

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



**KUR'AN KURSU ÖĞRETİCİLERİNİN MESLEKİ
GELİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Doç. Dr. Recep UÇAR
Dr. Öğr. Üyesi Veysel Karani ALTUN**

**Hazırlayan
Ayşe AKDOĞAN**

MALATYA 2025

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

KUR'AN KURSU ÖĞRETİCİLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Ayşe AKDOĞAN

Danışman

Doç. Dr. Recep UÇAR

Dr. Öğr. Üyesi Veysel Karani ALTUN

MALATYA- 2025

ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak hazırlamış olduğum “Kur’an Kursu Öğreticilerinin Mesleki Gelişimlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmayı, Doç. Dr. Recep Uçar ve Dr. Öğr. Üyesi Veysel Karani Altun’un danışmanlığında tamamladığımı, bilimsel araştırma ve etik kurallara uyduğumu, tezimde yararlandığım eserleri kaynakçada eksiksiz olarak belirttiğimi beyan ederim.

Ayşe AKDOĞAN

MALATYA- 2025

TEŞEKKÜR

Çalışmanın hazırlama sürecinde desteklerini esirgemeyen kıymetli danışman hocalarım Doç. Dr. Recep Uçar ve Dr. Öğr. Üyesi Veysel Karani Altun başta olmak üzere, Prof. Dr. Cemil Oruç'a, Prof. Dr. Yusuf Batar'a, Prof. Dr. İbrahim Aşlamacı'ya ve Dr. Öğretim Üyesi Gülően Sayın'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sürecinde dualarıyla ve destekleyici sözleriyle yanımda olan kıymetli anneme, kardeşim Fatma Zehra Oruç ve anket verilerini toplamama yardımcı olan eői Ahmet Oruç'a, kardeşim Sümeyye Kar ve eői İlyas Kar'a, beni hiç yalnız bırakmayan değerli arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu çalışmada, Kur'an kursu öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım düzeylerini tespit etmek ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımları ile önceden belirlenmiş demografik değişkenler arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yönteminin tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Malatya ve İzmir'de görev yapmakta olan 285 Kur'an kursu öğreticisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, Eroğlu ve Özbek tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Toplanan veriler ile yüzde ve frekans analizi değerlendirilmiştir. İlişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örnekleme t testi uygulanmış, ikiden fazla alt kategoriye sahip değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin güncelleme etkinlikleri ve iş birliği etkinliklerine katılımlarının ortalama puanlarının altında olduğu, yansıtma ve paylaşım etkinliklerine katılımın normal düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu dört mesleki gelişim alanı etkinlikleri ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, görev yaptığı il, görev yaptığı alan, mesleki kıdeme göre ilişkisinin anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Güncelleme etkinliklerinin görev türü gruplarından hafızlık alanında görev yapan öğretmenlerle, 4-6 yaş ve ihtiyaç odaklıda görev yapan öğretmenlerin analiz değerlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yansıtma etkinliklerine katılım düzeyinde ise mesleki kıdem gruplarından 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler arasında anlamlılık görülmüştür. İş birliği etkinliğine katılım düzeylerinde ise görev yapılan il ve görev türlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelime: Din Eğitimi, Kur'an Kursu Öğreticileri, Mesleki Gelişimi

ABSTRACT

This study aimed to determine the participation levels of Quran course instructors in professional development activities and to examine the relationship between their participation in professional development activities and previously determined demographic variables. The study used the screening design of the quantitative research method. The universe of the study consists of Quran course instructors working in Malatya and Izmir. The data of the study was used in the “Professional Development Activities Scale” adapted to Turkish culture by Eroğlu and Özbek. Percentage and frequency analysis, normality test, one-way independent sample t test and ANOVA test analyses were performed with the data collected.

As a result of the study, it was determined that the participation of the instructors in updated activities and collaboration activities was at a low level, and the participation in reflection and sharing activities was at a normal level. In addition, it was examined whether the relationship between these four professional development area activities and gender, age, education level, marital status, province, field of duty, and professional seniority was significant. A significant difference was found in the analysis values of the instructors working in the field of memorization from the task type groups of the update activities and the instructors working in the 4-6 age and need-oriented groups. Similarly, in the comparison of the education level with the update activities, a significance was found in the analysis values of the instructors with postgraduate degrees and the instructors with undergraduate degrees. In the level of participation in reflection activities, a significance was found between the instructors who worked for 11-15 years and 16 years and above from the professional seniority groups. A significant difference was also found in the participation levels in the collaboration activities according to the province of duty.

Keywords: Religious Education, Quran Course Instructors, Professional Development

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ONUR SÖZÜ	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİLLER	ix
TABLolar	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	6
1.2.1 Alt Problemler.....	6
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.4. Araştırmanın Amacı	7
1.5. Çalışmanın Varsayımları	7
1.6. İlgili Literatür	7
İKİNCİ BÖLÜM	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Mesleki Gelişim	11
2.1.1. Mesleki Gelişim Modelleri	14
2.2. Kur'an Kursu Öğreticilerinin Mesleki Gelişimi.....	18
2.2.1. 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticiliği Mesleki Gelişimi.....	20
2.2.2. İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursu Öğreticiliği Mesleki Gelişimi	22
2.2.3. Hafızlık Öğreticiliği Mesleki Gelişimi	24
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	26

YÖNTEM	26
3.1. Araştırmanın Modeli	26
3.2. Çalışmanın Evren ve Örnekleme	26
3.3. Veri Toplama Aracı.....	26
3.4. Verilerin Toplanması.....	27
3.5. Verilerin Analizi.....	28
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	29
BULGULAR	29
4.1. Araştırmaya Katılan Bireylerin Demografik Bilgi Dağılımı.....	29
4.1.2. Anket Çalışmasını Destekleyici Sorular ve Cevapları.....	30
4.2. Çalışmaya Katılan Öğreticilerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	31
4.2.1. Güncelleme Etkinlikleri Katılım Düzeyleri ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	31
4.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular	32
4.2.1.2. Yaş Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular	32
4.2.1.3. Medeni Duruma Göre Ulaşılan Bulgular	33
4.2.1.4. Eğitim Düzeyine Göre Ulaşılan Bulgular	34
4.2.1.5. Görev Yaptığı İle Göre Ulaşılan Bulgular	34
4.2.1.6. Görev Yaptığı Alana Göre Ulaşılan Bulgular	35
4.2.1.7. Mesleki Kıdeme Göre Ulaşılan Bulgular	35
4.2.2. Yansıtma Etkinliğine Katılım Düzeyleri ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	36
4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular	36
4.2.2.2. Yaş Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular	37
4.2.2.3. Medeni Duruma Göre Ulaşılan Bulgular	37
4.2.2.4. Eğitim Düzeyine Göre Ulaşılan Bulgular	38
4.2.2.5. Görev Yaptığı İle Göre Ulaşılan Bulgular	38
4.2.2.6. Görev Yaptığı Alana Göre Ulaşılan Bulgular	39
4.2.2.7. Mesleki Kıdeme Göre Ulaşılan Bulgular	40

4.2.3. Paylaşım Etkinliğine Katılım Düzeyleri ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	40
4.2.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular	41
4.2.3.2. Yaş Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular	41
4.2.3.3. Medeni Duruma Göre Ulaşılan Bulgular	42
4.2.3.4. Eğitim Düzeyine Göre Ulaşılan Bulgular	42
4.2.3.5. Görev Yaptığı İle Göre Ulaşılan Bulgular	43
4.2.3.6. Görev Yaptığı Alan Göre Ulaşılan Bulgular	44
4.2.3.7. Mesleki Kıdeme Göre Ulaşılan Bulgular	44
4.2.4. İş birliği Etkinliğine Katılım Düzeyleri ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	45
4.2.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular	45
4.2.4.2. Yaş Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular	46
4.2.4.3. Medeni Duruma Göre Ulaşılan Bulgular	46
4.2.4.4. Eğitim Düzeyine Göre Ulaşılan Bulgular	47
4.2.4.5. Görev Yaptığı İle Göre Ulaşılan Bulgular	47
4.2.4.6. Görev Yaptığı Alan Göre Ulaşılan Bulgular	48
4.2.4.7. Mesleki Kıdeme Göre Ulaşılan Bulgular	49
BEŞNCİ BÖLÜM.....	50
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	50
5.1. Tartışma.....	50
5.2. Sonuç	54
5.3. Öneriler.....	56
KAYNAKÇA	58
EKLER.....	67

ŞEKİLLER

Şekil 1: Mesleki Gelişim Amaçları.....	13
--	----



TABLÖLÄR

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğreticilerin Demografik Özellikleri	29
Tablo 2. Mesleğe Yönelik Diğer Sorular ve Cevapları.....	30
Tablo 3. Kur'an Kursu Öğreticilerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Düzeyleri.....	31
Tablo 4. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi.....	32
Tablo 5. Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	32
Tablo 6. Medeni Duruma Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	33
Tablo 7. Eğitim Düzeyine Göre Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü (ANOVA) Sonuçları	34
Tablo 8. Görev Yaptığı İle Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	34
Tablo 9. Görev Yaptığı Alana Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	35
Tablo 10. Mesleki Kıdem Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	36
Tablo 11. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	36
Tablo 12. Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	37
Tablo 13. Medeni Duruma Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	37
Tablo 14. Eğitim Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	38
Tablo 15. Görev Yaptığı İle Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	38
Tablo 16. Görev Yaptığı Alana Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	39
Tablo 17. Mesleki Kıdem Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	40
Tablo 18. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi.....	41
Tablo 19. Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	41

Tablo 20. Medeni Duruma Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	42
Tablo 21. Eğitim Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	43
Tablo 22. Görev Yaptığı İle Göre Bağımsız Örneklem T-Testi	43
Tablo 23. Görev Yaptığı Alana Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	44
Tablo 24. Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	44
Tablo 25. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	45
Tablo 26. Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	46
Tablo 27. Medeni Duruma Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	46
Tablo 28. Eğitim Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	47
Tablo 29. Görev Yaptığı ile Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	47
Tablo 30. Görev Yaptığı Alana Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	48
Tablo 31. Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	49

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın konusu ve problemi, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın hipotezleri, varsayımları, sınırlılıkları ve ilgili çalışmalar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Din eğitimi içerik ve amaçlar bakımından genel eğitimden farklılık göstermediği için eğitim kavramı üzerinden şu şekilde tanımlanmaktadır: “Din eğitimi, bireyin dini davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” (Tosun, 2010: 22). Din eğitiminin belirlenen amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı olarak yürütülen formal boyutu, ‘örgün’ ve ‘yaygın’ olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yaygın din eğitimi, her yaşta ve her öğrenim düzeyindeki kişilere belirli sürelerde çeşitli kurumlar ve iletişim kanalları aracılığıyla ‘hayat boyu eğitim’ imkânı sunmaktadır (Köylü & Altaş, 2015: 375). Yaygın din eğitimi alanında çalışmalar yapan Kur’an kursları, Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı kurumlardır (Aydın, 2021: 246). Bu kurumlar toplumun talepleri doğrultusunda; Kur’an-ı Kerim öğretme, hafızlık yaptırmak, itikat, ibadet, siyer, ahlak derslerini güvenilir kaynaklardan öğretmek amacıyla hizmet vermektedir.

Kur’an-ı Kerim indirildiği tarihten günümüze kadar Müslümanlar için eğitimin merkezinde yer almaktadır (Baltacı, 2000: 15; Karataş, 2023: 17). Kur’an eğitimi Hz. Muhammed ile Mekke döneminde Erkam’ın evinde daha sonra Medine döneminde “Daru’l-Kurra” adı verilen evlerde ve Mescid-i Nebevi’de yapılmaktaydı (Kılınç & Kurt, 2019: 30). Bu kurumlarda yetişen öğrenciler eğitimi camilerde devam ettirmiş fakat öğrencilerin artması ders halkalarının çoğalmasına sebep olmuş cami düzeni bozulmuş bunun sonucu Kur’an öğretimi ve dini bilgileri öğretmek için medreseler oluşturulmuştur (Bayraktar, 1994: 100, Buyrukçu, 254). Selçuklular döneminde Daru’l-Huffaz adlı

medreselerde, Osmanlı döneminde ise Kur'an eğitimi evlerde, medreselerde ve Kur'an okulu denilebilecek küttablarda yüzüne okumak, hatim yapmak ve hafızlık yapmak şeklinde devam etmiş burada hafızlığını tamamlayan öğrenciler yüksek ihtisas için Daru'l Kurra adıyla hizmet veren kurumlarda eğitimlerine devam etmiştir (Baltacı, 2000: 16; Karataş, 2023: 19). Tanzimat döneminde eğitim sisteminde yapılan değişiklikler nedeniyle medreseler yanında mektepler açılmış bu durum eğitimde ikiliğe yol açmıştır (Aşlamacı, 2014: 43). Bu duruma son vermek amacıyla Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile kanun maddelerinde doğrudan olmamasına rağmen medreseler kapatılmıştır (Aşlamacı, 2014: 72). Kur'an eğitimi veren birçok kurum kapatılmasıyla oluşan boşluğun giderilmesi amacıyla kurslar açılmıştır (Baltacı, 2000: 16). Kur'an kursları günümüze kadar varlığını sürdüren ve Müslümanların dininin gereği olan temel bilgileri ve Kur'an-ı Kerim'i devlet eliyle öğrenmesine aracı olan kurumlardır.

Kur'an kurslarında din eğitiminin temel öğeleri diğer eğitim alanlarında olduğu gibi öğretici, öğrenen ve bilgidir (Sayın, 2021: 93). Bu öğelerden öğretici, öğretimin başarıya ulaşmasında en önemli görevi üstlenmektedir (Uçar, 2004: 45; Aydın, 2010, 205). Çünkü öğretici, öğrencinin dinle ilgili mevcut tutumlarını doğru bilgilerle değiştirecek, yeni tutumlar kazanmasını sağlayacak eğitim-öğretim sürecini planlayan, uygulayan kişidir (Batar, 2005: 91). Toplumun çocuk, genç, yetişkin olmak üzere her yaş grubunun manevi eğitimini üstlenen Kur'an kursu öğretmenlerinin kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmeleri için gerekli olan mesleki yeterlikleri en iyi seviyede olmalı, çağın getirdiği yeniliklerle bilgi ve becerilerini güncellemeleri gerekmektedir (Aydın, 2010: 212).

Öğreticilik mesleğinin en iyi şekilde yapılabilmesi için mesleğe geçmeden önce kazanılan bilgi, beceri ve uzmanlık mesleğe geçtikten sonra da geliştirilmelidir. Eğitimin kalitesi, kültürlü, alanında uzman, pedagojik formasyonu yeterli, kendini geliştirebilen öğretmenlerle gerçekleşmektedir (Uçar, 2004: 2). Ayrıca değişen ve gelişen yaşam şartlarında öğrencilerin beklentileri fazlalaştıkça öğretmenlerin sorumlulukları artmaktadır. Öğrencileri en iyi şekilde yetiştirebilmek için öğretmenlerin öğrenen olmayı bırakmayarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Bayram, 2010: 4). Öğrenen öğretmenler, bu şekilde öğreticilik davranışlarını benimsemeyi, belirlenen hedefler doğrultusunda öğretimi planlayabilmeyi, eğitim verdikleri bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenme

ve gelişimlerine uygun eğitim yaklaşımlarını bilmeyi ve bunlar arasında hedefe en uygun olanı seçebilmeyi, kendi öğretimini değerlendirebilmeyi ve bu doğrultuda öğretme sürecini yeniden yapılandırabilme becerisine sahip olmayı öğrenmektedirler (Senemoğlu, 1992: 145-146). Bu öğrenmenin sağlanabilmesi ve her kademedeki öğrencinin başarısına yardımcı olacak etkinliklerin bütünü mesleki gelişim içinde yer almaktadır (İlğan, 2017: 5). Mesleki gelişim, iyi bir eğitimci olabilmek için kişilerin gerekli bilgilerle donatılması ve mesleğe geçtikten sonra bu bilgi ve becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır.

Mesleki gelişim, eğitimcilerin mesleki alanda bilgi, tutum ve becerilerini geliştirmek için planlanmış süreçler ve etkinliklerin tamamıdır (Işık, 2023: 31). Mesleki gelişimi dikkate alan öğretmenlerin başarılı öğrenci yetiştirme ihtimali yüksektir (İlğan, 2017: 10). Eğitimde kalitenin elde edilmesi, bilgileri güncelleyerek öğretici yeterliklerini arttırmak için iş içinde, meslektaş iş birliği yaparak, uzun süreli, içeriği kapsamlı ve yoğun şekilde tasarlanmış mesleki gelişimle mümkün olmaktadır (Eroğlu, 2019: 2).

Mesleki gelişim öğreticinin en iyi fikir ve yöntemleri uygulama isteğini bunun için gösterdiği çabaları içermektedir. Bu çalışmada ele alınan mesleki gelişimin dört etkinlik türü incelenmiştir. Birinci olarak, öğreticinin mesleği ile ilgili en son kabul edilen bilimsel ve toplumsal anlayışlara uygun olarak iyileştirilmesi ve yenileştirilmesi için yaptığı akademik okuma, internet kullanımı, mesleki gruplara üyeliği kapsayan güncelleme etkinlikleridir. İkinci olarak, öğretim uygulamalarının incelenmesi güçlü ve zayıf yönlerin belirlenerek öz değerlendirme yapılması yansıtma etkinliklerini oluşturmaktadır (Mermelstein, 2018: 2). Üçüncü ve dördüncü etkinlikler ise mesleki gelişim süreci birey ve çevre etkileşiminde gerçekleşmesi ilkesine dayanmakta olup, öğreticinin görev yaptığı kurs içerisinde meslektaşlarıyla gerçekleştireceği fikir ve bilgi alışverişi, mesleki gelişimin paylaşım ve iş birliği etkinliklerini kapsamaktadır (Kwakman, 1999: 53).

Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülkede öğretmenlerin mesleki gelişimi alanında yapılan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Eroğlu, 2019; Guskey, 2002; Korkmaz, 2009; Kwakman, 1999; Mizell, 2010; Mutlu, 2018; Smith & Desimone, 2003). Bilimde, teknolojide, ekonomide, iletişimde yaşanan yeniliklerin eğitim bilimleri alanına da yansması sonucu mesleki gelişimin önemi artmakta araştırmaların yoğunlaşmasını

etkilemektedir. Bu durum yaygın din eğitimi faaliyeti yürüten Kur'an kursları içinde önemli ve gereklidir.

Kur'an kurslarının eğitim faaliyetlerinin temel amacı öğrencilerin dini davranışlarında istendik davranış değişikliklerini sağlamaktır (Aydın, 2021: 81). Bu amaç doğrultusunda dört yaştan ileri yaşlara kadar bireyin dini eğitimini üslenen öğretim programları bulunmaktadır. Bunlar; 4-6 yaş Kur'an kursları, hafızlık ve ihtiyaç odaklı Kur'an kursları olarak sıralanabilir. Her biri farklı yaş grubuna eğitim veren bu kursların öğretmenlerin sorumlulukları da farklılaşmaktadır. Bu sorumlulukların üstesinden gelebilmek mesleki bilgi ve becerilerin elde edilmesi ve geliştirilmesiyle mümkündür. Nitekim Kur'an kursu öğretmenlerinin yeterliklerini araştıran Korkmaz (2009: 304-323) nitel ve nicel verileri kullanarak yaptığı çalışmada mesleki gelişime de yer vermiş ve etkili bir öğreticilik yapılabilmesi için mesleğe geçmeden önce alınan eğitimin yeterli olmadığı bundan dolayı gerek kurumun düzenlediği hizmeti içi eğitimlere katılarak gerek bireysel olarak mesleki gelişim etkinliklere vakit ayırarak mevcut bilgi ve becerilerini güncellemelerinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Aynı araştırmanın bulgularında öğretmenlerin geleneksel din eğitimi anlayışı benimsedikleri, meslektaşlarından mesleki gelişimine katkı sağlayacak eleştiri ve öneri alma konusunda eksiklerinin olduğu, mesleki gelişime katkıda bulunacak yayınları takip etme ve bilimsel toplantıları katılma konusunda da eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Aköz'ün (2011: 207) çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik kitap okuma oranlarının yüksek olduğu fakat pedagojik formasyon konusunda eksiklikler tespit edilmiştir. Kur'an kursu öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerini araştıran Mutlu (2018: 227) çalışmada mesleki gelişime yer vermiş öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesinde başarılı olmak için eğitimlere katılmaları gerektiği ayrıca pedagojik formasyonunu geliştirmeye çalışmalarına yardımcı olacak mesleki gelişime vakit ayırmaları gerektiği vurgulanmıştır. Aynı çalışmanın bulgularında mesleki gelişime yardımcı olabilecek konularda eksiklerin olduğu tespit edilmiş özellikle ergen psikolojisi, etkili iletişim ve öğretim yöntem ve teknikleri, rehberlik, güncel dini bilgiler, sosyal meselelere ilişkin konularda daha fazla eksikleri olduğu vurgulanmıştır. Doğan'ın (2019: 185) 4-6 yaş grubu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterliklerini araştırdığı çalışmada mesleki gelişim yeterliklerine yer vermiş ve öğretmenlerin bazılarının meslekleri hakkında yayınları takip etmedikleri, hizmet içi

eğitimden başka herhangi bir seminer ve sempozyuma katılmadıkları, mesleki olarak kendilerini geliştirmede eksikleri olduğu, meslektaşlarından öneri ve eleştiri alma konusunda eksikleri olduğu ayrıca mesleğe yeni başlayanların kendini geliştirmek için çaba göstermedikleri meslekte kıdemli olanların kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırmada iletişim becerilerinde, farklı yöntem ve teknik kullanımında, sınıf yönetimlerinde, materyal kullanımında, öğretimi planlamada, ölçme aracı belirlemede, çocukları tanıma konusunda eksiklerinin olduğu belirtilmiş ve pedagojik formasyonlarının olmaması, sertifika programlarının yetersizliği, geçici öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaması eğitimden beklenen başarının elde edilemeyeceği vurgulanmıştır. Kara (2019: 120) 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerinin pedagojik yeterliği üzerine yaptığı yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin, çocukların yaş dönemi gelişim özellikleri konusunda bilgi eksiklerinin olduğu, kısaca ve hikâye okuma teknikleri konusunda eksiklerinin olduğu, çocuklarla iletişimde zorlandıkları, aldıkları seminer ve sertifika programlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çınar'ın (2023: 80) 4-6 yaş Kur'an kurslarına yönelik araştırmasında öğretmenlerin 4-6 yaş eğitimi açısından yetersiz oldukları sınıf yönetiminde zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin masal anlatıcılığı, oyun, drama, iletişim ve kukla gibi alanlarda kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

Günümüzde artan manevi arayış istekleri bireylerin yanlış bilgi kaynaklarına ve sağlıksız uygulamalara yönelmelerine sebep olmaktadır. Bu tür yanlış yönelişlerin önüne geçilmesi ise ancak güvenilir bilgi kaynaklarına dayalı, doğru yöntemle yapılandırılmış kaliteli eğitimle mümkündür. Bu bağlamda Diyanet İşleri Başkanlığı aracılığıyla verilen dini ve manevi eğitimin kalitesi Kur'an kursu öğretmenlerinin rolü büyüktür. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitim düzeylerinin farklı olması, pedagojik formasyon almayanların bulunması, üniversitede alınan eğitimlerin yeterli gelmemesi ve yukarıda belirtilen çalışmalar ve alanda yapılan çalışmaların da gösterdiği üzere Kur'an kursu öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik ciddi bir ihtiyaç bulunmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanması öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarının detaylı şekilde incelenmesi, ihtiyaçların doğru biçimde tespit edilmesi ve elde edilen bulguların sistematik olarak değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın temel problemi “Kur’an Kursu Öğreticilerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım oranı ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.1 Alt Problemler

Problem cümlesine uygun olarak alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Kur’an Kursu Öğreticilerinin mesleki gelişimi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Kur’an Kursu Öğreticilerinin mesleki gelişimi yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Kur’an Kursu Öğreticilerinin mesleki gelişimi medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Kur’an Kursu Öğreticilerinin mesleki gelişimi görev türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Kur’an Kursu Öğreticilerinin mesleki gelişimi mezun oldukları okul türüne (lise, ön lisans, lisans) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Kur’an Kursu Öğreticilerinin mesleki gelişimi görev yaptıkları ile (İzmir, Malatya) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Kur’an Kursu Öğreticilerinin mesleki gelişimi mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Malatya ve İzmir illerinde yer alan Kur’an kurslarında görev yapan Kur’an kursu öğretmenleriyle sınırlıdır.

2. Araştırmanın verileri araştırmada kullanılan veri toplama aracıyla sınırlıdır.

3. Mesleki gelişim alanı oldukça geniştir bundan dolayı ilişkili birçok değişken vardır. Bu araştırmada elde edilen veriler kullanılan değişken sayısı ile sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, farklı yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi, statüye sahip bireylerin dini eğitim ve manevi gelişim süreçlerine katkıda bulunan Kur'an kursu öğretmenlerinin belirlenen öğretim programının hedefine ulaşmasına ve öğrencilerin başarılı bir eğitim süreci geçirmelerine yardımcı olacak mesleki gelişim düzeylerini incelemektir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimin güncelleme, yansıtma, paylaşım ve iş birliği basamaklarına katılım durumları nicel veriler aracılığıyla tespit ederek belirlenen demografik değişkenlere göre anlamlı farklılığın olup olmadığını değerlendirmektir.

1.5. Çalışmanın Varsayımları

1. Ölçme aracıda bulunan sorulara öğretmenlerin verdiği yanıtlar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Ölçme aracıda yer alan sorular, öğretmenlerin mesleki gelişime katılıma ilişkin algılarını betimleyici niteliktedir.

1.6. İlgili Literatür

Öğretmenlerin mesleki gelişimi eğitim alanında uluslararası boyutta en çok araştırılan konulardandır. Bunun en büyük sebebi eğitimin kalitesinin belirlenmesinde öğretmenin sahip olduğu iletişim yetenekleri, öğretimsel becerilerinin en iyi düzeye ulaşmasına yardımcı olmasıdır. Bu bölümde mesleki gelişim ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Çaylı'nın (2005), Kur'an kursu öğretmenlerinin hafızlık öğretimi ve problemlerini araştırdığı çalışmasında mesleki gelişmeleri takip etme, hizmet içi eğitim, pedagojik formasyon, rehberlik yapma gibi mesleki gelişmeler alanında öğretmenlerin değerlendirmelerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin, meslektaşlarını mesleki yönden yeterli gördükleri belirtmiştir. Öğretmenlerin yeteri kadar pedagojik formasyon eğitimi almadıkları, meslektaşlarının bu konuya önem vermedikleri belirtilmiştir.

Korkmaz'ın (2009), Kur'an kursu öğreticilerinin yeterlikleri üzerine hazırladığı doktora tezinde anket ve görüşmelerde mesleki gelişime de yer vermiştir. Öğreticilerin nicel verilere verdikleri yanıtlarda mesleki gelişimleri yeterli olduğu sonucuna varılmış olsa da mülakatlarda mevzuatı bilme, meslektaş ve öğrencilerden öğretimi hakkında eleştiri yapmalarını isteme, meslektaşlarla iş birliği, yayın takibi ve bilimsel etkinliklere katılım konularında eksiklikler olduğu sonucuna varılmıştır.

Aköz'ün (2011), tarama modelini kullanarak yaptığı yüksek lisans çalışmasında Kur'an kursu öğreticilerinin mesleki alanda iletişim becerileri araştırmış, anketinde mesleki gelişimle ilgili sorulara yer vermiştir. Meslektaşlarıyla diyalog durumlarına öğreticilerin çoğunluğu aralarındaki diyalog ve kaynaşmayı yeterli bulmadıkları, öğreticilerin alanları ile ilgili yenilik ve gelişmeleri takip etmede eksiklerin olduğu belirtmiştir. "Herhangi bir kültür yayını aboneliği var mı?" sorusuna öğreticilerin çoğu evet cevabı vermiştir. Mesleki gelişimine için iletişim alanında katkı sağlayacak kitapları okuyanların oranı ve pedagojik formasyon katılım oranları yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen eğitim-öğretim verimliliğini engelleyen, düşüren iletişim konusunda eksiklerinin olduğu belirtilmiştir.

Mutlu'nun (2018), Kur'an kursu öğreticilerinin mesleki etik ilkeleri hakkındaki görüşlerini nitel bulgularla keşfetmek, nicel bulgular kullanılarak genellenebilirliğine karar vermek ve öğreticilerin ilkeleri benimseme ve meslektaşlarının ilkelere uyma durumlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan doktora tezinde mesleki gelişime de yer verilmiştir. Öğreticilerin pedagojik formasyonu geliştirme çabalarının ve meslektaşlarının iş birliği halinde çalışmalarının hem kendilerinin hem de meslektaşların orta ve az benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan'ın (2019) yaptığı çalışmasında tarama modeli ile görüşme tekniği kullanılmış; yapılan ankette ve görüşmelerde mesleki gelişime yer verilmiştir. Kur'an kursu öğreticisinin mesleki gelişimine katkıda bulunabilecek yayınları takip etme konusunda eksikleri olduğu, mesleki gelişimine katkı sağlayacak bilimsel etkinliklere (seminer, kurs, sempozyum vb.) katılma, meslektaşlarından mesleki gelişimlerine faydalı olacak öneri ve eleştiri alma ve mesleki gelişim için çaba gösterme konusunda

öğreticilerin büyük bir kısmı yeterli olduğunu belirtmiş olsa da yapılan görüşmelerde eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Çınar'ın (2023) görüşme tekniği kullanarak yaptığı çalışmada 4-6 yaş Kur'an kurslarında verilen din eğitiminin çocukların seviyesine uygun olup olmadığı ve kursun fiziki durumunun, idari yapısının beklentileri ne ölçüde karşıladığı araştırılmıştır. Çalışmaya katılan 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğretmenlerinin dörtte birlik kısmı teorik bilgilerini pratiğe aktarmakta zorluk çektiklerini bu sebeple rehberlik, destek almaları gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılarının tamamı lisans mezunu ve pedagojik formasyon eğitimi almıştır. Ayrıca bu çalışma için destek oluşturan kendini geliştirme ihtiyacının olup olmadığı sorusuna katılımcıların hepsi evet cevabı vermiştir.

Demirel'in (2023) hafızlık öğrencilerin kursları terk etme sebeplerini araştırdığı durum çalışmasında öğretmenlerden kaynaklı sebepleri de konu olarak almış ve adaletsiz davranış, otoriter tutum, psikolojik ve fiziksel şiddet uygulanması kodları oluşturulmuştur. Bu çalışma için mesleki gelişimi doğrudan ele almamış olsa da ulaştığı sonuçlarla -öğreticilerin mesleki alanda eksiklerinin olduğu- desteklemektedir.

Şahin'in (2024), nitel yöntem kullanarak mesleki doyumu araştırdığı yüksek lisans çalışmasında mesleki gelişime de yer verilmiştir. Kur'an kursu öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sunacak kurs ve seminerle katılma durumları ve meslekleri ile ilgili yazılı-görsel yayınları takip edilmesine ilişkin görüşme sonucunda öğretmenlerin eğitim durumları lise, ön lisans, ilahiyat şeklinde farklılık gösterdiği işlerini severek yaptıkları, seminer ve kurslara katıldıkları fakat köydekilerin katılamadığı, meslekleri hakkında yayınları takip ettikleri, meslekleri hakkında yeni şeyler öğrenmeyi gayretlerinin olduğu, meslektaş işbirliğine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Yukarıda ele alınan araştırmalarda genel olarak pedagojik formasyon eksikliği, meslektaşlar arası iş birliği, yayın takip etme, mesleki gelişim etkinliğine katılma alanlarında eksikler olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen mesleki gelişim öğretmenler için gerekli ve önemlidir. Buna rağmen ilgili literatüre bakıldığında yapılan araştırmaların Kur'an kursu öğretmenlerinin mesleki gelişimleri çalışmanın ana konusu olarak değil çalışma içinde bir bölüm olarak yer

verilmiştir. Bu çalışma Kur'an kursu öğreticilerinin mesleki gelişimini ayrıntılı olarak inceleyerek bu konudaki eksikliğin giderilmesini amaçlamaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde mesleki gelişim hakkında kavramsal bilgilere yer verilmiştir. *Mesleki gelişim, Mesleki Gelişim Modelleri, Kur'an Kursu Öğreticilerinin Mesleki Gelişimi* kavramları genel hatlarıyla ele alınmış, çalışmanın amacını içeren yönleri üzerinde durulmuştur.

2.1. Mesleki Gelişim

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde fizyolojik ihtiyaçlardan sonra gelen en önemli ihtiyaç meslek sahibi olmaktır ve bireylerin kendini gerçekleştirme temel motivasyonunun ilk basamaklarında yer almaktadır (Çoban, 2021: 114). Meslek, sistematik bilgi ve beceriye dayalı, belirli bir eğitimle elde edilen, kurallarını toplumun belirlediği, karşılığında para kazanmak için insanlara faydalı mal üretmek, hizmet vermek şeklinde tanımlanmaktadır (Kunduz, 2003: 3). Batı literatürüne bakıldığında din görevliliğinin meslek olup olmadığı tartışması din görevlilerinin üniversite mezunu olma, tam zamanlı çalışma, kadrolu olma açısından meslek kriterlerine uyduğu ayrıca meslek kriterlerinden olan eğitilmiş kişi, uzman kişi, kurumsal kişi, sorumlu kişi, adanmış kişi niteliklerine sahip ve bu özellikleri geliştirebilmesi meslek olarak kabul edilmesine olanak sağladığı sonucuna varılmaktadır (Mutlu, 2018: 34). İslam eğitim tarihi açısından bakıldığında ilk dönemler dini konuların öğretiminde herkes sorumlu görülmekteyken sınırların genişlemesi sonucu nitelikli eğitmen ihtiyacı ortaya çıkmış bu konuda görev yapacak kişiler "öğretmen" ya da din görevlisi olarak isimlendirilmiştir. Din görevlileri bireylere inandıkları dini öğretmekle ve pratiğe aktarmalarına yardımcı olmakla sorumlu kişilerdir. Bu hizmetin kaliteli, devamlı ve düzenli olabilmesi için meslek olarak kabul edilmesi gerekir (Mutlu, 2018: 35).

