kategorisinde değerlendirmişlerdir. Katılımcıların tamamının görüşlerine göre en

yüksek aritmetik ortalama, “Öğrenci seviyesine uygun ve anlamlı olma”, en düşük aritmetik ortalama ise, “Türkiye Cumhuriyeti Devletinin uzak amaçlarına uygun olma” maddesine ilişkin olarak gözükmektedir.

Öğretim elemanları tarafından standartlardan “Öğrenci seviyesine uygun ve anlamlı olma” maddesi en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,49$) ile çok önemli görülmüş, “MEB tarafından belirlenen amaçlarla paralel olma” maddesi en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=3,72$) ile oldukça önemli olarak değerlendirilmiştir.

DKAB öğretmenleri tarafından eğitim programının içeriğine ilişkin görüşlerine dair standartlardan, “Bilimsel, tutarlı ve faydalı olma” en yüksek ($\bar{X}=4,37$) aritmetik ortalama ile çok önemli, “Türkiye Cumhuriyeti Devletinin uzak amaçlarına uygundur” en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=3,50$) ile oldukça önemli görülmüştür.

Öğretmen adayları tarafından standartlarda en yüksek aritmetik ortalama “Toplumsal ve evrensel ahlaki değerlerle uyumlu olma”, ($\bar{X}=4,36$) çok önemli olarak görülmüş ve “Türkiye Cumhuriyeti Devletinin uzak amaçlarına uygundur” ($\bar{X}=3,9$) aritmetik ortalama olarak oldukça önemli olarak değerlendirilmiştir.

4.8. Katılımcı Grupların Eğitim Programın İçeriğine İlişkin Standartlar Hakkındaki Görüşlerinin Karşılaştırılması Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Ünvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s13	Öğretim Elemanı (1)	79	255,78				
	Öğretmen (2)	182	231,96	2	13,657	,001	1-3 , 1-2, 2-3
	Öğretmen Adayı(3)	261	283,83				
	Toplam	522					
s14	Öğretim Elemanı (1)	79	233,75				
	Öğretmen (2)	182	251,65	2	6,669	,036	1-2
	Öğretmen Adayı(3)	261	276,77				
	Toplam	522					
s15	Öğretim Elemanı (1)	79	295,72				
	Öğretmen (2)	182	242,50	2	8,043	,018	1-2
	Öğretmen Adayı(3)	261	264,39				
	Toplam	522					
s16	Öğretim Elemanı (1)	79	273,70				
	Öğretmen (2)	182	246,68	2	3,209	,201	-
	Öğretmen Adayı(3)	261	268,14				
	Toplam	522					

s17	Öğretim Elemanı (1)	79	260,18				
	Öğretmen (2)	182	256,35	2	0,454	,797	-
	Öğretmen Adayı(3)	261	265,49				
	Toplam	522					
s18	Öğretim Elemanı (1)	79	289,48				
	Öğretmen (2)	182	248,59	2	4,714	,095	-
	Öğretmen Adayı(3)	261	262,04				
	Toplam	522					
s19	Öğretim Elemanı (1)	79	264,54				
	Öğretmen (2)	182	254,40	2	0,755	,686	-
	Öğretmen Adayı(3)	261	265,53				
	Toplam	522					
s20	Öğretim Elemanı (1)	79	271,22				
	Öğretmen (2)	182	272,13	2	2,932	,231	-
	Öğretmen Adayı(3)	261	251,14				
	Toplam	522					
s21	Öğretim Elemanı (1)	79	262,39				
	Öğretmen (2)	182	254,24	2	0,831	,660	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	266,30				
	Toplam	522					

Tablo 4.8 incelendiğinde, Eğitim Programının İçeriğine ilişkin boyutta, ‘Türkiye Cumhuriyeti Devletinin uzak amaçlarına uygun olması’ standardında ve ‘MEB tarafından belirlenen amaçlarla paralel olması’ standardında, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, χ^2 (sd=2, n=522)=13,657, $p<.05$, ‘Türkiye Cumhuriyeti Devletinin uzak amaçlarına uygun olması’ standardına en fazla öğretmen adayları, ardından öğretim elemanları ve son olarak öğretmenler tarafından katıldıkları görülmektedir. ‘MEB tarafından belirlenen amaçlarla paralel olması’, χ^2 (sd=2, n=522)= 6,669, $p<.05$. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney Testi sonuçlarına göre, uygulama sonrasında bu standarda en çok öğretmen adaylarının katıldığı, bunu öğretmenler ve öğretim elemanları izlediği görülmektedir.

“Hedeflerle uyumlu ve gerçekleştirilebilir özellikte olması” standardında öğretim elemanları ile öğretmenler arasında anlamlı bir fark (χ^2 (sd=2, n=522)= 8,043 , $p<.05$.)görülmektedir.

Tablo 4.9: Katılımcı Grupların Öğretme ve Öğrenme Stratejilerine/Yöntemlerine İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR	Gruplar	n	\bar{X}	ss
22- Öğrencilere sağlanan öğrenme yaşantılarının hedeflerle tutarlı olması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,44	0,66
	Öğretmenler (2)	182	4,17	0,90
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,28	0,88
	Toplam	522	4,27	0,86
23- Farklı öğrenme stillerine uygun, öğretme ve öğrenme strateji ve yöntemlerine yer verilerek hedeflerin etkili olarak öğrencilere kazandırılması sağlanması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,41	0,84
	Öğretmenler (2)	182	4,27	0,91
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,28	0,83
	Toplam	522	4,30	0,86
24-Yöntem ve stratejilerin çağdaş, yenilikçi ve gelişime açık olması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,37	0,66
	Öğretmenler (2)	182	4,22	0,97
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,24	0,90
	Toplam	522	4,25	0,89

Tablo 4.9’da katılımcıların görüşlerine göre öğretme ve öğrenme stratejilerine/yöntemlerine ilişkin standartlara ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen bu bulgulardan katılımcıların öğretme ve öğrenme stratejilerine/yöntemlerine ilişkin standartlara ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=4,44$) en yüksek ile ($\bar{X}=4,17$) ile en düşük aritmetik ortalama arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcıların önem sırasına ilişkin görüşlerinin ‘çok önemli’ ve ‘oldukça önemli’ düzeyleri arasında olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanları öğretme ve öğrenme stratejilerine/yöntemlerine ilişkin standartlara “Öğrencilere sağlanan öğrenme yaşantıları hedeflerle tutarlı olma” maddesini en yüksek ($\bar{X}=4,44$) aritmetik ortalama ile çok önemli , “Yöntem ve stratejiler çağdaş, yenilikçi ve gelişime açık olma” maddesini en düşük ($\bar{X}=4,37$) aritmetik ortalama ile oldukça önemli olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenler öğretme ve öğrenme stratejileri/yöntemleri boyutunda en yüksek “Farklı öğrenme stillerine uygun, öğretme ve öğrenme strateji ve yöntemlerine yer verilerek hedeflerin etkili olarak öğrencilere kazandırılması sağlanması” ($\bar{X}=4,27$) aritmetik ortalama ile çok önemli görürken, en düşük ($\bar{X}=4,15$) aritmetik ortalama ile

“Öğrencilere sağlanan öğrenme yaşantıları hedeflerle tutarlı olma” maddesini oldukça önemli olarak görmüşlerdir.

Öğretmen adaylarına göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,28$) ile “Öğrencilere sağlanan öğrenme yaşantıları hedeflerle tutarlı olma” en düşük ($\bar{X}=4,24$) aritmetik ortalama “Yöntem ve stratejiler çağdaş, yenilikçi ve gelişime açık olma” maddesine aittir. Öğretmen adaylarının görüşleri çok önemli ile oldukça önemli düzeyleri arasında değişmektedir.

Tablo 4.10: Katılımcı Grupların Öğretme ve Öğrenme Stratejilerine/Yöntemlerine İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Ünvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s22	Öğretim Elemanı (1)	79	269,72				
	Öğretmen (2)	182	249,12				
	Öğretmen Adayı (3)	261	267,65				
	Toplam	522		2	2,172	,338	-
s23	Öğretim Elemanı (1)	79	269,98				
	Öğretmen (2)	182	265,76				
	Öğretmen Adayı (3)	261	255,96				
	Toplam	522		2	,863	,650	-
s24	Öğretim Elemanı (1)	79	256,32				
	Öğretmen (2)	182	260,74				
	Öğretmen Adayı (3)	261	263,60				
	Toplam	522		2	,172	,918	-

Yukarıdaki Tablo 4.10’da gruplara göre standart sıra ortalamaları görülmektedir. Kruskal Wallis testi ile gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, ölçüğe katılan gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 4. 11: Katılımcı Grupların Güvenlik ve Sağlık Hizmetlerine İlişkin Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR	Gruplar	n	\bar{X}	ss
25-Öğrenme yaşantıları süresince sınıf, laboratuvar, anfi ve diğer öğrenme ortamlarında gerekli sağlık ve güvenlik koşulları sağlanması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,32	0,88
	Öğretmenler (2)	182	4,12	1,10
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,25	0,92
	Toplam	522	4,22	0,98
26- Personele ve öğrencilere, güvenliğin sağlanması ve korunmasıyla ilgili eğitim ve rehberlik hizmetleri verilmesi	Öğretim Elemanları (1)	79	4,05	0,92
	Öğretmenler (2)	182	4,10	1,01
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,15	0,96
	Toplam	522	4,12	0,97
27- İhtiyacı karşılayacak yeterlilikte güvenlik, sağlık ve ilkyardım hizmetleri ve bunun eğitimini almış personel bulunması	Öğretim Elemanları (1)	79	3,93	1,07
	Öğretmenler (2)	182	4,06	1,05
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,20	0,97
	Toplam	522	4,11	1,01

Tablo 4.11’den elde edilen veriler katılımcıların güvenlik ve sağlık hizmetlerine ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Bu verilere göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,32$) ile en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=3,93$) arasında değişmektedir. Bu değerler çok önemli ve oldukça önemli düzeylerindedir.

Öğretim elemanları güvenlik ve sağlık hizmetlerine ilişkin standartlara “Öğrenme yaşantıları süresince sınıf, laboratuvar, anfi ve diğer öğrenme ortamlarında gerekli sağlık ve güvenlik koşulları sağlanması” maddesini en yüksek ($\bar{X}=4,32$) aritmetik ortalama ile çok önemli, “İhtiyacı karşılayacak yeterlilikte güvenlik, sağlık ve ilkyardım hizmetleri ve bunun eğitimini almış personel bulunması” maddesini en düşük ($\bar{X}=3,93$) ile aritmetik ortalama ile oldukça önemli olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenler güvenlik ve sağlık hizmetleri boyutunda en yüksek “Öğrenme yaşantıları süresince sınıf, laboratuvar, anfi ve diğer öğrenme ortamlarında gerekli sağlık ve güvenlik koşulları sağlanması” ($\bar{X}=4,12$) aritmetik ortalama ile oldukça önemli görürken, en düşük ($\bar{X}=4,06$) aritmetik ortalama ile “İhtiyacı karşılayacak yeterlilikte güvenlik, sağlık ve ilkyardım hizmetleri ve bunun eğitimini almış personel bulunması” maddesini oldukça önemli olarak görmüşlerdir.

Öğretmen adaylarının güvenlik ve sağlık hizmetlerine ilişkin görüşleri ise ($\bar{X}=4,25$) ile ($\bar{X}=4,15$) arasında değişmektedir. “Öğrenme yaşantıları süresince sınıf, laboratuvar, anfi ve diğer öğrenme ortamlarında gerekli sağlık ve güvenlik koşulları sağlanması” maddesi en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,25$) ile öğretmen adayları tarafından çok önemli düzeyinde, “Personele ve öğrencilere, güvenliğin sağlanması ve korunmasıyla ilgili eğitim ve rehberlik hizmetleri verilmesi” ($\bar{X}=4,10$) oldukça önemli düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları güvenlik ve sağlık hizmetlerine ilişkin görüşlerini çok önemli ile oldukça önemli olarak bildirmişlerdir.

Tablo 4.12. Güvenlik ve Sağlık Hizmetlerine İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Ünvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s25	Öğretim Elemanı (1)	79	259,44				
	Öğretmen (2)	182	253,69				
	Öğretmen Adayı (3)	261	267,57				
	Toplam	522		2	1,070	,586	-
s26	Öğretim Elemanı (1)	79	238,26				
	Öğretmen (2)	182	263,88				
	Öğretmen Adayı (3)	261	266,87				
	Toplam	522		2	2,530	,282	-
s27	Öğretim Elemanı (1)	79	227,16				
	Öğretmen (2)	182	258,88				
	Öğretmen Adayı (3)	261	273,72				
	Toplam	522		2	6,578	,037	1-3

Tablo 4.12'nin analiz sonuçlarından güvenlik ve sağlık hizmetleri boyutunda, “İhtiyacı karşılayacak yeterlilikte güvenlik, sağlık ve ilkyardım hizmetleri ve bunun eğitimini almış personel bulunması” standardında gruplar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır, χ^2 (sd=2, n=522)=0,037 p<.05. Bu bulgu, katılımcıların her birinin bu standart hakkında farklı görüşe sahip olduğunu gösterir. Gruplar arasında farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney Testi sonuçlarına göre, uygulama sonrasında bu standarda öğretmen adaylarının öğretim elemanlarına göre daha fazla önemsedikleri görülmektedir.

Tablo 4.13: Katılımcı Grupların Özel Eğitimin İhtiyaçlarına İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR	Gruplar	n	\bar{X}	ss
28-Çeşitli nedenlerle öğrenme güçlükleri olanlar veya üstün zekalılar, özel yetenekleri bulunanların belirlenmesi	Öğretim Elemanları (1)	79	4,36	0,90
	Öğretmenler (2)	182	4,05	1,00
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,25	1,04
	toplam	522	4,20	1,01
29- Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim programlarının sağlanması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,48	0,60
	Öğretmenler (2)	182	4,10	1,01
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,23	0,95
	toplam	522	4,22	0,94
30- Çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması için uygun ortamlar sağlanması (WC, Lavabo, Yol, Asansör vb.)	Öğretim Elemanları (1)	79	4,47	0,64
	Öğretmenler (2)	182	4,20	0,93
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,35	0,87
	toplam	522	4,32	0,87
31-Ödev, sınav ve projelerde özel değerlendirme kriterleri oluşturulması	Öğretim Elemanları (1)	79	4,31	0,71
	Öğretmenler (2)	182	4,14	0,96
	Öğretmen Adayları (3)	261	4,18	0,95
	toplam	522	4,18	0,92

Tablo 4.13’den elde edilen veriler katılımcıların özel eğitimin ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Bu verilere göre aritmetik ortalama en yüksek ($\bar{X}=4,48$) ile en düşük ($\bar{X}=4,05$) arasında değişmektedir. Bu değerler çok önemli ve oldukça önemli düzeyindedir.

Öğretim elemanlarına göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,48$) “Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim programlarının sağlanması” maddesine en düşük aritmetik ortalama ise ($\bar{X}=4,31$) ile “Ödev, sınav ve projelerde özel değerlendirme kriterleri oluşturulması standardı” maddesine aittir. Öğretim elemanlarının görüşleri çok önemli düzeyindedir.

Öğretmenlere göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,20$) “Çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması için uygun ortamlar sağlanması (WC, Lavabo, Yol, Asansör vb.)” standardıdır. “Çeşitli nedenlerle öğrenme güçlükleri olanlar veya üstün zekalılar, özel yetenekleri bulunanların belirlenmesi” ($\bar{X}=4,05$) maddesi ise en düşük olan aritmetik ortalama sahiptir. Öğretmenlerin özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına dair görüşleri çok önemli ile oldukça önemli düzeyleri arasında değişmektedir.

Öğretmen adaylarına göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,35$) “Çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması için uygun ortamlar sağlanması (WC, Lavabo, Yol, Asansör vb.)” maddesine; en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,18$) “Ödev, sınav ve projelerde özel değerlendirme kriterleri oluşturulması standardı” maddesine aittir. Öğretmen adaylarının görüşleri çok önemli ile oldukça önemli düzeyleri arasında değişmektedir.

Tablo 4.14. Özel Eğitimin İhtiyaçlarına İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Ünvan	n	Grup Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s28	Öğretim Elemanı (1)	79	269,60	2	5,949	,051	-
	Öğretmen (2)	182	241,10				
	Öğretmen Adayı (3)	261	273,27				
	Toplam	522					
s29	Öğretim Elemanı (1)	79	288,48	2	7,401	,025	1-2
	Öğretmen (2)	182	240,89				
	Öğretmen Adayı (3)	261	267,70				
	Toplam	522					
s30	Öğretim Elemanı (1)	79	274,69	2	5,701	,058	-
	Öğretmen (2)	182	241,88				
	Öğretmen Adayı (3)	261	271,19				
	Toplam	522					
s31	Öğretim Elemanı (1)	79	271,45	2	0,866	,649	-
	Öğretmen (2)	182	254,66				
	Öğretmen Adayı (3)	261	263,26				
	Toplam	522					

Tablo 4.14’ün analiz sonuçlarından Özel Eğitimin İhtiyaçları boyutunda, “Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim programlarının sağlanması” standardında gruplar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır, χ^2 (sd=2, n=522) = 7,401 p<.05., Gruplar arasında farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney Testi sonuçlarına göre, öğretim elemanları ile öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğretmenlere göre, “Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim programlarının sağlanması” standardına daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Tablo 4.15: Katılımcı Grupların Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR	Gruplar	n	\bar{X}	ss
32- Rehberlik hizmetlerinin akademik, bireysel ve mesleki olarak işlevsel hale getirilmesi	Öğretim Elemanı (1)	79	4,29	0,89
	Öğretmen (2)	182	4,12	0,96
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,23	0,93
	Toplam	522	4,20	0,94
33- Rehberlik hizmetlerinin ilgili olduğu alanda öğrenciyi bilgilendirmeye ve geliştirmeye yönelik olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,34	0,66
	Öğretmen (2)	182	4,18	0,98
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,19	0,90
	Toplam	522	4,20	0,90
34- Her öğrencinin tüm rehberlik hizmetlerine kolayca ulaşılabilmesi	Öğretim Elemanı (1)	79	4,30	0,88
	Öğretmen (2)	182	4,18	0,99
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,22	0,96
	Toplam	522	4,22	0,96
35- Rehberlik hizmetlerinin alanında yetkin personel tarafından sağlanması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,53	0,70
	Öğretmen (2)	182	4,18	1,01
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,18	1,02
	Toplam	522	4,23	0,98

Tablo 4.15 incelendiğinde katılımcıların rehberlik ve destek hizmetlerine ilişkin görüşleri toplamda ($\bar{X}=4,53$ ile $\bar{X}=4,12$) aritmetik ortalama arasında değişmektedir. Katılımcılar rehberlik ve destek hizmetlerine ilişkin standartları için çok önemli ve oldukça önemli olarak görüş bildirmişlerdir. “Rehberlik hizmetleri alanında yetkin personel tarafından sağlanması” maddesi en yüksek aritmetik ortalama değerini alırken, “Rehberlik hizmetleri akademik, bireysel ve mesleki olarak işlevsel hale getirilme” maddesi en düşük değeri almıştır.

Öğretim elemanları rehberlik ve destek hizmetlerine ilişkin standartlardan “Rehberlik hizmetleri alanında yetkin personel tarafından sağlanması” maddesini en yüksek ($\bar{X}=4,53$) aritmetik ortalama ile çok önemli; “Rehberlik hizmetlerinin akademik, bireysel ve mesleki olarak işlevsel hale getirilmesi” maddesini en düşük ($\bar{X}=4,29$) aritmetik ortalama ile çok önemli olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenler rehberlik ve destek hizmetleri boyutunda en yüksek “Rehberlik hizmetlerinin ilgili olduğu alanda öğrenciyi bilgilendirmeye ve geliştirmeye yönelik olması ” ($\bar{X}=4,18$) aritmetik ortalama ile çok önemli görürken; en düşük ($\bar{X}=4,15$)

ortalama ile ‘‘Rehberlik hizmetleri akademik, bireysel ve mesleki olarak işlevsel hale getirilme’’ maddesi oldukça önemli olarak görmüşlerdir.

Öğretmen adaylarına göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,23$) ile ‘‘Rehberlik hizmetleri akademik, bireysel ve mesleki olarak işlevsel hale getirilme’’; en düşük ortalama ise ‘‘Rehberlik hizmetleri akademik, bireysel ve mesleki olarak işlevsel hale getirilme’’ en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,18$) ‘‘Rehberlik hizmetleri alanında yetkin personel tarafından sağlanması’’ maddesine aittir. Öğretmen adaylarının görüşleri çok önemli ile oldukça önemli düzeyleri arasında değişmektedir.

Tablo 4.16: Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Ünvan	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s32	Öğretim Elemanı (1)	79	274,04	2	4,483	0,106	-
	Öğretmen (2)	182	243,84				
	Öğretmen Adayı (3)	261	270,02				
	Toplam	522					
s33	Öğretim Elemanı (1)	79	272,68	2	,656	0,720	-
	Öğretmen (2)	182	257,49				
	Öğretmen Adayı (3)	261	260,91				
	Toplam	522					
s34	Öğretim Elemanı (1)	79	277,03	2	1,602	0,449	-
	Öğretmen (2)	182	253,36				
	Öğretmen Adayı (3)	261	262,48				
	Toplam	522					
s35	Öğretim Elemanı (1)	79	300,86	2	7,637	0,022	1-2, 1-3
	Öğretmen (2)	182	251,12				
	Öğretmen Adayı (3)	261	256,82				
	Toplam	522					

Yukarıdaki Tablo 4.16’da gruplara göre standartların sıra ortalamaları görülmektedir. Kruskal Wallis testi ile gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, ölçeğe katılan gruplar arasındaki farklılığın kaynağını tespit etmek Mann Whitney Testi yapılmıştır. Bunun sonuçlarına göre, ‘‘Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin Standartları’’ boyutunda ‘‘Rehberlik hizmetlerinin alanında yetkin personel tarafından sağlanması’’ standardı için öğretim elemanları ile öğretmenler ve öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17: Katılımcı Grupların İnsan Kaynaklarına Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR	Gruplar	n	\bar{X}	ss
36-Hizmet ve etkinlikleri başarıyla uygulayacak yeterli personelin bulunması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,37	0,79
	Öğretmen (2)	182	4,16	0,93
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,14	0,99
	Toplam	522	4,18	0,94
37- İş ve görev tanımları yazılı olarak bütün çalışanlara bildirilmesi	Öğretim Elemanı (1)	79	4,18	0,87
	Öğretmen (2)	182	4,10	0,94
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,18	0,99
	Toplam	522	4,07	0,95
38- Personelin performans değerlendirme sisteminin açık ve net olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,26	0,89
	Öğretmen (2)	182	4,16	1,02
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,04	1,01
	Toplam	522	4,12	1,00
39- Personelin etik ve mesleki gelişimi için uygun çalışma koşullarının sağlanması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,46	0,64
	Öğretmen (2)	182	4,19	0,98
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,22	0,90
	Toplam	522	4,25	0,90

Tablo 4.17’de elde edilen veriler katılımcıların insan kaynakları ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Veriler, en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,46$) ile en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,04$) arasında değişmektedir. Bu değerler çok önemli ve oldukça önemli düzeyindedir.

Öğretim elemanlarına göre, en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,46$) ile “Hizmet ve etkinlikleri başarıyla uygulayacak yeterli personel bulunması” maddesine, en düşük aritmetik ortalama ise ($\bar{X}=4,18$) ile “İş ve görev tanımları yazılı olarak bütün çalışanlara bildirilmesi” maddesine aittir. Öğretim elemanlarının görüşleri çok önemli ile oldukça önemli düzeyleri arasında değişmektedir.

Öğretmenlere göre en yüksek aritmetik ortalama “Personelin etik ve mesleki gelişimi için uygun çalışma koşullarının sağlanması” ($\bar{X}=4,19$) ve “İş ve görev tanımları yazılı olarak bütün çalışanlara bildirilmesi” maddesi ise en düşük ($\bar{X}=4,10$) aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin görüşleri çok önemli ile oldukça önemli düzeyleri arasında değişmektedir.

Öğretmen adaylarına göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,22$) “Personelin etik ve mesleki gelişimi için uygun çalışma koşullarının sağlanması”; en

düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,04$) ile “Personel performans değerlendirme sisteminin açık ve net olma” maddesine aittir. Öğretmen adaylarının görüşleri çok önemli ile oldukça önemli düzeyleri arasında değişmektedir.

