



Almanya’da Din Eğitimi Eğitici Eğitimi Programının Etkililiği

Abdulhalim İnam¹

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1660284

Yükleme: 21.03.2025

Düzeltilme: 09.07.2025

Kabul: 10.07.2025

Anahtar Kelimeler:

Din Eğitimi,

Eğitici Eğitimi,

Program Değerlendirme

ÖZ

Hızla değişen eğitim dünyasında, eğitimcilerin kendi alan bilgileri dışında, öğrenme yenilenme becerileri (iletişim iş birliği, düşünme becerileri), bilgi ve teknoloji becerileri (bilgi, teknoloji, medya okuryazarlığı vb.), yaşam ve meslek becerileri (uyum ve girişimcilik) gibi öğrenen ve öğretene becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Eğitimciler için düzenlenen bu destekleyici eğitimlerden biri de süreçteki eğitimcilere veya sürece yeni başlayacak olan adaylara yönelik olarak düzenlenen eğitici eğitimleridir. Bu araştırmada, Almanya’da yaşayan Müslüman topluluklar için din eğitimi veren eğitimcilere yönelik düzenlenen eğitici eğitimi programının etkililiği incelenmiştir. Araştırma kapsamında İslam Toplumu Millî Görüş (IGMG) Teşkilatı tarafından düzenlenen eğitim programına katılan eğitimcilerin deneyim ve görüşleri analiz edilmiştir. Eğitim süreci, teorik ve uygulamalı derslerden oluşmakta ve katılımcıların mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve program değerlendirme formu aracılığıyla betimsel analiz yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçları programın genel olarak yüksek memnuniyet sağladığını, ancak eğitim süresinin uzatılması, görsel materyallerin artırılması ve etkileşimli öğretim yöntemlerinin daha fazla kullanılması gibi iyileştirme alanları olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, gelecekteki eğitim programlarının daha etkili hâle getirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır.

1. Giriş

20. yüzyılın ortalarından itibaren ekonomik ve toplumsal nedenlerle Avrupa’ya göç eden Müslüman nüfus, "Avrupa’da İslam, Müslümanlar ve din eğitimi" olgusunun ortaya çıkmasına neden olmuş ve bu konu yıllardır çeşitli boyutlarıyla tartışılan bir durum hâline gelmiştir (Wittmer & Waldhoff, 2019). Avrupa’ya göç eden Müslüman topluluklar genel itibarı ile yerleştikleri ülkenin normlarına uyum sağlamıştır. 1960’lardan itibaren Batı Avrupa ülkelerine göç eden Türkler ise uyum sağlamakla birlikte, kendi kültürel ve dini kimliklerini korumak amacıyla çeşitli dernekler kurmuşlardır. Bu derneklerden bazıları kültürel ve sosyal faaliyetlere odaklanırken, bazıları ise doğrudan dini hizmetler sunmaktadır (Wittmer & Waldhoff, 2019). Bu durum dini hizmetlerin, ülkelerin tarihsel, toplumsal ve politik yapısına bağlı olarak farklı modellerle sunulması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Bauer, 2024). Özellikle Müslüman nüfusun yoğun olarak yaşadığı ülkelerden biri olan Almanya’da farklı din eğitimi modelleri geliştirilmiştir (Akın, 2020; Hackett vd., 2019; Tosun, 2020;).

Bu modellerin hepsinin dayanağını ise din eğitimine ilişkin özgürlüklerin çerçevesini çizen Alman anayasası oluşturmaktadır. Alman anayasasında, din eğitimine ilişkin cemaatlerin hangi koşullarda cemaat oluşturabilecekleri, din eğitiminin içeriği, çocukların din eğitimi alma konusunda veli yetkisi, dini cemaatler ve devlet ilişkisi gibi konular net bir şekilde ifade edilmiştir.

Temel usuller sabit kalmakla birlikte farklı eyaletlerde farklı din eğitimi uygulamaları ortaya konduğu görülmektedir. Örneğin Berlin-Bremen "Mezheplerarası Din Dersi Modeli"nde din dersi isteğe bağlı iken Hamburg’da uygulanan "Protestan Temelli Herkes İçin Din Dersi Modelinde" dinle alakası olsun ya da olmasın herkes bu eğitime ilkesel olarak katılmak zorundadır (Doğan, 2008). Ama genel itibarı ile eğitim modellerinin mezhepsel ya da dinler arası bir anlayışla oluşturulduğu ve tercih edilen modele göre de içeriğinin belirlendiği söylenebilir. Bu süreç başlangıçta mezhepsel farklılıklarla ortaya çıkmış olsa da Müslüman toplulukların artmasıyla içerikler geliştirilmiş, bazı eyaletlerde devlet okulu müfredatlarına

İslam dersleri konulmuştur (Bahçekapılı, 2011; Berglund, 2015; Daun, 2021). Devlet desteği ile desteklenen bu derslerde ise gençlerin hem dini bilgi edinmelerini hem de bulundukları topluma entegre olmalarını hedefleyen bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir (Bauer, 2024; Bayır ve Uyanık, 2020; Lagutina, 2018).

Avrupa’da, din eğitime ilişkin farklılık yaklaşımlar ortaya korsa da örneğin Fransa, laik eğitim politikaları nedeniyle dinin eğitim sürecinden ayrılmasını benimserken Hollanda dini cemaatlere geniş özerklik tanıyarak Müslüman öğrencilerin kendi eğitim kurumlarını oluşturabilmesine olanak sağlamakta, İngiltere’de ise çoğulculuk ve kültürel diyalog çerçevesinde İslam eğitimi politikaları şekillenmektedir (Bahçekapılı, 2011; Tosun, 2020). Almanya’nın, Avrupa’daki diğer ülkelerle karşılaştırıldığında en fazla resmî ve kurumsal düzenlemeye sahip ülkelerden biri olarak öne çıktığı görülmektedir (Sözen, 2022).

Almanya’nın din eğitime ilişkin özgürlükler konusunda bir çerçeve çizmiş olması ve bu çerçevede eğitimin içeriğinin ilgili sivil toplum örgütü veya cemaatin sorumluluğunda olduğunu beyan etmiş olması muhataplarına ciddi sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumlulukların ilki eğitim müfredatı olarak görülse de asıl sorumluluk hizmeti sunacak olan eğitimcidedir. Çünkü müfredatta dini kimliklerini korumak için gelmiş öğrencilere “ne” verileceği bellidir. Asıl mesele içeriğin “nasıl” verileceği sorunudur. Eğitimde teknolojik araçların sıklıkla kullanıldığı, bilginin sürekli artarak devam ettiği ve hızlı bir paylaşım sürecine sahip olduğu, farklı dile, dine, kimliğe sahip öğrencilerin bulunduğu bir ortamda eğitimci olmak yetkinlikleri güçlendirmeyi zorunlu hâle getirmektedir (Bauer, 2024).

Hızla değişen eğitim dünyasında; eğitimcilerin kendi alan bilgileri dışında, öğrenme yenilenme becerileri (iletişim iş birliği, düşünme becerileri), bilgi ve teknoloji becerileri (bilgi, teknoloji, medya okuryazarlığı vb.), yaşam ve meslek becerileri (uyum ve girişimcilik) gibi öğrenen ve öğreten becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerileri bazı eğitimciler kendi merak ve ilgileri neticesinden öğrenirken bazıları da kurumsal olarak düzenlenen hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimlerle edinebilmektedir.