Meslek üyelerinin meslek öncesi aldıkları eğitimlerin yanında uzmanlık alanlarının artması, yeniliklerin hızlı bir şekilde gerçekleşmesi öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Mutlu, 2018: 42). Ayrıca günümüzde bilim ve teknoloji hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşamakta, sosyal medya etkileşimi arttırmaktadır (Korkmaz, 2009: 304). Bunun sonucu olarak insanların (dinle ilgili olanlar

da dahil) ihtiyaçları ve sorunları farklılaşmakta, mevcut bilgi birikimi bu sorunları çözmeye yetersiz kalmaktadır (Tosun, 2015: 187). Ayrıca akademik disiplinin, öğretme-öğrenmeye ilişkin yeni bilgi ve anlayışların genişlemesi eğitimcilerin mesleki kariyerleri boyunca sürekli öğrenen olmasını gerektirmektedir (Guskey, 2003: 24). Öğreticilerin meslekteki kalitesi ve hizmetteki yetkinliği mesleki gelişimle yakından ilgilidir. Öğreticilerin mesleki gelişimine önem vermesi öğrencilerin; eğitim başarısı, öz düzenleme yapması, eleştirel düşünmesi, kimlik duygusu, iletişim becerisi ve topluma katkı sağlaması gibi eğitim çıktılarında katkı sunması açısından gerekli görünmektedir (Timperley vd., 2007: 20). Öğreticilerin teorik bilgileri pratiğe yansıtabilmesi, pedagoji ve andragoji bilgisinin geliştirilmesi etkili öğretimin yapılabilmesi için mesleki gelişim en iyi fırsatları içermektedir.

Mesleki gelişimi, öğretmenler için hizmet öncesi eğitimden başlayarak mesleğe devam ettikleri süreye kadar devam eden bilgi ve becerilerini geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 2003: 18; Hoque vd, 2011: 337). Başka bir ifadeyle öğrenciler için belirlenen eğitim sonuçlarının üretilmesine yardım edecek öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin, tutumların ve yeteneklerin iyileştirilmesi sürecidir. Mesleki gelişim öğreticiye odaklanmakla birlikte bulunduğu kurum, meslektaş iş birliği, kurumun ilerlemesine odaklanması ve öğretmenlere alan bilgisi, öğretim stratejileri, teknoloji kullanımında ileri uzmanlık geliştirmelerine ve öğretimdeki temel unsurlarda yüksek standartlara ulaşmalarına imkan tanıyan özelliklere sahiptir (İlğan, 2017: 6). Mesleki gelişim, öğretmenlerin alan bilgisinde ve öğretim uygulamalarında derinleşmesini sağlayan hizmet içi eğitim ile seminer, kurs gibi her türlü faaliyeti kapsayan temel mekanizma olarak görülmektedir (İlğan, 2017: 5). Abdal-Haqq (1996: 3) mesleki gelişimin özelliklerini şu şekilde özetlemektedir:

- Bireysel çalışma, grup araştırması uygulamaları olan mentorluk, koçluk ve diğer takip türlerini içeren; eğitim, uygulama ve geri bildirim fırsatı verir.
- Öğretmenlerin/öğreticilerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma olanağı sağlar.
- Süreklilik içerir.
- Yapılandırmacı yaklaşımı içerir.
- Zaman konusunda kısıtlamaz ve takip desteği sağlar.

- Kapsayıcıdır ve erişilebilir.
- Öğrencilerin öğrenmesi ve öğretmenlerin/öğreticilerin bilgisine odaklanır.
- Öğretmenleri/öğreticileri yetişkin öğrenciler olarak tanımlar.

Başka bir çalışmada mesleki gelişimin öğrenci çıktılarını olumlu yönde etkilemesi için bazı unsurlar belirlenmiştir: Farklı öğrenme fırsatlarından yararlanmak için yeterli sürenin sağlanması, alanında uzman kişilerin katılımıyla gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin/öğreticilerin öğrenme sürecine odaklanmalarının sağlanması, problem içerikli söylemlerle başa çıkılması, alanında uzmanlaşmış bir toplulukla etkileşim sağlanması, içeriğin tutarlı olmasının sağlanması, profesyonel öğrenim olanaklarını aktif olarak yönlendiren liderlerle çalışılmasıdır (Timperley vd., 2007: 26).

Mesleki gelişimin başlıca temel amaçları, öğretmenin/öğreticinin sınıf içi uygulamalarında daha etkin olmasını sağlayacak değişiklikler yaratması ve bu sayede öğrencilerin öğrenme çıktılarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirmektir (Guskey, 2002: 383).

Şekil 1: Mesleki Gelişim Amaçları



Kaynak: (Guskey, 2002: 383)

Bu amaçlara ulaşabilecek mesleki gelişim için tanımlanan kasıtlı, planlı ve devam eden bir yol izlenmelidir (Guskey, 2003: 10). Doğru mesleki gelişimin vizyonu ve planlı amaçları vardır (Eroğlu, 2019: 22). Mesleki gelişimin iyi sonuçlar verebilmesi için aktif öğrenme, içerik odaklılık, uyumluluk, süre, etkinlik türü ve işbirlikçi katılım özelliklerine sahip olmalıdır (Desimo, 2009'dan aktaran Eroğlu, 2019: 30). Bu özelliklerden aktif öğrenme, öğretmenlerin/öğreticilerin mesleki gelişim etkinliklerine aktif katılımı, uygulamalar yapmaları, uzmanlarla ve meslektaşlarıyla deneyim edinmeleri süreçlerinden oluşmaktadır. Aktif öğrenme sürecinde uzmanların ve meslektaşların gözlemlenmesi,

mesleki gelişim programında edinilen bilgilerle sınıf içi uygulamalar planlanması, öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin analiz yapılarak öğrenme eksikliklerin belirlenmesini içeren öğrenci çalışmalarının incelenmesi boyutlarını içermektedir (Garet vd., 2001: 925). Diğer bir özellik olan içerik odaklılık, öğretilecek içeriğin hangi yollarla ve nasıl öğretileceğine yoğunlaşmak için mesleki gelişimin alan bilgisi, pedagojik alan bilgisin tüm boyutlarını kapsayacak şekilde olmasıdır (Garet vd., 2001: 924). Uyumluluk özelliği ise tasarlanan mesleki gelişim programının daha önce yapılan etkinliklerle uyumlu olması, bölgesel programların standartlarına uyumlu olması, etkinliğe katılan meslektaşlar ve öğretim liderleri arasında mesleki iletişime teşvik etmesidir (Garet vd., 2001: 927-928). Mesleki gelişim planlanmasında dikkat edilecek başka bir özellik de etkinliğin türünün bilgi aktarımından öteye taşınarak çalışma grupları, mentorluk ve koçluk gibi iyi öğretimsel etkinliklerin sağlanmasıdır (Garet vd., 2001: 920). İşbirlikçi katılım özelliği, aynı branş, aynı kademedeki öğretmenlerin/öğreticilerin için planlanmasıdır. Bu sayede benzer grupta çalışmakta olan öğretmenlerin/öğreticilerin deneyimleri sırasında meydana gelen kavramları ve problemleri tartışabilme, ortak müfredat, ders planı ve değerlendirme araçlarını paylaşma, aynı kademe öğrencilerin ihtiyaçlarını tartışabilme imkanı sunacaktır (Garet vd., 2001: 922). Süre ve uzunluk özelliği, mesleki gelişim etkinliklerinin pratik bilgilerin kalıcı hale gelmesi için önemli görülmektedir. Yapılan araştırmalar 6-12 aya yayılmış 30 ile 100 saat süren yoğun programların öğrenci başarısını artırdığı yönündedir (Darling-Hammond & Richardson, 2009: 3). Uzun süreli programların içerik hakkında daha derinlemesine tartışma fırsatı sunduğu, sınıf içi etkinliklerini deneme ve geri bildirim olanağı sağlamaktadır (Garet vd., 2001: 933). Kısa süreli geleneksel yöntemle yapılan mesleki gelişimin etkisi kalıcı olmamaktadır. Sonuç olarak iyi planlanmış bir mesleki gelişimin etkileşime dayalı, içerik ve pratiği bir arada sunan, öğretmenlerin/öğreticilerin iş birliğini destekleyen ve öğrenci başarısını amaçlayan süresi kısıtlı olmayacak şekilde tasarlanmalıdır.

2.1.1. Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişim modelleri, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarının planlanmasını, uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Farklı ülkelerde öğretmenlerin emekli olana kadar mesleki gelişimlerini destekleyen modeller geliştirilerek uygulanmaktadır:

Gereksinime Dayalı Uyum Modeli: Mesleki gelişim modellerinin ilklerinden olan gereksinime dayalı uyum modeli, güncel olan gelişim ve değişim gereksinimlere uyumu temel almaktadır. Model; gereksinim, uygulama ve değişim aşamalarından oluşmaktadır. İlk aşamada öğretmenin mesleki gelişime hazırlanması ve uygulamaya odaklanması sağlandıktan sonra ikinci aşama kazanımlarını sınıf ortamında kullanmaları, çevrelerine yaymaları son aşama ise kurum yöneticisinin sürece destek olması, izlemesi ve değerlendirme yapması ile süreklilik sağlamasını içerir (Erişti & Odabaşı, 2010: 106). Bu çalışmada kullanılan anketin birinci faktörü olan *güncelleme etkinlikleri* için geçerli olabilecek model özellikler eğitim alanlarına göre ülke ve ülke dışı kullanılabilir güncel bilimsel yayınların, çevrimiçi-çevrimdışı kitapların takibi ile öğrenilecek olan yeni öğretim yaklaşımları, teknolojik uygulamalar, geliştirilmiş materyaller, psikolojik kuramların öğrenilmesi ve sınıf ortamına aktarılmasında faydalı olmaktadır.

Kendi Kendine Yönlendirme Modeli: Öğretmenler kendi öğrenme aktivitelerini planladıkları ve başlattıkları bireysel etkinlikleri içeren modeldir. Öğretmenlerin kendi gelişimlerinin sorumluluklarını üstlendikleri modelde ilk olarak önemli olduğunu düşündükleri bir konu hedef olarak belirlenir ve konu hakkında etkinlikler, ihtiyaç duyulan kaynaklar, ilerlemenin ve başarının değerlendirileceği yollar listelenir (Villegas-Reimers, 2003: 97). Bilişsel koçluğu içine alan model öğreticinin kendi eksiklerinin farkında olarak ilerlediği yine *güncelleme etkinlikleri* için geçerli olabilecek süreci kapsamaktadır.

Eylem Araştırma Modeli: Eylem araştırması öğretmenlerin ve diğer kurum çalışanlarının öğrencilerin daha iyi nasıl öğrenecekleri konusunda bilgi elde etmek amacıyla sistemli bir araştırma yürütme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eylem araştırması yenilikçi, aktif öğretmenlerin öğretim sürecine olumlu katkılar sunmasını sağlamaktadır. Eğitimde gerçek sorunlara odaklanan model altı aşamadan oluşmaktadır:

1. Problem belirlenir
2. Verilerin nasıl toplanacağı planlanır
3. Veriler toplanır ve analiz edilir
4. Analize dayalı eylem planı oluşturulur
5. Plan uygulanır

6. Uygulamaya ilişkin veriler toplanır ve analiz edilir (Villegas-Reimers, 2003: 107).

Bu modelin en önemli özelliği, öğretmene mesleki gelişimden sorumlu olduğu hatırlatması ve öğretimsel gelişim sağlamasıdır (Guskey, 2003: 59). Öğretmen sınıf içinde karşılaştığı problemi belirleyerek sorular oluşturur ve plan yapar. Veri toplama işinde ses kaydı, öğrenci görüşmeleri, anket, gözlem gibi yöntemlerden yararlanır. Veriler analiz edilir ve ulaşılan sonuçlarla eylem planı yapılır bu kısımda alan yazından faydalanır. Uygulama sonrasında da veri analiz süreci vardır ve döngüselidir. Probleme odaklanmaları ve araştırmacı olarak uygulama yapmaları modelin etkisini artırmaktadır (Villegas-Reimers, 2003: 109). Öğreticilerin sınıf ortamında yaşadıkları problemlerin çözümü için en faydalı modeldir. Bir konuya odaklanması, derinlemesine araştırma yapması, öğrendiklerini uygulaması ve değerlendirme yapması öğreticilerin mesleki başarısına katkıda bulunacaktır.

İşbirliğine Dayalı Problem Çözme Modeli: İşbirliğine dayalı problem çözme modeli, mevcut problemlerin çözümü için iki veya daha fazla öğretmenin bir araya gelerek çalıştıkları mesleki gelişim modelidir. Bu model; sosyalleşmeyi sağlaması, ortak çalışmayla kurum içi yabancılaşmayı önlemesi, öğrenci gelişimi başarısında sorumluluk paylaşımına imkân vermesi, güven ortamı tesis etmesi açısından yararları bulunmaktadır. Model mesleki gelişim görevlerinden sorumlu olmalarını sağlayarak farklı etkinlikler yapmalarını fırsat tanır. Öğretmenler birlerinden sorumludur. Modelin, araştırmada kullanılan anketin üç faktörünü oluşturan *iş birliği, paylaşım ve yansıtma etkinliklerini* kapsamaktadır. Maneviyat en önemli öğretileri arasında olan birlikte çalışmak yeni öğreticilerin mesleğe uyum sağlaması ve kaygılarının azalmasına, kıdemli öğreticilerin bilgilerini güncellemesine katkısı olacaktır.

Ders Çalışması:

Okuma Kurtarma Modeli: 1. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma-yazma becerileri kazanırken yaşadıkları zorluklara müdahale edebilmek için Yeni Zelanda'da geliştirilmiş ve İngiltere, Kanada, ABD gibi ülkelerde yayımlanmıştır. Bu model, öğretim

süreci boyunca öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri tespit edilerek gelişimlerine özel okuma yöntemleri uygulamayı amaçlamaktadır. Model:

- 8-12 kişilik gruplarla beraber üniversite düzeyinde bir yıl süreli,
- Okuma koçları eşliğinde ders gözlemleri, öğretmen uygulamaları, öğretime dair tartışmaları içeren,
- Üniversite destekli sınıf içi gözlemleri planlayan,
- En az altı oturumu konferans ve eğitim enstitülerine erişimi sağlayan özelliklere sahiptir (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017).

Bu model öğrenci başarısına olumlu yönde etki etmiştir. Farklı branşlarda öğretmenlere uygulanınca da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

STeLLA Programı: Mesleki gelişim kapsamı içerisinde STeLLA fen bilgisi öğretmenleri için üniversitede yazın üç hafta 44 saatlik eğitim programıyla bilimsel eğitim içerikleri öğrenimi ve video tabanlı uygulama analizi programıdır. Eğitim yılı boyunca toplamda 58 saat sürmektedir. Bu süreçte küçük gruplarla içerik anlatımı ve öğrenci düşünme biçimi üzerine çalışmalar yapılır ve yeni ders materyalleri hazırlanır. Hazırlanan materyaller grup arkadaşlarıyla sınıflarında uygulanır ve ardından beraber değerlendirilir. Bu programın öğrenci başarısında etkili olduğu görülmüştür (Roth vd, 2011: 134).

Teknoloji Destekli İş Birliği Uygulaması: Düşük sosyoekonomik bölgede görev yapan erken çocukluk öğretmenlerine uygulanan çevrimiçi mesleki gelişim programı; okuryazarlık kursu, uzman mentorluk desteği, öğretmenler arası çevrimiçi fikir alışverişi, sınıf uygulamalarını video kaydı alıp grup üyeleriyle tartışma gibi süreçleri içermektedir. Bu mesleki gelişim programının çocukların dil gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir (Landry, A., vd., 2009).

Mesleki gelişimin başarılı olabilmesi için destek kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Bunu sağlamak için meslektaş iş birliği, açıklık, güven normlarının oluşturulması, disiplinli araştırma fırsatlarının yaratılması, ağlar oluşturmak ve desteklemek gerekmektedir (Villegas-Reimers, 2003: 119). Ayrıca öğretmenlerin kendi

mesleki gelişimlerinin liderleri olabilmeleri için süreci nasıl tasarlayacakları, uygulayacakları ve değerlendirecekleri zaman ve fırsatlar oluşturulmalıdır (Villegas-Reimers, 2003: 120). Avrupa ve Asya ülkelerinin çoğunda öğretmenler haftada 15 ila 20 saati sınıflarında geçirirler ve geri kalan zamanlarını meslektaşlarıyla dersler geliştirerek, ebeveyn ziyaretleri, danışmanlık hizmeti ve araştırma yaparak, çalışma gruplarına ve seminerlere katılarak, diğer okulları ziyaret ederek geçirmektedirler (Villegas-Reimers, 2003: 125).

Bu modellerin yanında geleneksel biçim olarak tanıtılan tek seferlik, takip içermeyen; çalıştaylar, seminerler, konferanslar şeklinde gerçekleşen hizmet içi eğitimler bulunmaktadır. Bu tür tek bir mesleki gelişim etkinliğini içeren, tek seferlik programların etkisi az olmaktadır ve yetersiz görülmektedir (Borko vd., 1995: 3; Desimone vd., 2015: 258). DİB'in de tercih ettiği hizmetiçi eğitimleri öğretmenler tarafından; süresinin kısalığı, içeriğin kapsamlı olmaması gibi sebeplerden eleştirilmekte ve verimli geçmediği bildirilmektedir (Bulut, 2019: 168; Ertürk, 2021: 166). Bu sebeple öğretmenlerin kendi mesleki gelişim sorumluluklarını almaları sürekli öğrenen bireyler olmaları taşıdıkları sorumluluk gereği önemli görülmektedir.