Tablo 4.18: İnsan Kaynaklarına İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Ünvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s36	Öğretim Elemanı (1)	79	281,80				
	Öğretmen (2)	182	250,37	2	2,833	,243	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	263,11				
	Toplam	522					
s37	Öğretim Elemanı (1)	79	268,49				
	Öğretmen (2)	182	263,99	2	,435	,805	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	257,65				
	Toplam	522					
s38	Öğretim Elemanı (1)	79	275,66				
	Öğretmen (2)	182	264,64	2	1,423	,491	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	255,02				
	Toplam	522					
s39	Öğretim Elemanı (1)	79	273,17				
	Öğretmen (2)	182	251,42	2	1,654	,437	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	264,99				
	Toplam	522					

Yukarıdaki Tablo 4.18’de gruplara göre standart sıra ortalamaları görülmektedir. Kruskal Wallis testi ile gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, ölçeğe katılan gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 4.19: Katılımcı Grupların Kütüphane ve Teknoloji Merkezine İlişkin Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR	Gruplar	n	\bar{X}	ss
40- Öğrenciler ve öğretim elemanları için yeterli büyüklükte ve nitelikte kütüphane, dil laboratuvarı ve teknolojik ortamların bulunması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,57	0,68
	Öğretmen (2)	182	4,33	0,91
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,37	0,92
	Toplam	522	4,38	0,88
41- Öğrencilerin ve personelin donanım ve materyalleri kullanabilmeleri için yeterli eğitim ve teknik desteğin sağlanması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,41	0,74
	Öğretmen (2)	182	4,31	0,90
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,32	0,88
	Toplam	522	4,33	0,87
42- Bu merkezler 7/24 saat açık olması	Öğretim Elemanı (1)	79	3,68	0,93
	Öğretmen (2)	182	3,98	1,09
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,02	1,01
	Toplam	522	3,96	1,03
43- Tüm hizmetlere ve olanaklara elektronik ortamda ulaşılabilirliğin sağlanması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,46	0,73
	Öğretmen (2)	182	4,23	0,98
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,32	0,82
	Toplam	522	4,31	0,69

Katılımcıların görüşlerine göre kütüphane ve teknoloji merkezine ilişkin standartlarda yer alan maddelerin verileri Tablo 4.19’da görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında tüm veriler ($\bar{X}=3,68$) ile ($\bar{X}=4,57$) arasında değişmektedir. Buna göre ölçekte yer alan tüm standartların katılımcılar tarafından ‘çok önemli’ ve ‘oldukça önemli’ kategorisinde değerlendirildiği söylenebilir.

Öğretim elemanları kütüphane ve teknoloji merkezine ilişkin standartlardan “Öğrenciler ve öğretim elemanları için yeterli büyüklükte ve nitelikte kütüphane, dil laboratuvarı ve teknolojik ortamların bulunması” maddesini, en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,57$) ile çok önemli, “Bu merkezlerin 7/24 saat açık olması” maddesini en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=3,68$) ile oldukça önemli olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenler kütüphane ve teknoloji merkezi boyutunda en yüksek “Öğrenciler ve öğretim elemanları için yeterli büyüklükte ve nitelikte kütüphane, dil laboratuvarı ve teknolojik ortamların bulunması” ($\bar{X}=4,33$) aritmetik ortalama ile çok önemli görürken, en düşük ($\bar{X}=3,98$) aritmetik ortalama ile “Bu merkezlerin 7/24 saat açık olması” maddesini oldukça önemli olarak görmüşlerdir.

Öğretmen adayları tarafından kütüphane ve teknoloji merkezi standardı, “Öğrenciler ve öğretim elemanları için yeterli büyüklükte ve nitelikte kütüphane, dil laboratuvarı ve teknolojik ortamların bulunması” en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,37$), çok önemli olarak görülmüş ve “Bu merkezlerin 7/24 saat açık olması” ($\bar{X}=4,02$) aritmetik ortalama olarak oldukça önemli olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.20: Kütüphane ve Teknoloji Merkezine İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Ünvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s40	Öğretim Elemanı (1)	79	281,28	2	4,596	,100	-
	Öğretmen (2)	182	245,45				
	Öğretmen Adayı (3)	261	266,70				
	Toplam	522					
s41	Öğretim Elemanı (1)	79	259,92	2	,350	,839	-
	Öğretmen (2)	182	257,23				
	Öğretmen Adayı (3)	261	264,95				
	Toplam	522					
s42	Öğretim Elemanı (1)	79	226,68	2	6,319	,042	1-3
	Öğretmen (2)	182	259,90				
	Öğretmen Adayı (3)	261	273,16				
	Toplam	522					
s43	Öğretim Elemanı (1)	79	278,26	2	2,296	,317	-
	Öğretmen (2)	182	250,95				
	Öğretmen Adayı (3)	261	263,78				
	Toplam	522					

Yukarıdaki Tablo 4.20’de gruplara göre standart sıra ortalamaları görülmektedir. Kruskal Wallis testi ile gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, ölçeğe katılan gruplar arasında “Kütüphane ve Teknoloji Merkezine İlişkin Standartların” boyutunda “Bu merkezler 7/24 saat açık olması” standardı için öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.21: Katılımcı Grupların Tesisler ve Donanıma İlişkin Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR	Gruplar	n	\bar{X}	ss
44- Fakültenin fiziksel altyapısının, tesisin ve donanımların eğitim programını etkili bir şekilde uygulamak için yeterli olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,45	0,77
	Öğretmen (2)	182	4,29	0,86
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,24	0,96
	Toplam	522	4,29	0,90
45-Tesislerde çalışma ve mevcut donanımların kullanımı ile ilgili kuralların yazılı olarak belirlenmesi	Öğretim Elemanı (1)	79	4,06	1,01
	Öğretmen (2)	182	4,07	1,05
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,02	0,99
	Toplam	522	4,04	1,01
46-Tesis ve donanımların bakım, onarım ve güncelleştirilmesi periyodik olarak gerçekleştirilmesi	Öğretim Elemanı (1)	79	4,28	0,70
	Öğretmen (2)	182	4,14	0,97
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,03	0,98
	Toplam	522	4,11	0,94
47- Engelliler için uygun koşulların sağlanması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,59	0,61
	Öğretmen (2)	182	4,19	1,02
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,19	1,08
	Toplam	522	4,25	1,01

Tablo 4.21’den elde edilen veriler katılımcıların tesisler ve donanıma ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Bu verilere göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,59$) ile en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,02$) arasında değişmektedir. Öğretmenlere göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,29$) ile “Fakültenin fiziksel altyapısı, tesis ve donanımları eğitim programını etkili bir şekilde uygulamak için yeterli olma” en düşük ($\bar{X}=4,07$) aritmetik ortalama; “Tesislerde çalışma ve mevcut donanımların kullanımı ile ilgili kuralların yazılı olarak belirlenmesi” maddesine aittir. Öğretmenlerin görüşleri çok önemli ile oldukça önemli düzeyleri arasında değişmektedir.

Öğretmen adaylarına göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,24$) ile “Fakültenin fiziksel altyapısı, tesis ve donanımları eğitim programını etkili bir şekilde uygulamak için yeterli olma” en düşük ($\bar{X}=4,02$) aritmetik ortalama “Tesislerde çalışma ve mevcut donanımların kullanımı ile ilgili kuralların yazılı olarak belirlenmesi” maddesine aittir. Öğretmen adaylarının görüşleri çok önemli ile oldukça önemli düzeyleri arasında değişmektedir.

4.22. Tesisler ve Donanım İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Ünvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s44	Öğretim Elemanı (1)	79	275,34				
	Öğretmen (2)	182	245,37	2	3,877	,144	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	268,56				
	Toplam	522					
s45	Öğretim Elemanı (1)	79	259,20				
	Öğretmen (2)	182	263,37	2	,056	,972	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	260,89				
	Toplam	522					
s46	Öğretim Elemanı (1)	79	270,83				
	Öğretmen (2)	182	262,93	2	,548	,972	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	257,68				
	Toplam	522					
s47	Öğretim Elemanı (1)	79	295,10				
	Öğretmen (2)	182	243,91	2	7,524	,023	1-2, 1-3
	Öğretmen Adayı (3)	261	263,59				
	Toplam	522					

Tablo 4.22'in analiz sonuçlarından boyutunda, "Tesisler ve Donanım" ilişkin boyutunda "Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim programlarının sağlanması" standardında gruplar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır, χ^2 (sd=2, n=522)= 7,524 p<.05. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney Testi sonuçlarına göre, öğretim elemanları ile öğretmenler arasında ve öğretim elemanları ve öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

Tablo 4.23: Katılımcı Grupların Finansman Yönetimine İlişkin Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR	Gruplar	n	\bar{X}	ss
48-Kapsamlı bir finansman yönetim programının olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,38	0,84
	Öğretmen (2)	182	4,08	0,90
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,06	1,01
	Toplam	522	4,12	0,96
49-Finansal kaynaklar, fakültenin hedeflerine uygun ve doğru kullanılması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,35	0,83
	Öğretmen (2)	182	4,01	0,90
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,15	1,01
	Toplam	522	4,13	0,95
50- İstenildiğinde kaynakların kullanımıyla ilgili bilgilere ulaşılabilme	Öğretim Elemanı (1)	79	4,14	0,96
	Öğretmen (2)	182	4,09	0,97
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,04	1,01
	Toplam	522	4,07	0,99

Finansman yönetimi boyutuyla ilgili olarak ‘Kapsamlı bir finansman yönetim programının olması’ maddesi en yüksek ($\bar{X}=4,38$) aritmetik ortalama ile çok önemli görülmüş, “Finansal kaynaklar, fakültenin hedeflerine uygun ve doğru kullanılması” maddesi en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,01$) ile oldukça önemli olarak değerlendirilmiştir.

Öğretim elemanları tarafından “Kapsamlı bir finansman yönetim programının olması” maddesi en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,38$) ile çok önemli, “İstenildiğinde kaynakların kullanımıyla ilgili bilgilere ulaşılabilme” ($\bar{X}=4,14$) en düşük aritmetik ortalama ile çok önemli görülmüştür.

Öğretmenler tarafından finansman boyutunda en yüksek aritmetik ortalama “İstenildiğinde kaynakların kullanımıyla ilgili bilgilere ulaşılabilme”, ($\bar{X}=4,09$) oldukça önemli olarak görülmüş ve “Finansal kaynaklar, fakültenin hedeflerine uygun ve doğru kullanılması” ($\bar{X}=4,01$) aritmetik ortalama olarak oldukça önemli olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarına göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,15$) ile “Finansal kaynaklar, fakültenin hedeflerine uygun ve doğru kullanılması” en düşük ($\bar{X}=4,04$) aritmetik ortalama “İstenildiğinde kaynakların kullanımıyla ilgili bilgilere ulaşılabilme” maddesine aittir. Öğretmen adaylarının görüşleri oldukça önemli düzeyinde bulunmaktadır.

4.24. Finansman Yönetimine İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Ünvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s48	Öğretim Elemanı (1)	79	290,54	2	6,049	0,048	1-2
	Öğretmen (2)	182	244,34				
	Öğretmen Adayı (3)	261	264,67				
	Toplam	522					
s49	Öğretim Elemanı (1)	79	282,44	2	13,509	0,001	1-2, 2-3
	Öğretmen (2)	182	230,56				
	Öğretmen Adayı (3)	261	276,74				
	Toplam	522					
s50	Öğretim Elemanı (1)	79	265,52	2	0,178	0,915	-
	Öğretmen (2)	182	258,16				
	Öğretmen Adayı (3)	261	262,61				
	Toplam	522					

Tablo 4.24'ün analiz sonuçlarından Finansman Yönetimi boyutunda, “Kapsamlı bir finansman yönetim programının olması” standardında gruplar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır, χ^2 (sd=2, n=522)= 6,049 p<.05. Grupların sıra ortalaması dikkate alındığında, öğretim elemanları ile öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğretmenlere göre “Kapsamlı bir finansman yönetim programının olması” standardına daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney Testi sonuçlarına göre, “Finansal kaynaklar, fakültenin hedeflerine uygun ve doğru kullanılması” standardında öğretim elemanları ile öğretmenler ve öğretmenler ve öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

4.25. Katılımcı Grupların Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye İlişkin Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR	Gruplar	n	\bar{X}	ss
51-Eğitim programı ve etkileyen faktörleri değerlendirmeye ve geliştirmeye yönelik, etkili ve sürekli bir kalite güvence sisteminin olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,30	0,71
	Öğretmen (2)	182	4,16	0,91
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,21	0,97
	Toplam	522	4,21	0,91
52- Değerlendirmenin, güncel yöntemlere ve belli kriterlere dayalı olarak, öğrencilerin anlayacağı, onları geliştiren ve onların öğretimine uygun olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,52	0,62
	Öğretmen (2)	182	4,19	0,89
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,19	0,93
	Toplam	522	4,24	0,88
53- Değerlendirme sonuçlarının, programı geliştirmek için düzenli bir şekilde raporlaştırılarak kayıt edilmesi, kullanılması ve öğrencilerle paylaşılması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,30	0,76
	Öğretmen (2)	182	4,20	0,92
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,13	0,99
	Toplam	522	4,18	0,93
54-Mezunlarına ulaşabileceği ve izleyebileceği işlevsel platform oluşturması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,16	0,87
	Öğretmen (2)	182	4,07	1,03
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,07	1,10
	Toplam	522	4,08	1,04

Tablo 4.25'in verilerine göre, katılımcılar tarafından programı değerlendirmeye ve geliştirmeye ilişkin standartlarda "Değerlendirmenin, güncel yöntemlere ve belli kriterlere dayalı olarak, öğrencilerin anlayacağı, onları geliştiren ve onların öğretimine uygun olması" maddesi en yüksek ($\bar{X}=4,52$) aritmetik ortalama ile çok önemli görülmüş, "Mezunlarına ulaşabileceği ve izleyebileceği işlevsel platform oluşturması" maddesi en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,07$) ile oldukça önemli olarak değerlendirilmiştir.

Öğretim elemanlarına göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,52$) ile "Değerlendirme, güncel yöntemlere ve belli kriterlere dayalı olarak, öğrencilerin anlayacağı, onları geliştiren ve onların öğretimine uygun olma"; en düşük ($\bar{X}=4,16$) aritmetik ortalama "Mezunlarına ulaşabileceği ve izleyebileceği işlevsel platform oluşturması" maddesine aittir. Öğretim elemanlarının görüşleri çok önemli ile oldukça önemli düzeyleri arasında değişmektedir.

DKAB öğretmenleri tarafından eğitim programının içeriğine ilişkin görüşlerine dair standartlardan, “Değerlendirme sonuçları, programı geliştirmek için düzenli bir şekilde raporlaştırılarak kayıt edilir, kullanılır ve öğrencilerle paylaşılması” en yüksek ($\bar{X}=4,37$) aritmetik ortalama ile çok önemli; “Mezunlarına ulaşabileceği ve izleyebileceği işlevsel platform oluşturması” en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,07$) ile oldukça önemli görülmüştür. Öğretmen adayları tarafından standartlarda en yüksek aritmetik ortalama değerlendirmeye ve geliştirmeye yönelik, “Eğitim programı ve etkileyen faktörleri değerlendirmeye ve geliştirmeye yönelik, etkili ve sürekli bir kalite güvence sistemi” ($\bar{X}=4,21$) çok önemli olarak görülmüş ve “Mezunlarına ulaşabileceği ve izleyebileceği işlevsel platform oluşturması” ($\bar{X}=4,07$) aritmetik ortalama alarak oldukça önemli olarak değerlendirilmiştir.

4.26. Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Ünvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s51	Öğretim Elemanı (1)	79	260,87				
	Öğretmen (2)	182	248,37	2	2,752	,253	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	270,84				
	Toplam	522					
s52	Öğretim Elemanı (1)	79	298,53				
	Öğretmen (2)	182	247,43	2	7,373	,025	1-2, 1-3
	Öğretmen Adayı (3)	261	260,10				
	Toplam	522					
s53	Öğretim Elemanı (1)	79	272,34				
	Öğretmen (2)	182	256,07	2	,739	,691	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	262,01				
	Toplam	522					
s54	Öğretim Elemanı (1)	79	258,21				
	Öğretmen (2)	182	252,75	2	1,379	,502	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	268,60				
	Toplam	522					

“Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye” boyutunda, “Değerlendirmenin, güncel yöntemlere ve belli kriterlere dayalı olarak, öğrencilerin anlayacağı, onları geliştiren ve onların öğretimine uygun olması”, standardının analizi:

χ^2 (sd=2, n=522)= 7,373, $p<.05$ şeklindedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney Testi sonuçlarına göre, uygulama sonrasında bu standarda en çok öğretim elemanlarının, ardından öğretmen adaylarının katıldığı, bunu ve öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretim elemanları ile öğretmenler ve öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının arasında anlamlı bir fark gözükmemektedir.

Tablo 4.27: Katılımcı Grupların Programı Toplumsal Standartların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR Öğretmenin;	Gruplar	n	\bar{X}	ss
55. Din konusunda açık bir görüşe ve empatik bir yaklaşıma sahip olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,50	0,75
	Öğretmen (2)	182	4,50	0,79
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,50	0,83
	Toplam	522	4,50	0,80
56. Farklı kültürlere ve inançlara eşit mesafede olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,38	0,80
	Öğretmen (2)	182	4,34	0,84
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,33	0,88
	Toplam	522	4,34	0,85
57. Evrensel ve toplumsal ahlaki değerleri benimsemesi	Öğretim Elemanı (1)	79	4,51	0,71
	Öğretmen (2)	182	4,35	0,75
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,39	0,85
	Toplam	522	4,39	0,79
58. Toplumsal sorumluluklarının bilincinde olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,60	0,65
	Öğretmen (2)	182	4,50	0,74
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,40	0,80
	Toplam	522	4,47	0,76
59. Eğitim ve öğretimin verimliliğini arttırmak için işbirliği yapması (kurum, kuruluş, sivil toplum örgütleri, aileler vb.).	Öğretim Elemanı (1)	79	4,46	0,66
	Öğretmen (2)	182	4,38	0,81
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,46	0,66
	Toplam	522	4,38	0,82
60. Topluma etik değerleri benimsemiş bireyler yetiştirme amacının benimsetmesi	Öğretim Elemanı (1)	79	4,54	0,60
	Öğretmen (2)	182	4,40	0,72
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,40	0,79
	Toplam	522	4,42	0,74
61. Toplumsal sorumluluk bilincini desteklemeye dönük ve toplumun gelişimine yönelik projeler hazırlaması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,40	0,83
	Öğretmen (2)	182	4,40	0,85
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,30	0,84
	Toplam	522	4,35	0,83
62. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel disiplinlere (alan bilgisi, pedagojik formasyon, etkili öğretim yöntemleri) sahip olması.	Öğretim Elemanı (1)	79	4,64	0,58
	Öğretmen (2)	182	4,40	0,86
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,44	0,79
	Toplam	522	4,46	0,79

Tablo 4.27’de elde edilen veriler katılımcıların Program mezununda olması gereken standartlardan toplumsal standartlar boyutunu ele almaktadır. Bu veriler göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,64$) ile en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,30$) arasında değişmektedir. Bu değerler çok önemli düzeyinde değerlendirilebilir.

Öğretim elemanlarına göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,64$) ile “Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel disiplinlere (alan bilgisi, pedagojik formasyon, etkili öğretim yöntemleri) sahip olma” maddesine, en düşük aritmetik ortalama ise ($\bar{X}=4,38$) ile “Farklı kültürlere ve inançlara eşit mesafede olma” maddesine aittir. Öğretim elemanlarının görüşleri çok önemli düzeyindedir.

Öğretmenlere göre, toplumsal standart boyutunda en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,50$) ile “Öğretmenin din konusunda açık bir görüşe ve empatik bir yaklaşıma sahip olması” maddesini çok önemli; en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,15$) ile “Farklı kültürlere ve inançlara eşit mesafede olma” maddesini oldukça önemli olarak görmüşlerdir.

Öğretmen adaylarına göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,40$) ile “Din konusunda açık bir görüşe ve empatik bir yaklaşıma sahip olma” en düşük ($\bar{X}=4,30$) aritmetik ortalama “Farklı kültürlere ve inançlara eşit mesafede olma” maddesine aittir. Öğretmen adaylarının görüşleri çok önemli düzeyindedir.

4.28. Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Ünvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s55	Öğretim Elemanı (1)	79	249,73	2	2,757	,252	-
	Öğretmen (2)	182	253,10				
	Öğretmen Adayı (3)	261	270,92				
	Toplam	522					
s56	Öğretim Elemanı (1)	79	257,23	2	,600	,741	-
	Öğretmen (2)	182	256,64				
	Öğretmen Adayı (3)	261	266,18				
	Toplam	522					
s57	Öğretim Elemanı (1)	79	273,58	2	2,487	,288	-
	Öğretmen (2)	182	249,11				
	Öğretmen Adayı (3)	261	266,48				
	Toplam	522					

s58	Öğretim Elemanı (1)	79	278,62				
	Öğretmen (2)	182	267,44	2	2,981	,225	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	252,17				
	Toplam	522					
S59	Öğretim Elemanı (1)	79	259,62				
	Öğretmen (2)	182	260,43	2	,051	,975	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	262,82				
	Toplam	522					
s60	Öğretim Elemanı (1)	79	273,77				
	Öğretmen (2)	182	254,49	2	1,156	,561	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	262,67				
	Toplam	522					
s61	Öğretim Elemanı (1)	79	264,29				
	Öğretmen (2)	182	271,53	2	1,860	,395	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	253,66				
	Toplam	522					
s62	Öğretim Elemanı (1)	79	282,30				
	Öğretmen (2)	182	249,64	2	3,413	,181	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	263,47				
	Toplam	522					

Yukarıdaki Tablo 4.28’te gruplara göre standart sıra ortalamaları görülmektedir. Kruskal Wallis testi ile gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, ölçeğe katılan gruplar arasında “Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye İlişkin” standartlar boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 4.29: Katılımcı Grupların Özel Alan Standardının Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

Öğretmenin din eğitiminin,	Gruplar	n	\bar{X}	ss
63. Kuran’a dayalı olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,55	0,80
	Öğretmen (2)	182	4,56	0,76
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,46	0,86
	Toplam	522	4,51	0,81
64. Akademik düzeyde ve bilimsel olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,49	0,66
	Öğretmen (2)	182	4,48	0,80
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,22	0,90
	Toplam	522	4,35	0,84
65. Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,62	0,72
	Öğretmen (2)	182	4,44	0,80
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,27	0,91
	Toplam	522	4,39	0,86
66. Tutarlı, yapıcı ve yararlı olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,70	0,64
	Öğretmen (2)	182	4,49	0,77
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,41	0,79
	Toplam	522	4,49	0,77
67. Açık, anlaşılır ve hurafelerden uzak olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,61	0,80
	Öğretmen (2)	182	4,46	0,79
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,40	0,85
	Toplam	522	4,45	0,82

68. Somut örneklerle açıklanması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,44	0,88
	Öğretmen (2)	182	4,53	0,77
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,26	0,88
	Toplam	522	4,39	0,85
69. Kavramsal, tarihsel ve kültürel bilgilerin doğru ve anlaşılır olması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,59	0,67
	Öğretmen (2)	182	4,51	0,72
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,34	0,84
	Toplam	522	4,44	0,78
70. Bütün dinler ve inançlar hakkında doğru ve önyargısız bir tutuma sahip olma	Öğretim Elemanı (1)	79	4,43	0,86
	Öğretmen (2)	182	4,31	0,84
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,31	0,86
	Toplam	522	4,33	0,85

Tablo 4.29’da katılımcıların görüşlerine göre özel alana (din öğretimine) ilişkin standartlara ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen bu bulgulardan katılımcıların ($\bar{X}=4,70$) ile en yüksek ($\bar{X}=3,88$) ile en düşük aritmetik ortalama arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcıların önem sırasına ilişkin görüşlerinin ‘çok önemli ve oldukça önemli’ düzeyleri arasında olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanları özel alana (din öğretimine) ilişkin standartlarda, “Tutarlı, yapıcı ve yararlı olması” maddesini en yüksek ($\bar{X}=4,70$) aritmetik ortalama ile çok önemli, “Farklı din ve inanışları tanımlarına rehberlik etme” maddesini en düşük ($\bar{X}=4,37$) aritmetik ortalama ile oldukça önemli olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenler özel alana (din öğretimine) ilişkin standartlar boyutunda en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,56$) “Kur’an’a dayalı olması” ile çok önemli görürken; en düşük ($\bar{X}=4,05$) aritmetik ortalama ile “Arapçayı etkili olarak kullanması” maddesini oldukça önemli olarak görmüşlerdir.

Öğretmen adaylarına göre en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,46$) ile “Kuran’a dayalı olma”; en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,05$) ile “Arapçayı etkili olarak kullanması”. Öğretmen adaylarının görüşleri çok önemli ile oldukça önemli düzeyleri arasında değişmektedir.