Eğiticiler için düzenlenen bu destekleyici eğitimlerden biri de süreçteki eğitimcilere veya sürece yeni başlayacak olan adaylara yönelik olarak düzenlenen eğitimci eğitimleridir. Alanında uzman kişiler tarafından verilen eğitimcilerin eğitimi programları, eğitimcilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırarak öğrencilere daha iyi hizmet sunmalarını sağlarken (PEW Foundation, 2017) eğitimle ilgili tüm alanlarda zorunlu bir hâl almıştır. Özellikle dini kimliğini korumak isteyen ama farklı birçok dinin bir arada yaşandığı bir ortamda olan, iletişimin birkaç dil bilmenin önemli olduğunun farkında olan ama ana dilini tam olarak bilmeyen, hafta içi örgün okullarda öğrenim gören ama hafta sonu din eğitimi alan, teknolojik imkânlardan

haberdar olan ama geleneksel bir kuşakla muhatap olmak durumunda kalan bir öğrenci kitlesinin eğitimcisi olmak çok yönlü olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle inancı doğru kaynaktan doğru şekilde öğretmek ve devam ettirmek adına din eğitiminde nitelikli personelin istihdam edilmesi, istihdam edilen eğitimcilerin süreçte sürekli desteklenmeleri büyük önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda, Almanya’da din eğitimi faaliyetlerinde bulunan İslam Toplumu Millî Görüş (IGMG) Teşkilatı eğitimcilerine yönelik düzenlenen eğitimci eğitimi programının etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularının Almanya’daki din eğitimi politikalarına ve eğitimci eğitimi süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca Müslüman öğrencilerin eğitime yönelik geliştirilen programların etkililiği konusunda da çıkarımlar sunması beklenmektedir.

Bu çalışma, Almanya’da din eğitimi alanında çalışan eğitimcilerin mesleki niteliklerini geliştirmek için tasarlanmış eğitimci eğitimi programını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda, aşağıdaki ana araştırma sorusuna yanıt aranmaktadır:

“Eğitimciler, din eğitimi eğitimcileri için düzenlenen eğitim programına ilişkin görüşleri nelerdir?”

Buna göre, çalışmanın alt soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- Eğitimcilerin programın içeriği (konular, kullanılan görsel-işitsel materyaller, eğitim notları, süre vb.) hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Eğitimcilerin katılım süreci (aktif katılım, kişisel gelişim, mesleki motivasyon vb.) hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Eğitimcilerin programın organizasyonu (eğitim ortamının fiziksel durumu, sıcaklık, aydınlatma vb.) hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Eğitimcilerin programda verilen eğitim (ders içeriği ve eğitimciler) hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Eğitimcilerin programın genel etkinliği (beklentileri karşılayıp karşılamadığı) hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Desen

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; belirli bir olayın, bireyin ya da sürecin kendi doğal ortamında ayrıntılı şekilde incelenmesini sağlayan bir araştırma yöntemidir (Tight, 2010). Bu yöntem, olayları ve davranışları derinlemesine anlamaya yardımcı olur ve karmaşık durumları geniş bir çerçevede ele alarak önemli bakış açıları sunar. Özellikle gerçek hayat bağlamında verilerin toplanması ve yorumlanması açısından güçlü bir bilgi edinme aracıdır (Meyer, 2001). Bu bağlamda; mevcut çalışma kapsamında eğitimcilerin deneyimlerini,

programın etkililiğini ve uygulama sürecine dair görüşlerini derinlemesine incelemek amaçlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu 24 eğitimci oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme; belirli bir araştırma için önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan bireyleri, olayları veya durumları seçerek veri toplama yöntemidir (Patton, 2014). Araştırmacı kendi belirlediği ya da mevcut bir ölçüt listesine dayanan kriterleri kullanarak örneklem oluşturur (Sandelowski, 2000). Araştırma konusu ile doğrudan ilişkili, anlamlı ve kapsamlı veriler elde etmeye yardımcı olan bir örnekleme çeşidi olduğundan sıklıkla tercih edilir. Mevcut araştırma kapsamına ölçüt olarak eğitimcilerin eğitimi programına katılmış olma, yurt dışında yaşıyor olma, din eğitimi alanında çalışıyor ya da çalışmak istiyor olma şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya programına katılan gönüllü eğitimciler Katılımcı 1, katılımcı 2... şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

2.3. İşlem

Mevcut araştırma yurt dışında yaşayan Türk ve Müslüman eğitimcilere pedagojik beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan eğitim programı yurt dışında eğitim alanında hizmet veren, eğitici olarak bilgi beceri ve tecrübesini artırmak isteyen adaylara yönelik olarak tasarlanmıştır. Program katılımcılara yüz yüze ve online şekilde sunulmuştur. Ardından programın etkililiğini belirlemek adına araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış ve program değerlendirme formları katılımcılara uygulanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Eğitim programının etkinliğini değerlendirmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen program değerlendirme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Değerlendirme öncesinde ilk olarak hedef kitleye uygun program oluşturulmuştur. Programın amacı, yurt dışında yaşayan Türk ve Müslüman vatandaşlardan din ve ahlak eğitimi alanında çalışan ya da çalışmak isteyen bireylere yönelik pedagojik beceriler kazandırmaktır. Bunun yanında katılımcıların mevcut beceri düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Programa ilişkin süreç aşağıda paylaşılmıştır:

- **Hedef Kitlenin Belirlenmesi:** Yurt dışında yaşayan Türk ve Müslüman vatandaşlardan din ve ahlak eğitimi alanında çalışan ya da çalışmak isteyen bireyler hedef alınmıştır.
- **İhtiyaç Analizi:** Katılımcıların mevcut beceri düzeyleri, eğitim alanındaki eksiklikleri ve hedeflerini anlamak amacıyla bir ihtiyaç analizi yapılmıştır.
- **Program Hedeflerinin Belirlenmesi:** İhtiyaç analizine dayanarak programın hedefleri belirlenmiş ve

katılımcıların öğrenmesi gereken bilgi ve beceriler açıkça tanımlanmıştır.

- **İçerik Geliştirme:** Program içeriği, temel eğitim kavramları, öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi, öğretim teknolojileri, rehberlik ve özel eğitim konularını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur.
- **Eğitim Materyallerinin Hazırlanması:** Programın başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli eğitim materyalleri hazırlanmıştır.
- **Metodolojinin Belirlenmesi:** Programın nasıl işleyeceği ve eğitim metodolojisi planlanmıştır.
- **Değerlendirme Süreçlerinin Tasarlanması:** Programın etkisini ölçmek için kullanılacak ölçme araçları hazırlanmıştır.
- **Gönüllü Katılımcıların Belirlenmesi:** Programın hedef kitesine uygun gönüllü katılımcılar belirlenmiştir.
- **Eğitim Ortamının Sağlanması:** Gerekli dokümanlar, materyaller ve teknik altyapı sağlanarak konforlu bir eğitim ortamı oluşturulmuştur.
- **Eğitim Sürecinin Gerçekleştirilmesi:** Belirlenen süreç ve içerik doğrultusunda eğitim programı katılımcılara uygulanmıştır.
- **Program Değerlendirme Formunun Uygulanması:** Eğitim sonunda katılımcılara program değerlendirme formu uygulanarak geri bildirimleri toplanmıştır.
- **Verilerin Analizi:** Eğitim süreci boyunca toplanan veriler, programın etkinliğini değerlendirmek amacıyla analiz edilmiştir.
- **Sertifika Verilmesi:** Programı başarıyla tamamlayan katılımcılara sertifika verilmiştir.
- **Sürdürülebilirlik Planlaması:** Programın sürdürülebilirliği için düzenli olarak yeni katılımcılarla açılması ve güncel bilgilere göre güncellenmesi hedeflenmiştir (Adıgüzel, 2017; Demirel, 2019; Ornstein ve Hunkins, 2016).