2.2. Kur'an Kursu Öğreticilerinin Mesleki Gelişimi

Din eğitiminin kasıtlı, planlı şekilde etkileme çabası; bireyi ruh, zihin ve bedence yetkinleştirmek ve yüceltmektir. Din eğitimi alanı içerisinde bulunan yaygın din eğitimi, bireylerin din ile ilişkisini hayat boyu devam etmesi, değişen teknolojik, sosyal, kültürel şartlar karşısında dini yaşantılarını koruma ve geliştirme ihtiyaçlarını karşılamak için kitlelerin bütün olarak ve sürekli eğitilmesi faaliyetidir (Cebeci, 1996: 210). Yaygın din eğitimi, her yaştan ve her öğrenim düzeyindeki bireylerin çeşitli kurumlar ve iletişim kanalları vasıtasıyla 'beşikten mezara' güncel ifadeyle 'hayat boyu eğitim' imkânı sunmaktadır (Köylü & Altaş, 2017: 375). Yaygın din eğitimi, din konusunda kültürünü artırmak isteyen bireyler için camilerde vaazlar, Kur'an kursları, kitle iletişim araçlarıyla yapılan yayınlar, yaz kurslarında verilen eğitimleri kapsamaktadır (Bilgin, 1995: 143). Bu eğitimlerin yürütülmesi ve camiler ve Kur'an kurslarında yapılan eğitimler Diyanet İşleri Başkanlığının sorumluluğunda gerçekleşmektedir (Bilgin, 1995: 143). Diyanet İşleri Görev ve Çalışma Yönetmeliğinde Kur'an kursu öğretmenleri din görevlileri kapsamında

yer almaktadır. Din görevliliği ISCO meslek sınıflamasında yüksek düzeyde bilgi ve deneyim gerektiren profesyonel meslekler sınıflaması içerisinde bulunmaktadır. Bu sebeple sınıflamada yer alan mesleklerin mevcut bilgilerini sürekli arttırmak, bilimsel teori ve uygulamalar geliştirmek ve edinmiş oldukları bilgileri sistematik yöntemle öğretmekle sorumlu olmaktadır (Mutlu, 2018: 40).

Kur'an kursu öğretmenleri, Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün belirlediği "Kur'an-ı Kerim'in usulüne uygun olarak okunmasına, anlaşılmasına, İslami ilimlerin öğrenilmesine yönelik çalışmalar yapmak, bu alanlarda bilgi ve becerilerini geliştirmek ve hafızlık yapmak isteyenler için Kur'an kursları ile Kur'an eğitim merkezleri açmak, din eğitimi almak isteyenler için kurslar düzenlemek, bu kurs ve merkezlerle ilgili iş ve işlemleri yürütmek." görevlerinin yürütücüsüdür. Kur'an kursu öğretmenleri; 4-6 yaş Kur'an kursu, ihtiyaç odaklı Kur'an kursu, hafızlık programlarına içeren hizmet alanlarında görev yapmaktadır. Bu alanların mesleki gelişimleri ayrı ayrı incelenecektir.

Kur'an kursu öğretmenlerinin mesleki konumları gereği dini bilginin taşıyıcısı olması toplumun beklentilerini karşılayabilmesi ve öğrencilerin zihin, kalp/ruh ve davranışları üzerine etki meydana getirebilmeleri sürekli öğrenen, okuyan, gündemi takip eden kişi olmalarını gerektirmektedir (Koç, 2011: 66). Din eğitimcisinin ahlaki gelişim ve değerler eğitimi sürecinde öğrencilere yardımcı olabilmesi için mesleğini severek yapması ve taşıdığı sorumluluğun farkında olması önemlidir. Sahip olunmayan iyi bir karakterin öğrenciye kazandırılması mümkün olmayıp bu husus Kur'an ayetlerinde de önemli bir uyarı olarak yer almaktadır (Saff, 61:2). Öğreticilerin karakter ve ahlak olgunluğuna erişebilmesi kendi çabalarının yanında dini-manevi alanda kendini gerçekleştirmiş meslektaşlarıyla iş birliği yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Böylece din eğitimi faaliyetlerinin etkinliği artırılabilir.

Bilimsel yaklaşımlara göre etkili metodoloji tercih ederek dersi işlemek eğitim bilimlerinin geniş literatüründen yararlanmak, uluslararası eğitim yaklaşımlarını derslerde kullanabilmek öğreticinin hem bilgi sahibi olması hem de sınıf ortamına aktarabilmesi ile mümkündür. Bu sayede sınıf yönetimi, vakti verimli kullanmak, öğrencinin en iyi şekilde öğrenmesi ve kurumsal olarak kalitenin artması sağlanacaktır. Bireye göre eğitim verebilmek için fiziksel, bilişsel ve psikomotor gelişim özelliklerini tanımak

gerekmektedir. Eğitim verilen kişiler aynı yaş düzeyinde olsa bile hazır bulunuşluk, ilgi alanları, kültürel alt yapıları, eğitim düzeyleri farklılaşmakta ve öğrenmelerini etkilemektedir. Mevcut öğretici özelliklerine bakıldığında lise ve ön lisans mezunu olanlar bulunmakta, lisans mezunu olanların arasında pedagojik formasyon eğitimi almayan öğretmenlerin bulunduğu görülmektedir. Ayrıca ilahiyat fakültelerinde pedagojik formasyon dersleri yer almakla birlikte yetişkin öğrenmesi (andragoji) müfredatta bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Eksik kalan bu alanların giderilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel çabaları ile mümkün görünmektedir. Ancak değişim süreci kolay bir iş değildir; kararlılık, cesaret ve çaba gerektirir.

2.2.1. 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticiliği Mesleki Gelişimi

4-6 yaş Kur'an kursları Diyanet İşleri Başkanlığının düzenlediği, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor gelişim alanlarını desteklemeyi ve Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak tanıtmayı amaçlayan yaygın din eğitimi hizmetidir. Program ilk olarak ihtiyaç odaklı kurslara devam eden kadınların yoğun talepleri üzerine 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya başlanmıştır. Daha sonra program genişletilerek anaokulu ve dini içerik birleştirilmiştir. Bu sebeple 4-6 yaş Kur'an kursları yakın tarihte açılmasına rağmen talep fazla olmuştur ve sayıları hızla artırılmıştır. Ülke politikaları gereği erken yaşlarda din eğitiminin verilmemesi bu alanda boşlukların oluşmasına illegal kurslara rağbetin artmasına neden olmaktadır bu alanın devlet denetimli bir şekilde gerçekleşmesi erken yaşta din eğitiminin güvenilir ve pedagojik kaynaklar kullanarak yapılmasını sağlayan önemli bir gelişmedir. 4-6 yaş Kur'an kursu eğitim programı, kursa uyum süreci ile başlamakta ve dini bilgiler, değerler eğitimi ve Kur'an-ı Kerim öğretimi, tamamlayıcı kazanımlar, beslenme ve temizlik alanlarını içermektedir. Programı yürüten 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenleri çocukların bilişsel, dil, psikomotor ve dini-manevi gelişimlerini desteklemektedirler. Bu dönem diğer gelişim aşamalarında olduğu gibi dini duygunun gelişimi açısından da en kritik dönemdir. Nitekim ebeveynlerin çocuklarını 4-6 yaş Kur'an kurslarına gönderme nedenleri arasında; çocukların erken yaşta Allah'ı tanınması, Kur'an-ı Kerim'i okuyabilmesi ve dini sorumluluklarının farkında olarak yetişmesi istediğidir (Keçeci, 2025: 132; Özçulha, 2024: 58). Manevi ve dini gelişimin geliştirilmesine yardımcı olacak öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde yapmaları,

çocukların Allah ile iletişimlerini güçlendirerek yakın hissetmesine bu sayede hayatı iyi ve yaşamaya değer bulmasına yarayacaktır (Ay, 1997: 62). 4-6 yaş Kur'an kurslarının önemli eğitim ögesi olan öğretmenlerin, çocuklara sağlıklı ve dengeli bir hayata hazırlayacak terbiyeyi verebilmeleri için onları iyi tanımaları ve anlamaları gerekmektedir (Yavuz, 1992: 23). Öğreticinin, eğitimi tasarlarırken öğrencinin bireysel özelliklerine göz önünde bulundurması eğitimin temel kurallarındandır ve kullanılacak yöntem ve usuller bu kurala göre tercih edilmelidir (Doldurgalı, 1998: 23-29). Öğreticiler, çocukların; emniyet, güven, dayanma, sığınma, korunma, kabul görme, sevilme, teslim olma (Ay, 1997: 69; Doldurgalı, 1998: 39) gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli role sahiptir. Araştırmalar çocukların öğretmenle olan ilişkisinin daha sonraki eğitim sürecini olumlu yönde etkilediği yönündedir (Hoy, 2015: 74). Bunun için 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerinin taşıması gereken özellikler; mesleki alan bilgisine sahip olma, şefkatli, sabırlı, hareketli, güler yüzlü, sevecen ve ilgili, ruh ve beden sağlığı yerinde, çocukların gelişim özelliklerini bilme, iletişim becerilerine sahip, yeniliğe ve değişime açık, meslektaşlarıyla iletişim içinde, ailelerle iş birliği içinde, alanıyla ilgili yayımları takip etme, seminer ve kurslara katılma, çocukların olumlu benlik geliştirmesine yardımcı olma şeklinde sıralanabilir (Durmuş, 2024; Özeri, 2004: 124). Bunlara ek olarak çocukların örnek alarak öğrendikleri (Kutub, 2017: 390) düşünüldüğünde öğretmenlerin tavır ve davranışlarında bilgilerini yansıtmaları, öğrencilerini sevmeleri (Gazali, 1992: 141), çocukların dini deneyimlerini bütünlük içinde ve kapsamlı bir şekilde kazanmalarına yardımcı olmaları eğitimin istenilen amaçlara ulaşması için gereklidir (Bayraktar, 1994: 138).

Mesleki yeterlik bağlamında mesleki gelişim ihtiyaçlarına bakıldığında; araştırmalar, 4, 5, 6 yaş grubu çocukların gelişimsel olarak farklı evrelerde bulunmaları zorluklara neden olduğu 4 yaşındaki öğrenciler öğrenme konusunda 5 yaşındaki öğrencilere kıyasla daha zorlandıkları bu da öğretmenlerin yaşlara göre öğretim stratejileri geliştirmeleri gerektiği aktarılmıştır (Çınar, 2023; Durmuş, 2024). 4-6 yaş kurs öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda eksiklerinin olduğu tespit edilmiş bu bulguları destekleyen başka bir araştırmada deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere iş birliği yaparak sınıf yönetimi deneyimlerini paylaşmalarının yararlı olacağı belirtilmiştir (Sevde Çınar, 2023; Tüten, 2021). Yine araştırmalar da materyal geliştirme, özel gereksinimli

çocukların eğitimi, iletişim becerileri, öğretim yöntem ve teknikleri alanında eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir (Dinçer, 2020; Eken, 2021; Tüfekçi, 2020). Ayrıca yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sertifika eğitimi ile göreve gelmelerinin yeterli olmayacağı bunun için pedagojik formasyon almaları, uzman desteğine başvurmaları, eğitsel oyunlara yönelik kurslara katılmaları gerektiği vurgulanmıştır (Karabulut, 2023; Turğut, 2024; Tüten, 2021). 4-6 yaş Kur'an öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine zaman ayırmaları yukarıda tespit edilen eksiklerin giderilmesine katkıda bulunacak ve mesleki yeterliklerini artıracaktır (Korkmaz, 2009).

2.2.2. İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursu Öğreticiliği Mesleki Gelişimi

İhtiyaç odaklı Kur'an kursları yaygın din eğitimi kapsamında Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülen, farklı yaş, kültür ve eğitim seviyesindeki bireylerin Kur'an-ı Kerim'i güzel ve doğru okuma, anlama istekleri doğrultusunda hizmet veren eğitim programıdır. İhtiyaca göre Kur'an-ı Kerim'i öğretmek, hatim yaptırmak ve gençler yönelik olmak üzere üç farklı programı bulunmaktadır. Bu programlar; cuma dersleri, akaid öğretimi, ilmihal öğretimi, tefsir öğretimi, hadis öğretimi, siyer öğretimi, hafta sonu öğretimi programlarını içermektedir. Bu araştırmada yetişkinlere yönelik yapılan hizmetler esas alınmaktadır. Yetişkin dönemindeki bireyler inançlarının gereğini yerine getirmek: Kur'an okuyabilmek ve ibadetlerini doğru kaynaklardan öğrenmek, boşalan yuva sonucu oluşan yalnızlıklarını gidermek, yaşamda karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak gibi sebeplerden Kur'an kurslarına yönelmektedirler. Kursa geliş motivasyonu çocuklarınkinden farklı olduğundan öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Bunlar uygun müfredatın olması, psikolojik çekingenlerinin farkında olma (gençlerin yanında mahcup olma korkusu gibi...), fizyolojik şartlarının yetersizliğini öğrenme (az işitme, az görme, stres düzeylerinin fazla olması gibi...), fiziksel çevreyi uygun ve rahat olarak ayarlama, iş birliğine teşvik edilme; değer, kabul edilme, saygı ihtiyaçlarının gözetilmesi şeklinde sıralanabilir (Köylü, 2020: 186-187). Öğreticilerin dikkat etmesi gereken diğer hususlar şunlardır:

- İlk olarak, eğitime gönüllü katılan öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına uygun geçmiş tecrübeleriyle örtüşen bir program hazırlanmaları ve seanslar 20 dakika eğitim geri kalan sürede sorulara, değerlendirmelerine ve katkılarına yer verilmelidir.

- İkinci olarak farklı düşüncelerin kabul edilmeli, bireylere önem verilmeli ve kesinlikle küçümsenmemelidir.
- Üçüncüsü serbest düşünmeyi, mesleki hayatları, kişiler arası ilişkiler ve siyasi hayatlarına yönelik eleştirel değerlendirmeyi geliştirmektir.
- Dördüncüsü güven duygusunu geliştirmeye yardımcı olmaktır (Köylü, 2020: 192-198).

Yetişkinlerin eğitiminden sorumlu olan öğreticilerin yaşlıların gençlere göre yavaş hareket ettiklerini ve yavaş öğrendiklerini unutmamalı ve bireysel farklılıkları dikkate almaları gerekmektedir (Köylü, 2020: 203). Bu özellikler yetişkin eğitiminin pedagojiden ayrılarak andragoji yaklaşımını, yetişkin eğitiminin çocukların ve gençlerin eğitiminden farklı olduğunu ortaya koymaktadır (Ertürk, 2021; Knowles, 1980: 26). Özetle çocuk ile yetişkin arasında fiziki, psikolojik ve kültürel farkların olması yetişkin eğitiminde kullanılacak teknik ve yöntemden, kurulacak iletişim şekline kadar tüm eğitim dinamiklerini etkilemektedir (Kurt, 2000: 70). Kültürel ve eğitim düzeyleri heterojen olan öğrencilerin dini eğitim faaliyeti yürüten Kur'an kursu öğreticilerin güvenilir bilgiyi pedagoji ve andragoji ilkeleri çerçevesinde aktarabilme becerisi, eğitim süreçlerinin verimliliği bağlamında önemlidir (Kamer Ekici, 2022: 32).

Yapılan araştırmalar ihtiyaç odaklı kurslarında çalışan öğreticilerin ağırlıklı olarak öğretmen merkezli geleneksel öğretimin takrir(anlatım) ve soru-cevap yöntemlerini kullandıkları yönündedir (Korkmaz, 2009; Erkul, 2010; Ertürk, 2021; Çınar, 2012; Özyurt, 2009; Çınar, 2018). Mesleki gelişimin içerik bilgisine ve bu bilgilerin nasıl öğretileceğini geliştiren uygulamalı çalışmalar öğretmenlerin özyeterliklerini arttırdığı ve yeni stratejileri üzerinde düşünmelerine ve uygulamalarına fırsat tanıdığı yönündedir (Darling-Hammond ve Richardson, 2009). Demir'in (2021) de yaptığı araştırmada Kur'an kursu öğreticilerinin pedagoji, andragoji eğitiminin yanında iletişim yöntemlerini benimsemeleri gerektiği ve etkili konuşma, diksiyon becerilerini geliştirmeleri gerektiği aktarılmıştır. Ne var ki az sayıda kişi "yetişkin eğitimcisi" rolünü daha iyi yerine getirmeye yardımcı olmak için öğrenebilecekleri büyüyen bir bilgi ve teknik alanının olduğunun farkındadır ve değişimin hızla yaşandığı dünyada bilgilerin on yıl gibi kısa bir sürede yenilendiği göz önünde bulundurulacak olursa öğrenmenin sürekli devam etmesi

öğreticiler için gereklidir (Knowles, 1980: 18). Mesleki gelişim, pedagoji ve andragoji ayrımını yapabilmeyi yardımcı olacak, öğretmenlerin eksiklerini tamamlamalarına yarayacak programları yapmalarını desteleyecektir.

2.2.3. Hafızlık Öğreticiliği Mesleki Gelişimi

İslam'ın ilk yıllarından günümüze kadar hafızlık, Müslümanlar için büyük önem taşımaktadır. Hafızlık, Kur'an-ı Kerim'in tamamının ezberlenmesini ifade etmektedir. Bu sayede asırlar boyunca korunabilmiş, yazıya geçirilmiş, özenle öğretilmiş, kuşaktan kuşağa ezberlenerek aktarılmıştır (Hamidullah, 2016: 92). Günümüzde gelenekten gelen bu önemli görev Kur'an kurslarındaki "hafızlık" programları ile devam ettirilmektedir. Programların Kur'an'ı ezberleme sürecinde izlediği yöntem üç aşamadan oluşmaktadır:

- Doğru okuyuşun (tecvid, mahreç) öğrenilmesi,
- Aktif ezberleme tekniklerinin uygulanması,
- Periyodik tekrarlarla unutmanın önlenmesi.