Tablo 4.30: Katılımcı Grupların Özel Alana İlişkin Standartların Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Ünvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s63	Öğretim Elemanı (1)	79	262,80				
	Öğretmen (2)	182	264,85	2	,242	,886	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	258,77				
	Toplam	522					
s64	Öğretim Elemanı (1)	79	277,72				
	Öğretmen (2)	182	280,69	2	9,295	,010	2-3, 1-3
	Öğretmen Adayı (3)	261	243,21				
	Toplam	522					
s65	Öğretim Elemanı (1)	79	295,26				
	Öğretmen (2)	182	268,35	2	8,578	,014	1-3
	Öğretmen Adayı (3)	261	246,50				
	Toplam	522					
s66	Öğretim Elemanı (1)	79	301,35				
	Öğretmen (2)	182	261,71	2	9,537	,008	1-3, 1-2
	Öğretmen Adayı (3)	261	249,29				
	Toplam	522					
s67	Öğretim Elemanı (1)	79	290,34				
	Öğretmen (2)	182	258,23	2	4,497	,106	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	255,05				
	Toplam	522					
s68	Öğretim Elemanı (1)	79	270,41				
	Öğretmen (2)	182	278,45	2	6,186	,045	2-3
	Öğretmen Adayı (3)	261	246,98				
	Toplam	522					
s69	Öğretim Elemanı (1)	79	283,70				
	Öğretmen (2)	182	270,37	2	5,384	,068	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	248,60				
	Toplam	522					
s70	Öğretim Elemanı (1)	79	275,74				
	Öğretmen (2)	182	256,21	2	1,120	,571	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	260,88				
	Toplam	522					
s71	Öğretim Elemanı (1)	79	270,47				
	Öğretmen (2)	182	256,15	2	,611	,737	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	262,51				
	Toplam	522					
s72	Öğretim Elemanı (1)	79	277,19				
	Öğretmen (2)	182	271,99	2	4,112	,128	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	249,44				
	Toplam	522					

s73	Öğretim Elemanı (1)	79	241,50	2	2,660	,265	-
	Öğretmen (2)	182	257,51				
	Öğretmen Adayı (3)	261	270,34				
	Toplam	522					
s74	Öğretim Elemanı (1)	79	281,68	2	2,674	,263	-
	Öğretmen (2)	182	263,28				
	Öğretmen Adayı (3)	261	254,15				
	Toplam	522					

Tablo 4.30’da gruplara göre “Özel Alan Standartları”nın sıra ortalamaları görülmektedir. Kruskal Wallis testi ile gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, ölçeğe katılan grupların “Özel Alan Standartları”nda anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmektedir. Din öğretiminin “Akademik düzeyde ve bilimsel olması” standardı için, (χ^2 (sd=2, n=522)= 9,295, $p < .05$). Bu farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney Testi sonuçlarına göre, standarda en fazla öğretim elemanlarının, ardından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının katıldığı gözlenmektedir.

Din öğretiminin “Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı olması” standardı için öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık gözükmemektedir. “Tutarlı, yapıcı ve yararlı olması” standardında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasında, öğretim elemanları ile öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Din öğretiminde dersin ‘Somut örneklerle açıklanması’ standardında anlamlı farklılık öğretmenler ve öğretmen adayları arasında olduğu Tablo 3.30 verilerinden anlaşılmaktadır.

Tablo 4.31: Öğrencinin Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

STANDARTLAR	Gruplar	n	\bar{X}	ss
75. Ölçme ve değerlendirmede çağdaş ve bilimsel araç, yöntem ve tekniklerinin kullanılması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,62	0,63
	Öğretmen (2)	182	4,28	0,90
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,18	1,00
	Toplam	522	4,28	0,93
76. Ölçütlerin, geçerli ve güvenilir ve objektif olarak oluşturulması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,53	0,64
	Öğretmen (2)	182	4,31	0,91
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,40	0,84
	Toplam	522	4,39	0,84
77. Öğrencinin değerlendirme kayıtlarını çağdaş yöntemler kullanarak kaydetme ve raporlaştırma	Öğretim Elemanı (1)	79	4,18	0,96
	Öğretmen (2)	182	4,25	0,91
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,20	0,91
	Toplam	522	4,22	0,91
78. Değerlendirme sonuçlarının öğrencilerin desteklemeye ve başarılarını arttırmaya yönelik kullanılması	Öğretim Elemanı (1)	79	4,53	0,81
	Öğretmen (2)	182	4,33	0,92
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,26	0,91
	Toplam	522	4,33	0,91
79. Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını öğrenciler ve ailelerle düzenli olarak paylaşma	Öğretim Elemanı (1)	79	4,25	0,86
	Öğretmen (2)	182	4,19	1,04
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,21	0,94
	Toplam	522	4,21	0,96
80. Değerlendirme sonuçlarına göre ihtiyaç duyan öğrencilere ilave öğrenme etkinlikleri düzenlenmesi.	Öğretim Elemanı (1)	79	4,49	0,70
	Öğretmen (2)	182	4,22	0,96
	Öğretmen Adayı (3)	261	4,24	0,97
	Toplam	522	4,27	0,93

Tablo 4.31’de katılımcı grupların öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye ilişkin standartlar hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Bu görüşlere göre katılımcıların tamamının standartlara ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=4,18$ ile $\bar{X}=4,62$) aritmetik ortalama arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcılar öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye ilişkin standartları çok önemli ve oldukça önemli kategorisinde değerlendirmişlerdir. Toplamda (Katılımcıların tamamının görüşlerine göre) en yüksek aritmetik ortalama, “Ölçütlerin, geçerli ve güvenilir ve objektif olarak oluşturulması”, en düşük aritmetik ortalama ise, “Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını öğrenciler ve ailelerle düzenli olarak paylaşma” maddesine ilişkin olarak gözükmemektedir.

Öğretim elemanları öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye ilişkin standartlardan “Ölçme ve değerlendirmede çağdaş ve bilimsel araç, yöntem ve

tekniklerinin kullanılması” maddesini en yüksek aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,62$) ile çok önemli “Öğrencinin değerlendirme kayıtlarını çağdaş yöntemler kullanarak kaydetme ve raporlaştırma” maddesini en düşük aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,18$) ile oldukça önemli olarak değerlendirmektedirler.

Öğretmenler öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme boyutunda en yüksek “Öğrenciler ve öğretim elemanları için yeterli büyüklükte ve nitelikte kütüphane, dil laboratuvarı ve teknolojik ortamların bulunması” ($\bar{X}= 4,33$) aritmetik ortalama ile çok önemli görürken, en düşük ($\bar{X}=4,18$) aritmetik ortalama ile “Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını öğrenciler ve ailelerle düzenli olarak paylaşma” maddesini oldukça önemli olarak görmüşlerdir.

Tablo 4. 32: Öğrencinin Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerin Gruplara Göre Karşılaştırılması, Kruskal Wallis Test Sonuçları

	Ünvan	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
s75	Öğretim Elemanı (1)	79	307,23				
	Öğretmen (2)	182	255,74	2	10,265	,006	1-2, 1-3
	Öğretmen Adayı (3)	261	251,68				
	Toplam	522					
s76	Öğretim Elemanı (1)	79	271,16				
	Öğretmen (2)	182	249,83	2	2,130	,345	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	266,72				
	Toplam	522					
s77	Öğretim Elemanı (1)	79	251,94				
	Öğretmen (2)	182	263,49	2	,436	,804	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	263,01				
	Toplam	522					
s78	Öğretim Elemanı (1)	79	291,62				
	Öğretmen (2)	182	259,45	2	4,687	,096	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	253,81				
	Toplam	522					
s79	Öğretim Elemanı (1)	79	257,61				
	Öğretmen (2)	182	257,29	2	4,687	,799	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	265,61				
	Toplam	522					
s80	Öğretim Elemanı (1)	79	285,48				
	Öğretmen (2)	182	249,69	2	3,708	,157	-
	Öğretmen Adayı (3)	261	262,48				
	Toplam	522					

Öğrencinin Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin boyut gruplara göre karşılaştırılınca, Tablo 4.32’de bu farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney Testi sonuçlarına göre, “Ölçme ve değerlendirmede çağdaş ve bilimsel araç, yöntem ve tekniklerinin kullanılması” standardında anlamlı farkın, öğretim elemanları ile öğretmenler ve öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasında olduğu anlaşılmaktadır.

1.5. Alt problem: Beşinci alt problem, katılımcıların cinsiyetine göre DKAB Öğretmen yetiştirme lisans programlarına ilişkin kalite standartları hakkında görüşleri ne düzeyde şeklindedir. (boyut boyut standartlara ilişkin görüşleri)

Tablo 4.33. Katılımcıların Cinsiyete Göre DKAB Programlarına İlişkin Kalite Standartlara Katılma Düzeyi (n= 522)

STANDARTLAR	Erkek		Kadın	
	n	\bar{X}	n	\bar{X}
1. Programa İlişkin Standartlar;				
Öğrenci Kabulüne İlişkin	248	4,14	208	4,24
Eğitim Programının Felsefesine-Hedeflerine İlişkin	247	4,26	217	4,34
Eğitim Programının İçeriğine İlişkin	234	4,15	188	4,34
Öğretme-Öğrenme Stratejilerine/Yöntemlerine İlişkin	263	4,26	210	4,30
Güvenlik ve Sağlık Hizmetlerine İlişkin	264	4,05	216	4,25
Özel Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin	263	4,19	221	4,28
Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin	272	4,22	225	4,21
İnsan kaynaklarına İlişkin	269	4,15	219	4,17
Kütüphane ve Teknoloji Merkezine İlişkin	255	4,23	217	4,29
Tesisler ve Donanıma İlişkin	259	4,18	211	4,17
Finansmana İlişkin	263	4,12	220	4,12
Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye İlişkin	265	4,15	218	4,22
2. Program Mezununda Bulunması Gereken Standartlar;				
Toplumsal	263	4,40	209	4,45
Özel alan (din eğitimi)	250	4,37	203	4,40
Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik	262	4,29	219	4,29

Tablo 4.33’de görüldüğü gibi, DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına yönelik kalite standartlarının belirlenmesinde cinsiyete göre belirlemeye yönelik

ölçekten elde edilen puanların ortalaması, fakülteye öğrenci kabul boyutunda erkek katılımcılarda ($\bar{X}=4,14$), kadın katılımcılarda ($\bar{X}=4,24$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulardan hareketle, kadın katılımcıların öğrenci kabulüne ilişkin standartlara daha çok katıldıkları söylenebilir.

Eğitim programının felsefesine-hedeflerine yönelik standartlar cinsiyet açısından incelendiğinde, kadın katılımcıların ortalamasının ($\bar{X}=4,34$) ve erkek katılımcıların ortalamasının ($\bar{X}=4,26$) olduğu görülür. Eğitim programının felsefesine-hedeflerine yönelik standartlar cinsiyet açısından incelendiğinde, kadın katılımcıların ortalamasının ($\bar{X}=4,34$) erkek katılımcıların ortalamasının ($\bar{X}=4,26$) olduğu görülür.

Eğitim programının içeriğine ilişkin standartlar cinsiyet açısından ele alındığında, kadın katılımcıların ortalamasının erkek katılımcıların ortalamasından biraz daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.33 incelendiğinde, öğretme-öğrenme stratejilerine/yöntemlerine ilişkin standartlarda puanların ortalaması erkekler için ($\bar{X}=4,26$) kadınların ortalaması ($\bar{X}=4,3$) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.33’de yer alan bulgulardan, güvenlik ve sağlık hizmetlerine ilişkin standartlar incelendiğinde, erkek katılımcıların genel ortalaması ($\bar{X}=4,05$) ve kadın katılımcıların genel ortalaması ($\bar{X}=4,25$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Tablo 4.33’de görüldüğü üzere, özel eğitim ihtiyaçlarına ilişkin standartlar için erkek katılımcıların ortalaması ($\bar{X}=4,19$), kadın katılımcıların ($\bar{X}=4,28$) ortalamasından daha düşüktür.

Tablo 4.33’den anlaşıldığı gibi, rehberlik ve destek hizmetlerine ilişkin standartların cinsiyete göre ortalaması incelendiğinde, erkek katılımcıların genel ortalamasının ($\bar{X}=4,21$) ile kadın katılımcıların genel ortalamasının ($\bar{X}=4,21$) birbirine çok yakın olduğu gözlenmektedir.

Tablo 4.33’deki bulgulardan hareketle, insan kaynaklarına ilişkin boyutta erkek katılımcıların genel ortalaması ($\bar{X}=4,15$) ile kadın katılımcıların genel ortalaması ($\bar{X}=4,16$) birbirine benzer nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Yine aynı tabloya göre kütüphane ve teknoloji merkezine ilişkin standartların cinsiyete göre

dağılımına göre, kadınların genel ortalaması ($\bar{X}=4,29$) erkeklerin genel ortalamasından ($\bar{X}=4,23$) daha yüksektir.

Tablo 4.33'deki bulgular, tesisler ve donanımına ilişkin standartlar, katılımcıların cinsiyetine göre incelenirse, kadın ve erkek katılımcıların aynı görüşte olduğu söylenebilir. Programı değerlendirmeye ve geliştirmeye ilişkin standartların erkek katılımcıların genel ortalaması kadın katılımcıların genel ortalamasından daha düşüktür.

Tablo 4.33'den anlaşıldığı gibi, cinsiyeti dikkate alarak, program mezununda bulunması gereken standartlardan toplumsal standartların kadın ve erkek katılımcıların genel ortalaması birbirinden çok farklı değildir. Bu standardın cinsiyete göre ortalaması diğer ortalamalardan daha yüksektir.

Tablo 4.33'ün bulgularına dayanarak, cinsiyete göre özel alan (din öğretimi) standartlarının erkek katılımcıların genel ortalaması $\bar{X}=4,37$ ve kadın katılımcıların genel ortalaması $\bar{X}=4,40$ 'tır. Tablo 4.33 incelendiğinde, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye ilişkin standartlar cinsiyete göre değerlendirildiğinde, erkek katılımcılar ile kadın katılımcıların genel ortalaması birbirine eşittir.

4.6. Alt problem: Katılımcıların kıdemlerine göre DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartları hakkında görüşleri ne düzeydedir şeklinde olan alt problemin değerlendirmesi aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 4.34: Katılımcıların Kıdemlerine Göre Görüşleri

Programın;	 yıl	1 (1-5 yıl)	2 (6-11 yıl)	3 (11-15 yıl)	4 (16-21 yıl)	5 (21-30 yıl)	6 (30 yıl ve üstü)	Toplam
Öğrenci kabulüne yönelik	n	47	66	27	45	36	11	232
	\bar{X}	4,22	4,11	4,28	4,07	3,99	3,87	4,12
Felsefesine, hedeflerine yönelik	n	45	65	29	46	40	15	240
	\bar{X}	4,29	4,37	4,52	4,28	4,25	4,04	4,31
İçeriğine yönelik	n	40	62	26	42	32	14	216
	\bar{X}	4,10	4,14	4,35	4,24	4,13	3,79	4,15
Öğrenme stratejisine yönelik	n	46	68	28	45	39	14	240
	\bar{X}	4,20	4,26	4,40	4,36	4,40	3,86	4,28
Güvenlik ve sağlık hizmetlerine ilişkin	n	45	67	28	51	40	15	246
	\bar{X}	3,84	4,17	4,58	4,11	4,04	3,62	4,09
Özel eğitim ihtiyaçlarına ilişkin	n	46	68	29	49	39	14	245
	\bar{X}	4,15	4,27	4,39	4,26	4,08	3,79	4,20
Rehberlik ve destek hizmetlerine ilişkin	n	47	69	30	52	41	14	253
	\bar{X}	4,10	4,29	4,38	4,24	4,18	4,02	4,22
İnsan kaynaklarına ilişkin	n	47	70	29	51	41	14	252
	\bar{X}	4,22	4,18	4,33	4,28	4,20	3,75	4,20
Kütüphane ve teknoloji merkezine ilişkin	n	45	66	27	51	39	15	243
	\bar{X}	4,26	4,29	4,38	4,27	4,26	3,72	4,25
Tesisler ve donanıma ilişkin	n	44	68	29	52	39	14	246
	\bar{X}	4,34	4,20	4,26	4,33	4,16	3,66	4,22
Finansmanına ilişkin	n	48	67	30	51	38	14	248
	\bar{X}	4,19	4,12	4,26	4,28	4,12	3,55	4,15
Değerlendirmeye ve geliştirmeye ilişkin	n	49	66	30	51	40	14	250
	\bar{X}	4,24	4,12	4,33	4,30	4,23	3,84	4,21
Toplumsal	n	50	65	30	51	38	12	246
	\bar{X}	4,42	4,42	4,59	4,52	4,46	4,14	4,45
Özel alanına (din eğitimi) ilişkin	n	47	62	29	49	37	14	238
	\bar{X}	4,48	4,37	4,53	4,51	4,41	4,20	4,44
Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeyle ilişkin	n	47	67	30	53	40	14	251
	\bar{X}	4,31	4,35	4,41	4,36	4,29	3,97	4,32

Tablo 4.34’de görev kalite standartları belirlenirken, kıdem durumuna göre farklar olmuştur. 30 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların tüm standartları diğerlerine göre daha az önemsedikleri söylenebilir. Fakülteye öğrenci kabulüne ilişkin standart için genç grupların (1-6 yıllık kıdeme sahip olanların) bu standarda diğer gruplardan daha fazla katıldıkları söylenebilir. 16 yıllık kıdeme sahip olan öğretmen ve öğretim elemanlarının genel ortalamasının $\bar{X}=4,07$ ve altı olduğuna göre, bu standardın oldukça önemli olduğunu göstermektedir.

Eğitim programının felsefesine-hedeflerine ilişkin standartlarda 11-15 yıl grubunun ortalaması dikkate alınırsa en fazla katılma eğilimini bu grubun gösterdiği söylenebilir. Programın içeriğine yönelik standart için, 30 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların en az katılma eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

Öğretme-öğrenme stratejilerine/yöntemlerine ilişkin standartlara, en az kıdemlilerin daha az katıldıkları görülmektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar ile 21-30 yıllık kıdeme sahip olanların görüşlerinin birbirine yakın olduğu düşünülebilir. Güvenlik ve sağlık hizmetlerine ilişkin standartlar için en genç kıdemli (1-5yıl) ile en kıdemli (30 ve üstü) grup daha az duyarlı olduğu söylenebilir.

Özel eğitim ihtiyaçlarına ilişkin standartlarda 11-15 yıl kıdeme sahip olan grubun daha fazla katılma eğilimi taşıdığı görülmektedir. Rehberlik ve destek hizmetlerine ilişkin standartlarına en az katılan grubun 30 yıl ve üstü kıdeme sahip olan katılımcıların olduğu anlaşılmaktadır.

İnsan kaynaklarına yönelik standartlarda 11-15 yıl sahip kıdemlilerin daha fazla katıldıkları görülmektedir. Kütüphane ve teknoloji merkezine ilişkin standartlarda sadece 30 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların daha az önemsedikleri görülmektedir.

Kıdem durumuna göre, tesisler ve donanımına ilişkin standartlar için en az kıdeme sahip grubun (1-5 yıl arası) en kıdemli gruba göre daha fazla duyarlılık gösterdiği düşünülebilir. Kıdem durumuna göre, finansmana ilişkin standartlara en fazla 16-21 yıllık kıdeme sahip olan grubun önem verdiği anlaşılmaktadır.

Kıdem durumuna göre, programı değerlendirme ve geliştirme boyutunda, 1-5 yıllık kıdeme sahip gruplarla, 16-21 yıllık kıdeme sahip gruplar arasında görüş birliği olduğu söylenebilir. Program mezununda bulunması gereken standartlardan toplumsal standartlar ile ilgili boyuta katılma düzeyi kıdem durumu bağımsız değişkenine göre incelendiğinde, genel olarak tüm kıdem grupları birbirleriyle benzerlik göstermektedir.

Kıdem durumuna göre, özel alan (din öğretimi) standardında çok fazla farklılık yoktur. Buradan tüm grupların bu standardı önemsedikleri düşünülebilir. Kıdem durumuna göre, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme boyutunda gruplar arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. 30 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar bu standardı oldukça önemli kabul etmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yüksek eğitim ve öğretimde kalitenin vazgeçilmez bir unsuru olarak kalite standartlarının, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarında da belirlenmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Bu standartlar belirlenirken program uygulayıcılarının, program mezunlarının ve program öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. YÖK tarafından akreditasyon amaçlı olarak geliştirilen öğretmen eğitimi program standartları; “Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi”, “Öğretim elemanları”, “Öğrenciler”, “Fakülte-okul işbirliği”, “Tesisler, kütüphane ve donanım”, “Yönetim” ve “Kalite güvencesi” olmak üzere yedi alan ve başlangıç, süreç ve ürün standartları olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır” (Kavak, 1999 : 6, YÖK, 1999 : 3).

DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartları belirlenirken bunları göz önüne almak gerekmektedir. DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına ilişkin standart ölçeği iki ana başlık altında, 15 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplamda 80 standart yer almaktadır.

İki tane ana başlıktan oluşan standartlar; programa ilişkin ve program mezununda olması gereken standartlar olarak ayrılmaktadır. Alt boyutta ise,

- programa öğrenci kabulüne,
- programın felsefesine-hedeflerine
- programın içeriğine,
- öğretme-öğrenme stratejilerine/yöntemlerine
- güvenlik ve sağlık hizmetlerine
- özel eğitim ihtiyaçlarına
- rehberlik ve destek hizmetlerine
- insan kaynaklarına
- kütüphane ve teknoloji merkezlerine
- tesisler ve donanıma
- finansmana
- programı değerlendirmeye ve geliştirmeye
- toplumsal standartlara

- din öğretimine
- öğrencinin başarısını ölçme ve değerlendirmeye, ilişkin öğeleri ile ilgili standartlar yer almaktadır.

Pek çok ülkede belirlenmiş olan din eğitiminde kalite standartları öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmış ve programların yapılmasında kolaylık sağlamıştır. Bu araştırmanın temel amacına uygun olarak, DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamında Erişen (2001)'in ölçeği din eğitime uyarlanmış, geliştirilmiş ve katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan DKAB öğretmenleri ve İlahiyat Fakülteleri öğretim elemanları, 5 ayrı bölgedeki İlahiyat ve Eğitim Fakülteleri DKAB öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunu toplamda dönen ve geçerli olan ölçek sayısı 522 olmuştur. Araştırma için geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde genel ortalama, frekans, yüzde ve ki-kare kullanılmıştır. Bulgularda dikkat çeken, farklılık gösteren bulgular yorumlanmıştır. Öğretim elemanlarına, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik DKAB Öğretmen yetiştirme programlarında ilişkin standartları belirleme ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

1. Katılımcıların Tümüne İlişkin Genel Sonuçlar

Bu başlık altında katılımcıların tümünün DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin standartlar hakkında genel görüşleri yer almaktadır.

- Öğretim elemanlarının, DKAB Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin standartları için cevaplarının çoğu 'çok önemlidir', bir kısmı ise 'oldukça önemlidir' şeklindedir. Öğretim elemanları için DKAB Öğretmen yetiştirme standartlarının çok önemli olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının en çok katıldıkları standartlar toplumsal standartlarla ilgili olanlardır ve en az katıldıkları standartlar ise güvenlik ve sağlık hizmetlerine ilişkin standartlardır.

Ayrıca öğretim elemanlarının en yüksek düzeyde katıldıkları standartlar; "Eğitim Programının Felsefesine-Hedeflerine İlişkin Standartlar boyutunda",

“Programın hedefleri değişime ve yeniliklere açık olması standardı”, “Bilimsel, tutarlı ve faydalı olma standardı”, “Öğrenciler ve öğretim elemanları için yeterli büyüklükte ve nitelikte kütüphane, dil laboratuvarı ve teknolojik ortamların bulunması standardı”, “Engelliler için uygun koşullar sağlanması standardı”.

Toplumsal Standartlar boyutunda en yüksek düzeyde katıldıkları standart “Tutarlı, yapıcı ve yararlı olma standardı” ve “Açık, anlaşılır, hurafelerden uzak olma standardı” ve “Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı olma standardıdır”. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik standartları arasında en yüksek düzeyde “Ölçme ve değerlendirmede çağdaş ve bilimsel araç, yöntem ve tekniklerinin kullanılması standardı.”