Program geliştirme ilkeleri temel alınarak oluşturulan hedefler ve içerikler katılımcılara uygulanmıştır. Bu adım, planlı bir şekilde ilerleyen bir eğitim sürecini içermiştir. Eğitim sonunda katılımcılara program değerlendirme formu uygulanmıştır. Programın etkililiğini ölçmek için oluşturulan program değerlendirme formu, uzmanlar eşliğinde hazırlanmıştır. Bu form, katılımcıların eğitim sonunda kazandıkları bilgi ve becerileri ölçmek için tasarlanmıştır. Formun güvenilirlik Alpha katsayısı .731 olarak hesaplanmıştır. Form, katılımcıların eğitim süreciyle ilgili geri bildirimlerini toplamak ve programın iyileştirilmesine olanak sağlamak için kullanılmıştır. Katılımcıların program hakkındaki görüşlerini detaylı bir şekilde alabilmek amacıyla oluşturulan form, beş ana başlık altında sorular içermektedir. Birinci bölümde programın genel yapısı, içerik düzenlemesi, hedeflerin netliği ve

uygulanabilirliği hakkında katılımcıların değerlendirmeleri alınmıştır. İkinci bölümde eğitimcilerin bilgi ve deneyimleri, programın başarısına katkıları ve karşılaştıkları zorluklar üzerine görüşler toplanmıştır. Üçüncü bölümde programın uygulanmasında yaşanan güçlükler, öğretim yöntemlerinin etkinliği ve iyileştirme önerileri değerlendirilmiştir. Dördüncü bölümde fiziksel ortamın uygunluğu, teknik altyapı ve katılımcılar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Beşinci ve son bölümde ise programın etkililiğini ölçmek için kullanılan değerlendirme yöntemleri ve alternatif yaklaşımlar hakkında bilgi alınmıştır.

Bir diğer veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşmeler katılımcıların rahat bir şekilde düşüncelerini ifade edebilmeleri için esnek bir yapıda yürütülmüştür. Katılımcılardan program hakkında genel bir değerlendirme istenmiş, ileride gerçekleştirilecek programlara dair görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Tüm eğitim süreci boyunca toplanan veriler programın etkinliğini değerlendirmek için analiz edilmiştir.

2.4.1. Programa İlişkin Açıklamalar

Program geliştirme süreci, bir program geliştirme uzmanı ve 30 din kültürü öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, "Yurt Dışı Eğitimcilerin Eğitimi Programı" adlı eğitim programının hazırlanması üzerine odaklanmıştır. Programın içeriği ve materyalleri uzmanlar tarafından geliştirilmiştir.

Hazırlanan eğitimcinin eğitimi programının amaçlarına aşağıda yer verilmiştir:

- Eğitim ile ilgili temel kavramları tanımak.
- Öğretim ve öğrenmeyle ilgili temel kavram, kuram, strateji, yaklaşım ve modelleri tanımak.
- Eğitimcilerin sahip olması gereken becerileri kavramak.
- Etkin sunum becerilerini tanımak ve geliştirmek.
- Öğrenme ortamını-sınıfı çeşitli yönleriyle tanımak, etkin sınıf yönetimini kavramak.
- Eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin ve araçlarının kapsamını ve kullanımını öğrenmek.
- Öğrenenin ve öğrenmenin psikolojik boyutlarını tanımak.
- Bilişim ve bilgi teknolojilerinin eğitim ve öğrenme sürecindeki etkilerini tanımak ve bunlardan yararlanabilmeyi sağlamaktır.
- Din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin özel öğretim yöntemlerini kavramak.

Program, yurt dışında eğitim alanında hizmet veren, eğitici olarak bilgi beceri ve tecrübesini artırmak isteyen adaylara yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda programda, eğitime giriş, öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi, öğretim teknolojileri, rehberlik konularına yer verilmiştir. Program, 4 gün (24 saat) online eşzamanlı/eş zamansız teorik eğitim ve eğitimcilerin yüz yüze verecekleri örnek ders uygulamaları (6 saat) ve katılımcıların hazırlamış oldukları ders planlarının paylaşılacağı mikroöğretim uygulaması (12 saat) ile toplamda 6 gün- 36 saatlik bir süreci kapsamaktadır. Programın içeriğine ilişkin detaylar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Program içeriği

36 Saat	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi
09:00-09:45	Program Tanıtımı	Sınıf Yönetimi	Özel Öğretim Yöntemleri	Öğretim Teknolojileri	Mikroöğretim	Mikroöğretim
10:00-10:45	Eğitime Giriş	Sınıf Yönetimi	Özel Öğretim Yöntemleri	Öğretim Teknolojileri	Mikroöğretim	Mikroöğretim
11:00-11:45	Eğitime Giriş	Sınıf Yönetimi	Özel Öğretim Yöntemleri	Öğretim Teknolojileri	Mikroöğretim	Mikroöğretim
13:00-13:45	Eğitim Psikolojisi	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Rehberlik ve Mentörlük	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Mikroöğretim	Mikroöğretim
14:00-14:45	Eğitim Psikolojisi	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Rehberlik ve Mentörlük	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Mikroöğretim	Mikroöğretim
15:00-15:45	Eğitim Psikolojisi	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Rehberlik ve Mentörlük	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Mikroöğretim	Genel Değerlendirme

Katılımcılar ile eğitimcilerin tanışma etkinliği ile başlayan eğitimin ilk gününde, program hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Diğer günlerde sırası ile eğitim psikolojisi, sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, özel öğretim yöntemleri, rehberlik ve mentörlük, öğretim teknolojileri ve eğitimde ölçme ve değerlendirme araçları konularında

uygulamalı ve etkileşimli bilgiler paylaşılmıştır. Online olarak gerçekleştirilen bu eğitimlerin ardından yüz yüze eğitime geçiş yapılmış, burada ise öğrenilen bilgiler mikroöğretim modeli ile pekiştirilmiş, son olarak genel değerlendirme ile program bitirilmiştir.