Bu programa dahil olan bireylerin yaşı, psiko-sosyal ve bilişsel özellikleri eğitimin verimliliğine etki etmektedir (Algur, 2018: 84). Bundan dolayı öğretmenlerin çocukluk ve ergenlik döneminde olan öğrencileri gelişim dönemlerini iyi anlamalarına yardımcı olacak pedagojik yeterlik, psikolojik anlayış, iletişim becerileri, dini bilgi, hafıza becerisi açısından yetkin olmaları eğitimin kalitesini artırmak için gerekmektedir (Algur, 2018: 228-232; Şekerci, 2021: 54). Ancak hafızlık öğretmenleri üzerine yapılan çalışmalar, ergenlik döneminde olan gençlerin öğretmenlerden yeterince destek alamadıklarını, teknoloji kullanımı, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, pedagojik bilgi ve etkili iletişim alanlarında eksikler tespit edilmiş ve mesleki gelişime ihtiyaçlarının olduğu belirtilmiştir (Ekinci, 2021; Erkul, 2010; Özkaplan, 2024; Özkurt, 2024; Yıldız, 2019). Ayrıca hafızlıkta lisans mezunu ve pedagojik formasyon şartının aranmaması, hizmet içi eğitimlerden muaf tutulmaları bu eksikleri arttırmaktadır. Bunun yanı sıra hafızlık eğitimi veren Kur'an kursu öğretmenleri öğrencilerin ders verimliliğini arttırmak ve gelecek planlamalarına yardımcı olmak için bilinçli rehberlik yapmaları ve bu konuda uzmanlardan destek almaları beklenmektedir (Algur, 2018: 230; Şekerci, 2021: 58). Hafızlık eğitiminde en özen gösterilmesi gereken bir diğer konuda doğru yöntemin

kullanılması ve öğrencinin motive edilmesidir. Hafızlık çalışmak zor ve yorucu olduğundan öğrencilerin motivasyon ihtiyaçları da artmaktadır. Öğreticilerin öğrencileri motive edebilmeleri öncelikle kendi psikolojik sağlıklarının yerinde olması gerekmektedir. Daha sonra iletişim becerilerini ve öğrencinin ruh durumundan anlayacak düzeyde psikoloji eğitimi almakla mümkün olur (Algur, 2018: 58). Bu sayede hafızlığın kolay ve amacına uygun şekilde bitirilmesi sağlanacaktır. Mesleki gelişim güncel eğitim faaliyetlerinin öğrenilmesine destek olmaktadır.

Kur'an kurslarında, kurstan ayrılma ve devamsızlığın yaptırımını olmadığından eğitimin devam etmesi öğrenci memnuniyetine bağlıdır ve bu durum öğretmenlere ek sorumluluklar getirmektedir (Mutlu, 2018: 69). Bu bağlamda hafızlığın terki üzerine öğrenci görüşlerine de başvurularak yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin adaletsiz davrandıkları, psikolojik ve fiziksel şiddete maruz kaldıkları, kimi öğreticinin otoriter veya umursamaz tutum sergiledikleri yönündedir. Ayrıca öğrencilerin derslerini veremedikleri zaman azarlanıp telefon yasağı veya eve gitme kısıtlaması gibi cezalarla karşılaştıklarını göstermektedir (Demirel, 2023: 82; Şekerci, 2021: 53; Ünsal, 2006: 48). Bu olumsuz uygulamalar, zamanını ve emeğini ayıran çocuk ve gençlerin dini eğitimden uzaklaşmasına, ahirette cezalandırılma düşüncelerine, manevi boşluk gibi psikolojik sorunlara sebep olabilmektedir (Demirel, 2023: 76). Söz konusu sorunların çözümü; güncel eğitim yayınlarını ve alanla ilgili kitapları okumayı, meslektaş iş birliğini, karşılaştıkları sorunların üstesinden gelme yöntemlerini geliştirmeyi, uzman desteğini kapsayan mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarıyla mümkün görünmektedir. Bu sayede hafızlık eğitiminin kalitesi artırılabilir ve öğrencilerin bu süreci başarıyla geçmeleri sağlanabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Kur'an kursu öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım düzeylerini belirlemek ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yönteminin tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, evren genelindeki görüşleri nicel olarak betimlenmesini sağlamak amacıyla evren içerisinde seçilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalardır. Bu sayede örneklem üzerinden elde edilen sonuçları evrene genelleyerek evrenin davranış, tutumları hakkında çıkarımlar yapılabilmektedir (Creswell vd., 2017: 157).

3.2. Çalışmanın Evren ve Örnekleme

Evren, bulguların genellendiği ve içerisinde örneklemin seçildiği büyük grup anlamına gelir (Gürbüz & Şahin, 2018: 125). Çalışmanın evrenini 2024-2025 eğitim yılında Malatya (358) ve İzmir'de (609) DİB personeli olarak görev yapmakta olan Kur'an kursu öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise evrenin hepsine ulaşmanın zor olduğu araştırmalarda evren içerisinde seçilen küçük grubu ifade eder (Gürbüz & Şahin, 2018: 126). Bu çalışmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile ulaşılan Malatya'da 97, İzmir'de 188 öğretici çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı Kwakman (1999) tarafından geliştirilmiş ve Dijkstra (2009) tarafından güncellenmiş, Türk kültürüne uyarlanma geçerlik ve güvenilirlik çalışması Eroğlu ve Özbek tarafından yapılan "Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeği" kullanılmıştır (Özbek ve Eroğlu, 2020). Ölçeğin Türk kültürüne uygulanabilmesi için uzmanlardan gerekli öneriler alınmış deneme formu belirli bir örnekleme

uygulanmış elde edilen verilerle AFA’da varyansın % 56.37’sini açıklayan 4 faktörlü 22 maddelik yapısı oluşturulmuştur (Özbek ve Eroğlu, 2020: 12). 4 faktör orijinal ölçeğe göre oluşturulmuş ve adlandırılmıştır: “iş birliği etkinlikleri” birinci faktör, “güncelleme etkinlikleri” ikinci faktör, “paylaşım etkinlikleri” üçüncü faktör, “yansıtıcı etkinlikler” dördüncü faktördür. Maddelerinin bireysel çabayı gerektiren meslekle ilgili sempozyum ve seminerlere katılım sağlamak, bilimsel ve güncel alan yazın okumaları yapmak ile ilgili olanları “güncelleme etkinlikleri”, meslektaş ile ders planı yapmak, materyal hazırlamak, öğretimle ilgili kararlar almak ile ilgili olanları “iş birliği etkinlikleri”, kendini ve öğrencileri değerlendirme ile ilgili olanları “yansıtıcı etkinlikler” ve meslektaşlar ile materyal, bilgi, yöntem paylaşımı ile ilgili olanlar “paylaşım etkinlikleri” olarak isimlendirilmiştir (Özbek ve Eroğlu, 2020: 10). Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alpha katsayıları güncelleme etkinlikleri için .84, yansıtma etkinlikleri için .70, paylaşım etkinliği için .88, iş birliği etkinliği için .88 olarak hesaplanmıştır (Özbek ve Eroğlu, 2020: 11). Ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için katsayının ‘.90- .80’ arasında olması güvenilirliğin çok iyi olduğu, ‘.80- .70’ arasında olması güvenilirliğin yeterli olmasını ifade etmektedir (Kline, 2011 aktaran Özbek ve Eroğlu, 2020: 11). Buna göre katsayılar güvenirlik için yeterli kabul edilmektedir.

Ölçekte bulunan her maddeye katılım sıklığını belirlemede “hiçbir zaman-1”, “nadiren-2”, “genellikle-3”, “her zaman-4” şeklinde dörtlü likert tipi skala kullanılmıştır. Diğer ölçek “Demografik Bilgi Formu” ise cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapığı il, pedagojik ve andragojik eğitim alıp almadığı, mesleği yaparken mutlu hissedip hissetmediğı, fırsatı olsa başka bransa geçip geçmeyeceğı sorularını içermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan ölçek için ilk olarak ölçeğin Türk kültürüne çevirisini yapan Eroğlu’ndan e-posta aracılığıyla izin alınmıştır. Daha sonra Malatya ve İzmir müftülüklerinden izin talebinde bulunulmuş gerekli izinler alındıktan sonra ölçekler dijital ortamda hazırlanmış ve demografik bilgilerde eklenerek sosyal medya aracılığı ile Kur’an kursu öğrencilerine ulaştırılmıştır. İzmir verileri dijital olarak tamamlanmıştır. Malatya için dijital ortamda yeterli sayıya ulaşamayınca Malatya’nın Yeşilyurt ve

Battalgazi ilçelerinde bulunan kız ve erkek Kur'an kurslarına gidilerek veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışma sırasında toplanan veriler IBM SBSS 22 programına girilmiştir. Testlere geçilmeden önce kayıp veriler tespit edilmiş ve anketten çıkarılmış ve ölçeklerin ortalama değerleri ile Z puanlarına ulaşılmıştır. Bu işlemlerden sonra normallik testi uygulanmıştır. Bu test ile Swekness ve Kurtosis değerlerine bakılmış -1 ile +1 arasında değerler normal kabul edilmiştir Güncelleme etkinlikleri Swekness (çarpıklık) değeri ,083 ile ,144 arasında, Kurtosis (basıklık) değeri -,194 ile ,288 arasındadır. Yansıtma etkinlikleri Swekness (çarpıklık) değeri -181 ile ,144 arasında, Kurtosis (basıklık) değeri -,541 ile ,288 arasındadır. Paylaşım etkinlikleri Swekness (çarpıklık) değeri -,247 ile ,144 arasında, Kurtosis (basıklık) değeri -,419 ile ,288 arasındadır. İş birliği etkinlikleri Swekness (çarpıklık) değeri -,083 ile ,144 arasında, Kurtosis (basıklık) değeri -,205 ile ,288 arasındadır. Normallik sağlandığından dolayı araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış, ikiden fazla alt kategoriye sahip değişkenler için ise tek yönlü (One- Way ANOVA) testi kullanılmıştır. Ayrıca farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe analizi yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleriyle ilgili tanımlayıcı analizler için yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak çalışmanın örneklemini tanıtmak amacıyla demografik bilgilerin betimsel analiz sonuçları tablolaştırılmıştır. Daha sonra çalışmanın problemi olan “Kur’an Kursu Öğreticilerinin mesleki gelişimi etkinliklerin katılım oranı ne düzeydedir?” sorusuna ait bulgular tanımlayıcı analiz sonuçlarıyla tablolaştırılarak aktarılmıştır. Son olarak çalışmanın alt problemlerine cevap bulmak amacıyla çalışmada kullanılan anketin dört faktörü olan güncelleme, yansıtma, paylaşım ve iş birliği etkinliklerine göre ayrı ayrı bağımsız değişkenlerin bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılan Bireylerin Demografik Bilgi Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Erkek	29	10,2
	Kadın	256	89,8
Yaş	18-24 Yaş	5	1,8
	25-34 Yaş	54	18,9
	35-44 Yaş	138	48,4
	45 ve üzeri	88	30,9
Medeni Durum	Evli	224	78,6
	Bekar	53	18,6
	Diğer	8	2,8
Görev Yaptığı İl	Malatya	97	34,0
	İzmir	188	66,0
Öğrenim Durumu	Lise	9	3,2
	Ön lisans	59	20,7
	Lisans	171	60,0
	Lisansüstü	46	16,1
Görev Yaptığı Alan	Hafızlık	48	16,8
	4-6 Yaş	107	37,5
	İhtiyaç Odaklı	130	45,6
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	80	28,1
	6-10 Yıl	44	15,4
	11-15 Yıl	79	27,7

	16 Yıl ve üzeri	82	28,8
--	-----------------	----	------

Çalışmaya katılan Kur'an kursu öğretmenlerin bağımsız değişkenlere göre frekans dağılımları tabloda gösterilmiştir. Tablo 1'e göre çalışmaya Malatya ve İzmir'de görev yapmakta olan 285 Kur'an kursu öğreticisi katılmış. Katılımcıların %10,2'i erkek öğretici, %89,8 kadın öğretici oluşturmaktadır. Erkek Kur'an kurslarının sayısının az olması erkek katılımcı oranını düşürmüştür. Tabloda öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında 18-24 yaş aralığı %1,8, 25-34 yaş aralığı %18,9, 35-44 yaş aralığı %48,4, 45 yaş ve üzeri %30,9 olarak görülmektedir. Medeni durumlarına bakıldığında %78,6'sı evli, %18,6'sı bekar, %2,8'i diğer olarak görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları ile göre %34,0 Malatya, %66,0 İzmir şeklinde dağılım göstermektedir. Katılımcıların eğitim düzeyleri incelendiğinde lise mezunu %3,2, ön lisans mezunu %20,7, lisans mezunu %60,0, lisansüstü mezunu %16,1 oranında olduğu görülmektedir. Öğreticilerin görev yaptıkları alanlar %16,8 hafızlık, %37,5 4-6 yaş, %45,6 ihtiyaç odaklı olarak dağılmaktadır. Mesleki kıdem dağılımları 1-5 yıl arası %28,1, 6-10 yıl arası %15,4, 11-15 yıl arası %27,7, 11 yıl ve üzeri %28,8 şeklinde görülmektedir.

4.1.2. Anket Çalışmasını Destekleyici Sorular ve Cevapları

Tablo 2. Mesleğe Yönelik Diğer Sorular ve Cevapları			
Pedagojik formasyonunuz var mı?	Evet	157	55,1
	Hayır	128	44,9
Andragoji eğitimi aldınız mı?	Evet	75	26,3
	Hayır	209	73,3
Fırsatınız olsa branş değiştirir misiniz?	Evet	95	33,3
	Hayır	190	66,7
Mesleği yaparken mutlu hissediyor musunuz?	Evet	270	94,7
	Hayır	15	5,3

Tablo 2'ye göre pedagojik formasyon alan öğretmenlerin oranı %55,1 iken almayanların oranı %44,9'dur. Bu durum öğretmenlerin yarısından fazlasının pedagojik

formasyon aldığını önemli bir kısmının ise pedagojik formasyona sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 2'ye göre yetişkin eğitimi anlamına gelen andragoji eğitimi alanların oranı %26,3 almayanların oranı ise %73,3 olduğu görülmektedir.

Tablo 2'ye göre branş değişikliği yapmak isteyenler %33,3, istemeyenler %66,7 olarak görülmektedir. Mesleğini yaparken mutlu hissedenler %94,7 olarak görülmekte ve bu oran mesleklerini severek yaptıklarını göstermektedir.

4.2. Çalışmaya Katılan Öğreticilerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Tablo 3. Kur'an Kursu Öğreticilerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Düzeyleri				
Değişkenler	\bar{X}	ss	Min.	Mak.
Güncelleme Etkinlikleri	2,82	,41	1,86	4,00
Yansıtma Etkinlikleri	3,32	,42	2,25	4,00
Paylaşım Etkinlikleri	3,25	,51	2,00	4,00
İş birliği Etkinlikleri	2,69	,53	1,20	4,00
Toplam	2,99	,34	2,00	3,81

Not: Ort=Ortalama, ss=standart sapma, Min=Minimum, Mak=Maksimum

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin en fazla katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri sırasıyla; yansıtıcı etkinliklerin ortalaması 3,32, paylaşım etkinlikleri ortalaması 3,25, güncelleme etkinlikleri ortalaması 2,82, İş birliği etkinlikleri ortalaması ise 2,69'dur. Mesleki gelişim ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin iş birliği ve güncelleme etkinliklerine katılımlarının yüksek olmadığı söylenebilir.

4.2.1. Güncelleme Etkinlikleri Katılım Düzeyleri ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Güncelleme etkinlikleri katılımcıların meslekleri hakkında okuma yapma, bilimsel çalışmaları takip, çevrimiçi-çevrimdışı eğitim gelişmelerini takip, kurum dışı eğitime

katılma, meslek hakkında süreli yayın takip etme konularını içeren anket sorularından oluşmaktadır. Bu bölümde öğreticilerin güncelleme etkinliklerine katılımlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yaptığı il, görev yaptığı alan, mesleki kıdeme gibi değişkenlere göre anlamlı olarak farklılığın olup olmadığına dair bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular

Güncelleme etkinlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar arası t-Testi kullanılmıştır. Ulaşılan bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

						t-testi
	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Güncelleme Etkinlikleri	Erkek	29	2,74	,39	-1,123	,262
	Kadın	256	2,83	,42		

Tablo 4'te görüldüğü üzere kadın ve erkeklerin güncelleme etkinlikleri puanların arasında anlamlı olarak farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(283)}=-1,123;p>0,05$). Erkeklerin ($\bar{x} = 2,74$) güncelleme etkinlikleri puanları kadınlar ($\bar{x} = 2,83$) ile benzerdir.

4.2.1.2. Yaş Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular

Güncelleme etkinlikleri puanları yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Güncelleme etkinlikleri	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p

	18-24 Yaş	5	2,34	,44	Gruplar Arası	1,793	3	,598	3,589	,014
	25-34 Yaş	54	2,75	,47	Gruplar İçi	46,800	281	,167		
	35-44 Yaş	138	2,84	,39	Toplam	48,593	284			
	45 Yaş ve Üzeri	88	2,88	,39						

Tablo 5 incelendiğinde güncelleme etkinlikleri puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(3, 281, 284)} = 3,589$; $p < 0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi sonucunda 18-24 yaş ile 45 yaş ve üzeri arasında olduğu tespit edilmiştir.

4.2.1.3. Medeni Duruma Göre Ulaşılan Bulgular

Güncelleme etkinlikleri puanının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Medeni Duruma Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Güncelleme Etkinlikleri	Evli	224	2,83	,39	Gruplar Arası	,349	2	,175	1,021	,361
	Bekar	53	2,77	,47	Gruplar İçi	48,244	282	,171		
	Diğer	8	2,98	,60	Toplam	48,593	284			

Tablo 6'ya göre güncelleme etkinlikleri puanları medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(2, 282)} = 1,021$; $p > 0,05$).