- Öğretmenler DKAB öğretmen yetiştirme standartlarını diğer gruplara göre biraz daha az önemsemektedirler. “Eğitim programının hedefleri, bireysel, toplumsal kültürel değerlere saygılı olma standardı”, “Tesislerde çalışma ve mevcut donanımların kullanımı ile ilgili kuralların yazılı olarak belirlenmesi standardı”, “Din konusunda açık bir görüşe ve empatik bir yaklaşıma sahip olma standardı”, “Toplumsal sorumluluklarının bilincinde olma standardı”, “Kuran’a dayalı olma standardı”, “Akademik düzeyde ve bilimsel olma standardı”, “Somut örneklerle açıklanması standardı”, “Arapçayı etkili olarak kullanma standardı” “Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını öğrenciler ve ailelerle düzenli olarak paylaşma standardı” öğretmenler tarafından en çok önemsenen standartlardır.
- Öğrenciler (öğretmen adayları) DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin standartların ‘çok önemli’ ve ‘oldukça önemli’ olduğu görüşlerini taşımaktadırlar. “Fakülteye Öğrenci Kabulüne İlişkin Standartları” en fazla öğrenciler için önem taşıdığı görülmektedir. “Toplumun ihtiyaç duyduğu DKAB Öğretmen sayısı dikkate alınması standardı”, “Öğrencilere, programa kabul edilmeden önce programla ilgili bilgiler yazılı olarak verilmesi standardı”, “Öğrencinin kayıttaki bilgilerinin gizlilik esasına göre elektronik

ortamda korunması standardı”, “Çeşitli nedenlerle öğrenme güçlükleri olanlar veya üstün zekalılar, özel yetenekleri bulunanların belirlenmesi standardı”, “Din konusunda açık bir görüşe ve empatik bir yaklaşıma sahip olma standardı”, “Ölçütlerin, geçerli ve güvenilir ve objektif olarak oluşturulması standardı” öğrencilerin en yüksek düzeyde önemsendiği standartlar olmuştur.

2. Boyutlara İlişkin Sonuçlar

15 farklı boyutta görüş alınan standartların ilk boyutu, “Fakülteye Öğrenci Kabulünün Önem Derecesine İlişkin” boyuttur.

2.1. Boyutta, Fakülteye Öğrenci Kabulünün Önem Derecesine İlişkin Standartlar

“Toplumun ihtiyaç duyduğu DKAB öğretmen sayısının dikkate alınması” standardına en az öğretmenlerin katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin böyle bir görüş sunmuş olmalarının nedeni, kendilerinin öğretmen olarak çalışıyor ve işsiz öğretmen adaylarının durumlarından haberdar olmadığını gösterebilir. Bu standarda en fazla öğretmen adaylarının katılması ise mevcut öğretmen atamalarının sıkıntılı olmasından kaynaklanabilir.

“Öğrencilerin hangi ölçütlerle kabul edileceği kapsamlı bir değerlendirme sistemi ile açık bir şekilde belirtilmesi” standardına en çok öğrencilerin katıldıkları gözlenmektedir. Ayrıca “Kabul edilecek öğrenciye ilişkin veriler çeşitli kaynaklardan sağlanır (akademik nitelikler, giriş sınavı sonuçları, ortaöğretim kurumlarının önerileri, özgeçmişe dayalı bilgiler)” standardına en fazla öğretmen adaylarının olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin böyle bir kriterin konulmasına önem vermelerinin nedeni daha kaliteli öğretmen yetiştirilmesi gerektiğini ve daha bilinçli öğrencilerin programı tercih etme gerektiğini düşündükleri varsayılabilir.

“Öğrencilere, programa kabul edilmeden önce programla ilgili bilgiler yazılı olarak verilir (hak ve sorumluluklar, eğitim programı, hedefler, içerik, yöntem, değerlendirme kriterleri, rehberlik hizmetleri, mezuniyet koşulları, istihdam v.b.)” standardına en fazla öğretim elemanlarının katıldıkları söylenebilir. Bunun nedeni

öğrencinin programa gelmeden önce, program hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığından ve öğretim elemanlarının bu konuda öğrenciyi daha bilinçli görmek istediğinden kaynaklanabilir.

“Öğrencinin kayıta bilgileri gizlilik esasına göre elektronik ortamda korunması” standardına en çok öğretmen adaylarının katıldıkları görülmektedir. Öğrencilerin kayıttaki gizliliğe önem verdikleri söylenebilir.

“Öğrenciye oryantasyon eğitimi (kurumsal tanıtım) verilmesi” standardına en fazla öğretim elemanlarının katılması, öğrencilerin fakülteye ilk başladıklarında çektikleri sıkıntılardan muzdarip olduklarını göstermektedir. Öğrencinin fakülteye alışması zaman almaktadır, dolayısıyla bu durum eğitim ve öğretimi etkilediği için öğretim elemanlarının bu standarda daha önem verdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenci kabulüne ilişkin boyutta en az bu standarda katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşü bildirmelerinin nedeni, zamanında kendilerinin böyle bir eğitim almadıklarından ve oryantasyon eğitiminin gereksiz olduğunu düşünmelerinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin öğrenci kabulüne ilişkin standartları genel anlamda önemsemedikleri görülmektedir. Bunun sebebi, öğretmenlerin artık öğrencilik hayatından epey uzaklaştıklarından dolayı olabilir.

Öğrenci kabul standartlarını ele alan O’Brien, fakültenin bir kabul politikası ve prosedürü geliştirilip yazılmış olmasını dile getirmiştir. Bu kabul politikasının işlemesi ve etkili olması için bir sistem geliştirilmiştir. DKAB Kalite standartlarında fakülteye öğrenci kabul edilirken dikkate alınacak 6 tane standart vardır. Bunlardan bir tanesi de öğrencilerin hangi ölçütlerle kabul edileceği kapsamlı bir değerlendirme sistemi ile açık bir şekilde belirtilmesi standardıdır (O’Brien, 2005).

2.2. Boyutta, Eğitim Programının Felsefesine-Hedeflerine İlişkin Standartlar

“Eğitim programı T.C. Milli eğitiminin felsefesini yansıtır” standardına tüm katılımcı grupların oldukça önemli gördükleri söylenebilir. Bu boyuttaki tüm standartlar arasında en az katılınan standart olmuştur. Katılımcıların T.C. Milli eğitiminin felsefesine katılmadıkları ya da bu standardı anlamadıkları düşünülebilir.

“Eğitim programının felsefesi ve hedefleri toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap vermesine” standardına en fazla ğretim elemanlarının katıldıkları görülmektedir. Din eğitiminde toplumsal ihtiyaçların ve beklentilerin önemli olduğu kabul edilebilir. Öğretim elemanları da bu beklentileri göz ardı etmedikleri sylenabilir.

“Her ğrencinin kazanacağı yeterlilikler kurumca aık ifade edilir ve eğitim programına yansıtılır” standardı ğretim elemanları ve öğretmenler tarafından çok önemli görülmüştür. Öğretim elemanları program yeterliliklerini hazırladıkları için böyle bir görüş dile getirmiş olabilirler. Öğretmenler ise programı uygulayan ve yeterliliklerin önemini alanda oldukları için daha iyi anlamış oldukları düşünülebilir.

“Programın hedeflerinin değişime ve yeniliklere açık olma standardı” en fazla ğretim elemanları tarafından önemli görülmüştür. Bu neticeden, ğretim elemanlarının statik bir programa karşı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu standarda en az katılan ğretmen adayları olmuştur. Öğretmen adaylarının genç yaşta olmalarından dolayı bu standarda daha fazla katılmaları beklenirdi.

“Eğitim programının hedefleri, bireysel ve toplumsal kültürel değerlere saygılıdır” standardı üç grupta hemen hemen aynı öneme sahiptir. Ancak ğretmenlerin bu standardı diğerlerinden daha çok önemsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin alanda çalışıyor olmaları, onların bireysel ve kültürel değerleri önemsediklerini ve eğitim programlarını hazırlarken dikkate almak gerektiğini göstermektedir.

“Eğitim programının felsefesi ve hedefleri evrensel insani değerlerle uyumludur” standardına en fazla ğretim elemanlarının katılmaları, onların akademisyen olmalarından, dolayısıyla programa daha evrensel bir gözle bakmak zorunda olduklarından kaynaklanabilir.

2.3. Boyutta, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının İçeriğine İlişkin Standartlar:

DKAB Programının İçeriği;

“Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin uzak amaçlarına uygundur” standardı tüm katılımcıların bu boyutta en az katıldıkları standart olmuştur. Bunun nedenlerinin detaylıca araştırılması gerekebilir. Katılımcı gruplardan öğretmen adaylarının uzak amaçlardan çok fazla haberdar olmadığını varsayarsak, öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin bu standarda çok fazla katılmadıkları görülmektedir. Eğitim kurumlarında amaçların işlevselliğe hizmet ettiğini göz ardı etmek mümkün değildir. Ders içerikleri amaçlarına uygun bir şekilde hazırlanmalıdır.

“MEB tarafından belirlenen amaçlarla paraleldir” standardı katılımcılar tarafından çok önemli görülmeyen standartlar arasındadır. Bu standarda öğretmen adayları, öğretim elemanları ve öğretmen, göre daha fazla katılmışlardır. Bunun sebebi öğrencilerin eğitimin programının içeriğinden haberdar olmadıklarından ve alanda görev yapmadıklarından kaynaklanabilir.

“Hedeflerle uyumlu ve gerçekleştirilebilir özellikte olma” standardına en fazla öğretim elemanları katılmışlardır. Eğitim programının içeriğinin öğrencilere belirlenen hedeflerle uyumlu ve gerçekleştirilebilir olma özelliğini, programı bizzat kendileri uyguladıkları için önemli görmüş olabilirler.

“Öğrencinin mesleğe ve hayata yönelik bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama” standardı en fazla öğretim elemanları en az da öğretmenler tarafından önemli görülmüştür. Öğretmenlerin böyle bir görüşte olmaları, fakültede uygulanan eğitim programının gerçek hayattaki işlevselliğine inanmamalarından kaynaklanabilir. Öğretim elemanlarının bu görüşü önemli görmelerinin nedeni ise öğrenciye idealist baktıklarını göstermektedir.

“Gereksiz tekrarlar bulundurmaz” standardı üç grup tarafından da çok önemli kabul edilmiştir. Öğretim elemanlarının alanda uygulayıcı olduklarından dolayı bu standardı çok önemsedikleri ve dersin verimliliği açısından öğrenciyi gereksiz tekrarların sıkacağı düşünmüş olabilirler.

“Yenilikçi, gelişime açık ve güncellenebilirdir” standardı en fazla öğretim elemanları tarafından önemsenmiştir. Öğretim elemanları eğitim programını

uyguladıkları ve çağın eğitim yeniliklerini takip etmek zorunda oldukları için öğrenciye en günceli sunmak istiyor olabilirler.

“Toplumsal ve evrensel ahlaki değerlerle uyumlu olma” standardı en fazla öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından önemli görülmüştür. Öğretim elemanları Bologna süreci kapsamında programın evrensel değerlerle uyumlu olmasını önemsemiş olabilirler.

“Bilimsel, tutarlı ve faydalı olması” standardı en çok öğretim elemanları tarafından önemli kabul edilmiştir. Öğretim elemanlarının eğitim programlarını önemsedikleri ve daha bilimsel düzeyde programları uygulamak istedikleri söylenebilir.

“Öğrenci seviyesine uygun ve anlamlıdır” standardına en fazla öğretim elemanları, sonra da öğretmen adaylarının katıldıkları gözlenmektedir. Eğitim programının öğrencinin seviyesine uygun olması, öğrencilere kolaylık sağladığı kadar da öğretim elemanlarına kolaylık sağlar. Öğretmenler eğitim programının içeriği ile ilgili standartlara çok fazla katılmamışlardır. Bunun nedeni, kendilerini sadece mesleki alanda geliştirmek istemeleri olabilir.

2.4. Boyutta, Öğretme-Öğrenme Stratejilerine/Yöntemlerine İlişkin Standartlar

DKAB Programında,

“Öğrencilere sağlanan öğrenme yaşantıları hedeflerle tutarlıdır” standardına en fazla programı birebir uygulayan öğretim elemanları katılmışlardır. Öğretim elemanlarının öğrenciyi hayata hazırlamak için uygun öğrenme yaşantılarını sunma gibi bir hedeflerinin olduğu söylenebilir.

“Farklı öğrenme stillerine uygun, öğretme ve öğrenme strateji ve yöntemlerine yer verilerek hedeflerin etkili olarak öğrencilere kazandırılması sağlanması” standardı öğretim elemanları tarafından çok önemli kabul edilmiştir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına hedefleri kazandırırken, strateji ve yöntem öğretmek istemeleri olabilir. Ayrıca öğretim elemanlarının bireysel farklılıkları dikkate alarak ders işlemeye önem verdikleri dile getirilebilir.

2.5. Boyutta, Güvenlik ve Sağlık Hizmetlerine İlişkin Standartlar

“Öğrenme yaşantıları süresince sınıf, laboratuvar, anfi ve diğer öğrenme ortamlarında gerekli sağlık ve güvenlik koşulları sağlanır” standardını en fazla öğretim elemanları önemli görmüşlerdir. Bunun sebebi, öğretim elemanlarının uygun koşullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütme istekleri olabilir.

“Personele ve öğrencilere, güvenliğin sağlanması ve korunmasıyla ilgili eğitim ve rehberlik hizmetleri verilir” standardı öğretim elemanları tarafından önemsiz görülmüştür, bunun nedeni öğretim elemanlarının fazla iş yükünden kaynaklanabilir. Eğitim ve öğretim süresinde güvenliğin sağlanması ve korunması öğrenciler için çok önemli görülmüştür.

“İhtiyacı karşılayacak yeterlilikte güvenlik, sağlık ve ilkyardım hizmetleri ve bunun eğitimini almış personel bulunur” standardına en fazla öğretmen adayları görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının üniversitede öğrenim görürken güvenlikle ve sağlıkla ilgili hizmetleri diğer katılımcılardan daha fazla önemsedikleri görülmektedir.

2.6. Boyutta, Özel Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Standartlar

“Çeşitli nedenlerle öğrenme güçlükleri olanların veya üstün zekalıların, özel yetenekleri bulunanların belirlenmesi”, “Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim programlarının sağlanması”, “Çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması için uygun ortamların sağlanması (WC, Lavabo, Yol, Asansör vb).”, “Ödev, sınav ve projeleri için özel değerlendirme kriterlerinin oluşturulması” standartlarına en fazla öğretim sürecinin içinde olan ve bu süreci yürüten öğretim elemanları katılmışlardır. Bu sonuç, öğretim elemanlarının bireysel farklılıkları dikkate aldıklarını göstermektedir.

Özel eğitimde öğrencilerin sorunları dikkate alınarak, öğretmenlere daha fazla sorumluluk düşmektedir. Blanton ve diğ (2006), öğrenci çıktıları ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin yetişmesi için kaliteli öğretmen ihtiyacı arasında ki ilişkisi incelemiştir. The Council for Exceptional Children (CEC), özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimi için 2001’de 10 taneden oluşan bir standart listesi yayınlamıştır. (Blanton ve diğ, 2006: 121). Özel eğitim ihtiyaçlarına ilişkin standartlarda özel

eğitime ihtiyaçı olan öğrencilerin, eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için uygun ortamlar sağlanır standardıyla örtüşmektedir.

2.7. Boyutta, Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin Standartlar

Rehberlik ve destek hizmetlerine ilişkin standartları en fazla öğretim elemanlarının önemsedikleri söylenebilir. Bu boyutta ki standartlar arasında öğretim elemanları tarafından en çok önemsenen standart ise “Rehberlik hizmetlerinin alanında yetkin personel tarafından sağlanması”. Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının, öğrenciler için profesyonel rehberlik hizmetlerinin sağlanmasını istedikleri görülmektedir. Uygun koşullarda sağlanacak rehberlik hizmeti, öğrencilerin bir takım sıkıntılarına çözümler arayacaktır ve gelişimine de katkı sağlayacaktır.

Yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak için ders programlarının tasarımı ve içeriğinin düzenlenmesi, öğrenciye destek ve rehberlik hizmetlerinin verilmesi, öğrenci gelişimi ve başarının izlenmesi gerekmektedir. DKAB Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartları belirlenirken, programa ilişkin standartlar arasında eğitim programının içeriğine ilişkin standartlar rehberlik ve destek hizmetlerine ilişkin standartlar, öğrencinin başarısını ölçme ve değerlendirmeye ilişkin standartlar yer almaktadır (Bıyık, 2002, 18).

2.8. Boyutta, İnsan Kaynaklarına İlişkin Standartlar

“Hizmet ve etkinlikleri başarıyla uygulayacak yeterli personelin bulunması” standardını en çok öğretim elemanları önemsemektedir. Bu durum ders yükünün çok fazla olduğu fakültelerde öğretim elemanlarının personel ihtiyaçını dile getirme şekli olarak görülebilir. Buna karşın, öğretmen adayları bu standarda daha az katılmışlardır. Öğretmen adayların personelin ya da hizmetin yetersizliği konusunda farkındalık kazanmamış olabilirler. Üniversitede ki hizmet ve etkinlikleri uygulayacak personeli öğretmenlerin çok fazla önemsemedikleri görülmektedir.

İş ve görev tanımlarının yazılıp tüm çalışanlara bildirilmesi standardı bu boyuttaki tüm standartlar arasında en az kabul görmüş standarttır. Katılımcılar tarafından bu standart çok fazla anlaşılmamış olabilir.

2.8. Boyutta, Kütüphane ve Teknoloji Merkezine İlişkin Standartlar

“Öğrenciler ve öğretim elemanları için yeterli büyüklükte kütüphane, dil laboratuvarı ve teknolojik ortamlar bulunur” standardını en çok öğretim elemanları önemli görmüşlerdir. Öğretim elemanlarının teknolojiye uyum sağladıkları söylenebilir. Ayrıca sonuçlardan öğretim elemanlarının öğrenme ortamlarını önemsedikleri de ortaya çıkmaktadır. “Bu merkezlerin 7/24 saat açık olması” standardını öğretim elemanları çok önemli görmezlerken, öğretmen adayları çok önemli görmüşlerdir. Bunun nedeni, öğretim elemanlarına kendi odalarında teknolojik imkanların sağlanmasından kaynaklanabilir.

2.9. Boyutta, Tesisler ve Donanıma İlişkin Standartlar

“Fakültenin fiziksel altyapısı, tesis ve donanımlarının eğitim programını etkili bir şekilde uygulamak için yeterli olması” standardı öğretim elemanları tarafından çok önemli kabul edilmiştir. Öğretim elemanlarının tesis ve donanımın eğitim programında ne kadar etkili olduğundan haberdar oldukları söylenebilir. Donanımlarla ilgili olarak yazılı kuralların belirlenmesi katılımcılar tarafından önemli görülmemiştir. Tesis ve donanımların periyodik bakımı öğrencilerin pek ilgisini çeken bir durum değildir. “Engelliler için uygun koşulların sağlanması” öğretim elemanlarının çok önemli kabul ettikleri bir standarttır. Öğretim elemanlarının tüm öğrencilere eşit fırsatların sağlanmasından yana oldukları söylenebilir.

2.10. Boyutta, Finansmana İlişkin Standartlar

Finansmana ilişkin standartları öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çok önemsedikleri söylenemez. Öğretim elemanları yükseköğretim sisteminin içinde oldukları için finansman yönetimini daha çok önemsedikleri söylenebilir. “İstenildiğinde kaynakların kullanımıyla ilgili bilgilere ulaşılabilir” standardı her üç katılımcı grup tarafından önemsiz görülmüştür.

2.11. Boyutta, Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye İlişkin Standartlar

Tüm gruplar arasında “Değerlendirme, güncel yöntemlere ve belli kriterlere dayalı olarak, öğrencilerin anlayacağı, onları geliştiren ve onların öğretimine uygundur” standardı çok önemli kabul edilmiştir. Bu sonuç, program geliştirme basamakları arasında değerlendirme (sınama) basamağının tüm gruplarda ne kadar çok önemsendiğini göstermektedir. “Mezunların ulaşabileceği ve izleyebileceği işlevsel bir platformun oluşması” standardının başlangıçta öğretmen adayları için çok önemli olacağı düşünülmüş olsa bile, sonuç bunun aksini göstermiştir. Yükseköğretimin akreditasyonunda eğitim programının standartlarının belirlenirken, hem programın içeriği, hem de programın değerlendirilmesine ilişkin standartların belirlenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. DKAB öğretmen yetiştirme programında standartlar belirlenirken aynı metot uygulanmıştır (Aktan ve Gencel, 2007).

2.12. Boyutta, Program Mezununda Bulunması Gereken Standartlar, Toplumsal Standartlarda Öğretmen,

“Din konusunda açık bir görüşe ve empatik bir yaklaşıma sahiptir” standardını üç grupta çok önemli kabul etmişlerdir. Hatta grupların genel ortalamaları dikkate alındığında, üç grubun da standarda aynı derecede katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin “evrensel ve toplumsal ahlaki değerleri benimsemesi”, “toplumsal sorumluluklarının bilincinde olması”, “Topluma etik değerleri benimsemiş bireyleri yetiştirme amacını benimsemesi”, “Toplumsal sorumluluk bilincini desteklemeye dönük ve toplumun gelişimine yönelik projeler hazırlanması” standartları tüm gruplar için önemli görülmüştür. Bunun nedeni, evrensel ve toplumsal değerlerin her grup için önemli olmasından kaynaklanabilir.

Ayrıca katılımcıların topluma karşı sorumluluklarının farkında oldukları ve bunun için projeler geliştirdikleri söylenebilir. DKAB Öğretmenliği program mezununda bulunması gereken standartlar arasında toplumsal standart boyutunun alt standardı olan “evrensel ve toplumsal ahlaki değerleri benimser standardı” Amerika Birleşik Devletlerinde din eğitimi standartları arasında da vardır (Douglass, 2000).

İngiltere’de din öğretiminde kalite standartları arasında öğrenciye kazandırılacak davranışlar arasında, “bir topluma ya da bir gruba üye olup, toplumun sorumluluklarını bilip ona göre davranan bireydir” vardır. Bu standart DKAB standartları arasında toplumsal sorumluluklarının bilincindedir standardıyla benzenmektedir (Hinnells, 2004).

Etkili öğretmen eğitimi öğretmen kalitesini arttırmak için çok önemlidir. Rowe (2007)’e göre, kaliteli öğretmen yetiştirme standartlarının yeni arasında deneysel ve toplumu ilgilendiren ahlaki sorumluluğun yeri önemlidir. Bu görüş nitelikli öğretmen toplumsal sorumluluklarının bilincindedir standardıyla uyumludur.

“Eğitim ve öğretimin verimliliğini arttırmak için işbirliği yapar (kurum, kuruluş, sivil toplum örgütleri, aileler vb.)” standardının önem derecesi öğretim elemanları ve öğretmen adayları için aynıdır. Yükseköğretim kurumlarının ailelerle ve sivil toplum örgütleri ile işbirliğinde olması bilinci katılımcılarda mevcuttur. Eğitimin kalitesi ancak tüm paydaşların etkili katılımıyla gerçekleşebilir.

“Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel disiplinlere sahiptir (alan bilgisi, pedagojik formasyon, etkili öğretim yöntemleri)” bu boyutta en çok önemsenen standartlardan birisidir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının bu standarda katılmaları kaliteli ve nitelikli öğretmen yetiştirmenin önemini göstermektedir. California Üniversitesi Sosyal Bilimler bölümünde yer alan mezun öğretmende bulunması gereken standartlar arasında, öğretmen öğrenciler için farklı öğrenme stili ve tercihler içeren öğrenme etkinliklerini düzenlemektedir vardır. Bu standart DKAB öğretmeni öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel disiplinlere (alan bilgisi, pedagojik formasyon, etkili öğretim yöntemleri) sahip olmalıdır standardıyla uyumludur.

2.13. Özel Alan (Din Öğretimi) Standartları

Öğretmenin din öğretimi;

“Kuran’a dayalıdır” standardı tüm boyutlar içinde en yüksek öneme sahip olan standarttır. Bu standardın her üç katılımcı grup için önemi ortadadır. Çünkü DKAB öğretmenin asıl kaynağı ilahi kitap olan Kur’an’dır. İncil’in Tanrı’nın sözü olduğunu bilir standardı Katolik eğitiminin İncil’e dayalı bir eğitim olduğunu

göstermektedir. Aynı şekilde DKAB Öğretmen yetiştirme standartları arasında Öğretmen yetiştirme programının “Kur’an’a dayalı olma standardıyla” örtüştüğü görülmektedir (Standards and Quality in Secondary Schools-Religious and Moral Education 1995- 2000).

Din eğitiminin “Akademik düzeyde ve bilimsel olması” ve “Açık, anlaşılır ve hurafelerden uzaktır” standardı bire bir alanda olan öğretim elemanları ve öğretmenler tarafından çok önemli görülmüştür. Günümüzde hurafeye dayalı olmayan, bilimsel ve akademik bir din eğitimine ihtiyaç vardır. Adıgüzel ve Sağlam (2009)’a göre, standartlar bilimsel gerçeklere dayandırılmalıdır. DKAB standartlarından özel alan (din öğretimi) standardında öğretmenin din öğretimi akademik düzeyde ve bilimseldir. Bilimsel kaynaklara dayanmayan bir standardın geçerliliği tartışılabilir.

“Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı olması” standardı Kur’an’ın felsefesine uygun bir prensiptir, bu nedenle katılımcılar tarafından benimsenmesi önemlidir. Din eğitiminin “Tutarlı, yapıcı ve yararlı olması”, “Somut örneklerle açıklanması” üç katılımcı grup tarafından çok önemli kabul edilmiştir. Özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin dini kavramlardan, soyut kavramları anlamalarında çoğu zaman sıkıntı olduğu için bu standardın önemli olduğunu düşünmüş olabilirler.