2.5. Veri Analizi

Araştırmada, verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz verileri özetleyen, düzenleyen ve sistematik bir şekilde ortaya koyan bir yöntemdir. Değişkenler arasındaki ilişkileri test etmekten öte temel özellikleri ortaya koymayı hedefler (Grimes & Schulz, 2002). Aynı zamanda bulguların ayrıntılı ve sistematik olarak tanımlanmasını sağlar (Lawless & Heymann, 2010). Bu bağlamda analiz sürecinde elde edilen veriler belirlenen temalar doğrultusunda sınıflandırılmış, katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve bulgular mevcut literatür çerçevesinde yorumlanmıştır. Böylece, programın güçlü ve zayıf yönleri ortaya konulmuştur. Bu aşamada öğretmenlerin programın geneline, katılıma, organizasyona ve genel değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri ile programa yönelik önerileri birer tema olarak kabul edilmiş, elde edilen alıntılar bir arada verilerek analiz gerçekleştirilmiştir. Ayrıca katılımcı görüşlerine ilişkin değerlendirmede, düzeyi belirlenirken eşit aralık kestirim noktaları göz önünde

Tablo 2.

Tema ve kod listesi

Programın Geneline İlişkin Görüşler	Katılım	Organizasyon	Genel değerlendirme	Programın Uygulanması Sırasındaki Sorunlar ve Öneriler
Genel olarak verimli	Eğitime aktif katılım	Oturma düzeni	Beklentilerin karşılanması	Eğitim süresinin uzatılması
Eğitimlerin devamı	Eğitimin faydası	Isı düzeni	Bilgi edinme	Eğitim metotlarının görselleştirilmesi
	Farklı eğitim metotları	Havalandırma	Eğitimi önerme	Online ve yüz yüze eğitim karşılaştırması
	Eğitimin kalıcılığı	Işık düzeni		Eğitim hızının ayarlanması
		Ses düzeni		



Şekil 1. Tema ve kod listesine ait kelime bulutu

Tablo 2 incelendiğinde birinci tema olan programın geneline ilişkin görüşler temasında 2 alt tema, katılım temasında 4 alt tema, organizasyon temasında 5 alt tema, genel değerlendirme temasında 3 alt tema ve son olarak programın uygulanması sırasındaki sorunlar ve öneriler temasında 4 alt temaya ulaşıldığı görülmektedir. Tablo 2’de yer alan tema ve kod listesine ait kelime bulutuna Şekil 1’de yer verilmiştir.

Kelime bulutu programın güçlü yönlerini ve iyileştirilmesi gereken alanları görsel olarak öne çıkarmaktadır (Williams **Tablo 3.**

bulundurulmuştur (“Kesinlikle Katılmıyorum: 1.00-1.80”, “Katılmıyorum: 1.81-2.60”, “Kararsızım: 2.61-3.40”, “Katılıyorum: 3.41-4.20”, “Kesinlikle Katılıyorum: 4.21-5.00”).

3. Bulgular

Araştırmaya ilişkin kişisel bilgiler, programa ilişkin genel görüşler, programın kazanımlarına, içeriğine, eğitim durumlarına ve ölçme ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşler ayrı başlıklar hâlinde sunulmuştur. Bulgular sunulurken katılımcı görüşlerinden veya gözlemlerden ilgili durumu en iyi açıklayan ya da durumla çelişen doğrudan alıntılara yer verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca form bulgularıyla örtüşen ya da örtüşmeyen, destekleyen veya desteklemeyen noktaların neler olduğu da açıklanmaya çalışılarak duruma ilişkin bütüncül ve zenginleştirilmiş bir şekilde bulguları sunmak amaçlanmıştır. Betimsel analiz sonucu elde edilen veriler, 5 ana tema ve bu temaların altında toplam 18 kod ile sınıflandırılmıştır. Tema ve kod listesi Tablo 2’de verilmiştir.

vd., 2013). Şekil incelendiğinde katılımcıların aktif katılımı ve programın genel verimliliği olumlu değerlendirilirken, organizasyon ve fiziksel düzenlemelerle ilgili bazı öneriler bulunmaktadır. Eğitim metotlarının çeşitliliği ve görselleştirilmesinin de katılımcılar için önemli bir konu olarak öne çıktığı görülmektedir.

3.1. Programın Geneline İlişkin Görüşlere Dair Bulgular

Bu bölümde programın geneline ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Katılımcılar, programın geneline ilişkin ifadelerle katılmaktadır ($\bar{x}=4.45$). Programın geneline ilişkin görüşler temasında “genel olarak verimli” ve “eğitimlerin devamının olması” kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Katılımcı 1: “Genel olarak verimli bir ders sistemi. Bu gibi önemli gelişim eğitimlerinin devamını diliyoruz.”

Katılımcı 5: “Genel olarak çok güzeldi. Böyle eğitim programlarının devamını diliyoruz. Hocalarımızdan daha fazla istifade etmek isteriz. Emeği geçenlere teşekkürler.”

Programın geneline ilişkin görüşler

Program	2		3		4		5		$\bar{x}$
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Eğitimde ele alınan konuların yeterliliği	-	-	2	8.33	9	37.5	13	54.17	4.45
Görsel ve İşitsel araçlar	-	-	-	-	8	33.33	16	66.67	4.67
Eğitim notları	-	-	-	-	9	37.5	15	62.5	4.63
Eğitim süresi	1	4.17	10	41.67	7	29.17	6	25	3.75
Eğitimin içeriği	-	-	2	8.33	2	8.33	20	83.34	4.75
Genel ortalama									4.45

2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5 Kesinlikle Katılıyorum

3.2. Organizasyona Yönelik Bulgular

Bu bölümde organizasyona ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.*Organizasyona ilişkin görüşler*

Organizasyon	3		4		5		$\bar{x}$
	N	%	N	%	N	%	
Eğitim salonunun oturma düzeni	-	-	8	33.33	16	66.67	4.67
Isı ve havalandırılması	5	20.83	11	33.33	8	45.83	4.25
Işık düzeni	2	8.33	10	41.67	12	50	4.42
Ses yalıtımı	2	8.33	2	8.33	20	83.34	4.75
Genel ortalama							4.52

3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5 Kesinlikle Katılıyorum

Organizasyona ilişkin görüşler temasında "Oturma düzeni", "Isı düzeni", "Havalandırma", "Işık düzeni" ve "Ses düzeni" kodlarına ulaşılmıştır. Organizasyonla ilgili genel görüşler olumlu olsa da bazı katılımcılar sürenin daha uzun olmasını tercih etmişler. Katılımcılar, organizasyona ilişkin ifadelerle katılmaktadır ($\bar{x}=4.52$). Bu temada, organizasyonun genel olarak beğenildiği fakat eğitimin süresinin uzatılması gerektiği yönünde geri bildirimler olduğu görülmektedir. Nicel bulgularla örtüşen şekilde organizasyon değerlendirmesi olumlu, ancak geliştirilmesi gereken noktalar belirtilmiştir. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Katılımcı 4: "Organizasyon baştan sona çok güzel lakin çok hızlı bir şekilde oldu bitti. Biraz daha zamana yayılsa çok daha iyi olur, gene de her şey için teşekkürler."

Katılımcı 8: "Online olması katkı sağlamış olsa da yüz yüze yapılan kısmı daha etkili ve kalıcı oldu. Eğitim süresi uzun olabilir."

Katılımcı 14: "Daha uzun olabilirdi eğitim, verimliydi."