4.2.1.4. Eğitim Düzeyine Göre Ulaşılan Bulgular

Güncelleme etkinlikleri puanının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü (ANOVA) Sonuçları										
Güncelleme etkinlikleri	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	s	Varyansın kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
	Lise (1)	9	2,78	,45	Gruplar Arası	1,318	3	,439	2,611	,052
	Ön lisans (2)	59	2,86	,43	Gruplar İçi	47,275	281	,168		
	Lisans (3)	171	2,78	,40	Toplam	48,593	284			
	Lisansüstü (4)	46	2,96	,43						

Tablo 7’ye göre güncelleme etkinlikleri puanları eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(3, 281)}=2,611$; $p>0,05$).

4.2.1.5. Görev Yaptığı İle Göre Ulaşılan Bulgular

Güncelleme etkinlikleri puanının görev yaptığı ile göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla bağımsız gruplar t-Testi kullanılmıştır. Ulaşılan bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Görev Yaptığı İle Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları						
						t-testi
	İl	N	\bar{X}	ss	t	p
Güncelleme Etkinlikleri	Malatya	97	2,81	,44	-,412	,681
	İzmir	188	2,83	,40		

Tablo 8 incelendiğinde Malatya ve İzmir’de görev yapan öğretmenlerin güncelleme etkinlikleri puanları arasında anlamlı olarak farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(283)}=-,412$; $p>0,05$). Malatya’da görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x} = 2,81$) güncelleme etkinlikleri puanları İzmir’de görev yapan öğretmenler ($\bar{x} = 2,83$) ile benzerdir

4.2.1.6. Görev Yaptığı Alana Göre Ulaşılan Bulgular

Güncelleme etkinlikleri puanının görev yaptığı alana göre anlamlı farklılığın tespiti amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

	Görev Yaptığı Alan	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Güncelleme Etkinlikleri	Hafızlık (1)	48	2,68	,45	Gruplar Arası	1,158	2	,579	3,442	,033*	1<2
	4-6 Yaş (2)	107	2,86	,43	Gruplar İçi	47,436	282	,168			
	İhtiyaç Odaklı (3)	130	2,85	,38	Toplam	48,593	284				

*p<0,05.

Tablo 9 incelendiğinde güncelleme etkinlikleri puanlarının görev yapılan alana göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ($F_{(2, 282)} = 3,442$; $p < 0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi sonucunda farkın 4-6 yaş alanında görev yapan öğretmenler ve hafızlık öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. 4-6 yaş alanında görev yapan öğretmenlerin güncelleme etkinliklerine katılım düzeyleri hafızlık hocalarından anlamlı olarak daha yüksektir ($p < 0,05$).

4.2.1.7. Mesleki Kıdeme Göre Ulaşılan Bulgular

Güncelleme etkinlikleri puanının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Mesleki Kıdem Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Güncelleme etkinlikleri	1-5	80	2,74	,46	Gruplar Arası	,890	3	,297	1,747	,158
	6-10	44	2,87	,37	Gruplar İçi	47,704	281	,170		
	11-15	79	2,87	,41	Toplam	48,593	284			
	16 ve üzeri	82	2,84	,38						

Tablo 10 incelendiğinde güncelleme etkinlikleri puanları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(3, 281, 284)}=1,747$; $p>0,05$).

4.2.2. Yansıtma Etkinliğine Katılım Düzeyleri ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yansıtma etkinlikleri, öğretmenlerin kendi sınıf performanslarının, öğretim sürecinin ve öğrenci ürünlerinin değerlendirmesini konu edinen anket sorularını içermektedir. Bu bölümde öğretmenlerin yansıtma etkinliklerine katılımlarının cinsiyete, yaşa, medeni duruma, eğitim düzeyine, görev yaptığı ile, görev yaptığı alana, mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir

4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular

Yansıtma etkinlikleri puanını cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar arası t-Testi kullanılmıştır. Ulaşılan bilgiler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları						
						t-testi
Yansıtma Etkinlikleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
	Erkek	29	3,17	,42	-2,076	,759
	Kadın	256	3,34	,42		

Tablo görüldüğü üzere kadın ve erkeklerin yansıtma etkinlikleri puanları anlamlı olarak farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(283)} = -2,076$; $p > 0,05$). Erkeklerin ($\bar{x} = 3,17$) yansıtma etkinlikleri puanları kadınlar ($\bar{x} = 3,34$) ile benzerdir.

4.2.2.2. Yaş Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular

Yansıtma etkinlikleri puanının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Yansıtma Etkinlikleri	18-24	5	3,10	,49	Gruplar Arası	,438	3	,146	,822	,483
	25-34	54	3,30	,45	Gruplar İçi	49,940	281	,178		
	35-44	138	3,36	,42	Toplam	50,378	284			
	45-...	88	3,31	,40						

Yansıtma etkinlikleri puanları görev yapılan alana göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(3, 281, 284)} = 822$; $p > 0,05$).

4.2.2.3. Medeni Duruma Göre Ulaşılan Bulgular

Yansıtma etkinlikleri puanının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Medeni Duruma Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Yansıtma Etkinlikleri										

	Evli	224	3,31	,41	Gruplar Arası	,567	2	,283	1,605	,203
	Bekar	53	3,36	,45	Gruplar İçi	49,811	282	,177		
	Diğer	8	3,56	,50	Toplam	50,378	284			

Tablo 13 incelendiğinde yansıtma etkinlikleri puanları medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(2, 282, 284)}=1,605$; $p>0,05$).

4.2.2.4. Eğitim Düzeyine Göre Ulaşılan Bulgular

Yansıtma etkinlikleri puanının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Eğitim Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Yansıtma Etkinliği	Lise	9	3,14	,49	Gruplar Arası	,416	3	,139	,780	,506
	Ön Lisans	59	3,35	,40	Gruplar İçi	49,962	281	,178		
	Lisans	171	3,32	,44	Toplam	50,378	284			
	Lisansüstü	46	3,36	,39						

Tablo 14 incelendiğinde yansıtma etkinlikleri puanları eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(3, 281, 284)}=780$; $p>0,05$).

4.2.2.5. Görev Yaptığı İle Göre Ulaşılan Bulgular

Yansıtma etkinlikleri puanını görev yapılan ile göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar arası t-Testi kullanılmıştır. Ulaşılan bilgiler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Görev Yaptığı İle Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

							t-testi
Yansıtma Etkinlikleri	İl	n	Ort.	ss	t	p	
	Malatya	97	3,37	,43	1,317	,681	
	İzmir	188	3,30	,41			

Tablo 15’te görüldüğü üzere Malatya ve İzmir’de görev yapan öğretmenlerin yansıtma etkinlikleri puanlarının arasında anlamlı olarak farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(283)}=-1,317$; $p|>0,05$). Erkeklerin ($\bar{x} = 3,37$) yansıtma etkinlikleri puanları kadınlar ($\bar{x} = 3,30$) ile benzerdir.

4.2.2.6. Görev Yaptığı Alana Göre Ulaşılan Bulgular

Yansıtma etkinlikleri puanının görev yaptığı alana göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Görev Yaptığı Alana Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
	Görev Yaptığı Alan	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Yansıtma Etkinliği	Hafızlık	48	3,36	,51	Gruplar Arası	,714	2	,357	2,026	,134
	4-6 yaş	107	3,38	,38	Gruplar İçi	49,664	282	,176		
	İhtiyaç Odaklı	130	3,27	,42	Toplam	50,378	284			

Tablo 16 incelendiğinde yansıtma etkinlikleri puanları görev yapılan alana göre anlamlı farklılık olduğu görülmemektedir ($F_{(2, 282, 284)}=2,026$; $p>0,05$).

4.2.2.7. Mesleki Kıdeme Göre Ulaşılan Bulgular

Yansıtma etkinlikleri puanının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Mesleki Kıdem Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları											
	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Yansıtma Etkinliği	1-5 Yıl (1)	80	3,35	,43	Gruplar Arası	1,468	3	,489	2,812	,040	
	6-10 Yıl (2)	44	3,34	,42	Gruplar İçi	48,910	281	,174			
	11-15 Yıl (3)	79	3,41	,42	Toplam	50,378	284				3>4
	16 ve üzeri Yıl (4)	82	3,22	,39							

Tablo 17 incelendiğinde yansıtma etkinlikleri puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3, 282, 284)}=2,812$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi sonucunda farkın 11-15 yıl görev yapan öğretmenler ve 16 ve üzeri görev yapan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. 11-15 yıldır görev yapan öğretmenlerin yansıtma etkinliklerine katılım düzeyleri 16 ve üzeri görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$).

4.2.3. Paylaşım Etkinliğine Katılım Düzeyleri ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Paylaşım etkinlikleri, öğretmenlerin meslektaşlarıyla eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar üzerine konuşmalarını, yeni fikirler üretmek için alış-verişinde bulunmalarını içeren anket sorularından oluşmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin paylaşım etkinliklerine

katılımlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yaptığı il, görev yaptığı alan, mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farkın olup olmadığını ortaya koyan bulgulara yer verilmektedir.

4.2.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular

Paylaşım etkinlikleri puanını cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar arası t-Testi kullanılmıştır. Ulaşılan bilgiler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi						
						t-testi
Paylaşım Etkinlikleri	Cinsiyet	n	Ort.	ss	t	p
	Erkek	29	3,27	,43	119	905
	Kadın	256	3,25	,52		

Tablo 18’de görüldüğü üzere kadın ve erkeklerin paylaşım etkinlikleri puanları arasında anlamlı olarak farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(283)} = -119$; $p > 0,05$). Erkeklerin ($\bar{x} = 3,27$) paylaşım etkinlikleri puanları kadınlar ($\bar{x} = 3,25$) ile benzerdir.

4.2.3.2. Yaş Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular

Paylaşım etkinlikleri puanının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
Paylaşım Etkinlikleri	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p

	18-24	5	3,28	,50	Gruplar Arası	,057	3	,019	,072	,975
	25-34	54	3,29	,42	Gruplar İçi	74,216	281	,264		
	35-44	138	3,26	,55	Toplam	74,273	284			
	45-...	88	3,25	,51						

Tablo 19 incelendiğinde paylaşım etkinlikleri puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir ($F_{(3, 281, 284)}=0,72$; $p>0,05$).

4.2.3.3. Medeni Duruma Göre Ulaşılan Bulgular

Paylaşım etkinlikleri puanının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20. Medeni Duruma Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Paylaşım Etkinliği	Evli	224	3,24	,51	Gruplar Arası	1,472	2	,736	2,851	,059
	Bekar	53	3,27	,50	Gruplar İçi	72,801	282	,258		
	Diğer	8	3,68	,37	Toplam	74,273	284			

Tablo 20 incelendiğinde paylaşım etkinlikleri puanları medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(2, 2812, 284)}=2,851$; $p>0,05$).

4.2.3.4. Eğitim Düzeyine Göre Ulaşılan Bulgular

Paylaşım etkinlikleri puanının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 21. Eğitim Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
Paylaşım Etkinliği	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
	Lise	9	3,38	,58	Gruplar Arası	,594	3	,198	,756	,520
	Ön Lisans	59	3,31	,50	Gruplar İçi	73,679	281	,262		
	Lisans	171	3,25	,50	Toplam	74,273	284			
	Lisansüstü	46	3,18	,56						

Tablo 21'e göre paylaşım etkinlikleri puanları eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F(3, 281, 284) = 2,851; p > 0,05$).

4.2.3.5. Görev Yaptığı İle Göre Ulaşılan Bulgular

Paylaşım etkinlikleri puanının görev yaptığı ile göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar arası t-Testi kullanılmıştır. Ulaşılan bilgiler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 22. Görev Yaptığı İle Göre Bağımsız Örneklem T-Testi						
						t-testi
Paylaşım Etkinlikleri	İl	N		ss	t	p
	Malatya	97	3,30	,51	1,162	,246
	İzmir	188	3,23	,51		

Tablo 22'e görüldüğü üzere Malatya ve İzmir'de görev yapan öğretmenlerin paylaşım etkinlikleri puanlarında anlamlı olarak farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(283)} = -1,162; p > 0,05$). Erkeklerin ($\bar{x} = 3,30$) paylaşım etkinlikleri puanları kadınlar ($\bar{x} = 3,23$) ile benzerdir.

4.2.3.6. Görev Yaptığı Alan Göre Ulaşılan Bulgular

Paylaşım etkinlikleri puanının görev yaptığı alana göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Görev Yaptığı Alana Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
Paylaşım Etkinliği	Görev Yaptığı Alan	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
	Hafızlık	48	3,29	,46	Gruplar Arası	1,021	2	,510	1,965	,142
	4-6 yaş	107	3,32	,46	Gruplar İçi	73,252	282	,260		
	İhtiyaç Odaklı	130	3,19	,56	Toplam	74,273	284			

Tablo 23 incelendiğinde paylaşım etkinlikleri puanları görev yaptığı alana göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(2, 282, 284)}=1,965$; $p>0,05$).

4.2.3.7. Mesleki Kıdeme Göre Ulaşılan Bulgular

Paylaşım etkinlikleri puanının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
Paylaşım Etkinliği	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
	1-5 Yıl	80	3,34	,45	Gruplar Arası	1,455	3	,485	1,871	,135
	6-10 Yıl	44	3,20	,50	Gruplar İçi	72,819	281	,259		

	11-15 Yıl	79	3,30	,56	Toplam	74,273	284			
	16 Yıl ve üzeri	82	3,17	,52						

Tablo 24 incelendiğinde paylaşım etkinlikleri puanları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(3, 281, 284)}=1,871$; $p>0,05$).

4.2.4. İş birliği Etkinliğine Katılım Düzeyleri ile Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İş birliği etkinlikleri, öğretmenlerin meslektaşlarıyla beraber öğretim sürecinde materyal geliştirmeyi, öğrenci performanslarını değerlendirmeyi, yeni öğretim yöntem ve teknikleri denemeyi, ders planı hazırlamayı konu edinen anket sorularından oluşmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin iş birliği etkinliklerine katılımlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yaptığı il, görev yaptığı alan, mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farkın olup olmadığı incelenmiştir.

4.2.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular

İş birliği etkinlikleri puanını cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar arası t-Testi kullanılmıştır. Ulaşılan bilgiler Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları						
						t-testi
	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	p
İş birliği Etkinlikleri	Erkek	29	2,70	,49	-,018	,986
	Kadın	256	2,70	,54		

Tablo 25 incelendiğinde kadın ve erkeklerin iş birliği etkinlikleri puanlarında anlamlı olarak farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(283)}=-,018$; $p<0,05$). Erkeklerin ($\bar{x} = 2,70$) iş birliği etkinlikleri puanları kadınlar ($\bar{x} = 2,70$) ile benzerdir.

4.2.4.2. Yaş Değişkenine Göre Ulaşılan Bulgular

İş birliği etkinlikleri puanının yaşlara göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Yaşa Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
İş birliği Etkinliği	18-24	5	3,08	,64	Gruplar Arası	1,586	3	,529	1,899	,130
	25-34	54	2,71	,50	Gruplar İçi	78,223	281	,278		
	35-44	138	2,73	,55	Toplam	79,809	284			
	45-...	88	2,61	,51						

Tablo 26 incelendiğinde iş birliği etkinlikleri puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(3, 281, 284)}=1,899$; $p>0,05$).

4.2.4.3. Medeni Duruma Göre Ulaşılan Bulgular

İş birliği etkinlikleri puanının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Medeni Duruma Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
İş birliği Etkinliği	Evli	224	2,70	,52	Gruplar Arası	,024	2	,012	,042	,959
	Bekar	53	2,70	,56	Gruplar İçi	79,785	282	,283		

	Diğer	8	2,75	,76	Toplam	79,809	284			
--	-------	---	------	-----	--------	--------	-----	--	--	--

Tablo 27 incelendiğinde iş birliği etkinlikleri puanları medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(2, 282, 284)} = ,042$; $p > 0,05$).

4.2.4.4. Eğitim Düzeyine Göre Ulaşılan Bulgular

Paylaşım etkinlikleri puanının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Eğitim Düzeyine Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
İş birliği Etkinliği	Lise	9	2,64	,68	Gruplar Arası	1,404	3	,468	1,677	,172
	Ön Lisans	59	2,83	,49	Gruplar İçi	78,405	281	,279		
	Lisans	171	2,66	,53	Toplam	79,809	284			
	Lisansüstü	46	2,69	,52						

Tablo 28 incelendiğinde iş birliği etkinlikleri puanları eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(3, 281, 284)} = 1,677$; $p > 0,05$).

4.2.4.5. Görev Yaptığı İle Göre Ulaşılan Bulgular

İş birliği etkinlikleri puanını görev yaptığı ile göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar arası t-Testi kullanılmıştır. Ulaşılan bilgiler Tablo 29’de verilmiştir.

Tablo 29. Görev Yaptığı ile Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	
	t-testi

	İl	N	\bar{x}	ss	t	p
İş Birliği Etkinlikleri	Malatya	97	2,78	,53	2,037	,041*
	İzmir	188	2,65	,52		

*p<0,05.

Tablo 29 incelendiğinde Malatya ve İzmir'in iş birliği etkinlikleri puanları anlamlı olarak farklılık oluştuğu görülmektedir ($t_{(189,032)}=2,037$; $p<0,05$). Malatya'da görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x} = 2,78$) iş birliği etkinlikleri puanı İzmir'de görev yapan öğretmenlerden ($\bar{x} = 2,65$) anlamlı olarak daha yüksektir.