“Kavramsal, tarihsel ve kültürel bilgilerin doğru ve anlaşılır olması” standardı en fazla öğretim elemanları tarafından önemli görülmüştür. Öğretim elemanlarının öğrencilere tarihsel bilgileri doğru ve anlaşılır vermeleri bilimselliğe değer verdiklerini göstermektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde sosyal bilimler içerisinde yer alan dini standartlar arasında, öğrenci kişisel tecrübeleri, toplumsal değerleri ve kültürel gelenekleri anlar, taklit eder ve farklı kültürleri doğru tanıyarak almaktadır. DKAB öğretmen yetiştirme standartlarından, Özel alan (din öğretimi) standardı öğretmenin din öğretimi, kavramsal, tarihsel ve kültürel bilgileri doğru ve anlaşılır standardı ile uyumaktadır.

“Bütün dinler ve inançlar hakkında doğru ve önyargısız bir tutuma sahiptir” ve “Farklı din ve inanışları tanımalarına rehberlik etmesi” standartları, katılımcılar tarafından çok önemli kabul edilen standartlar arasındadır. Katılımcıların,

küreselleşme ve çok kültürlülükten etkilenen eğitimi sisteminde, tüm dinlere karşı eşit mesafede ve önyargısız olma tavrını benimsedikleri görülmüştür. Amerika Birleşik Devletlerinde sosyal bilimler standartlarında öğrenci diğer dünya dinlerini bilir, diğer dini topluluklara karşı saygılı ve önyargısızdır. DKAB standartlarında, “farklı din ve inanışlar hakkında doğru ve önyargısız bir tutuma sahiptir” standardıyla benzerlik taşımaktadır.

“Dinin bir yaşam felsefesi ve dünya görüşü olduğunun anlaşılmasına rehberlik etme” en çok öğretmenler tarafından önemli kabul edilmiştir. Bunun nedeni öğretmenlerin eğitimi kalıcı bir davranış değişikliği olarak görmelerinden, öğrencilerine model olduklarını benimsemelerinden ve dini doğru yaşamayı önemsemelerinden kaynaklanıyor olabilir. İngiltere’de yapılan nitel bir araştırmaya göre, Miller ve McKenna (2011), öğrencilere Tanrı’nın hayatlarındaki önemi ve dini eğitiminin okullarda ki gerekliliği sorulmuştur ve bu öğrencilerin %80’i Tanrı’nın ve din eğitiminin hayatlarında önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğu dini ilk etapta ailede, daha sonra okulda, en nihayetinde ise camide ya da kilisede öğrendiklerini dile getirmişlerdir.

“Arapça’yı etkili olarak kullanma” standardı, öğretmen ve öğretmen adayları için önemliken öğretim elemanları için önemli görülmemiştir. Öğretim elemanları, DKAB öğretmenlerinin Arapça’yı etkili bir şekilde kullanmalarının öğretmenlik mesleğinde işe yaramayacağını düşünüyor olabilirler. “Öğrencilere ibadet bilincinin kazandırılması” tüm katılımcı gruplar tarafından çok önemli görülmüştür. İsveç’de din eğitimi kalite standartları arasında dua eğitimi var bunun bir alt boyutu ise günlük ibadet bilincini kazanmadır. DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin standartlardan olan bu standart, öğrencilere ibadet bilinci kazandırılması standardı İsveç’in standardıyla aynıdır.

2.14. Boyutta, Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Standartlar

“Ölçme ve değerlendirmede çağdaş ve bilimsel araç, yöntem ve teknikleri kullanır” standardı en çok öğretim elemanları, en az da öğretmen adayları tarafından önemli görülmüştür. Bunun nedeni, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konusunda hassas olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen adaylarının bu standardı önemli görmeme nedeni ölçme değerlendirmenin bilimsel yöntemlerle yapılmadığına inanmaları olabilir. Buna karşın öğretmen adayları “Ölçütlerini, geçerli ve güvenilir ve objektif olarak oluşturur” standardını öğretim elemanlarıyla birlikte çok önemli görmüşlerdir. Öğretmen adayları değerlendirmenin adil ve objektif yapılmasını istiyor olabilirler.

“Öğrencinin değerlendirme kayıtlarını çağdaş yöntemler kullanarak kaydeder ve raporlaştırır” standardı bu boyutta sadece öğretmenler tarafından önemli görülen bir standarttır. Bunun nedeni, öğretmenlerin mesleki hayata başladıktan sonra kayıt sisteminin önemini kavramalarından, diğer katılımcıların ise kayıt sisteminin önemi ya da işlevselliği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklanabilir. Çünkü öğretmenler mesleki hayat atıldıktan sonra öğrenci değerlendirme sisteminin önemini daha iyi kavramış olabilirler. Bu noktada öğretim elemanlarının iş yükünden kaynaklı kayıtlara ve raporlaştırmaya zaman ayıracak vakitleri olmayabilir.

“Değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin desteklemeye ve başarılarını arttırmaya yönelik kullanır” standardına en fazla öğretim elemanları katılmaktadırlar. Öğretim elemanları değerlendirme sistemini öğrenciye yönelik bir iyileştirme ve geliştirme olarak görmektedirler. “Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını öğrenciler ve ailelerle düzenli olarak paylaşır” standardı tüm katılımcılara göre aynı öneme sahiptir. Program mezununda olması gereken standartlar arasında, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye ilişkin standartlar boyutunda “öğretmenler değerlendirme sonuçlarını, öğrenciler ve ailelerle düzenli olarak paylaşır standardı”, Griffin ve diğerlerinin belirttiği kalite bir öğretmende bulunması gereken standartlardan ailelerle öğretmenler işbirliği halinde çalışırlar standardıyla uyumaktadır (Griffin ve diğ., 2002).

“Değerlendirme sonuçlarına göre ihtiyaç duyan öğrencilere ilave öğrenme etkinlikleri düzenler” standardı öğretim elemanlarının önemsedikleri bir standart olmuştur. Bu sonuç, öğretim elemanlarının öğrencilerini desteklediklerini ve onları yetiştirmeye yönelik ek faaliyetler yapmaya hazır olduklarını göstermektedir.

3. Kıdem Durumuna İlişkin Sonuçlar

DKAB Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin standartları belirleme ölçeğinin kıdeme göre sonuçları incelendiğinde, standartları en fazla 11-15 yıl kıdeme sahip olanların önemsedikleri görülmektedir. Grupların kıdem yılı çoğaldıkça kalite standartlarına katılma düzeyi azalmaktadır. Öğrenme stratejisine yönelik standartlar için geçerli olmakla birlikte, 1-30 yıllık kıdemden itibaren genel ortalamanın düştüğü görülmektedir.

Daha kıdemli olanların standartlara önem vermedikleri görülmektedir. Kalite standart kavramının eğitimdeki işlevselliğinin farkında olmayabilirler. Katılımcıların verilerinden hareketle, kıdem yılı arttıkça kalite standartlarına katılma düzeyi azalmaktadır.

4. Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin standartlara kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha fazla katıldıkları söylenebilir. Kadın katılımcıların kalite standartlarına daha fazla katılmaları, kadınların kaliteye daha fazla önem verdiklerinin ya da kalite bilincine sahip olduklarının bir göstergesi olabilir. Kadın katılımcılar en çok program mezununda bulunması gereken standartlardan olan toplumsal standartları, en az da programa ilişkin standartlardan finansmana ilişkin standartları önemsemişlerdir. Kadın katılımcıların para ya da ekonomiyle ilgili standartlarla çok fazla ilgilenmedikleri görülmektedir.

Kadın katılımcılar toplumsal standartlar olan “ Evrensel ve toplumsal ahlaki değerleri benimsenmesi, toplumsal sorumluluk bilincini, eğitim ve öğretimin verimliliğini arttırmak için işbirliği yapılması, topluma etik değerleri benimsemiş bireyler yetiştirilmesi, toplumsal sorumluluk bilincini desteklemeye dönük ve

toplumun gelişimine yönelik projeler hazırlanması, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel disiplinlere sahip olma” daha önemli görmüşlerdir.

Erkek katılımcıların en çok önemsedikleri standartlar ise özel alana (din öğretimine) ve toplumsal alana ait standartlardır. Din öğretiminde “Kuran’a dayalı olma, akademik düzeyde ve bilimsel olma, araştırmaya ve sorgulamaya dayalı olma, tutarlı, yapıcı ve yararlı olma, açık, anlaşılır ve hurafelerden uzak olma, somut örneklerle açıklanması, öğrencilere ibadet bilincini kazandırır.” standartlarını çok önemli görmüşlerdir. Erkek katılımcıların en az önemsedikleri standartlar arasında “Güvenlik ve sağlık hizmetlerine ilişkin” standartlar yer almaktadır.

Erkek katılımcıların kadın katılımcılarla aynı görüşte olduğu durumlar da vardır:

- ✓ tesisler ve donanımına ilişkin standartlar,
- ✓ rehberlik ve destek hizmetlerine ilişkin standartlar,
- ✓ öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye
- ✓ insan kaynaklarına ilişkin,
- ✓ program mezununda bulunması gereken standartlarda.

5. Farka İlişkin Sonuçlar:

Bazı standartlar için katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Katılımcıların “Toplumun ihtiyaç duyduğu DKAB Öğretmen sayısının dikkate alınması” standardında anlamlı bir şekilde farklılaştıkları görülmektedir. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarına ve öğretmenlere göre, öğretim elemanları öğretmenlere göre “Toplumun ihtiyaç duyduğu DKAB Öğretmen sayısı dikkate alınması” standardını daha önemli görmektedirler. Eğitim Programın İçeriğine İlişkin boyutta, ‘Türkiye Cumhuriyeti Devletinin uzak amaçlarına uygun olması’ standardında ve ‘MEB tarafından belirlenen amaçlarla paralel olması’ standardında, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Güvenlik ve sağlık hizmetleri boyutunda, “İhtiyacı karşılayacak yeterlilikte güvenlik, sağlık ve ilkyardım hizmetleri ve bunun eğitimini almış personel bulunması” standardında gruplar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Özel Eğitimin İhtiyaçları boyutunda, “Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim programlarının sağlanması” standardında gruplar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretim elemanlarının öğretmenlere göre “Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim programlarının sağlanması” standardına daha fazla katıldıkları söylenebilir.

“Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin Standartları” boyutunda “Rehberlik hizmetlerinin alanında yetkin personel tarafından sağlanması” standardı için öğretim elemanları ile öğretmenler ve öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu standarda en fazla öğretim elemanlarının katıldıkları görülmektedir.

“Kütüphane ve Teknoloji Merkezine İlişkin Standartların” boyutunda “Bu merkezler 7/24 saat açık olması” standardı için öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın öğretmenlerin üniversite kütüphanelerine ihtiyaç duymaksızın internet, ya da kitapçılar aracılığıyla kaynak teminine gittikleri de düşünülebilir.

“Tesisler ve Donanım” ilişkin boyutunda “Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim programlarının sağlanması” standardında gruplar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. “Bu merkezler 7/24 saat açık olması” standardı için öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kütüphanelerin daha uzun süreli açık kalmalarını istedikleri ifade edilebilir.

Finansman Yönetimi boyutunda, “Kapsamlı bir finansman yönetim programının olması” standardında gruplar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretim elemanlarının öğretmenlere göre “Kapsamlı bir finansman yönetim programının olması” standardına daha fazla katıldıkları söylenebilir.

“Özel Alan Standartları” nda anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmektedir. Din öğretiminin “Akademik düzeyde ve bilimsel olması” standardı grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, bu standarda en fazla öğretim elemanlarının, ardından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının katıldığı gözlenmektedir.

“Tutarlı, yapıcı ve yararlı olması” standardında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasında, öğretim elemanları ile öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

“Ölçme ve değerlendirmede çağdaş ve bilimsel araç, yöntem ve tekniklerinin kullanılması” standardında anlamlı farkın, öğretim elemanları ile öğretmenler ve öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu standarda en fazla Öğretim elemanlarının, ardından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının önem verdikleri düşünülebilir.

Ayrıca bazı standartlar için gruplar arasında herhangi bir farkın olmadığı da görülmektedir; “Öğretme ve Öğrenme Stratejilerine/Yöntemlerine İlişkin Standartlarda”, “İnsan Kaynaklarına İlişkin Standartlarda”, “Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye İlişkin Standartlarda”.

ÖNERİLER

Tezde elde edilen literatürden, bulgulardan ve yorumlardan aşağıdaki öneri sonuçlarına ulaşılmıştır:

- ✓ Fakülte bünyesinde DKAB program yeterliliklerini ve kalite standartlarını gözden geçirmek, geliştirmek için bu konuda uzman öğretim elemanlarından oluşan koordinatörlükler kurulabilir (Bologna, AKTS koordinatörlükleri gibi).
- ✓ DKAB öğretmenlerine eğitimde kalite standartlarının önemi, yararları ve işlevselliği hakkında hizmet içi eğitimler verilebilir.
- ✓ DKAB programının standartları belirlendikten sonra performans göstergeleri de belirlenebilir. Eğitim-öğretim programında sadece standartlar

belirlenmemeli, aynı zamanda performans değerlendirme sistemi de kurulmalıdır.

- ✓ DKAB programlarına ilişkin öğrenci kabul ölçütleri, ya da kriterleri her fakültenin web sayfasında yer alabilir, böylelikle o fakülteyi tercih edecek olan öğrencilere bir ön hazırlık niteliği taşıyabilir.
- ✓ DKAB öğretmenlerinden eğitim programının hedeflerini geliştirme konusunda görüş alınması gerekebilir.
- ✓ “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin uzak amaçlarına uygundur” standardının daha detaylıca araştırılması gerekebilir. Bu standart için elde edilen veriler yeniden araştırılmalıdır.
- ✓ Öğretim elemanlarının öğrencilerin sağlık ve güvenlikle ilgili ihtiyaçlarını az önemseme nedenleri araştırılmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin ders ortamlarını önemsedikleri, fakat tesis ve donanımlar hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Öğrencilere fakültelerin olanakları hakkında bilgi verilmelidir.
- ✓ Bundan sonra hazırlanacak olan DKAB programlarının kalite standartlarını dikkate alarak hazırlanması sağlanabilir. Belirlenmiş olan kalite standartları hakkında YÖK’e, MEB’e ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bilgi verilebilir.
- ✓ DKAB öğretmenlerinin performansları kalite standartları ışığında değerlendirilebilir. Bir pilot çalışma yapılarak kalite standartlarının işlevselliği kontrol edilebilir.

- ✓ Kalite standartlarının belirlenmesi, ileriki dönemlerde İlahiyat Fakültelerine TSE belgesi ya da İSO belgesi almak için bir ön çalışma olabilir. Bu nedenle bunun altyapısı hazırlanmalıdır.
- ✓ İlahiyat Fakültelerinde kurumun organizasyon şemaları, öğrenciler ve öğretim elemanları için program yeterlilikleri, çalışanlar için ise görev tanımları çıkartılabilir.
- ✓ MEB'in belirlediği DKAB öğretmen yeterlilikleri ile DKAB öğretmen yetiştirmeye ilişkin kalite standartları karşılaştırılabilir.
- ✓ DKAB kalite standartları hakkında diğer paydaşlardan (velilerden, okul idarecilerinden, sendikalardan..) da görüş alınabilir.
- ✓ Kalite belirleme çalışmaları sadece lisans programlarıyla sınırlı kalmamalıdır, ayrıca yüksek lisans ve doktora programlarında da buna benzer çalışmalar yapılabilir.

Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

Buna benzer çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılar, "DKÖPKSÖ" ölçeğini kullanabilirler. DKAB öğretmenlerinin ve İlahiyat Fakültesi öğretim elemanlarının daha fazla katılımı sağlanarak, DKAB kalite standartları gözden geçirilebilir. DKAB öğretmen yetiştirme ile ilgili yasaların sık sık değiştiği ülkemizde, gündemden uzak kalmadan standartlar gözden geçirilmelidir.

Kalite standartları ile ilgili bir uygulama ya da araştırma yapmayı hedefleyenler uygulama esnasında kalite standartları hakkında katılımcılara yeterince bilgi vermelidirler. Ayrıca standart boyutlarını teker teker açıklayıp, standardın hangi gerekçeyle ölçekte yer aldığını da belirtmelidirler.

Öğretim Elemanlarıyla İlgili Çalışmalar

- ✓ İlahiyat Fakültelerinde, dört ana bilim dalının (Temel İslam Bilimleri, Felsefe-Din Bilimleri, İslam Tarihi ve Sanatları, İDKAB) programları için

öğretim elemanlarından görüş alınarak kalite standartları çalışmaları yapılabilir.

- ✓ Öğretmen yeterlilikleri çalışmaları devam ederken, öğretim elemanlarının yeterlilikleri ya da standartları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerle İlgili Çalışmalar

- ✓ Liselerde görev yapan DKAB öğretmenleri üzerinde de benzer araştırmalar yapılabilir ve ilkökulda ve ortaokuldaki DKAB öğretmenleri ile kıyas yapılabilir.
- ✓ DKAB Öğretmenlerini aydınlatmak için, DKAB öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartları ile ilgili çalıştaylar ve forumlar yapılabilir.

Öğretmen Adayları ile İlgili Çalışmalar

- ✓ İlahiyat Fakülteleri programlarına kaliteli öğretmen uygulamalarına ilişkin seçmeli dersler konularak, kalitenin gelişmesine katkı sağlanabilir. Kalite konusunda öğrenciler bilinçlendirilebilir.
- ✓ İlahiyat Fakültelerinin dünyadaki diğer teoloji fakültelerine uyum (yeterlilik ve standart) çalışmaları yapılarak öğrencilerin değişimleri ve denklikleri kolaylaştırılabilir.
- ✓ Yeterliliklerin ve standartların öğrenci başarıları üzerine etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Achim, H. (2006). The European Standards and Guidelines and the Evaluation of Agencies in Germany, *Quality in Higher Education*, 12:3, 235- 242.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen Eğitiminde Program Standartlar ve Akreditasyon, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, Özel Sayı/ Cilt. 10, Sayı. 3, 83-103.
- Akalın, Ş. H. (2009), *Türk Dil Kurumu Sözlüğü* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akiba, M., Le Tendre, G.K. and Scribner, J.P. (2007). Teacher Quality, Opportunity Gap and National Achievement in 46 Countries, *Educational Researcher*, vol. 36 no.7, 369-387
- Aktan, C. Can. (2005). *Üniversitelerde Standardizasyon ve Akreditasyon*. <http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/standard.htm>, Erişim tarihi: 28.04.2011.
- Aktan, C.Can & Ufuk Gencel, U. (2007). “Yüksek Öğretimde Akreditasyon”, içinde: C.Can Aktan, *Değişim Çağında Yüksek Öğretim, Global Trendler-Paradigmatal Yönelimler*, İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Akyürek, S.(2008). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterlilikleri* (Kayseri Örneği), Kayseri: Laçın.
- Al-Rashdan, A.F.A. (2009). Higher Education in the Arab World: Hopes and Challenges, *Insight Journal*, Vol.2, N°6, Mu'tah University, Jordan.
- Al-Thumali, A.D. (2011). *Evaluating EFL Intermediate Teachers' Performance In The Light Of Quality Standards In Saudi Arabia*, For Master's Degree Thesis In Education, Faculty of Education- Taif University.
- Amjad, H.(2008). Recent Western Reflections on Islamic Education, *Religious Education*, 103:5, 579 -585.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye için bir Model Önerisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Asrı, S. (2005). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri (Göller Bölgesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Avrupa Yüksek Öğretim Alanında Kalite Güvencesi için Standartlar ve İlkeler, Avrupa Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi Birliği Raporu, ENQA, 2005, Helsinki.
- Ayaydın, A. (2010). Görsel Sanatlar Eğitiminde Standart Kavramı, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, Ocak, Cilt:18 No:1*, 159-172.
- Aydın, M. Ş. (2004). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı- I, *Bir Din Öğretimi Materyali Olarak DKAB Dersi Öğretim Kılavuzları*, İstanbul: DEM.
- Babadoğan, C. ve Boz H .(2005). *Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı*. Ankara: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 26.
- Bakioğlu, A ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon Eğitim Kalite*, Ankara: Nobel.
- Baltacı, R. (2002). *Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitiminden Akreditasyon Konusundaki Algıları*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Basinger, J. (2000). Teaching Accreditor Issues New Standards, *The Chronicle of Higher Education*. 46, (46), 12–16.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün Yönleriyle SPSS Örnekli Non Parametrik İstatistiksel Yöntemler*, Ankara: Anı.
- Bergmann, H. (1996). Quality of Education and the Demand for Education: Evidence from Developing Countries, *International Review of Education*, Vol. 42, No. 6, pp. 581- 604.
- Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56, 205–213.
- Bıyık, C. (2002). *Yükseköğretimde Kalite Değerlendirilmesi ve Akreditasyon Kriterleri*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi,18.
- Bilgin, B. (1980). *Türkiye 'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*, Ankara: Emel.

- Blanton, L.P., Sindelar, T.P. and Correa, I.V. (2006). Models and Measures of Beginning Teacher Quality, *The Journal of Special Education*, Vol. 40/No: 2.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 12. Baskı. Ankara: Pegem.
- Campbell, R.J ve Kyriakides, L.(2000). The National Curriculum and Standards in Primary Schools: A comparative Perspective, *Comparative Education*, Volume 36 No. 4, pp. 383-395.
- Can, A. (2005). *İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programının Kazandırdığı Konu Alanı Öğretmen Yeterliliklerinin Standartlara Göre Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Carr, J. F. ve Douglas E. H. (2001). *Succeeding With Standards: Linking Curriculum, Assessment, and Action Planing*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Cebeci, S. (1996). *Din Eğitim Bilimi ve Türkiye’de Din Eğitimi*, Ankara: Akçağ, 25
- Chaston, I. (1992). Are British Universities in a Position to Consider Implementing Total Quality Management? *Higher Education Quarterly*. 48, 2, April, 119-134.
- Colleen, L.(1999). *Managing Universities and College: Guides to Good Practice; Quality and Standards*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Çelik, S. (2011). Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Improved Professional Standards in Turkey, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 36, Issue 4, Article 2.
- Çoklar, A.N. ve Odabaşı, H.F. (2009). Eğitim Teknolojisi Standartları Açısından Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmede Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 27*, 1 -16.
- Çoşkun, M.K. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi 1*, s 95-109.
- DEM. (2013). *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu (Temel Dini Bilgiler, Hz Muhammed’in Hayatı, Kur’an’ı Kerim, Kaymakcan ve diğerleri*, İstanbul: Çınar Basım.
- Diocesan Religion Curriculum Standards as adapted from the Archdiocese of Hartford, CT Grades 1-12 Office of Catholic Schools Diocese of Dallas 3725 Blackburn Dallas, TX 75219, <http://www.popschool.net/UserFiles/>, Erişim tarihi: 20/05/2012.

- Donahoo, S and Lee, W, Y.(2008). *Christian Higher Education, LLC, Serving Two Masters: Quality and Conflict in the Accreditation of Religious Institutions*, New York: Taylor & Francis Group, 7:319–338.
- Douglass, S.L.(2000). *Teaching about Religion, in National and State Social Studies Standards – TN: Council on Islamic Education in Collaboration with the First Amendment Center*, Nashville.
- Efil, İ. (1995). *Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir Araç: ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi, s 29.
- Ehlers, D.U. and Pawlowski, J.M. (2006). *Handbook on Quality and Standardisation in E-learning*, Berlin- Heidelberg: Springer.
- ENQA, (2008). *Quality procedures in the Eurupen higher education area and beyond: Second ENQA survey*. Helsinki: ENQA.
- ENSAR VAKFI. (2012). *4+4+4 Eğitim Sistemi-Yeni Anayasa'da Dini Kurumlar, Din Eğitimi ve Öğretimi-İsteğe Bağlı Din Eğitimi*, İstanbul: Ensar Vakfı, s 23.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erişti, B. (2005). *Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı Mükemmellik Modelinin Eğitim Fakülteleri İçin Uyarlaması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erkuş, L. ve Özdemir, S.M. (2010). Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazı Olma Durumuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:03, No:38*, s 118-133.
- Eroğlu, E. (2004). *Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi*, Ankara: Nobel.
- (1998). “Çağdaş bir Yönetim Aracı: Eğitim Sektöründe Toplam Kalite Yönetimin Etkileri,” *Kurgu Dergisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Sayı:15*.
- Erturgut, R.(2009). Toplam Kalite Yönelimli Eğitim Kurumlarında Eğitim Yöneticilerinin Dönüştürücü ve Sürdürücü Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması: M.E.B. Merkez ve Taşra Teşkilatındaki Örgütlerde Ampirik Bir Araştırma *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(30):181-199*.