3.3. Katılıma İlişkin Görüşlere Dair Bulgular

Bu bölümde katılıma ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.*Katılıma ilişkin görüşler*

Katılım	3		4		5		$\bar{x}$
	N	%	N	%	N	%	
Eğitime aktif olarak katılım	3	12.5	15	62.5	6	25	4.12
Eğitimin mesleki gelişime katkısı	1	4.17	7	29.17	16	66.67	4.62
Eğitimin kişisel gelişime katkısı	1	4.17	6	25	17	70.83	4.67
Eğitimin motivasyonu artırması	1	4.17	7	29.17	16	66.67	4.62
Anlatılan konunun öğrenilmesi	1	4.17	9	37.5	14	58.33	4.54
Genel ortalama							4.51

3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5 Kesinlikle Katılıyorum

Katılım ait görüşler temasında “Eğitime aktif katılım”, “Eğitimin faydası”, “Farklı eğitim metotları” ve “Eğitimin kalıcılığı” kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılar, katılıma ilişkin ifadelerle katılmaktadır ($\bar{x}=4.51$). Bu temada, katılımcılar eğitimin genel verimliliği ve kişisel gelişime olan katkısını takdir etmekle birlikte, eğitimin hızının bazı katılımcılar için fazla olduğunu belirtmişlerdir. Nicel bulgularla uyumlu olarak, genel memnuniyet yüksek görünmektedir.

Katılımcı 1: "Genel olarak verimli bir ders sistemi. Bu gibi önemli gelişim eğitimlerinin devamını diliyoruz."

Katılımcı 10: "Eğitim çok kalıcıydı, öğrendiklerin sayesinde çocuklara ders verme heyecanım arttı. Çok faydalandım, sağ olun. Etkinliklerin devamını bekliyoruz."

Tablo 6.

Genel değerlendirmeye ilişkin görüşler

Genel değerlendirme	3		4		5		$\bar{x}$
	N	%	N	%	N	%	
Eğitim beklentilerimi karşıladı, hedefime ulaştım	1	4.17	6	25	17	70.83	4.67
Eğitimde ihtiyacım olan bilgiyi edindim	-	-	7	29.17	17	70.83	4.70
Bu eğitimi diğer iş arkadaşlarıma öneririm.	-	-	5	20.83	19	79.17	4.79
Genel ortalama							4.72

3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5 Kesinlikle Katılıyorum

Genel değerlendirme temasında “Beklentilerin karşılanması”, “Bilgi edinme” ve “Eğitimi önerme” kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılar, genel değerlendirmeye ilişkin ifadelerle katılmaktadır ($\bar{x}=4.72$). Genel değerlendirmede eğitim beklentileri karşılanmış, bilgi edinilmiş ve katılımcılar eğitimi başkalarına önerme eğilimindedir. Bu temada, eğitim programının genel olarak beklentileri karşıladığı, bilgi edinimi ve memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Nicel bulgularla örtüşmektedir, Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Katılımcı 5: "Genel olarak çok güzeldi. Böyle eğitim programlarının devamını diliyoruz. Hocalarımızdan daha fazla istifade etmek isteriz. Emeği geçenlere teşekkürler."

Katılımcı 9: "Farklı eğitim metotlarıyla ufukum açıldı. Çok teşekkür ederim."

Katılımcı 13: "Eğitim gerçekten çok verimli ve kıymetliydi. Emeği geçenlere teşekkürler."

3.5. Programı Uygularken Karşılaşılan Sorunlar ve Önerilere Dair Bulgular

Bu temada “Eğitim süresinin uzatılması”, “Eğitim metotlarının görselleştirilmesi”, “Online ve yüz yüze eğitim karşılaştırması” ve “Eğitim hızının ayarlanması” kodlarına ulaşılmıştır. Katılımcılar eğitim süresi ve hızının yanı sıra daha fazla görsel materyal ve etkileşimli derslerin kullanılmasını önermiştir.

Katılımcı 11: "Eğitim programının gerekli ve faydalı olduğunu gördüm, devamını bekliyorum."

Katılımcı 2: "Çok güzel bir eğitimdi fakat çok hızlı bir şekilde ilerledi. Bu gibi eğitimlere biz eğitimcilerin çok ihtiyacı var, devamını bekliyoruz."

Katılımcı 7: "Sürenin daha fazla olmasını isterdim. Etkileşimli örnek derslerin yapılması çok iyiydi. Genel olarak beğendim."

3.4. Genel Değerlendirmeye İlişkin Görüşlere Dair Bulgular

Bu bölümde genel değerlendirmeye ilişkin görüşlere yer verilmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Katılımcı 3: "Konu alan dersi görsel olarak anlatılmasını tercih ederim."

Katılımcı 6: "Daha uzun dersleri dört gözle bekliyoruz, sağ olun."

Katılımcı 7: "Sürenin daha fazla olmasını isterdim. Etkileşimli örnek derslerin yapılması çok iyiydi. Genel olarak beğendim."

Katılımcı 8: "Online olması katkı sağlamış olsa da yüz yüze yapılan kısmı daha etkili ve kalıcı oldu, eğitim süresi uzun olabilir."

Bu temada, katılımcılar programın süresinin uzatılması, görsel materyallerin kullanılması ve daha fazla etkileşimli ders yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Nicel bulgularla örtüşen şekilde, genel memnuniyet yüksek ancak bazı iyileştirme alanları belirtilmiştir. Genel olarak, katılımcılar eğitim programından memnun kalmış ve birçok olumlu geri bildirimde bulunmuşlardır. Eğitimlerin süresinin uzatılması, hızının düşürülmesi ve daha fazla görsel ve etkileşimli materyal kullanılması gibi öneriler, programın daha da geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Nicel bulgularla örtüşen bu nitel değerlendirme, programın genel memnuniyet düzeyinin yüksek olduğunu, ancak bazı iyileştirme alanlarının bulunduğunu göstermektedir. Eğitim programında verilen eğitime ilişkin değerlendirmeye ise aşağıda yer alan Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.*Eğitim programında verilen eğitime ilişkin veriler*

	Orta	İyi	Çok İyi
Öğretim İlkeleri/Eğitime Giriş	11,46%	-	88,54%
Sınıf Yönetimi	4,17%	36,46%	59,38%
Rehberlik	-	76,04%	23,96%
Ölçme ve Değerlendirme	4,17%	66,67%	29,17%
Öğretim Teknolojileri	13,54%	76,04%	10,42%

Eğitim programında yer alan uygulamalı eğitim 5 bölümden oluşmaktadır. Bunlar; öğretim ilkeleri/eğitime giriş, sınıf yönetimi, rehberlik, ölçme ve değerlendirme ve öğretim teknolojileridir. Her bir bölüm 5 maddeden oluşmaktadır. Tablo 7'ye göre katılımcıların en yüksek öğretim ilkeleri/eğitime giriş bölümünden, en düşük ise ölçme ve değerlendirme bölümünden memnun kaldıkları söylenebilir.