4.2.4.6. Görev Yaptığı Alan Göre Ulaşılan Bulgular

İş birliği etkinlikleri puanının görev yaptığı alana göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Görev Yaptığı Alana Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Görev Yaptığı Alan	N	\bar{x}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
İşbirliği Etkinliği	Hafızlık (1)	48	2,83	,55	Gruplar Arası	3,680	2	1,840	6,815	,001	1,2>3
	4-6 Yaş (2)	107	2,79	,48	Gruplar İçi	76,130	282	,270			
	İhtiyaç Odaklı (3)	130	2,58	,54	Toplam	79,809	284				

Tablo 30 incelendiğinde iş birliği etkinlikleri puanları görev yapılan alana göre anlamlı farklılığın oluştuğu görülmektedir ($F_{(2, 282, 284)}=6,815$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi sonucunda farkın üç grupta görev yapan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmişti. Hafızlık ve 4-6 yaşta görev yapan öğretmenlerin iş birliği etkinliklerine katılım düzeyleri ihtiyaç odaklıda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$).

4.2.4.7. Mesleki Kıdeme Göre Ulaşılan Bulgular

İş birliği etkinlikleri puanının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 31. Mesleki Kıdeme Göre Ortalama ve Standart Sapmalar ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları										
İş birliği Etkinliği	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
	1-5 Yaş	80	2,78	,51	Gruplar Arası	1,485	3	,495	1,776	,152
	6-10 Yaş	44	2,65	,51	Gruplar İçi	78,324	281	,279		
	11-15 Yaş	79	2,74	,54	Toplam	79,809	284			
	16 Yaş ve üzeri	82	2,60	,54						

Tablo 31 incelendiğinde iş birliği etkinlikleri puanları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($F_{(3, 281, 284)}=1,776$; $p>0,05$).

BEŞNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde çalışma kapsamında elde edilen Kur'an kursu öğretmenlerinin mesleki gelişimin güncelleme etkinliği, yansıtma etkinliği, paylaşım etkinliği ve iş birliği etkinliklerine katılım düzeyleri ve çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yaptığı il, görev yaptığı öğretim alanı, mesleki kıdem) göre anlamlı farklılaşma durumlarının analiz sonuçları tartışılmıştır.

Çalışmanın bulgularında ilk olarak demografik özellikler tanıtılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %89,8'nin kadın olduğu görülmektedir. Bu rakamın yüksek olması kadınların yaygın din eğitimi faaliyetlerine katılımlarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu %48,4'ü 35-44 yaş arasındadır. Oruç'un (2009) yaptığı çalışmada benzer sonuçlar görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin genç ve üretken yaşlarda olduklarını göstermektedir. Mesleki gelişim için olumlu bir durumdur. Katılımcıların yüksek bir bölümü %78,6'sı evlidir. Katılımcıların %66,0'ı İzmir'den katılmıştır. Bunun sebebi öğretici sayısının İzmir'de fazla olmasıdır. Öğreticilerin öğrenim durumlarına bakıldığında lisans mezunu %60,0 olarak en yüksek kategoridedir. Sayıları daha önceki yıllarda yapılan çalışmalardan az olsa da lise %3,2 ve ön lisans %20,7 mezunu öğretmenler görev yapıyor olması mesleki gelişime ihtiyacında fazlalaştığı anlamına gelmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı görüyor olması lise ve ön lisans mezunları için ihtiyacın fazla olduğunun göstergesidir. Öğreticilerin %45,6'sı ihtiyaç odaklı kurslarında görev yapmaktadır. Mesleki kıdem olarak bakıldığında 6-10 yıl görevde olan öğretmenlerin oranı 15,4 ile en düşük rakamı göstermekte diğer yıllar ise birbirine yakın oranlardadır.

Çalışmanın temel sorusunu desteklemesi açısından sorulan sorulardan ilki öğretmenlerin pedagojik formasyon alıp almadıklarına yöneliktir. Öğreticilerin %55,1'i pedagojik formasyon aldığını ifade etmiş %44,9'u ise pedagojik formasyonu almamıştır. Bu rakamlara bakılacak olursa pedagojik formasyon almayanların sayısının çokluğu bu alanda eksiklerin olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar öğretmenler arasında

pedagojik eksikliğin olduğu bu eksikliğin öğretimi olumsuz etkilediği yönündedir (Dam, 2002; Oruç, 2009; Mutlu, 2018; Çınar, 2018). Pedagojik formasyon, çocuklar ve gençlerin eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerin alması gerekli olan önemli bir eğittir. İçerisinde gelişim psikolojisi, eğitim psikolojisi, materyal tasarımı, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi gibi derslerin bulunması öğretmenlerin kaliteli eğitim vermesine yardımcı olacaktır. Mesleğe geçmeden önce alınan eğitim içerisinde yer almayan pedagojik formasyon mesleğe geçtikten sonra öğretmenlerin mesleki gelişiminin bir parçasını oluşturmaktadır. İkinci olarak andragoji eğitiminin alınıp alınmadığı sorulmuştur. Andragoji eğitimi alanların oranı %26,3 olması özellikle ihtiyaç odaklı kursları için büyük bir eksiklik. Yapılan çalışmalar ihtiyaç odaklı kurslarında çalışan öğretmenlerin andragoji eğitimi almalarının gerekliliğini vurgulamaktadır (Dam, 2002; Mutlu, 2018). Bunu en belirgin sebebi yetişkin öğrenmesinin çocukların öğrenmesinden farklı birçok yönü bulunmasıdır. Yetişkinlerin dini eğitiminden sorumlu olan ihtiyaç odaklı kurslarda görev yapan öğretmenlerin bu alanda alacakları eğitim öğrencilerin başarısı ve kurslara devam etmesi ile doğrudan ilgilidir. İlahiyat fakültelerinin öğretim programında yetişkin öğretime ilişkin ders bulunmamaktadır. Bu eğitimin kazanılması öğretmenlerin mesleki gelişimin güncelleme etkinliklerine katılımlarıyla mümkün görünmektedir. Üçüncü olarak mesleği yaparken mutlu hissetme sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğretmenler mesleklerini yaparken mutlu hissettikleri yönündedir. Yapılan çalışmada da öğretmenlerin mesleklerini severek yaptıkları ve mutlu hissettiklerini aktarılmıştır (Oruç, 2009; Şahin, 2024). Dördüncü soru olan “Fırsatınız olsa başka branşa geçer misiniz?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında branş değiştirmek isteyenlerin oranı %33,3 olarak görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı branş değişikliği yapmak istememektedir.

Çalışmanın temel sorusu “Kur’an kursu öğretmenlerinin mesleki gelişime katılımı ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu soru çerçevesinde elde edilen verilerin yer aldığı Tablo 2 değerlendirildiğinde; güncelleme etkinlikleri ortalaması (2,82), yansıtma etkinlikleri ortalaması (3,32), paylaşım etkinlikleri ortalaması (3,25) ve iş birliği etkinliği ortalaması (2,69)’dur. Görüldüğü üzere güncelleme ve iş birliği etkinliklerine katılım ortalamaları diğer alanlara göre düşük seviyededir. Bu durum mesleki gelişimin önemli unsurlarında eksikliğin olduğu anlamına gelmektedir. Özellikle güncelleme etkinliğine katılım

ortalamasının düşük olması öğretmenler için olumsuz bir durumdur. Demografik sorularda yer alan pedagojik formasyon ve andragoji eğitimini almayan öğretmen sayısı çokluğu bu durumu desteklemektedir. Dam (2002) yaptığı çalışmada öğretmenlerin günün şartlarına uygun çözüm getiremediklerini, Algur'un (2018) çalışmasında ise katılımcıların %92,6'sı geleneksel yöntemle hafızlık yaptırdığını belirtmiştir. Bayraktar (2022) çalışmasında öğretmenlerin psikoloji, sosyoloji eğitimi alanında gelişmeleri ve eserleri takip etmediklerini araştırmış ve katılımcıların dörtte üçünün takip etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aköz'ün (2011) yaptığı çalışmada öğretmenleri alanlarıyla ilgili yeni bilgileri takip etme durumuna bakıldığında 'zaman zaman ederim' cevabı verenlerin oranı %56,9 olması sonuçları desteklemektedir. Aynı çalışmada 'ayda bir kitap' okuyanların oranı %62,1 yüksek tespit edilmiştir. Bu durum ayrıca araştırılabilir. Yazıcı (2024) ise öğretmenlerin yöntem ve teknik, program geliştirmede ,bilimsel eğitim konularında eksikler olduğu aktarılmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere dünyada bilgi ve teknik anlamda değişim on yıl kısa bir sürede yenilenmektedir (Knowles, 1980: 18). Bu durum eğitim alanında bilgi ve becerilerin artırılması ve güncellenmesini zorunlu kılmaktadır. Mesleki alanda yapacakları okumalar ve bilimsel alanyazını takip etmeleri, toplantılara katılmaları eğitim çıktılarını olumlu etkileyecektir. Öğretmenlerin güncel eğitim yaklaşımlarını takip etmesi öğretmen yeterlikleri ve öğrenci başarısı için büyük öneme sahiptir.

İş birliği etkinliklerine katılım ortalamalarının düşük olması mesleki gelişim için olumsuz bir durumdur. Bu olumsuz durum konu hakkında yapılan diğer çalışmalarla benzer niteliktedir. Korkmaz (2009) çalışmasında Kur'an kursu öğretmenlerinin birbirleriyle rekabet içinde oldukları paylaşımın gerçekleşmediği ve bu konuda eksiklerinin olduğu yönündedir. Aköz (2011) çalışmasına katılan öğretmenlerin çoğunun (%48,3) aralarında diyalog ve kaynaşmanın yeterli olmadığını belirttiğini aktarmıştır. Mutlu (2018) çalışmasında iş birliği ile çalışma konusunda meslektaşların birbirlerini değerlendirmesine yer vermiş ve %27,9 (238) öğretmen orta ve az düzeyde uyduğunu belirtmiştir. Ayrıca aynı çalışmada öğretmenlerle yapılan mülakatta birbirleriyle küstükleri ve konuşmadıkları aktarılmıştır. İş birliği etkinlikleri özellikle iş başında öğrenme, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gelişimi ve eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenlerden faydalanmak ve desteklenmek açısından gerekli görünmektedir. Bu eksiğin giderilmesi

eğitimin amaçlarına ulaşabilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca manevi açıdan eğitim ortamında öğretmenlerin birbirlerine karşı mesleki bilgi paylaşımı öğrenciler için de güzel bir örnek olacaktır.

Alt problemlere ait bulgulara bakıldığında güncelleme etkinliği puanları ile eğitim düzeyi karşılaştırıldığında lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek oranda güncelleme etkinliğine katıldığı görülmektedir. Bu durumun lisansüstü eğitim faaliyetlerinin okuma alışkanlıkları ve bilimsel yayınların takibi açısından farkındalık ve alışkanlık oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu farkın lise ve ön lisans mezunları içinde geçerli olması beklenmiştir.

Güncelleme etkinliklerine katılım ile görev yapılan alan içinde anlamlı farklılık görülmektedir. Hafızlık öğretmenlerinin güncelleme etkinliğine katılımları düşük olarak tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar bulguları desteklemektedir. Nitekim Çaylı (2005) çalışmasında hafızlık öğretmenlerinin kendi bilgi ve tecrübelerini yeterli gördüklerini bildirmiş bu konuda gelişimin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca bu durumun hafızlık öğretmenlerinin yakın zamana kadar lise ve ön lisanstan alınması ve kendilerini sadece Kur'an öğreticisi olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Oysa çocukların ve gençlerin hayata hazırlanması için kritik bir döneme eşlik etmektedirler. Ruhsal durumlarının ve yatılı kalmanın zorlukları onlarla iletişimin daha güçlü olmasını gerektirmektedir. Yapılan araştırmalarda hafızların Kur'an kursunu terk etme sebepleri arasında öğretici davranışları ve tutumları bulunduğunu tespit edilmiştir (Demirel, 2023). Hafızlık öğretmenlerinin güncelleme etkinliklerine önem vermesi öğrencilerin ruhsal durumunu anlamalarına, iletişim becerilerinin gelişmesine, eğitimin veriminin yükselmesine yarar sağlayacağından bu konuda özenli davranmaları gerekmektedir.

Yansıtma etkinliği puanları ile mesleki kıdem grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 11-15 yıl görev yapanlar ile 16 yıl ve üzeri görev yapanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Uygun'un (2022) yaptığı çalışmada mesleki gelişim alt boyut ortalamaları 16 yıl ve üzerinde düşük çıkmıştır. 16 yıl ve üzeri görevde olan öğretmenler mesleki tecrübelerine güveniyor olabilirler. Yansıtma etkinlikleri içerisinde 'kendini değerlendirme, öğrenci ürünlerini inceleme, akran görüş toplantılarına katılma ve

karşılaşılan problemleri çözmek için analiz yapma' soruları bulunmaktadır. Kendi yeterli görmek bu etkinliklere katılımı azaltacaktır.

Paylaşım etkinliği puanları ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı farklılık olan bir alan tespit edilmemiştir.

İş birliği etkinliği puanları ile görev yapılan il arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş bu farklılığın Malatya'da görev yapanların İzmir'de görev yapan öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Korkmaz'ın (2009) İzmir ve Malatya illerini de kapsayan çalışmasında mesleki gelişimi ele almıştır. Ortalamalara bakıldığında Malatya (4,13), İzmir (4,08) olarak tespit edilmiş bu fark çok olmasa da Malatya'da görev yapan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan mülakatta öğretmenlerin iletişim ve iş birliğini yeterince gerçekleştirmedikleri belirtilmiştir. Bu sonuçlar bulguları destekler niteliktedir.

Bir diğer farklılık tespit edilen alan görev yaptığı alan grupları arasında görülmüştür. Hafızlık ve 4-6 yaş öğretmenlerinin iş birliği etkinliği puanları ihtiyaç odaklı kurslarında çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. İhtiyaç odaklı kurslar yetişkin dini eğitimin yapıldığı alanlardır. Bu alanda öğretmenlerin iş birliği etkinliklerine katılımları eksiklerini görmeye ve gidermeye destek sağlayacaktır. Özellikle tecrübeli olan öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenlere destek olmaları önemlidir. Yazıcı'nın (2024) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretim programına, öğretim yöntem ve tekniklere, bilimsel konulara vakıf olmadıkları bildirilmiştir. Aynı çalışmada eğitim verdikleri öğrencilerin yaş, kültür ve eğitim seviyelerinin neden olduğu sorunlarla baş edebilmek için tecrübeli öğretmenlerden destek almaları gerektiği aktarılmıştır.

5.2. Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, görev başlangıcından emekli oluncaya kadar meslek hakkında bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirme ve sınıf ortamına aktarma sürecini ifade eder. Bu süreç, eğitim-öğretimin en iyi şekilde yapılabilmesi ve öğrencilerin başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin yeni yapılan bilimsel çalışmaları takip etmelerini, alan okumaları yapmalarını, sürekli yayınları takip etmelerini, seminer, panel, sempozyumlara

katılmalarını, karşılaştıkları sorunları derinlemesine araştırıp çözüm bulmalarını sağlamaktadır. Mesleki gelişim, öğreticinin öğretim sürecindeki rolünü değerlendirmesine, sorunları tespit etmek için iyice anlamasına yardımcı olacaktır. Bunun yanında meslektaşlarıyla birlikte eğitim-öğretim sorunlarına çözüm bulmak, materyal geliştirmek, sınıf performansını değerlendirmek gibi ortaklaşa iş sürecini yönetmeyi amaçlamaktadır.

Sonuç olarak Kur'an kursu öğreticileri toplumun her kesimine dini eğitim verme görevinin yürütücüsü olmaları sorumluluk alanlarını çoğaltmaktadır. Bu alanların kendine göre özel eğitimi gerektiren yönleri bulunmaktadır. Bulgularında gösterdiği üzere çalışanın temel sorusuna -"Kur'an kursu öğreticilerinin mesleki gelişimi ne düzeydedir?"- cevap olarak öğreticinin meslekteki rolünü değerlendirmek ve sorunları iyi analiz etmek gibi konuları içeren yansıtma etkinlikleri(ort.=3,32) ve meslektaşlarla eğitim sorunlarını konuşmak, güncel eğitim fikirlerini paylaşmak şeklindeki konuları içeren paylaşım etkinlikleri(ort.=3,25) ortalamaları katılımın iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Fakat öğreticilerin bilimsel alan yazını ve güncel yayınları takip etmek, alana dair kitapları okumak, seminer ve sempozyumlara katılmak gibi meslekleri hakkında bilgi edinme yollarını içeren güncelleme etkinliklerine(ort=2,82) ve meslektaşlarıyla eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları çözmek ve birbirlerinden yeni bilgiler edinmek gibi konuları içeren iş birliği etkinliklerine(ort=2,69) katılım ortalamalarının yansıtma ve paylaşım etkinlikleri ortalamalarından düşük olduğu tespit edilmiştir.

Alt problemlerden, güncelleme etkinlikleri katılım ve görev yapılan alan arasında hafızlık öğreticileri ile ihtiyaç odaklı ve 4-6 yaş öğreticileri arasında anlamlılık tespit edilmiş, hafızlık öğreticilerinin güncelleme etkinliklerine katılma düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Hafızlık İslam'ın ilk günlerinden günümüze kadar devam eden gerekli ve değerli bir eğitimidir. Bu alanda hizmet veren öğreticilerin gerek okumalar yaparak gerek kurs, sempozyumlara katılarak kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri gerekmektedir.

Yansıtma etkinlikleri ile mesleki kıdem değişkini arasında çıkan anlamlılıkta 16 yıl ve üzeri görev yapan öğreticilerin yansıtma etkinliklerine katılımı düşük görülmektedir.