Eurydice, (2010a). *Focus on higher education in Europe 2010: The impact of the Bologna process*. Web: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf. 14 Aralık 2010 tarihinde alınmıştır.

European Commission, (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Directorate-General for Education and Culture.

Francis, M. (2002). *Perceptions of Superintendents Relating to State Standards for Accrediting Schools (Virginia)*. Doctoral Thesis. Washington: The George Washington University.

Garvin, David. A. *Competing on the eight dimensions of quality*, Harvard Business Review, November-December 1987, s104-108.

Griffin, G.A ve diğ. (2002). *Rethinking Standards Through Teacher Preparation Partnerships*, August, New York: State University of New York Press.

Goe, L. ve Stickler L.M. (2008). *Teacher quality and student achievement: making the most of recent research*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Green, H.(2004). *Professional Standards for Teacher&School Leaders*. New York: Routledge Falmer.

Grossman, G.M., Sands, M.K ve Brittingham, B. (2010). *Teacher Education Accreditation in Turkey: The Creation of a Culture of Quality*, Oxford, England: Pergamon.

Gülseren, Ö. (2006). Eğitim Kurumlarında Akreditasyon, *Eğitim Bülteni, Temmuz, Ağustos, Eylül, Sayı 15*, s 8-11.

Gümrükçü, H. (2005). *Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa Yüksek Öğretim Alanı*. Hamburg: Avrupa- Türkiye Araştırma Enstitüsü. Ankara.

Halstead, J.M. (2004). An Islamic Concept of Education, *Comparative Education, Philosophy, Education and Comparative Education, Vol. 40, No. 4, Special Issue (29)*: pp. 517-529.

Handbook of Accreditation, ATS, Association of Theological Schools. <http://www.ats.edu/accrediting/pages/handbookofaccreditation.aspx>, Erişim tarihi: 15/03/2012.

Haynes, C. C. and Thomas, O. *Finding Common Ground: A First Amendment to Guide to Religion and Public Education*, 2007, Nashville.

- Hinnells, J, R.(2004). Funding and Assessment in British Universities: Impact on Theology and Religious Studies, *Teaching Theology and Religion*, ISSN 1368-4868, vol. 7 no. 3, pp 124–133.
- Ingvarson, L. Ve Rowe, K. (2007). "Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues" http://research.acer.edu.au/learning_processes/8, Erişim tarihi: 21/02/2013
- ISO-9005, <http://www.iso9005.com/>, Erişim tarihi: 05/06/2013.
- Işıkdoğan, D. (2006). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü mezunu Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Janssen, R., De Corte, E., Verschaffel, L., Knoors, E. and Colémont, A. (2002)' National Assessment of New Standards for Mathematics in Elementary Education in Flanders', *Educational Research and Evaluation*, 8: 2, 197-225.
- Jennings, L.(2002). *Perceptions of Principals Relating to State Standards for Accrediting Schools (Virginia)*. Doctoral Thesis. Washington: The George Washington University.
- Jones, M. C. (2005). *The Attitudes of Intermediate School-Teachers Toward The California Mathematics Content Standards*. Doctoral Thesis. San Francisco: University of San Francisco.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde Uygulanan Toplam Kalite Yönetimi Sürecinde Gözardı Edilen Unsurlardan “Tky Merkezi” ve “Eğitim Programları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Bahar*, 6(2), 163-188.
- Kantarıcı, H. (2001). *Toplam Kalite Yönetimi ve Toplum Kalitesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel, s 77.
- Karataş, S. ve Tabak, N. (2010). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3 (1), 56-65.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen Yetiştirmede Yeni bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (20), 313-324.
- Kline, R, B.(2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling, Second Education*, New York: The Guilford Press.

- Köksal, M. (1998). *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretim İçin Öneriler*, No. 2, İstanbul: İstanbul Kültür Ünivresitesi, (2. Baskı).
- Kölük, N ve diğ. (2008). *Kalite Güvencesi ve Standartları, (İKMEP Projesine Göre Güncellenmiş)*, Ankara: Seçkin.
- Lachat, M.A. (1994). High standards for all students: Opportunities and challenges. South Hampton, NH: Center for Resource Management
<http://www.lab.brown.edu/pubs/standards/StEqDiv.pdf>, Erişim Tarihi: 16/07/2012.
- Lasley, T.J., Siedentop, D and Yinger, R. (2006). A Systemic Approach to Enhancing Teacher Quality: The Ohio Model, *Journal of Teacher Education*, 57;13.
- MEB. Tebliğler Dergisi. Nisan 1992, Sayı: 2356.
Tebliğler Dergisi, Sayı: 2517, Ekim 2000, s 913-914.
(2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
(2008). *Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Melin, Andrew T. (2004). *Administrator and Teacher Perceptions of The Impact and Effectiveness of Academic Standards on Select Indiana High Schools*”, Doctoral Thesis. Indiana: Indiana State University.
- Meydan, C.H ve Şeşen, H.(2011). *Yapısallık Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*, Ankara: Detay.
- Miller, J ve McKenna, U. (2011). Religion and Religious Education: Comparing and Contrasting Pupils and Teachers Views in an English School, *British Journal of Religious Education*, 33:2, 173-187.
- Miraz, Maria J.G. (2007). *Building a European Dimension of Quality Assurance in Higher Education*, Master’s Thesis, Sabancı Üniversitesi.
- Morris, B.A. (2005). Academic Standards in Catholic Schools in England: İndications of Causality, *London Review of Education*, 3:1, 81-99.
- Nacakçı, Z. (2004). Eğitimde Toplam Kalite Yönetim Felsefesinin Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 164.

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). General Information About the NBPTS Standards. 2011. Internet adresi:

O'brien, S. (2005). Quality Standards Quality Framework Initiative ForYou threach & Senior Traveller Training Centres, *Quality Framework Co-ordinator. Louth, Britain: CSM Print Solutions.*

Öğretmen Yetistirme ve Egitimi Genel Müdürlüğü. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri. 2008. <http://otmg.meb.gov.tr/alandin.html>, Erişim Tarihi: 02.10.2012.

Özden, Y. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara:Pegem.

Özer, M., Gür, S.B., ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, s13.

Özer, M., Gür, B.S. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite Güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi için Stratejik Tercihler Quality Assurance: Strategic Choices for Higher Education in Turkey, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Cilt/Volume 1, Sayı/Number 2, August, s 59-65.*

Religion in the public school curriculum, Chapter 7, First Amendment to The United States Constitution. <http://www.freedomforum.org/publications/first/findingcommonground/B07.inPublicSchool.pdf>, Erişim tarihi: 11/10/2012.

Resmi Gazete, 2012, sayı 540.

Rowe, L.I.K. (2007). Conceptualising and Evaluating Teacher Quality: Substantive and Methodological Issues, *Australian National University, February.*

Sachs, J. (2003). "Teacher Professional Standards: Controlling or Developing Teaching?", *Teacher and Teaching: Theory and Practice, Volume 9, Number 2, p 175-186.*

Sağlam, M ve Kürüm, D. (2005). "Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi", *Milli Eğitim Dergisi, Sayı:167, Ankara.*

Sağlam, M, Fatma Özudoğru, F ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık, cilt:viii, sayı:1, 87-109 http://efdergi.yyu.edu.tr 102.*

- Sarpkaya, R. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Editör: Sarpkaya, R. Ankara: Anı, s19.
- Serbest, F. (2005). Avrupa Birliği yükseköğretim programı ERASMUS ve Türkiye'nin katılımı. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 105-123.
- Smith, E. (2008), Raising standards in American schools? Problems with improving teacher quality. *Teaching and Teacher Education* 24, Elsevier, 610-622. www.sciencedirect.com.
- Standards and Quality in Secondary Schools, Religious and Moral Education, 1995-2000, A report by HM Inspectorate of Education, ISBN: 0 7559 0066 9, Produced on behalf of HM Inspectorate of Education by Astron, B20425 6/01, HMIE (Erişim tarihi: website: <http://www.scotland.gov.uk/hmie>).
- Sünbül, A.M. ve Arslan, Ç. Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık 2006, cilt:7, Sayı:2.
- Taş, Mentiş, A. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: 37, say: 1, s 28-54.
- Tavukçuoğlu, M. (1993). İlköğretimde Program Geliştirme ve Din Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler, *MEB Din Öğretimi Dergisi*, sayı 37, Ankara, s 55-60.
- Tavukçuoğlu, M ve Erdem, H. (2005). *Eğitim Fakülteleri İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*, Ankara: Nobel.
- Tebliğler Dergisi (1992/2356) , erişim tarihi: 20.03.2011.
- Tekin, İ. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programlarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TDK (1998), *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK.
- Tosun, C.(2001). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem.
- TÜBİTAK, (2001). "Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımları ve ABD Örnekleri" [http:// www.tubitak.gov.tr/btspd/platform/akred/ek3.html](http://www.tubitak.gov.tr/btspd/platform/akred/ek3.html) 2001.
- UNESCO. (1998). World Declaration on Higher Education for The Twenty First Century: Vision and Action, 9 October 1998.

- UNESCO. (2000). Yirmi Birinci Yüzyılda Yükseköğretim, Vizyon ve Eylem. (Türkçe'ye uyarlayan: Gülsüm Baskan). *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(22), 167–189.
- Ursin, J., Huusko, M., Aittola, H., Kiviniemi, U. and Muhonen, R.(2008). Evaluation and Quality Assurance in Finnish and Italian Universities in the Bologna Process, *Quality in Higher Education*, 14: 2, 109 -120.
- Uysal, Ö. ve Kuzu, A.(2011). Çevrimiçi Eğitimde Kalite Standartları: Amerika Birleşik Devletleri Örnekleri, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, July, 1(1).
- Van Kemenade, Everard, Pupius, Mike and Hardjono, Teun W. (2008). More Value to Defining Quality, *Quality in Higher Education*, Vol. 14, No. 2, 175 — 185.
- Verhack, E. (2008). Religious Education in Catholic Schools in Europe, CEEC, http://www.ceec.be/en_activites.htm. Erişim tarihi: 20/3/2012.
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çaprı, B.(2007). Eğitim Fakültesi Kalite Standartlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği), *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, Aralık, s191-215.
- YÖK, 11.07.1997 tarih ve 97.23 1660 sayılı karar.
- YÖK. (1999). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Standartlar. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim'i Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*. Ankara: YÖK.
- YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*, Rapor, Ankara.
- YÖK. (2010). *Yükseköğretim Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları*. Editör: Armağan Erdoğan. Ankara:YÖK.
- Zientek R.L. (2007). Preparing High-Quality Teachers: Views From the Classroom. *American Educational Research Journal*, Vol. 44, No. 4, pp. 959 –1001.

İnternet Kaynakça:

Anadolu Üniversitesi, Program Çıktıları Hazırlama Kılavuzu.(2013).http://abp.anadolu.edu.tr/download/pc_hazirlama_kilavuzu.pdf, Erişim Tarihi: 13/07/2013.

American Society for Quality.(2013). <http://asq.org/standards/standards-101-what-is-a-standard>, Erişim tarihi: 12/07/2013.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.(2013). <http://www.divinity.ankara.edu.tr>, Erişim tarihi: 26/02/2013.

ATS. Association of Theological Schools.(2012). <http://www.ats.edu>, Erişim tarihi: 10/10/2012.

Barkana, A. Program Çıktılarının Belirlenmesi.(2010). <http://genduy.odtu.edu.tr/2010/-sunum.pdf>, Erişim tarihi: 16/07/2013.

Bozok Üniversitesi Bologna Süreci Uyum Çalışmaları. (2012). <http://bologna.bozok.edu.tr/dokuman/rehber.pdf>, Erişim tarihi: 21/07/2012.

Conseil de L'Europe. (Council Of Europe). Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales (2013). <http://conventions.coe.int/treaty/fr/treaties/html/005.htm>, Erişim tarihi: 12/07/2013.

Donetsk Christian University. (2013). http://dcu.org.ua/en/ob_universitete.html, erişim tarihi: 12/07/2013.

EUR-LEX- L'accès au Droit de l'Union Européenne.(2013) <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:283:0037:0052:FR:PDF>, Erişim Tarihi: 12/07/2013.

Güney, Ö. Kalite, Kalite nedir? (2009). <http://www.omerguney.com/dosyalar/kalite.pdf>, Erişim tarihi: 14/12/2010.

HMEİ. Standards and Quality in Secondary Schools.(2012).
http://www.educationscotland.gov.uk/Images/rame_tcm4-712807.pdf, Erişim tarihi:
14/03/2012.

ISO(International Organization for Standardization).(2012).
www.iso.org/iso/home/standards.htm, Erişim tarihi: 01.10.2012.

Koninklijke Nederlandse, Akademie van Wetenschappen. (2013)
<http://www.narcis.nl>, Erişim tarihi: 07/07/2013.

Kuleuven University, Faculty of Theology and Religious Studies. (2012),
<http://theo.kuleuven.be>, Erişim tarihi: 03/12/2012.

MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı) Bilgi Sistemi. Milli Eğitim Temel Kanunu (2013).
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>, Erişim tarihi: 13/07/2013.

MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı) Bilgi Sistemi. Öğretmenlik Mesleği Özel Alan
Yeterlilikleri. (2013). <http://otmg.meb.gov.tr>, Erişim tarihi: 10.01.2013.

MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı) Bilgi Sistemi. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi.
(2013). http://www.meb.gov.tr/belirliGunler/insan_haklari/bildirge.htm, Erişim tarihi:
10/07/2013.

MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı) Bilgi Sistemi. Öğretmen Yeterliliklerinin Öğretmen
Yetiştirme Türk Müllü Komitesi Tanıtımı. (2013).
http://otmg.meb.gov.tr/etkinlik_milli_komite.html, Erişim tarihi: 13/07/2013.

MEB, Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim
Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge.(2013),
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html>, Erişim tarihi: 01/07/2013.

NBPTS. National Board for Professional Teaching Standards. (2012).
http://www.nbpts.org/nbpts/standards/standards_development.html, Erişim tarihi:
06/04/2012.

Resmi Gazete. (2013). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/05/20130525-7.htm>, Erişim tarihi: 09/07/2013.

San Diego State University Religion Studies. (2012), <http://religion.sdsu.edu>, Erişim tarihi: 01/12/2012.

St Petersburg Chistian University. (2013). <http://www.spbcu.ru/en>, Erişim tarihi: 12/07/2013.

Tavriski Christian İnstitute. (2013). www.tci.org.ua, Erişim tarihi: 12/07/2013.

The John Paul II, Catholic University of Lublin. (2013). <http://www.kul.pl>, Erişim tarihi: 12/07/2013.

Sakarya Üniversitesi. Eğitim Öğretim Bilgi Sistemi, İlahiyat Lisans Ders Yeterlilikleri. (2013). <http://www.ebs.sakarya.edu.tr/?upage=fak&page=bol&f=04&b=00&ch=1&yil=2012&cpage=dersyet>, Erişim tarihi: 22/07/2013.

Universitatea Din București, Faculty of Catholic Theology and Social Work. (2013). <http://www.unibuc.ro>, Erişim tarihi: 12/07/2013.

University Of Helsinki, Faculty of Theology. (2012), <http://www.helsinki.fi/teol>, Erişim tarihi: 03/12/2012.

University of Glasgow, Religious and Philosophical Education. (2013). <http://www.gla.ac.uk/schools/education>, Erişim tarihi: 12/07/2013.

University of St Michael's College in The University of Toronto, Faculty of Theology. (2013). <http://stmikes.utoronto.ca>, Erişim tarihi: 12/07/2013.

Universität Wien, Katholisch-Theologische Fakultät. (2012), www.univie.ac.at/ktf, Erişim tarihi: 02/12/2012.

Vanderbilt University Divinity School And Graduate Department of Religion. (2012). <http://divinity.vanderbilt.edu>, Erişim tarihi: 10/07/2013.

YÖK. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). (2013). http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi/054a8c72-174b-4b00-a675-837874006db5, Erişim tarihi: 12/07/2013.

YÖK, YÖK Bologna Süreci.(2011). <http://bologna.yok.gov.tr/index.php>. Erişim Tarihi: 08/08/2011.

YÖK. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi.(2013). <http://tyyc.yok.gov.tr/>, Erişim tarihi: 10.07.2013.

EKLER

Ek 1: Öğretim Elemanı Ölçeği (DKÖPKSÖ)

Ek 2: Öğretmen Ölçeği (DKÖPKSÖ)

Ek 3: Öğretmen Adayı Ölçeği (DKÖPKSÖ)

Ek 4: DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlar Listesi

Ek 5: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İzin Dilekçesi

Ek 6: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi İzin Dilekçesi

Ek 7: DKAB Öğretmen Yetiştirme Programları Kalite Standartları Listesi

Ek 8: Din Kültürü Öğretmen Yetiştirme Programları Kalite Standartları Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması

Ek 9: Yararlanılan Linkler

Ek 10: Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

EK 1:

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN KALİTE STANDARTLARI (ÖĞRETİM ELEMANI ÖLÇEĞİ)

Değerli Hocam,

Bu ölçek, 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi' konulu doktora tez çalışması için gerekli verileri elde etmek amacıyla düzenlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda, yapılacak yeni programlara öneriler sunmak hedeflenmektedir. Bu nedenle, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programını için siz eğitimcilerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ölçekte ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Lisans programını tamamlamış bir bireyde bulunması gereken standartlar da belirlenmiştir. Ancak bu standartların uygunluğu ve önem derecesi siz katılımcıların görüşleri ile belirlenecektir. Ölçek sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Sizin için standardın uygun olup olmadığı ve önem derecesine ilişkin görüşünüzü ilgili seçeneğin üzerine tıklayarak belirtiniz. Sizlerin vereceği samimi cevapların, bilimsel güvenilirliği yüksek, nitelikli bir araştırma için çok önemli olduğunu vurguluyor, ilgi ve katılımınız için çok teşekkür ediyorum.

Saygılarımla,

Öğr.Gör. E.Zehra TURAN

Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, DKAB Öğretmenliği Bölümü

Cep Telefonu: 05303462557

e-mail: ezehraturan@hotmail.com

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde size uygun olan seçeneği lütfen (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Toplam Çalışma Yılı:** _____
3. **Ünvanınız**
4. **Çalıştığınız Üniversiteniz:**
5. **Hangi Okuldan/Bölümden Mezun oldunuz?**

BÖLÜM II: DKAB ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN KALİTE STANDARTLARI

Bu bölümde verilen listede yer alan ifadelerde size uygun düşen seçeneği işaretlemeyen önce lütfen aşağıda belirtilen hususları dikkate alınız.

Bu araştırmada **STANDART**, “Öğretmen eğitimi programlarının, nitelikli öğretmenler yetiştirmesini sağlamak için yerine getirilmesi gereken asgari özellikler” olarak tanımlanmaktadır.

Eğer listede yer alan bir ifadenin standart olabileceğini düşünüyorsanız; standardın **önem derecesini** belirleyebilmek için;

- () Çok Önemli
- () Oldukça Önemli
- () Kısmen Önemli
- () Çok Az Önemli
- () Önemsiz

Şeklinde yapılan derecelendirmeden size en uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Standartı uygun görmediğiniz takdirde, ‘uygun değildir’ (X) şeklinde işaretleyiniz, aynı zamanda önem derecesi kutucuğunu işaretlemeyiniz. Sadece uygun değildir kutucuğunu işaretleyiniz.

BÖLÜM II: DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN KALİTE STANDARTLARI						
1. PROGRAMA İLİŞKİN STANDARTLAR: DKAB öğretim sürecini planlaması, öğretim programının hedeflerinin belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının hedeflere uygun olarak düzenlemesi, uygun içerik ve materyallerin hazırlanması, kaynakların verimli kullanılması, çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması, rehberlik hizmetleri, toplumsal sorumlulukları yerine getirme, liderlik ve bireysel farklılıkları gözeterek özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri dikkate alarak yapılan uygulamalarını kapsamaktadır.	uygun değil	çok önemli	oldukça önemli	kısmen önemli	az önemli	önemli değil
A. Fakülteye Öğrenci Kabulüne İlişkin Standartlar						
1.Toplumun ihtiyaç duyduğu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen sayısını dikkate alınır.						
2.Öğrencilerin hangi ölçütlerle kabul edileceği kapsamlı bir değerlendirme sistemi ile açık bir şekilde belirtilir.						
3.Kabul edilecek öğrenciye ilişkin veriler çeşitli kaynaklardan sağlanır (akademik nitelikler, giriş sınavı sonuçları, ortaöğretim kurumlarının önerileri, özgeçmişe dayalı bilgiler).						
4.Öğrencilere, programa kabul edilmeden önce programla ilgili bilgiler yazılı olarak verilir (hak ve sorumluluklar, eğitim programı, hedefler, içerik, yöntem, değerlendirme kriterleri, rehberlik hizmetleri, mezuniyet koşulları, istihdam v.b.).						
5.Öğrencinin kayıta bilgileri gizlilik esasına göre elektronik ortamda korunur.						
6.Öğrenciye oryantasyon eğitimi (kurumsal tanıtım) verilir.						
B. Eğitim Programının Felsefesine- Hedeflerine İlişkin Standartlar						
7. Eğitim programı T.C. Milli eğitiminin felsefesini yansıtır.						
8. Eğitim programının felsefesi ve hedefleri toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap verir.						
9. Her öğrencinin kazanacağı yeterlilikler kurumca açıkça ifade edilir ve eğitim programına yansıtılır.						
10. Programın hedefleri değişime ve yeniliklere açıktır.						
11. Eğitim programının hedefleri, bireysel ve toplumsal kültürel değerlere saygılıdır.						
12. Eğitim programının felsefesi ve hedefleri evrensel insani değerlerle uyumludur.						
C Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Standartlar:						
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının içeriği:						
13. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin uzak amaçlarına uygundur.						
14. MEB tarafından belirlenen amaçlarla paraleldir.						
15. Hedeflerle uyumlu ve gerçekleştirilebilir özelliktedir.						
16. Öğrencinin mesleğe ve hayata yönelik bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılar.						

17. Gereksiz tekrarlar bulundurmaz.							
18. Yenilikçi, gelişime açık ve güncellenebilir.							
19. Toplumsal ve evrensel ahlaki değerlerle uyumludur.							
20. Bilimsel, tutarlı ve faydalıdır.							
21. Öğrenci seviyesine uygun ve anlamlıdır.							
<u>D. Öğretim- Öğrenme Stratejilerine/ Yöntemlerine İlişkin Standartlar</u>							
DKAB Programında,							
22. Öğrencilere sağlanan öğrenme yaşantıları hedeflerle tutarlıdır.							
23. Farklı öğrenme stillerine uygun, öğretim ve öğrenme strateji ve yöntemlerine yer verilerek hedeflerin etkili olarak öğrencilere kazandırılması sağlanır.							
24. Yöntem ve stratejiler çağdaş, yenilikçi ve gelişime açıktır.							
<u>E. Güvenlik ve Sağlık Hizmetlerine İlişkin Standartlar</u>							
25. Öğrenme yaşantıları süresince sınıf, laboratuvar, anfi ve diğer öğrenme ortamlarında gerekli sağlık ve güvenlik koşulları sağlanır.							
26. Personele ve öğrencilere, güvenliğin sağlanması ve korunmasıyla ilgili eğitim ve rehberlik hizmetleri verilir.							
27. İhtiyacı karşılayacak yeterlilikte güvenlik, sağlık ve ilkyardım hizmetleri ve bunun eğitimini almış personel bulunur.							
<u>F. Özel Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Standartlar</u>							
Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin;							
28. Çeşitli nedenlerle öğrenme güçlükleri olanlar veya üstün zekalılar, özel yetenekleri bulunanlar belirlenir.							
29. Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim programları sağlanır.							
30. Çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması için uygun ortamlar sağlanır (WC, Lavabo, Yol, Asansör vb).							
31. Ödev, sınav ve projeleri için özel değerlendirme kriterleri oluşturulur.							
<u>G. Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin Standartlar</u>							
32. Rehberlik hizmetleri akademik, bireysel ve mesleki olarak işlevsel hale getirilir.							
33. Rehberlik hizmetleri ilgili olduğu alanda öğrenciyi bilgilendirmeli ve gelişimlerine yöneliktir.							
34. Her öğrenci tüm rehberlik hizmetlerine kolayca ulaşabilir.							
35. Rehberlik hizmetleri alanında yetkin personel tarafından sağlanır.							
<u>H. İnsan Kaynaklarına İlişkin Standartlar</u>							
36. Hizmet ve etkinlikleri başarıyla uygulayacak yeterli personel bulunur.							