4. Tartışma

Yurt dışında yaşayan din eğitimcilerine yönelik eğitim programları, eğitim politikaları ve kültürel entegrasyon açısından önemlidir. Özellikle Türk vatandaşlarının din eğitimi ihtiyaçları, kültürel kimliklerini koruma ve toplumsal entegrasyon süreçleri ile doğrudan ilişki içerisindedir (Algur, 2023). Ayrıca programların yurt dışında yaşayan bireylerin millî kimlik inşası açısından da önemli bir rol oynadığı söylenebilir (İder, 2023). Buradan yola çıkarak mevcut çalışmada Almanya'daki din eğitimi eğitici eğitim programının etkililiği incelenmiştir. Elde edilen bulgular programın genel olarak yüksek düzeyde memnuniyet taşıdığını ortaya koymuştur. Ancak eğitim süresinin yetersiz kalması, etkileşimli ders uygulamalarının az olması ve görsel materyal kullanımının yetersiz olması gibi olumsuzluklar da ifade edilmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın bulguları programın etkililiğini arttırmada pedagojik çeşitliliğin ve etkileşimli öğretim yöntemlerinin önemini ortaya çıkarmıştır. Eğitimciler için mesleki gelişimin sürekliliği, yeterliliklerini ve profesyonelliklerini arttırmada kritik bir rol oynamaktadır (Purwanto vd., 2023). Nitekim din eğitimcilerinin de mesleki gelişimi, pedagojik düşünce ve uygulama becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir (Ubani, 2016). Bu açıdan verilmiş olan eğitim, eğitimcilerin yenilikçi ve yaratıcı öğretim yöntemleri geliştirmesine olanak tanımaktadır (Baumfield, 2016; Purwanto vd., 2023). Çünkü eğitimcilerin mesleki kimlik ve yeterlilik algıları, eğitim sürecinde güçlenmektedir (Alhashmi & Moussa-Inaty, 2021). Nitekim bu durum onların uzman kimliklerini ve mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Conroy vd., 2016; Ziebertz & Heil, 2004).

Din eğitimi eğitimcilerin kişisel gelişimlerine de önemli katkılar sunmaktadır (Khasawneh & Altakhaneh, 2020). Eğitimcilerin kendi inanç ve değerlerini daha iyi anlamalarına ve bu değerleri mesleklerine entegre etmelerine yardımcı olmaktadır (Jackson & Everington,

2017). Mevcut çalışmada belirtildiği gibi, Almanya'da din eğitimine katılan eğitimciler, bu eğitimin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Yurt dışında yaşayan eğitimcilerin, İslam din eğitimi programlarının etkililiğini artırmak için çeşitli yöntemler ve yaklaşımlar benimsemesi gerekmektedir (Çinemre, 2019). Örneğin öğretim programlarının kültürel farklılıkları dikkate alacak şekilde geliştirilmesi, eğitimcilerin bu programları daha etkili bir şekilde uygulamalarını sağlayabilir (Kozikoğlu ve Dilek, 2023). Eğitimcilerin, mevcut eğitim sisteminin yetersizliklerini gidermek amacıyla önerilerde bulunması, din eğitiminin kalitesini artırılabilir (Kozikoğlu ve Dilek, 2023). Bunların yanı sıra öğretmenlerin uzaktan eğitim gibi modern eğitim yöntemlerini kullanarak din eğitimi daha erişilebilir hâle getirmeleri de önemlidir (Tekin, 2020).

Araştırmada eğitim sürecinde organizasyonel faktörlerin önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Fiziksel düzenlemeler (ısı, ışık, ses düzeni vb.) ve kullanılan görsel-işitsel materyallerin yeterliliği, katılımcı memnuniyetini doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Öğrenme ortamının fiziksel koşulları, akademik performans ve motivasyon üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İyi tasarlanmış ve öğrenciye uygun ortamlar, öğrenme sürecini olumlu yönde değiştirebilir. Eğitim kurumlarının bu koşulları iyileştirmeye yönelik stratejiler geliştirmesi, öğrenme deneyimini ve akademik başarıyı artırabilir (Brink vd., 2020; Choi vd., 2014).

Din eğitimi programlarının etkililiği, öğretmenlerin yeterlilikleri ve ihtiyaçlarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin yenilikleri takip etme, teknolojiye yararlanma ve materyal geliştirme konularında yeterlilik kazanmaları, din eğitiminde daha etkili bir öğretim süreci sağlayabilir. İslam din eğitimi alanında öğretmen mesleki eğitim programları yoğun bir şekilde yürütülmektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan bağlılıklarının sürdürülebilmesi için bu programların devamlılığı büyük önem taşımaktadır (Evendi, 2022). Nitekim Yiğit (2010) çalışmasında Almanya'daki müfredatın yerel ihtiyaçlara uyum sağlamada zaman zaman yetersiz kaldığını ve bu durumun eğitimcilerin hazırbulunuşluğunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların eğitim süresinin kısa olduğuna dair geri bildirimleri, programın yeniden yapılandırılması ve içerik ile hız açısından katılımcıların öğrenme süreçlerine daha uygun hâle getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak yurt dışında yaşayan eğitimciler için İslam din eğitimi programlarının etkililiği, eğitim politikalarının geliştirilmesi, öğretmenlerin yeterlilikleri ve kültürel farklılıkların dikkate alınması gibi birçok faktöre bağlıdır. Almanya'daki din öğretimi eğitici eğitim programı genel anlamda başarılı olmakla birlikte, eğitim süresinin uzatılması, içerik zenginleştirilmesi, etkileşimli öğretim yöntemlerinin ve görsel materyallerin artırılması gibi geliştirmeye açık alanlar mevcuttur. Ayrıca eğitim ortamının fiziki düzenlemelerinin iyileştirilmesi de katılımcı memnuniyetini artıracaktır. Bu sonuçlar, gelecekteki program geliştirme süreçlerine ışık tutacak nitelikte olup eğitimcilerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, eğitim ortamlarının iyileştirilmesi ve öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi yoluyla daha etkili bir eğitim süreci oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Etik Bildirim: Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.12.2024 tarihli ve 2024-1347 sayılı izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Yazar Katkıları: Araştırma tek yazarlıdır. Araştırmanın tüm aşamaları sorumlu yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Finansman: Bu çalışmada finansal bir destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği: Çalışma verileri Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi gereğince sadece çalışma araştırmacılarında saklıdır. Gerekli görüldüğü takdirde sorumlu yazar ile iletişime geçilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2017). Program geliştirme teorisi ve tasarım modelleri. B. Oral ve T. Yazar (Eds.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052410509.06>
- Algur, H. (2023). Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından geliştirilen öğretim programlarının program geliştirme süreçleri açısından incelenmesi. *ATEBE*, (10), 1-37. <https://doi.org/10.51575/atebe.1355346>
- Alhashmi, M., & Moussa-Inaty, J. (2021). Professional learning for Islamic education teachers in the UAE. *British Journal of Religious Education*, 43(3), 278-287. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1853046>
- Akın, A. (2020). Avrupa'da yetişkin din eğitimi örneği olarak Viyana İslam Araştırmaları Enstitüsü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 186-203.
- Bahçekapılı, M. (2011). Avrupa'da İslam din eğitimi modelleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 21-64.
- Bahçekapılı, M. (2018). Fransa'da laiklik, İslam, Müslümanlar ve din eğitimi politikaları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (6), 11-50.
- Bauer, J. (2024). "Religious education for all 2.0": The Hamburg approach of shared religious education. *Religions*, 15: 916. <https://doi.org/10.3390/rel15080916>.
- Baumfield, V. (2016). Making a difference in the religious education classroom: Integrating theory and practice in teachers' professional learning. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 141-151. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139889>
- Bayir, A. E. ve Uyanık, N. (2020). Milli Görüş Teşkilatı'nın Almanya'da din eğitimi çalışmaları. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(1), 781-798.
- Berglund, J. (2015). *Publicly funded Islamic education in Europe and the United States*. The Brookings Project on U.S. Relations with the Islamic World Analysis Paper No. 21. Erişim adresi: <https://www.brookings.edu/research/islamic-religious-education-in-europe-and-the-united-states/>
- Brink, H. W., Krijnen, W. P., Loomans, M. G. L. C., Mobach, M. P., & Kort, H. S. M. (2023). Positive effects of indoor environmental conditions on students and their performance in higher education classrooms: A between-groups experiment. *Science of The Total Environment*, 869, 161813. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2023.161813>
- Choi, H. H., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. (2014). Effects of the physical environment on cognitive load and learning: Towards a new model of cognitive load. *Educational Psychology Review*, 26, 225-244. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9262-6>
- Conroy, J. C., Lundie, D., & Baumfield, V. (2016). Failures of meaning in religious education. In *Religion, education and society* (ss. 61-75). Routledge. <https://doi.org/10.1080/13617672.2012.732812>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çinemre, S. (2019). Almanya'da geçmişten günümüze uygulanan İslam din öğretimi modelleri. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 3(1), 113-131. <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.5.9>
- Daun, H. (2021). Islamic education in four European countries: England, The Netherlands, Russia, and Sweden. In E. Aslan & M. Hermansen (Eds.) *Religious diversity at school* (ss. 213-233). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31696-9_14
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (26. Baskı). Pegem Akademi.
- Doğan, R. (2008). Avrupa Birliği sürecinde dinî kurumlar ve din eğitimi: Almanya Modeli. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1-43. https://doi.org/10.1501/İlhak_0000000967
- Evendi, E. (2022). Teacher professional education program in Islamic religious education: Bibliometric analysis and review. *Prisma Sains: Jurnal Pengkajian Ilmu Dan Pembelajaran Matematika Dan IPA IKIP Mataram*, 10(3), 591-597. <https://doi.org/10.33394/j-ps.v10i3.5322>
- Grimes, D. A., & Schulz, K. F. (2002). Descriptive studies: what they can and cannot do. *The Lancet*, 359(9301), 145-149.
- Hackett, C., Stonawski, M., Potančoková, M., Connor, P., Shi, A. F., Kramer, S., & Marshall, J. (2019). Projections of Europe's growing Muslim population under three migration scenarios. *Journal of Religion and Demography*, 6(1), 87-122. <https://doi.org/10.1163/2589742X-00601002>
- İder, S. (2023). Milli kimlik inşasında din eğitiminin gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 617-634. <https://doi.org/10.33420/marife.1329440>
- İnal, K. (2023). Bir göç toplumu olarak Almanya'da İslam din eğitimi Habermas'ın postsekülerist entegrasyon çözümü. *İnsan Hareketliliği Uluslararası Dergisi*, 3(1), 14-49.
- Jackson, R., & Everington, J. (2017). Teaching inclusive religious education impartially: An English perspective. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1165184>
- Khasawneh, O. M., & Altakhaneh, A. R. M. (2020). Teacher education from an Islamic perspective. *International Journal of Religion and Spirituality in Society*, 10(3), 1-16. Scopus. <https://doi.org/10.18848/2154-8633/CGP/V10I03/1-16>
- Kozikoğlu, İ., & Dilek, G. (2023). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, deneyim ve uygulamaları. *Asya Studies*, 7(24), 27-42. <https://doi.org/10.31455/asya.1266444>
- Lagutina, M. (2018). Islamic education in Russia. H. Daun & R. Arjmand (Eds.), *Handbook of Islamic education* içinde (pp. 895-913). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1269-1_43