Tecrübe artıkaça öğreticiler kendini yeterli görüyor olabilirler. Halbuki günümüzde bilgi aktarım yöntemleri, yeni kuşakların psikolojik ihtiyaçlarında ve iletişim şekillerinde farklılaşmalar oluşmaktadır. Öğreticilerin öğrenci çıktılarına göre kendi öğretimlerini değerlendirmeleri ve öğretim eksiklerini tespit etmeleri önemlidir.

İş birliği etkinlikleri puanları görev yapılan ile göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Çalışma için doğu ilinden Malatya, batı ilinden büyükşehir olan İzmir tercih edilmiştir. Malatya’da görev yapan öğreticilerin iş birliğine katılım düzeyleri İzmir’de görev yapan öğreticilerden yüksek tespit edilmiştir. Mesleki gelişimin önemli basamaklarından olan iş birliği etkinlikleri, öğretim kalitesini arttıracak beklenmektedir. Meslektaşlar arasında olumlu ilişkiler kurulması öğrencilere rol model olmak açısından da önemlidir. İzmir’de kursların dağınık bölgelerde bulunması ve kurslarda öğretici sayısı az olması bu durumu etkilemiş olabilir. Malatya içinde yapılan anket sırasında bazı öğreticilerin birbirleriyle konuşmak istemedikleri gözlemlenmiştir. Mesleki gelişim, aktarılan bu eksikliklerin giderilmesini sağlayan etkinlikleri içermektedir. Öğreticilerin mesleki yeterliklerinin artırılmasına destek olmak için mesleki gelişimlerine vakit ayırmaları önemlidir. Bu sayede öğrenci başarısı, kurum etkinliği artacak ve dini bilginin güvenilir kaynaklardan alınması sağlanacaktır. Böylece toplumsal huzur, barış ortamı desteklenmiş olacaktır.

5.3. Öneriler

- Mesleki gelişim eğitimciler için önemli bir husustur. Bu sebeple Kur’an kursu öğreticilerinin okuldan edindikleri eğitim ve hizmet içi eğitimin yeterli olmadığı alanlarda bireysel olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.
- Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından öğreticilere alanlarına dair yeni çıkan kitap ve materyaller temin edilerek okumalarını destekleyecek ek ücretler tahsis edilebilir.
- Diyanet İşleri Başkanlığının iş birliğine dayalı mesleki gelişim etkinliklerini teşvik etmesi gerekmektedir. Öğreticilerin birbirlerine destek olmaları, gözlemci olmaları, beraber materyal tasarımları, sınıf içi etkinliklerini çeşitlendirmeyi sağlayacaktır. Kurs içinde dayanışma ortamı oluşturacaktır.

- Öğreticiler mesleki gelişimleri için mesleki gelişim modellerinden de yararlanarak programlar oluşturulabilir.
- Bu çalışma nicel yöntemle yapılmış ve mesleki gelişimin dört alanını ele almıştır. Bu alanların ve mesleki gelişimin diğer alanları hakkında derinlemesine akademik çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

Abdal-Haqq, I., (1996), Making Time for Teacher Professional Development. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC.*, 1-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400259.pdf> adresinden erişildi.

Aköz, F., (2011), *Kur'an Kursu Öğrencilerinin Gözüyle Öğreticilerin İletişim Davranışlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Algur, H., (2018), *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, Hitit Üniversitesi, Çorum.

Altaş, N. ve Kaya, U. (2023), *Türkiye'de Din Eğitimi Genel Görünüm ve Eğilimler (2012-2022)*, (1. Baskı), İlke Yayınları, İstanbul.

Aşlamacı, İ., (2014), Pakistan medreselerine bir model olarak imam-hatip okulları (1. Baskı). Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul.

Ay, M. E., (1997), *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?*, (1. Baskı), Timaş Yayıncılık, İstanbul.

Aydın, M. Ş., (2010), *Bir Din Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursu*, (2. Baskı), Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Aydın, M. Ş., (2021), *Din Eğitimi Bilimi*, (4.Baskı), Kimlik Yayınevi, Kayseri.

Baltacı, C., (2000), *Kur'an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik*, (1. Baskı), Ensar Neşriyat, İstanbul.

Batar, Y., (2005), *Örgün Din Eğitiminde Empatik Yaklaşım İlköğretim Örneği*, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bayraktar, M. F., (1994), *İslam Eğitiminde Öğretmen-öğrenci Münasebetleri* (4. Baskı), Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul.

Bayraktar, M. F., (2022), *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları*, (2. Baskı), Kitaparası Yayınları, İstanbul.

Bayram, D., (2010), *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da Fen ve Fizik Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Karşılaştırılması*, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Borko, H. ve Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518. doi:10.1016/0742-051x(95)00008-8

Bulut, K., (2019), *Din Görevlilerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Üzerine Bir Araştırma*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Cebeci, S., (1996), *Din eğitimi, bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, (1. Baskı), Akçağ Yayınları, Ankara.

Creswell, J. W., vd., (2017), *Araştırma deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (3. Baskı), Eğiten Kitap, Ankara.

Çınar, E., (2018), *İhtiyaç Odaklı Kur'an Kurslarında Yetişkin Eğitimi (Ankara Örneği)*, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Çınar, S., (2012), *Kur'an Kurslarında Bayanlara Yönelik Din Eğitimi (Samsun Örneği)*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Çınar, S., (2023), *Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Din Eğitimi (Sivas Örneği)*, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Çoban, G. S., "Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kendini Gerçekleştirme Basamağında Gizil Yetenekler", *European Journal of Educational & Social Sciences*, Mayıs 2021, (21), ss.112-118.

Dam, H., (2002), *Yetişkinlerin Din Eğitimi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Darling-Hammond, L. ve Richardson, N., (2009), Research Review / Teacher Learning: What Matters?, *How Teachers Learn*, Şubat 2009, (5), ss.46-53.

Demir, H., (2021)., *Yetişkin Din Eğitiminde İletişim*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demirel, K., (2023), *Hafızlık Kur'an Kurslarında Terk: Bir Durum Çalışması*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Desimone, L. M. ve Garet, M. S. (2015). Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252. doi:10.25115/psye.v7i3.515

Dinçer, B., (2020), *Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Mevcut Durum ve Beklentilerinin Saptanması (Bursa İli Örneği)*, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Doğan, Z., (2019), *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği)*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Doldurgalı, A., (1998), *Ailede Çocuğun Din Eğitimi*, (2. Baskı), M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul.

Durmuş, R., (2024), *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Kur'an Eğitiminin, Okul Öncesi Çağı ve Eğitimi Açısından İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Eken, Z. B., (2021), *4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Görev Yapan Kur'an Kursu Öğreticilerinin Drama Alanındaki Yeterliliklerinin Belirlenmesi*, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Ekici, K., (2022), *Yetişkin Din Eğitimi ve Kur'an Kursları*, (1. Baskı), Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları, Konya.

Ekinci, Ü., (2021), *Hafızlık Öğreticilerinin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma (İstanbul Örneği)*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Erişti, B. vd., (2010), *Öğretmenlikte Mesleki Gelişim*, (3. Baskı), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Erkul, E., (2010), *Kur'an Kurslarında Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi Yöntem ve Teknikleri*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Eroğlu, M., (2019), *Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katkılarıyla, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları, Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları ve Destekleyici Okul Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Ertürk, İ. (2021), *Diyanet İşleri Başkanlığı Mesleki Hazırlık ve Tashih-İ Huruf Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. ve Yoon, K. S., What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers, *American Educational Research Journal* 2001, 38(4), ss.915-945. doi:10.3102/00028312038004915

Gazali, İ., (1992), *İhyau 'Ulumi'd-din*, (C. 1-1. Cilt), Bedir Yayınevi, İstanbul.

Guskey, T. R., (2002), Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. doi:10.1080/135406002100000512

Guskey, T. R., (2003), Evaluating Professional Development, Corwin Press, Thousand Oaks.

Gürbüz, S., vd., (2018), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, (5. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Hamidullah, M. (2016). *Kur'an-ı Kerim Tarihi* (1. Baskı.). İstanbul: Beyan Yayınları.

Hoque, K. E., Alam, G. M. ve Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement—An analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348. doi:10.1007/s12564-010-9107-z

İlğan, A. (2017). *ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ VE DENETİMİ Öğrenen Öğretmenler, Başaran Öğrenciler* (2. Baskı.).

Kara, B., (2019), *Okul Öncesi Dönemi (4-6 Yaş Grubu) Çocukların Din Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin/Din Görevlilerinin Pedagojik Yeterlilikleri*, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Karabulut, T., (2023), *Bir Zanaat Olarak 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticiliği*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karataş, M., (2023), Cumhuriyet Türkiye'si'nde Kur'an Kursları, (1. Baskı), Dem Yayınları, İstanbul.

Keçeci, Ş., (2025), *Early Childhood Education And Religion Oriented Child Rearing: A Case Of Quran Course Of Presidency Of Religious Affairs For 4-6 Years Old*. Middle East Technical University, Ankara.

Kılınç, M. vd., (2019), Türk Eğitim Tarihi, (1. Baskı), Pegem Akademi. Ankara.

Knowles, M. S., (1980), *The Modern Practice Of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (Rev. and updated, 1. print.). Wilton, Conn.: Association Press.

Koç, A., (2011), Din Eğitiminde Etkili İletişim, (2. Baskı), Rağbet Yayınları, İstanbul.

Korkmaz, M., (2009), *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Köylü, M., vd., (2015), Din Eğitimi, (4. Baskı), Ensar Neşriyat, İstanbul.

Kunduz, Y., (2003), Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş, (1. Baskı), Ankara.

Kurt, İ., (2000), Yetşkin Eğitimi (1. Baskı), Nobel Yayıncılık, Ankara.

Kutub, M., (2017), İslami Eğitim Metodu, (1. Baskı), Beka Yayıncılık, İstanbul.

Kwakman, C. H. E., (1999), *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan: Studies Naar Professionaliteit Op De Werkplek İn Het Voortgezet Onderwijs*, Nijmegen: Kun.

Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R. ve Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448-465. doi:10.1037/a0013842

Mermelstein, A. D., Reflective Teaching as a Form of Professional Development, *National University of Kaohsiung, Kaohsiung, September 2018, 42(4)*.

Mizell, H., (2010), Why Professional Development Matters, Learning Forward, Printed in the United States of America.

Mutlu, Ş., (2018), *Öğreticilerine Göre Kur'an Kursu Öğreticiliğinin Mesleki Etik İlkeleri*, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Oruç, C., (2009), "Hafızlık Eğitimi Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği", *İlmi Dergi Diyanet*, Ankara, 2009, ss. 41-60

Özbek, R. ve Eroğlu, M. (2020). Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences, Volume 15 Issue 4*(Volume 15 Issue 4), 2611-2628. doi:10.47423/TurkishStudies.42998

Özçulha, E., (2024), *4-6 Yaş Kur'an Kursu Eğitimi Hakkında Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Çorum Örneği)*, Hitit Üniversitesi, Çorum.

Özeri, Z. N., (2004), *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*, (1. Baskı), Dem Yayınları, İstanbul.

Özkaplan, B. N., (2024), *Hafızlık Eğitimindeki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi (Manisa İli Örneği)*, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Özkurt, H., (2024), *Hafızlık İle İlgili Yapılan Çalışmalar ve Değerlendirilmesi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Özyurt, A., (2009), *Kur'an Kurslarında Kadınlara Yönelik Din Eğitimi (Kartal Örneği)*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sayın, G., (2021), *Din Dersleri Öğretmenlerinin Dini Bilgi Anlayışları ve Bunun Din Öğretimine Yansıması*, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Senemoğlu, N., (1992), İngiltere İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye İle Karşılaştırılması-Türkiye'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88297> adresinden erişildi.

Smith, T. M. ve Desimone, L. M., (2003), Do Changes in Patterns of Participation in Teachers' Professional Development Reflect the Goals of Standards-based Reform? *Educational Horizons*, 81(3), 119-129. <https://www.jstor.org/stable/42926474> adresinden erişildi.

Şahin, İ. H., (2024), *Din Görevlilerinde Mesleki Doyum (Kırşehir İli Örneği)*, Hitit Üniversitesi, Çorum.

Şekerci, A., (2021), *Hafızlık Eğitiminde Kur'an Kursu Terki*, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. ve Fung, I., (2007), *Teacher Professional Learning and Development Best Evidence Synthesis*.

Tosun, C., (2010), *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, (4. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.

Turğut, Ü., (2024), *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarında Eğitsel Oyunla Kur'an Öğretimine Dair Öğrenci Görüşleri*, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Tüfekçi, K., (2020), *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Tüten, A. Ç., (2021), *Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi*, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

Uçar, R., (2004), *İlköğretim Okulları II.Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Uygun, R., (2022), *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Mesleki Yeterlikleri*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Ünsal, B., (2006), *Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği)*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature* (1.Baskı), Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü, Paris.

Yavuz, K., (1992), *Çocuğun dünyası ve gelişme*. Çocuk Vakfı yayınları (1. Baskı), Çocuk Vakfı Yayınları. İstanbul.

Yazıcı, Z., (2024), *İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programlarının (2019) Eğitiminde Program Geliştirme İlkeleri ve Öğretici Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yıldız, F., (2019), *Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

EKLER

Ek-1. Uygulama İzni





Ek-2. Demografik Anket Formu

Demografik Bilgi Formu

Değerli Öğreticiler:

Yüksek lisans tezi kapsamında yapılan çalışmanın amacı Kur'an kursu öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda iki tane ölçeğe yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler bilimsel amaç doğrultusunda kullanılacağından isim belirtmeye gerek yoktur. Şahsi bilgilerin gizliliği her türlü yayın ve sunumda korunacaktır. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

1. Cinsiyet:

Kadın Erkek

2. Yaşınız:

18-24 25-34 35-44 45 ve üzeri

3. Medeni Durumunuz:

Evli Bekar Diğer

4. Eğitim Durumunuz:

Lise Ön lisans Lisans Lisansüstü

5. Mesleki Kıdem:

1-5 6-10 11-15 16 yıl ve üzeri

6. Çalıştığınız Öğretim Alanı:

Hafızlık 4-6 yaş İhtiyaç Odaklı

7. Görev Yaptığınız Bölge:

Merkez İlçe İlçe Taşra

8. Görev Yaptığınız İl:

Malatya İzmir Diğer

9. Pedagojik Formasyon aldınız mı?

Evet Hayır

10. Andragoji eğitimi (yetişkin eğitimi) aldınız mı?

Evet Hayır

11. Fırsatınız olsa başka bir branşa geçer misiniz?

Evet Hayır

12. Mesleğinizi yaparken kendinizi mutlu hissediyor musunuz?

Evet Hayır

Ek-3. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeği

Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıtı işaretleyiniz. “Hiçbir zaman” ifadesi için → 1’i “Nadiren” ifadesi için → 2’yi “Genellikle” ifadesi için → 3’ü “Her zaman” ifadesi için → 4’ü *Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmamaya çalışınız.	Hiçbir zaman	Nadiren	Genellikle	Her zaman
1. Ulaşabildiğim güncel eserleri/kaynakları okurum (öğretimle ilgili eserler üzerine broşürlerden, yayınevlerinin web sitelerinden veya sergi ziyaretlerinden vb)	1	2	3	4
2. Eğitimdeki gelişmeleri ve yenilikleri takip ederim/okurum (internet, tv, gazete vb. yoluyla).	1	2	3	4
3. Mesleğimle ilgili dergileri takip ederim/okurum.	1	2	3	4
4. Bilimsel alan yazını (literatürü) takip ederim/okurum.	1	2	3	4
5. Branşım ile ilgili kaynakları çalışırım/okurum(kılavuz kitapları, ders kitapları, alıştırma kitapları vb).	1	2	3	4
6. Eğitim fırsatları/imkanları hakkında bilgi edinirim (broşürlerden, kurumların web sitelerinden vs).	1	2	3	4
7. Okul dışındaki mesleki gelişim etkinliklerine (kurslar, çalıştaylar, eğitimler) katılırım.	1	2	3	4
8. Derslerimin verimliliğine ilişkin kendimi değerlendiririm.	1	2	3	4
9. Meslektaşarımdan bir şeyler öğrenmek için akran görüş toplantılarına katılırım.	1	2	3	4
10. Öğretim sürecinde karşılaştığım problemi çözmeden önce, iyice anlamaya/analiz etmeye çalışırım.	1	2	3	4
11. Öğretim performansımı değerlendirmek için öğrencilerimin ürünlerini (öğrenme çıktıları, ödevler, notlar vb.) incelerim.	1	2	3	4
12. Meslektaşarımla öğretim sorunları üzerine konuşurum.	1	2	3	4
13. Meslektaşarıma öğretim sorunlarıyla ilgili destek olurum.	1	2	3	4
14. Meslektaşarımla güncel öğretim/eğitim fikirlerimi paylaşıyorum.	1	2	3	4
15. Meslektaşarımla dersimdeki sorunlarla baş etme stratejilerimi konuşurum.	1	2	3	4
16. Meslektaşarımla bana göre eğitimde nelerin önemli olduğunu konuşurum/tartışıyorum.	1	2	3	4
17. Derslerimde meslektaşarımla öğretim materyallerini/dokümanlarını kullanırım.	1	2	3	4
18. Meslektaşarımla öğretim materyalleri (dijital ve diğer) geliştiririm.	1	2	3	4
19. Meslektaşarımla birlikte öğrenci performans verilerini incelerim.	1	2	3	4
20. Meslektaşarımla birlikte ders (planı) hazırlarım.	1	2	3	4
21. Meslektaşarımla birlikte yeni/farklı öğretim yöntemlerini denerim	1	2	3	4