57. Evrensel ve toplumsal ahlaki değerleri benimser.							
58. Toplumsal sorumluluklarının bilincindedir.							
59. Eğitim ve öğretimin verimliliğini arttırmak için işbirliği yapar (kurum, kuruluş, sivil toplum örgütleri, aileler vb.) .							
60. Topluma etik değerleri benimsemiş bireyler yetiştirme amacını benimser.							
61. Toplumsal sorumluluk bilincini desteklemeye dönük ve toplumun gelişimine yönelik projeler hazırlar.							
62. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel disiplinlere sahiptir (alan bilgisi, pedagojik formasyon, etkili öğretim yöntemleri).							
<u>B. Özel Alan (Din Öğretimi) Standartları</u>							
Öğretmenin din öğretimi:							
63. Kuran'a dayalıdır.							
64. Akademik düzeyde ve bilimseldir.							
65. Araştırmaya ve sorgulamaya dayalıdır.							
66. Tutarlı, yapıcı ve yararlıdır.							
67. Açık, anlaşılır ve hurafelerden uzaktır.							
68. Somut örneklerle açıklanır.							
69. Kavramsal, tarihsel ve kültürel bilgileri doğru ve anlaşılırdır.							
70. Bütün dinler ve inançlar hakkında doğru ve önyargısız bir tutuma sahiptir.							
71. Farklı din ve inanışları tanımlarına rehberlik eder.							
72. Dinin bir yaşam felsefesi ve dünya görüşü olduğunun anlaşılmasına rehberlik eder.							
73. Arapçayı etkili olarak kullanır.							
74. Öğrencilere ibadet bilincini kazandırır.							
<u>C. Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Standartlar</u>							
75. Ölçme ve değerlendirmede çağdaş ve bilimsel araç, yöntem ve teknikleri kullanır.							
76. Ölçütlerini, geçerli ve güvenilir ve objektif olarak oluşturur							
77. Öğrencinin değerlendirme kayıtlarını çağdaş yöntemler kullanarak kaydeder ve raporlaştırır.							
78. Değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin desteklemeye ve başarılarını arttırmaya yönelik kullanır.							
79. Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını öğrenciler ve ailelerle düzenli olarak paylaşır.							
80. Değerlendirme sonuçlarına göre ihtiyaç duyan öğrencilere ilave öğrenme etkinlikleri düzenler.							

**Ek 2: DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN
KALİTE STANDARTLARI (ÖĞRETMEN ADAYI ÖLÇEĞİ)**

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu ölçek, 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi' konulu doktora tez çalışması için gerekli verileri elde etmek amacıyla düzenlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda, yapılacak yeni programlara öneriler sunmak hedeflenmektedir. Bu nedenle, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programını uygulayacak olan siz öğretmen adaylarımızın standartların uygunluğu ve önem derecesi hakkındaki görüşleri bu çalışmamız için çok önemlidir. Bu ölçek sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Sizin için standardın uygun olup olmadığı ve önem derecesine ilişkin görüşünüzü ilgili seçeneğin üzerine tıklayarak belirtiniz. Sizlerin vereceği samimi cevapların, bilimsel güvenilirliği yüksek, nitelikli bir araştırma için çok önemli olduğunu vurguluyor, ilgi ve katılımınız için çok teşekkür ediyorum.

Saygılarımla,

Öğr. Gör. E. Zehra TURAN
Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, DKAB Öğretmenliği Bölümü
Cep Telefonu: 05303462557
e-mail: ezhraturan@hotmail.com

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde size uygun olan seçeneği lütfen (X) şeklinde işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Üniversiteniz: () N. Erbakan () Ankara () Marmara () Uludağ

Hangi Bölümden mezun olacaksınız?

() İlahiyat Fakültesi (Formasyon)

() Eğitim Fakültesi DKAB Öğretmenliği

() Diğer

BÖLÜM II: DKAB ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN KALİTE STANDARTLARI

Bu bölümde verilen listede yer alan ifadelerde size uygun düşen seçeneği işaretlemeyen önce lütfen aşağıda belirtilen hususları dikkate alınız.

Bu çalışmada **STANDART**, “Öğretmen eğitimi programlarının, nitelikli öğretmenler yetiştirmesini sağlamak için yerine getirilmesi gereken asgari özellikler” olarak tanımlanmaktadır.

Eğer listede yer alan bir ifadenin standart olabileceğini düşünüyorsanız; standardın **önem derecesini** belirleyebilmek için;

() Çok Önemli

() Oldukça Önemli

() Kısmen Önemli

() Çok Az Önemli

() Önemsiz

Şeklinde yapılan derecelendirmeden size en uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Standardı uygun görmediğiniz takdirde, ‘uygun değildir’ (X) şeklinde işaretleyiniz, aynı zamanda önem derecesi kutucuğunu işaretlemeyiniz. Sadece uygun değildir kutucuğunu işaretleyiniz.

BÖLÜM II: DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN YETİSTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN KALİTE STANDARTLARI

2. PROGRAMA İLİŞKİN STANDARTLAR:

DKAB öğretim sürecini planlaması, öğretim programının hedeflerinin belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının hedeflere uygun olarak düzenlemesi, uygun içerik ve materyallerin hazırlanması, kaynakların verimli kullanılması, çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması, rehberlik hizmetleri, toplumsal sorumlulukları yerine getirme, liderlik ve bireysel farklılıkları gözeterek özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri dikkate alarak yapılan uygulamalarını kapsamaktadır.

	uygun değil	çok önemli	oldukça önemli	kısmen önemli	az önemli	önemli değil
B. Fakülteye Öğrenci Kabulüne İlişkin Standartlar						
1.Toplumun ihtiyaç duyduğu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen sayısını dikkate alınır.						
2.Öğrencilerin hangi ölçütlerle kabul edileceği kapsamlı bir değerlendirme sistemi ile açık bir şekilde belirtilir.						
3.Kabul edilecek öğrenciye ilişkin veriler çeşitli kaynaklardan sağlanır (akademik nitelikler, giriş sınavı sonuçları, ortaöğretim kurumlarının önerileri, özgeçmişe dayalı bilgiler).						
4.Öğrencilere, programa kabul edilmeden önce programla ilgili bilgiler yazılı olarak verilir (hak ve sorumluluklar, eğitim programı, hedefler, içerik, yöntem, değerlendirme kriterleri, rehberlik hizmetleri, mezuniyet koşulları, istihdam v.b.).						
5.Öğrencinin kayıttaki bilgileri gizlilik esasına göre elektronik ortamda korunur.						
6.Öğrenciye oryantasyon eğitimi (kurumsal tanıtım) verilir.						
B. Eğitim Programının Felsefesine- Hedeflerine İlişkin Standartlar						
7. Eğitim programı T.C. Milli eğitiminin felsefesini yansıtır.						
8. Eğitim programının felsefesi ve hedefleri toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap verir.						
9. Her öğrencinin kazanacağı yeterlilikler kurumca açıkça ifade edilir ve eğitim programına yansıtılır.						
10. Programın hedefleri değişime ve yeniliklere açıktır.						
11. Eğitim programının hedefleri, bireysel ve toplumsal kültürel değerlere saygılıdır.						
12. Eğitim programının felsefesi ve hedefleri evrensel insani değerlerle uyumludur.						

<u>C Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Standartlar:</u>						
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının içeriği:						
13. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin uzak amaçlarına uygundur.						
14. MEB tarafından belirlenen amaçlarla paraleldir.						
15. Hedeflerle uyumlu ve gerçekleştirilebilir özelliktedir.						
16. Öğrencinin mesleğe ve hayata yönelik bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılar.						
17. Gereksiz tekrarlar bulundurmaz.						
18. Yenilikçi, gelişime açık ve güncellenebilirdir.						
19. Toplumsal ve evrensel ahlaki değerlerle uyumludur.						
20. Bilimsel, tutarlı ve faydalıdır.						
21. Öğrenci seviyesine uygun ve anlamlıdır.						
<u>D. Öğretim- Öğrenme Stratejilerine/ Yöntemlerine İlişkin Standartlar</u>						
DKAB Programında,						
22. Öğrencilere sağlanan öğrenme yaşantıları hedeflerle tutarlıdır.						
23. Farklı öğrenme stillerine uygun, öğretim ve öğrenme strateji ve yöntemlerine yer verilerek hedeflerin etkili olarak öğrencilere kazandırılması sağlanır.						
24. Yöntem ve stratejiler çağdaş, yenilikçi ve gelişime açıktır.						
<u>E. Güvenlik ve Sağlık Hizmetlerine İlişkin Standartlar</u>						
25. Öğrenme yaşantıları süresince sınıf, laboratuvar, anfi ve diğer öğrenme ortamlarında gerekli sağlık ve güvenlik koşulları sağlanır.						
26. Personele ve öğrencilere, güvenliğin sağlanması ve korunmasıyla ilgili eğitim ve rehberlik hizmetleri verilir.						
27. İhtiyacı karşılayacak yeterlilikte güvenlik, sağlık ve ilkyardım hizmetleri ve bunun eğitimini almış personel bulunur.						
<u>F. Özel Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Standartlar</u>						
Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin;						
28. Çeşitli nedenlerle öğrenme güçlükleri olanlar veya üstün zekalılar, özel yetenekleri bulunanlar belirlenir.						
29. Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim programları sağlanır.						
30. Çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması için uygun ortamlar sağlanır (WC, Lavabo, Yol, Asansör vb).						
31. Ödev, sınav ve projeleri için özel değerlendirme kriterleri oluşturulur.						
<u>G. Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin Standartlar</u>						
32. Rehberlik hizmetleri akademik, bireysel ve mesleki olarak işlevsel hale getirilir.						

33. Rehberlik hizmetleri ilgili olduğu alanda öğrenciyi bilgilendirmeli ve gelişimlerine yöneliktir.							
34. Her öğrenci tüm rehberlik hizmetlerine kolayca ulaşabilir.							
35. Rehberlik hizmetleri alanında yetkin personel tarafından sağlanır.							
<u>H. İnsan Kaynaklarına İlişkin Standartlar</u>							
36. Hizmet ve etkinlikleri başarıyla uygulayacak yeterli personel bulunur.							
37. İş ve görev tanımları yazılı olarak bütün çalışanlara bildirilir.							
38. Personel performans değerlendirme sistemi açık ve nettir.							
39. Personelin etik ve mesleki gelişimi için uygun çalışma koşulları sağlanır.							
<u>J. Kütüphane ve Teknoloji Merkezine İlişkin Standartlar</u>							
40. Öğrenciler ve öğretim elemanları için yeterli büyüklükte kütüphane, dil laboratuvarı ve teknolojik ortamlar bulunur.							
41. Öğrencilerin ve personelin donanım ve materyalleri kullanabilmeleri için yeterli eğitim ve teknik destek sağlanır.							
42. Bu merkezler 7/24 saat açık olmalıdır.							
43. Tüm hizmetlere ve olanaklara elektronik ortamda ulaşılabilme kolaylığı sağlanır.							
<u>K. Tesisler ve Donanım İlişkin Standartlar</u>							
44. Fakültenin fiziksel altyapısı, tesis ve donanımları eğitim programını etkili bir şekilde uygulamak için yeterlidir.							
45. Tesislerde çalışma ve mevcut donanımların kullanımı ile ilgili kurallar yazılı olarak belirlenmiştir.							
46. Tesis ve donanımların bakım, onarım ve güncelleştirilmesi periyodik olarak gerçekleştirilir.							
47. Engelliler için uygun koşullar sağlanmıştır.							
<u>L. Finansmana İlişkin Standartlar</u>							
48. Kapsamlı bir finansman yönetim programı vardır.							
49. Finansal kaynaklar, fakültenin hedeflerine uygun ve doğru kullanılır.							
50. İstenildiğinde kaynakların kullanımıyla ilgili bilgilere ulaşılabilir.							
<u>M. Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye İlişkin Standartlar</u>							
51. Eğitim programı ve etkileyen faktörleri değerlendirmeye ve geliştirmeye yönelik, etkili, geçerli, güvenilir ve sürekli bir kalite güvence sistemi vardır.							
52. Değerlendirme, güncel yöntemlere ve belli kriterlere dayalı olarak, öğrencilerin anlayacağı, onları geliştiren ve onların öğretimine uygundur.							
53. Değerlendirme sonuçları, programı geliştirmek için düzenli bir şekilde raporlaştırılarak kayıt edilir, kullanılır ve öğrencilerle paylaşılır.							

54. Mezunlarına ulaşabileceği ve izleyebileceği işlevsel platform oluşturur.							
2. PROGRAM MEZUNUNDA BULUNMASI GEREKEN STANDARTLAR							
B. <u>Toplumsal Standartlar</u> Öğretmen;							
55. Din konusunda açık bir görüşe ve empatik bir yaklaşıma sahiptir.							
56. Farklı kültürlerle ve inançlara eşit mesafededir.							
57. Evrensel ve toplumsal ahlaki değerleri benimser.							
58. Toplumsal sorumluluklarının bilincindedir.							
59. Eğitim ve öğretimin verimliliğini arttırmak için işbirliği yapar (kurum, kuruluş, sivil toplum örgütleri, aileler vb.).							
60. Toplumla etik değerleri benimsemiş bireyler yetiştirme amacını benimser.							
61. Toplumsal sorumluluk bilincini desteklemeye dönük ve toplumun gelişimine yönelik projeler hazırlar.							
62. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel disiplinlere sahiptir (alan bilgisi, pedagojik formasyon, etkili öğretim yöntemleri).							
<u>B. Özel Alan (Din Öğretimi) Standartları</u>							
Öğretmenin din öğretimi:							
63. Kuran'a dayalıdır.							
64. Akademik düzeyde ve bilimseldir.							
65. Araştırmaya ve sorgulamaya dayalıdır.							
66. Tutarlı, yapıcı ve yararlıdır.							
67. Açık, anlaşılır ve hurafelerden uzaktır.							
68. Somut örneklerle açıklanır.							
69. Kavramsal, tarihsel ve kültürel bilgileri doğru ve anlaşılırdır.							
70. Bütün dinler ve inançlar hakkında doğru ve önyargısız bir tutuma sahiptir.							
71. Farklı din ve inanışları tanımlarına rehberlik eder.							
72. Dinin bir yaşam felsefesi ve dünya görüşü olduğunun anlaşılmasına rehberlik eder.							
73. Araççayı etkili olarak kullanır.							
74. Öğrencilere ibadet bilincini kazandırır.							
<u>C. Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Standartlar</u>							
75. Ölçme ve değerlendirmede çağdaş ve bilimsel araç, yöntem ve teknikleri kullanır.							
76. Ölçütlerini, geçerli ve güvenilir ve objektif olarak oluşturur							
77. Öğrencinin değerlendirme kayıtlarını çağdaş yöntemler kullanarak kaydeder ve raporlaştırır.							

78. Değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin desteklemeye ve başarılarını arttırmaya yönelik kullanır.						
79. Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını öğrenciler ve ailelerle düzenli olarak paylaşır.						
80. Değerlendirme sonuçlarına göre ihtiyaç duyan öğrencilere ilave öğrenme etkinlikleri düzenler.						

Ek 3: DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN KALİTE STANDARTLARI (ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ)

Değerli Hocam,

Bu ölçek, 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi' konulu doktora tez çalışması için gerekli verileri elde etmek amacıyla düzenlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda, yapılacak yeni programlara öneriler sunmak hedeflenmektedir. Bu nedenle, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programını uygulayan siz öğretmenlerimizin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ölçekte ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Lisans programını tamamlamış bir bireyde bulunması gereken standartlar da belirlenmiştir. Ancak bu standartların uygunluğu ve önem derecesi siz katılımcıların görüşleri ile belirlenecektir. Ölçek sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Sizin için standardın uygun olup olmadığı ve önem derecesine ilişkin görüşünüzü ilgili seçeneğin üzerine tıklayarak belirtiniz. Sizlerin vereceği samimi cevapların, bilimsel güvenilirliği yüksek, nitelikli bir araştırma için çok önemli olduğunu vurguluyor, ilgi ve katılımınız için çok teşekkür ediyorum.

Saygılarımla,

Öğr.Gör. E.Zehra TURAN

Nevesehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, DKAB Öğretmenliği Bölümü

Cep Telefonu: 05303462557

e-mail: ezehraturan@hotmail.com

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde size uygun olan seçeneği lütfen (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. Toplam Çalışma Yılıınız:
3. Yaşadığınız Şehir :
4. **Hangi okuldan Mezun oldunuz? :**
 İslam Enstitüsü ()
 İlahiyat Fakültesi (pedagojik formasyon- eski lisans) ()
 İlahiyat Fakültesi DKAB Öğretmenliği ()
 Eğitim Fakültesi DKAB Öğretmenliği ()
 Eğitim Fakültesi İlköğretim DKAB Öğretmenliği ()
 Diğer ()

BÖLÜM II: DKAB ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN KALİTE STANDARTLARI

Bu bölümde verilen listede yer alan ifadelerde size uygun düşen seçeneği işaretlemeyen önce lütfen aşağıda belirtilen hususları dikkate alınız.

Bu araştırmada **STANDART**, “Öğretmen eğitimi programlarının, nitelikli öğretmenler yetiştirmesini sağlamak için yerine getirilmesi gereken asgari özellikler” olarak tanımlanmaktadır.

Eğer listede yer alan bir ifadenin standart olabileceğini düşünüyorsanız; standardın **önem derecesini** belirleyebilmek için;

- () Çok Önemli
 () Oldukça Önemli
 () Kısmen Önemli
 () Çok Az Önemli
 () Önemsiz

Şeklinde yapılan derecelendirmeden size en uygun olan seçeneği (**X**) şeklinde işaretleyiniz.

Standartı uygun görmediğiniz takdirde, ‘uygun değildir’ (**X**) şeklinde işaretleyiniz, aynı zamanda önem derecesi kutucuğunu işaretlemeyiniz. Sadece uygun değildir kutucuğunu işaretleyiniz.

BÖLÜM II: DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN KALİTE STANDARTLARI

3. PROGRAM İLİŞKİN STANDARTLAR:

Dkab öğretim sürecini planlaması, öğretim programının hedeflerinin belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının hedeflere uygun olarak düzenlenmesi, uygun içerik ve materyallerin hazırlanması, kaynakların verimli kullanılması, çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması, rehberlik hizmetleri, toplumsal sorumlulukları yerine getirme, liderlik ve bireysel farklılıkları gözeterek özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri dikkate alarak yapılan uygulamalarını kapsamaktadır.

	uygun değil	çok önemli	oldukça önemli	kısmen önemli	az önemli	önemli değil
<u>A. Fakülte Öğrenci Kabulüne İlişkin Standartlar</u>						
1.Toplumun ihtiyaç duyduğu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen sayısını dikkate alınır.						
2.Öğrencilerin hangi ölçütlerle kabul edileceği kapsamlı bir değerlendirme sistemi ile açık bir şekilde belirtilir.						
3.Kabul edilecek öğrenciyeye ilişkin veriler çeşitli kaynaklardan sağlanır (akademik nitelikler, giriş sınavı sonuçları, ortaöğretim kurumlarının önerileri, özgeçmişe dayalı bilgiler).						
4.Öğrencilere, programa kabul edilmeden önce programla ilgili bilgiler yazılı olarak verilir (hak ve sorumluluklar, eğitim programı, hedefler, içerik, yöntem, değerlendirme kriterleri, rehberlik hizmetleri, mezuniyet koşulları, istihdam v.b.).						
5.Öğrencinin kayıttaki bilgileri gizlilik esasına göre elektronik ortamda korunur.						
6.Öğrenciyeye oryantasyon eğitimi (kurumsal tanıtım) verilir.						
<u>B. Eğitim Programının Felsefesine- Hedeflerine İlişkin Standartlar</u>						
7. Eğitim programı T.C. Milli eğitiminin felsefesini yansıtır.						
8. Eğitim programının felsefesi ve hedefleri toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap verir.						
9. Her öğrencinin kazanacağı yeterlilikler kurumca açıkça ifade edilir ve eğitim programına yansıtılır.						
10. Programın hedefleri değişime ve yeniliklere açıktır.						
11. Eğitim programının hedefleri, bireysel ve toplumsal kültürel değerlere saygılıdır.						

12. Eğitim programının felsefesi ve hedefleri evrensel insani değerlerle uyumludur.						
<u>C. Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Standartlar:</u>						
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının içeriği:						
13. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin uzak amaçlarına uygundur.						
14. MEB tarafından belirlenen amaçlarla paraleldir.						
15. Hedeflerle uyumlu ve gerçekleştirilebilir özelliktedir.						
16. Öğrencinin mesleğe ve hayata yönelik bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılar.						
17. Gereksiz tekrarlar bulundurmaz.						
18. Yenilikçi, gelişime açık ve güncellenebilirdir.						
19. Toplumsal ve evrensel ahlaki değerlerle uyumludur.						
20. Bilimsel, tutarlı ve faydalıdır.						
21. Öğrenci seviyesine uygun ve anlamlıdır.						
<u>D. Öğretme- Öğrenme Stratejilerine/ Yöntemlerine İlişkin Standartlar</u>						
DKAB Programında,						
22. Öğrencilere sağlanan öğrenme yaşantıları hedeflerle tutarlıdır.						
23. Farklı öğrenme stillerine uygun, öğretme ve öğrenme strateji ve yöntemlerine yer verilerek hedeflerin etkili olarak öğrencilere kazandırılması sağlanır.						
24. Yöntem ve stratejiler çağdaş, yenilikçi ve gelişime açıktır.						
<u>E. Güvenlik ve Sağlık Hizmetlerine İlişkin Standartlar</u>						
25. Öğrenme yaşantıları süresince sınıf, laboratuvar, anfi ve diğer öğrenme ortamlarında gerekli sağlık ve güvenlik koşulları sağlanır.						
26. Personele ve öğrencilere, güvenliğin sağlanması ve korunmasıyla ilgili eğitim ve rehberlik hizmetleri verilir.						
27. İhtiyacı karşılayacak yeterlilikte güvenlik, sağlık ve ilkyardım hizmetleri ve bunun eğitimini almış personel bulunur.						
<u>F. Özel Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Standartlar</u>						
Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin;						
28. Çeşitli nedenlerle öğrenme güçlükleri olanlar veya üstün zekalılar, özel yetenekleri bulunanlar belirlenir.						
29. Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim programları sağlanır.						
30. Çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması için uygun ortamlar sağlanır (WC, Lavabo, Yol, Asansör vb).						
31. Ödev, sınav ve projeleri için özel değerlendirme kriterleri oluşturulur.						
<u>G. Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin Standartlar</u>						

32. Rehberlik hizmetleri akademik, bireysel ve mesleki olarak işlevsel hale getirilir.						
33. Rehberlik hizmetleri ilgili olduğu alanda öğrenciyi bilgilendirmeli ve gelişimlerine yöneliktir.						
34. Her öğrenci tüm rehberlik hizmetlerine kolayca ulaşabilir.						
35. Rehberlik hizmetleri alanında yetkin personel tarafından sağlanır.						
<u>H. İnsan Kaynaklarına İlişkin Standartlar</u>						
36. Hizmet ve etkinlikleri başarıyla uygulayacak yeterli personel bulunur.						
37. İş ve görev tanımları yazılı olarak bütün çalışanlara bildirilir.						
38. Personel performans değerlendirme sistemi açık ve nettir.						
39. Personelin etik ve mesleki gelişimi için uygun çalışma koşulları sağlanır.						
<u>J. Kütüphane ve Teknoloji Merkezine İlişkin Standartlar</u>						
40. Öğrenciler ve öğretim elemanları için yeterli büyüklükte kütüphane, dil laboratuvarı ve teknolojik ortamlar bulunur.						
41. Öğrencilerin ve personelin donanım ve materyalleri kullanabilmeleri için yeterli eğitim ve teknik destek sağlanır.						
42. Bu merkezler 7/24 saat açık olmalıdır.						
43. Tüm hizmetlere ve olanaklara elektronik ortamda ulaşılabilirliği sağlanır.						
<u>K. Tesisler ve Donanıma İlişkin Standartlar</u>						
44. Fakültenin fiziksel altyapısı, tesis ve donanımları eğitim programını etkili bir şekilde uygulamak için yeterlidir.						
45. Tesislerde çalışma ve mevcut donanımların kullanımı ile ilgili kurallar yazılı olarak belirlenmiştir.						
46. Tesis ve donanımların bakım, onarım ve güncelleştirilmesi periyodik olarak gerçekleştirilir.						
47. Engelliler için uygun koşullar sağlanmıştır.						
<u>L. Finansmana İlişkin Standartlar</u>						
48. Kapsamlı bir finansman yönetim programı vardır.						
49. Finansal kaynaklar, fakültenin hedeflerine uygun ve doğru kullanılır.						
50. İstenildiğinde kaynakların kullanımıyla ilgili bilgilere ulaşılabilir.						
<u>M. Programı Değerlendirme ve Geliştirmeye İlişkin Standartlar</u>						
51. Eğitim programı ve etkileyen faktörleri değerlendirmeye ve geliştirmeye yönelik, etkili, geçerli, güvenilir ve sürekli bir kalite güvence sistemi vardır.						
52. Değerlendirme, güncel yöntemlere ve belli kriterlere dayalı olarak, öğrencilerin anlayacağı, onları geliştiren ve onların öğretimine uygundur.						