- Lawless, H. T., & Heymann, H. (2010). Descriptive analysis. In *Sensory evaluation of food: Principles and practices* (pp. 227–257). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6488-5_10
- McCreery, E. (2005). Preparing primary school teachers to teach religious education. *British Journal of Religious Education*, 27, 265-277. <https://doi.org/10.1080/01416200500141421>.
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field methods*, 13(4), 329-352. <https://doi.org/10.1177/1525822X010130040>
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. A. Arı (Çev. Ed.) Eğitim Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- PEW Foundation. (2017). *Europe's growing Muslim population*. Pew Research Center.
- Purwanto, Y., Saepudin, A., & Sofaussamawati, S. (2023). The development of reflective practices for Islamic religious education teachers. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(1), 107-122. <https://doi.org/10.15575/jpi.v0i0.24155>
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35. <https://doi.org/10.17244/eku.643224>
- Tosun, C. (2020). Avrupa'da İslam ilahiyatı: Almanya odaklı bir inceleme. *Dini Araştırmalar*, 23(59), 285-308. <https://doi.org/10.15745/da.789577>
- Tight, M. (2010). The curious case of case study: A viewpoint. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 329-339. <https://doi.org/10.1080/13645570903187181>
- Ubani, M. (2016). RE student teachers' professional development: Results, reflections and implications. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 189-199. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139893>
- Sandelowski, M. (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed-method studies. *Research in Nursing & Health*, 23(3), 246-255. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200006\)23:3<246::AID-NUR9>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200006)23:3<246::AID-NUR9>3.0.CO;2-H)
- Sözen, H. (2022). A Comparison of undergraduate teacher training programs for Islamic religion lessons: The example of Germany. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1394 - 1423. <https://doi.org/10.51702/esoguifd.1123420>
- Williams, W., Parkes, E. L., & Davies, P. (2013). Wordle: A method for analysing MBA student induction experience. *The International Journal of Management Education*, 11(1), 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.10.002>
- Wittmer, F., & Waldhoff, C. (2019). Religious education in germany in light of religious diversity: constitutional requirements for religious education. *German Law Journal*, 20, 1047- 1065. <https://doi.org/10.1017/glj.2019.76>
- Yiğit, T. I. (2010). Almanya'da İslam din dersinin gelişimi ve müfredat sorunu. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 299-314.
- Ziebertz, H. G., & Heil, S. (2004). Teacher professionalism in religious education. *Journal of empirical theology*, 17(2), 217-237. <https://doi.org/10.1163/1570925042652534>



The Effectiveness of Religious Education Trainer Training Programme in Germany



Abdulhalim İnam ¹



ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1660284

Received: 21.03.2025

Revised: 09.07.2025

Accepted: 10.07.2025

Keywords:

Religious Education,
Trainer Training,
Evaluation of Programme

ABSTRACT

In the rapidly changing world of education, educators need to possess learning and teaching skills beyond their own subject knowledge, such as learning renewal skills (communication, collaboration, thinking skills), information and technology skills (information, technology, media literacy, etc.), and life and career skills (adaptability and entrepreneurship). One of the supportive training programs organized for educators is training for educators, which is designed for educators who are already involved in the process or for candidates who are new to the process. The aim of the study is to examine the effectiveness of a training of trainer's programme for educators providing religious education for Muslim communities living in Germany. Within the scope of the research, the experiences and opinions of the educators who participated in the training programme organised by the Islamic Society National Vision (IGMG) were analysed. The training process consists of theoretical and practical courses and aims to contribute to the professional and personal development of the participants. The data were obtained by using descriptive analysis method through a semi-structured interview form and a programme evaluation form prepared by the researchers. The results of the study revealed that the programme provided high satisfaction in general, but there are areas for improvement such as extending the duration of the training, increasing the visual materials and using more interactive teaching methods. The findings provide suggestions for making future training programmes more effective.