53. Değerlendirme sonuçları, programı geliştirmek için düzenli bir şekilde raporlaştırılarak kayıt edilir, kullanılır ve öğrencilerle paylaşılır.						
54. Mezunlarına ulaşabileceği ve izleyebileceği işlevsel platform oluşturur.						
2. PROGRAM MEZUNUNDA BULUNMASI GEREKEN STANDARTLAR						
C. <u>Toplumsal Standartlar</u> Öğretmen;						
55. Din konusunda açık bir görüşe ve empatik bir yaklaşıma sahiptir.						
56. Farklı kültürlere ve inançlara eşit mesafededir.						
57. Evrensel ve toplumsal ahlaki değerleri benimser.						
58. Toplumsal sorumluluklarının bilincindedir.						
59. Eğitim ve öğretimin verimliliğini arttırmak için işbirliği yapar (kurum, kuruluş, sivil toplum örgütleri, aileler vb.) .						
60. Topluma etik değerleri benimsemiş bireyler yetiştirme amacını benimser.						
61. Toplumsal sorumluluk bilincini desteklemeye dönük ve toplumun gelişimine yönelik projeler hazırlar.						
62. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel disiplinlere sahiptir (alan bilgisi, pedagojik formasyon, etkili öğretim yöntemleri) .						
<u>B. Özel Alan (Din Öğretimi) Standartları</u>						
Öğretmenin din öğretimi:						
63. Kuran'a dayalıdır.						
64. Akademik düzeyde ve bilimseldir.						
65. Araştırmaya ve sorgulamaya dayalıdır.						
66. Tutarlı, yapıcı ve yararlıdır.						
67. Açık, anlaşılır ve hurafelerden uzaktır.						
68. Somut örneklerle açıklanır.						
69. Kavramsal, tarihsel ve kültürel bilgileri doğru ve anlaşılırdır.						
70. Bütün dinler ve inançlar hakkında doğru ve önyargısız bir tutuma sahiptir.						
71. Farklı din ve inanışları tanımlarına rehberlik eder.						
72. Dinin bir yaşam felsefesi ve dünya görüşü olduğunun anlaşılmasına rehberlik eder.						
73. Arapçayı etkili olarak kullanır.						
74. Öğrencilere ibadet bilincini kazandırır.						

<u>C. Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Standartlar</u>						
75. Ölçme ve değerlendirmede çağdaş ve bilimsel araç, yöntem ve teknikleri kullanır.						
76. Ölçütlerini, geçerli ve güvenilir ve objektif olarak oluşturur						
77. Öğrencinin değerlendirme kayıtlarını çağdaş yöntemler kullanarak kaydeder ve raporlaştırır.						
78. Değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin desteklemeye ve başarılarını arttırmaya yönelik kullanır.						
79. Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını öğrenciler ve ailelerle düzenli olarak paylaşır.						
80. Değerlendirme sonuçlarına göre ihtiyaç duyan öğrencilere ilave öğrenme etkinlikleri düzenler.						

Ek 4 - DKAB Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlar Listesi

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA İLİŞKİN KALİTE STANDARTLARI

1. PROGRAMA İLİŞKİN STANDARTLAR:

DKAB öğretim sürecini planlaması, öğretim programının hedeflerinin belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının hedeflere uygun olarak düzenlenmesi, uygun içerik ve materyallerin hazırlanması, kaynakların verimli kullanılması, çağdaş ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması, rehberlik hizmetleri, toplumsal sorumlulukları yerine getirme, liderlik ve bireysel farklılıkları gözeterek özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri dikkate alarak yapılan uygulamalarını kapsamaktadır.

A. Fakülteye Öğrenci Kabulüne İlişkin Standartlar

1. Toplumun ihtiyaç duyduğu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen sayısını dikkate alınır.
2. Öğrencilerin hangi ölçütlerle kabul edileceği kapsamlı bir değerlendirme sistemi ile açık bir şekilde belirtilir.
3. Kabul edilecek öğrenciye ilişkin veriler çeşitli kaynaklardan sağlanır (akademik nitelikler, giriş sınavı sonuçları, ortaöğretim kurumlarının önerileri, özgeçmişe dayalı bilgiler).
4. Öğrencilere, programa kabul edilmeden önce programla ilgili bilgiler yazılı olarak verilir (hak ve sorumluluklar, eğitim programı, hedefler, içerik, yöntem, değerlendirme kriterleri, rehberlik hizmetleri, mezuniyet koşulları, istihdam v.b.).
5. Öğrencinin kayıta bilgileri gizlilik esasına göre elektronik ortamda korunur.
6. Öğrenciye oryantasyon eğitimi (kurumsal tanıtım) verilir.

B. Eğitim Programının Felsefesine- Hedeflerine İlişkin Standartlar

7. Eğitim programı T.C. Milli eğitiminin felsefesini yansıtır.

8. Eğitim programının felsefesi ve hedefleri toplumun ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap verir.
9. Her öğrencinin kazanacağı yeterlilikler kurumca açıkça ifade edilir ve eğitim programına yansıtılır.
10. Programın hedefleri değişime ve yeniliklere açıktır.
11. Eğitim programının hedefleri, bireysel ve toplumsal kültürel değerlere saygılıdır.
12. Eğitim programının felsefesi ve hedefleri evrensel insani değerlerle uyumludur.

C. Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Standartlar

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının içeriği:

13. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin uzak amaçlarına uygundur.
14. MEB tarafından belirlenen amaçlarla paraleldir.
15. Hedeflerle uyumlu ve gerçekleştirilebilir özelliktedir.
16. Öğrencinin mesleğe ve hayata yönelik bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılar.
17. Gereksiz tekrarlar bulundurmaz.
18. Yenilikçi, gelişime açık ve güncellenebilirdir.
19. Toplumsal ve evrensel ahlaki değerlerle uyumludur.
20. Bilimsel, tutarlı ve faydalıdır.
21. Öğrenci seviyesine uygun ve anlamlıdır.

D. Öğretme- Öğrenme Stratejilerine/ Yöntemlerine İlişkin Standartlar

DKAB Programında,

22. Öğrencilere sağlanan öğrenme yaşantıları hedeflerle tutarlıdır.
23. Farklı öğrenme stillerine uygun, öğretme ve öğrenme strateji ve yöntemlerine yer verilerek hedeflerin etkili olarak öğrencilere kazandırılması sağlanır.
24. Yöntem ve stratejiler çağdaş, yenilikçi ve gelişime açıktır.

E. Güvenlik ve Sağlık Hizmetlerine İlişkin Standartlar

25. Öğrenme yaşantıları süresince sınıf, laboratuvar, anfi ve diğer öğrenme ortamlarında gerekli sağlık ve güvenlik koşulları sağlanır.

26. Personele ve öğrencilere, güvenliğin sağlanması ve korunmasıyla ilgili eğitim ve rehberlik hizmetleri verilir.
27. İhtiyacı karşılayacak yeterlilikte güvenlik, sağlık ve ilkyardım hizmetleri ve bunun eğitimini almış personel bulunur.

F. Özel Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Standartlar

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin;

28. Çeşitli nedenlerle öğrenme güçlükleri olanlar veya üstün zekalılar, özel yetenekleri bulunanlar belirlenir.
29. Eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim programları sağlanır.
30. Çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması için uygun ortamlar sağlanır (WC, Lavabo, Yol, Asansör vb).
31. Ödev, sınav ve projeleri için özel değerlendirme kriterleri oluşturulur.

G. Rehberlik ve Destek Hizmetlerine İlişkin Standartlar

32. Rehberlik hizmetleri akademik, bireysel ve mesleki olarak işlevsel hale getirilir.
33. Rehberlik hizmetleri ilgili olduğu alanda öğrenciyi bilgilendirmeli ve gelişimlerine yöneliktir.
34. Her öğrenci tüm rehberlik hizmetlerine kolayca ulaşabilir.
35. Rehberlik hizmetleri alanında yetkin personel tarafından sağlanır.

H. İnsan Kaynaklarına İlişkin Standartlar

36. Hizmet ve etkinlikleri başarıyla uygulayacak yeterli personel bulunur.
37. İş ve görev tanımları yazılı olarak bütün çalışanlara bildirilir.
38. Personel performans değerlendirme sistemi açık ve nettir.
39. Personelin etik ve mesleki gelişimi için uygun çalışma koşulları sağlanır.

J. Kütüphane ve Teknoloji Merkezine İlişkin Standartlar

40. Öğrenciler ve öğretim elemanları için yeterli büyüklükte kütüphane, dil laboratuvarı ve teknolojik ortamlar bulunur.

41. Öğrencilerin ve personelin donanım ve materyalleri kullanabilmeleri için yeterli eğitim ve teknik destek sağlanır.
42. Bu merkezler 7/24 saat açık olmalıdır.
43. Tüm hizmetlere ve olanaklara elektronik ortamda ulaşabilme kolaylığı sağlanır.

K. Tesisler ve Donanıma İlişkin Standartlar

44. Fakültenin fiziksel altyapısı, tesis ve donanımları eğitim programını etkili bir şekilde uygulamak için yeterlidir.
45. Tesislerde çalışma ve mevcut donanımların kullanımı ile ilgili kurallar yazılı olarak belirlenmiştir.
46. Tesis ve donanımların bakım, onarım ve güncelleştirilmesi periyodik olarak gerçekleştirilir.
47. Engelliler için uygun koşullar sağlanmıştır.

L. Finansmana İlişkin Standartlar

48. Kapsamlı bir finansman yönetim programı vardır.
49. Finansal kaynaklar, fakültenin hedeflerine uygun ve doğru kullanılır.
50. İstenildiğinde kaynakların kullanımıyla ilgili bilgilere ulaşılabilir.

M. Programı Değerlendirmeye ve Geliştirmeye İlişkin Standartlar

51. Eğitim programı ve etkileyen faktörleri değerlendirmeye ve geliştirmeye yönelik, etkili, geçerli, güvenilir ve sürekli bir kalite güvence sistemi vardır.
52. Değerlendirme, güncel yöntemlere ve belli kriterlere dayalı olarak, öğrencilerin anlayacağı, onları geliştiren ve onların öğretimine uygundur.
53. Değerlendirme sonuçları, programı geliştirmek için düzenli bir şekilde raporlaştırılarak kayıt edilir, kullanılır ve öğrencilerle paylaşılır.
54. Mezunlarına ulaşabileceği ve izleyebileceği işlevsel platform oluşturur.

2. PROGRAM MEZUNUNDA BULUNMASI GEREKEN STANDARTLAR

A. Toplumsal Standartlar

Öğretmen;

- 55. Din konusunda açık bir görüşe ve empatik bir yaklaşıma sahiptir.
- 56. Farklı kültürlere ve inançlara eşit mesafededir.
- 57. Evrensel ve toplumsal ahlaki değerleri benimser.
- 58. Toplumsal sorumluluklarının bilincindedir.
- 59. Eğitim ve öğretimin verimliliğini arttırmak için işbirliği yapar (kurum, kuruluş, sivil toplum örgütleri, aileler vb.) .
- 60. Topluma etik değerleri benimsemiş bireyler yetiştirme amacını benimser.
- 61. Toplumsal sorumluluk bilincini desteklemeye dönük ve toplumun gelişimine yönelik projeler hazırlar.
- 62. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel disiplinlere sahiptir (alan bilgisi, pedagojik formasyon, etkili öğretim yöntemleri).

B. Özel Alan (Din Öğretimi) Standartları

Öğretmenin din öğretimi:

- 63. Kuran'a dayalıdır.
- 64. Akademik düzeyde ve bilimseldir.
- 65. Araştırmaya ve sorgulamaya dayalıdır.
- 66. Tutarlı, yapıcı ve yararlıdır.
- 67. Açık, anlaşılır ve hurafelerden uzaktır.

68. Somut örneklerle açıklanır.
69. Kavramsal, tarihsel ve kültürel bilgileri doğru ve anlaşılırdır.
70. Bütün dinler ve inançlar hakkında doğru ve önyargısız bir tutuma sahiptir.
71. Farklı din ve inanışları tanımlarına rehberlik eder.
72. Dinin bir yaşam felsefesi ve dünya görüşü olduğunun anlaşılmasına rehberlik eder.
73. Arapçayı etkili olarak kullanır.
74. Öğrencilere ibadet bilincini kazandırır.

C. Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Standartlar

75. Ölçme ve değerlendirmede çağdaş ve bilimsel araç, yöntem ve teknikleri kullanır.
76. Ölçütlerini, geçerli ve güvenilir ve objektif olarak oluşturur.
77. Öğrencinin değerlendirme kayıtlarını çağdaş yöntemler kullanarak kaydeder ve raporlaştırır.
78. Değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin desteklemeye ve başarılarını arttırmaya yönelik kullanır.
79. Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını öğrenciler ve ailelerle düzenli olarak paylaşır.
80. Değerlendirme sonuçlarına göre ihtiyaç duyan öğrencilere ilave öğrenme etkinlikleri düzenler.

Ek 5: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ölçek İzin Dilekçesi

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

2010
KONYA

Sayı :B.30.2.KON.0.72.00.00/ -272
Konu : Emine Zehra TURAN'ın
Anket İzni Hk.

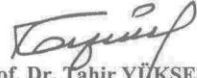
NECMETTİN ERBAKAN
ÜNİVERSİTESİ
Öğr. İşi. D. Bşk.
08/08/2012 Sayı: 3855
giden 2012.08.08.3855

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Müdürlüğünüzün tarihsiz B.30.2.KON.0.40.00.00/300/149 sayılı yazısı.

Enstitünüz Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Emine Zehra TURAN'ın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi" adlı tezi kapsamında Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilere anket uygulama isteği bizzat kendisinin gerçekleştirmesi şartıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Tahir YÜKSEK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek 6: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ölçek İzin Dilekçesi



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : B.30.2.MAR.0.72.00.00-120099532
Konu : Anket İzni Hk.


22 Mayıs 2012
İstanbul, ... / ... / 2012

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

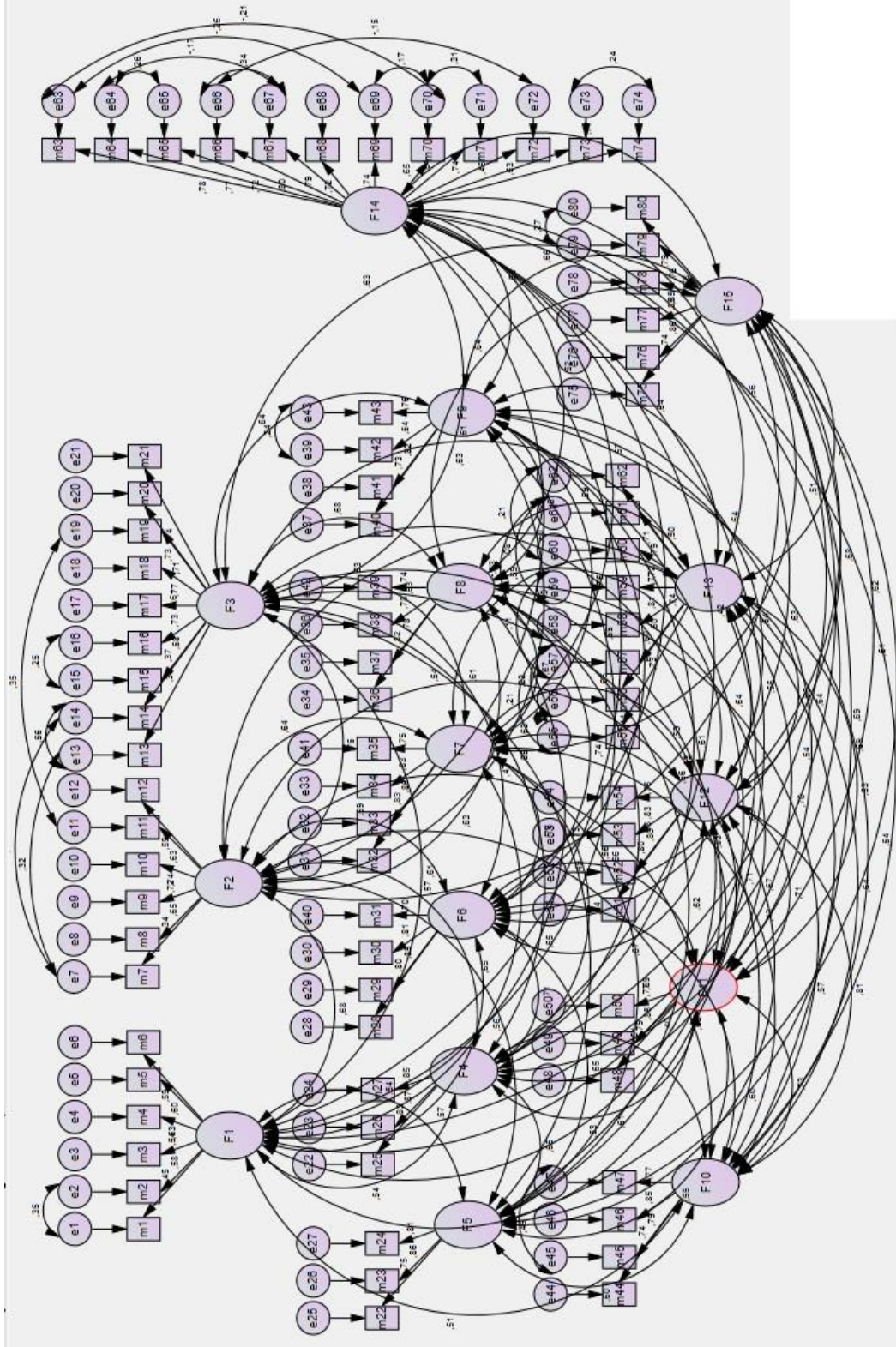
İlgi : 27.04.2012 tarih ve B.30.2.KON.0.72.00.00-166/2739 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Emine Zehra TURAN'ın "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi" adlı tezini Üniversitemiz Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü öğrencileri üzerinde uygulama isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof.Dr. Hamza KANDUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek 7: Din Kültürü Öğretmen Yetiştirme Programları Kalite Standartları Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması



Ek 8: Yararlanılan Linkler

- ✓ <http://nbpts.org>,
- ✓ <http://www.ats.edu>
- ✓ <http://school.discovery.com>,
- ✓ <http://www.socialstudies.org>
- ✓ <http://www.mcrel.org>,
- ✓ <http://www.csuchico.edu>,
- ✓ <http://www.freedomforum.org>,
- ✓ <http://www.ctc.ca.gov>,
- ✓ <http://archstl.org/education/>
- ✓ <http://www.cde.ca.gov/>
- ✓ <http://www.universityofcalifornia.edu/>
- ✓ <http://www.qaa.ac.uk>
- ✓ <http://www.ncate.org>
- ✓ <http://www.eua.be>
- ✓ <http://www.ncte.org/standards>
- ✓ <http://www.chea.org/>
- ✓ <http://eca.europa.eu/portal>
- ✓ <http://www.enqa.eu/>
- ✓ <http://www.inqaahe.org/>
- ✓ <http://www.nccs-bsa.org>
- ✓ <http://www.dmdiocese.org>
- ✓ <http://www.madisondiocese.org>
- ✓ <http://www.csdsac.org>
- ✓ <http://www.usccb.org>
- ✓ <http://edurcdhn.org.uk>
- ✓ <http://www2.richmonddiocese.org>
- ✓ <http://www.csodallas.org>
- ✓ <http://nbpts.org>,
- ✓ <http://www.ats.edu>,
- ✓ <http://school.discovery.com>,

- ✓ <http://www.socialstudies.org>,
- ✓ <http://www.mcrel.org>,
- ✓ <http://www.csuchico.edu>,
- ✓ <http://www.freedomforum.org>,
- ✓ <http://www.ctc.ca.gov>,
- ✓ <http://archstl.org/education/>,
- ✓ <http://www.cde.ca.gov/>,
- ✓ <http://www.usccb.org>
- ✓ <http://edurcdhn.org.uk>.

EK- 9 Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri

- A. Kişisel ve meslekî değerler - meslekî gelişim,
- A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme
- A2. Öğrencilerin, öğrenebileceğine ve başaracağına inanma
- A3. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
- A4. Öz değerlendirme yapma
- A5. Kişisel gelişimi sağlama
- A6. Meslekî gelişmeleri izleme ve katkı sağlama
- A7. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
- A8. Meslekî yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme
- B. Öğrenciyi tanıma
- B1. Gelişim özelliklerini tanıma
- B2. İlgı ve ihtiyaçları dikkate alma
- B3. Öğrenciye değer verme
- B4. Öğrenciye rehberlik etme
- C. Öğretme ve öğrenme süreci
- C1. Dersi plânlama
- C2. Materyal hazırlama
- C3. Öğrenme ortamlarını düzenleme
- C4. Ders dışı etkinlikler düzenleme
- C5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
- C6. Zaman yönetimi
- C7. Davranış yönetimi
- D. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- D1. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme
- D2. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme
- D3. Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama
- D4. Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme
- E. Okul, aile ve toplum ilişkileri
- E1. Çevreyi tanıma

- E2. Çevre olanaklarından yararlanma
- E3. Okulu kültür merkezi durumuna getirme
- E4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık
- E5. Aile katılımı ve işbirliği sağlama
- F. Program ve içerik bilgisi
- F1. Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkeleri
- F2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
- F3. Özel alan öğretim programını izleme-değerlendirme ve geliştirme (<http://otmg.meb.gov.tr>).



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Emine Zehra TURAN	İmza:		
Doğum Yeri:	İstanbul			
Medeni Durumu:	Bekar			
Unvanı	Öğretim Görevlisi			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Leon Deleval	İlkokul	Seraing/Belçika	1983-1990
Ortaöğretim	Athenee Royale Air Pur	Latince-Matematik	Seraing/Belçika	1990-1993
Lise	Athenee Royale Air Pur	Matematik - Yabancı Diller	Seraing/Belçika	1993-1995
Lisans	Selçuk Üniversitesi	İlahiyat (Eski Lisans)	Konya	1995-2000
Yüksek Lisans	Ankara Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Dinler Tarihi	Ankara	2001-2004
Doktora	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Sosyal Bilimler Enstitüsü/Din Eğitimi	Konya	2009-2013
Becerileri:	İletişim, yabancı diller.			
İlgi Alanları:	Değerler Eğitimi, Ahlak Eğitimi, Yabancı Diller, Eğitim Programları.			
İş Deneyimi:	Armağan İlköğretim Din Kültürü ve İngilizce Öğretmeni Afra AVM, Eğitim ve İnsan Kaynakları Müdürü Selçuk Üniversitesi Esentepe İlköğretim Okulu, DKAB Öğretmeni Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Öğretim Görevlisi (Halen)			

Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu, N.E.Ü, İlahiyat Fakültesi, Doktora Tez Danışmanım. Prof. Dr. Ali Murat Sünbül, N.E.Ü. Eğitim Fakültesi Dekanı Doç. Dr. Muhiddin Okumuşlar, N.E.Ü. İlahiyat Fakültesi, Dekan Yardımcısı Prof. Dr. Tahsin Aktaş, Nevşehir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Ahmet Hikmet Eroğlu, Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tez Danışmanım
Mail Adres:	ezehraturan@hotmail.com , zturan@nevsehir.edu.tr
İş Adresi	Nevşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 133 nolu oda. 2000 Evler Mah. Zübeyde Hanım Cad. 50300 NEVŞEHİR

Yüksek Lisans Tezi: Budizm’de Manastır Hayatı (Dinler Tarihi)

Doktora Tezi: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi (Din Eğitimi)

Makale: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Bilgisayar Teknolojilerini Kullanım Düzeylerine İlişkin Görüşleri, *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:2, Sayfalar:23-41, 2012

Bildiriler:

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanımlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi, 2010, İCİTS, Konya.
2. The views of The Academic Instructors Towards the Determination of Quality Standards in The Curriculum of Theology Faculty: Sample at Selçuk University Faculty of Theology, 2012, İJAS, Prag.
3. Ahlâk (Moral) Derslerinin Bir Unsuru Olarak Değerler Eğitimi Uygulamaları: Belçika Örneği, 2012, DEM Uluslararası Sempozyum, İstanbul.
4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarında Kalite Standartlarının Belirlenmesine İlişkin Eğitim Fakülteleri Öğretim Elemanlarının Görüşleri, 2012, Eyfor Eğitim Yönetimi Forumu, Nevşehir.
5. İnternetin Amaç Dışı Kullanımının İncelenmesi (Belçika Ahlak Dersleri Örneğinde), E.Zehra TURAN, Ali MEYDAN, 2013, ULEAD, Nevşehir.

Projeler:

1. Konya E Tipi Cezaevinde Ergenleri İslah Projesi, Selçuk Üniversitesi ve Adalet Bakanlığı, Konya, 2010-2011
2. Sofra Mezopotamya'da Kuruluyor - Barış Projesi, SOSGED, Mardin, 2012

Yürütmüş Olduğu Dersler:

Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği Bölümü: Dinler Tarihi
2012-2013 Bahar Dönemi- 2 Saat Teorik- 3.Sınıf- 28 Öğrenci.