1. Introduction

Since the mid-20th century, the migration of Muslim populations to Europe due to economic and social reasons has given rise to the phenomenon of "Islam, Muslims, and religious education in Europe," which has become a topic of multidimensional debate for many years. In general, Muslim communities migrating to Europe have adapted to the norms of the host countries. Turkish migrants who moved to Western European countries beginning in the 1960s also adapted, but at the same time established various associations with the aim of preserving their cultural and religious identities. While some of these associations focus on cultural and social activities, others provide direct religious services (Wittmer & Waldhoff, 2019). This situation has necessitated the provision of religious services through different models depending on the historical, social, and political structures of the respective countries (Bauer, 2024). In Germany, one of the countries with a significant Muslim population, various models of religious education have been developed (Akin, 2020; Hackett vd., 2019; Tosun, 2020). All of these models

are based on the German Constitution, which outlines the framework for religious freedoms.

The constitution clearly stipulates the conditions under which religious communities can be established, the content of religious education, the rights of parents concerning their children's religious education, and the relationship between religious communities and the state.

Although the basic principles remain constant, different religious education practices are observed across different federal states. For example, in the Berlin-Bremen "Interdenominational Religious Education Model," religious education is optional, whereas in Hamburg's "Protestant-Based Religious Education Model for All," participation is, in principle, compulsory for all students regardless of their religious affiliation (Doğan, 2008). Overall, it can be said that the educational models are shaped by denominational or interfaith approaches, and the content is determined according to the chosen model. Although this process initially emerged in response to denominational differences, the increasing presence of Muslim communities led to the development of content,

and in some federal states, Islamic education courses were incorporated into the curricula of public schools (Bahçekapılı, 2011; Berglund, 2015; Daun, 2021). These state-supported courses are designed with the dual aim of providing young people with religious knowledge while also promoting their integration into the broader society (Bauer, 2024; Bayır & Uyanık, 2020; Lagutina, 2018).

In Europe, various approaches to religious education have emerged. For instance, France, due to its secular educational policies, adopts the separation of religion from the education process; the Netherlands grants broad autonomy to religious communities, thereby allowing Muslim students to establish their own educational institutions; and in the United Kingdom, Islamic education policies are shaped within the framework of pluralism and cultural dialogue (Tosun, 2020; Bahçekapılı, 2011). Compared to other European countries, Germany stands out as one of the countries with the most formal and institutional regulations concerning religious education (Sözen, 2022).

Germany has established a framework for religious education freedoms and, within this framework, has declared that the responsibility for the content of education rests with the respective civil society organization or religious community. This, in turn, imposes significant responsibilities on the stakeholders. Although the first of these responsibilities appears to be the development of the curriculum, the primary responsibility lies with the educator who delivers the service. While the curriculum determines “what” will be taught to students who seek to preserve their religious identity, the main challenge lies in “how” this content will be delivered. In an educational environment where technological tools are frequently used, knowledge continues to grow, information sharing is rapid, and students come from diverse linguistic, religious, and cultural backgrounds, being an educator necessitates the enhancement of competencies (Bauer, 2024).

In today’s rapidly changing educational landscape, educators are expected to possess not only subject-matter knowledge but also a variety of learner-centered and teacher-centered skills. These include learning and innovation skills (such as communication, collaboration, and critical thinking), information and technology skills (e.g., information, technology, and media literacy), as well as life and career skills (e.g., adaptability and entrepreneurship). While some educators acquire these skills through personal interest and curiosity, others obtain them through pre-service or in-service training programs offered institutionally.

One form of supportive training provided for educators is “trainer training” programs, designed either for current trainers or for those newly entering the field. These programs, delivered by field experts, aim to enhance educators’ knowledge, skills, and competencies, thereby enabling them to offer improved services to students (PEW

Foundation, 2017). Such programs have become essential in all areas of education. Especially in contexts where students strive to preserve their religious identity while living in religiously diverse environments, where they are aware of the importance of multilingual communication yet do not fully master their mother tongue, where they attend formal education on weekdays but receive religious instruction on weekends, and where they are familiar with technological resources but interact with a more traditional generation—educators are required to adopt a multidimensional approach. Therefore, employing qualified personnel in religious education and continuously supporting educators throughout the process is of great significance for the proper transmission and continuation of faith-based knowledge.

In this context, the effectiveness of the trainer training program organized for the educators of the Islamic Community Millî Görüş (IGMG), who are engaged in religious education activities in Germany, was evaluated. Today, being an educator entails possessing 21st-century skills. Conducting this process with children striving to maintain a sense of belonging in a foreign country entails both responsibility and the necessity of updating knowledge and pedagogical skills. With its structure based on theoretical and micro-teaching components, the trainer training program aims to both assess and enhance the existing knowledge and competencies of the educators. The evaluation of this training process is expected to serve as a basis for future needs analyses when designing similar programs. The findings of this study are anticipated to contribute especially to a better understanding of current religious education policies in Germany and of trainer training processes. Additionally, it is expected to offer insights into the effectiveness of programs developed for the education of Muslim students.

This study aims to evaluate the trainer training program designed to improve the professional qualifications of educators working in religious education in Germany. Within this scope, it seeks to answer the main research question:

“What are the educators’ views regarding the religious education trainer training program?”

Accordingly, the sub-questions of the study were determined as follows:

- What are the educators’ views regarding the inputs of the program (topics, audiovisual materials used, training notes, duration, etc.)?
- What are the educators’ views regarding the participation process (active participation, personal development, professional motivation, etc.)?
- What are the educators’ views regarding the organization of the program (physical condition of the training environment, temperature, lighting, etc.)?

- What are the educators' views regarding the training delivered in the program (course content and trainers)?
- What are the educators' views regarding the overall effectiveness of the program (whether it met expectations)?

2. Method

2.1. Design

A case study design, one of the qualitative research methods, was employed in this study. Case studies allow for the detailed examination of a particular event, individual, or process within its natural context (Tight, 2010). This method helps in gaining an in-depth understanding of events and behaviors and provides broad perspectives by addressing complex situations comprehensively. It is a powerful tool for gathering and interpreting data within real-life contexts (Meyer, 2001). Accordingly, this study aimed to examine in detail the experiences of the educators, the effectiveness of the program, and their views on the implementation process.

2.2. Study Group

The study group consisted of 24 educators. Criterion sampling was used in selecting the participants. Criterion sampling is a data collection method that involves selecting individuals, events, or situations that meet predefined criteria specific to given research (Patton, 2014). The researcher selects the sample using either self-determined criteria or an existing list of criteria (Sandelowski, 2000). As it helps obtain relevant and comprehensive data directly related to the research topic, this sampling method is frequently preferred. In this study, the criteria were defined as having participated in the trainer training program, residing abroad, and currently working or aspiring to work in the field of religious education. Accordingly, the voluntary educators who participated in the program were coded as Participant 1, Participant 2, and so on.

2.3. Procedure

The present study aimed to equip Turkish and Muslim educators living abroad with pedagogical skills. In this regard, a training program was developed for candidates who provide educational services abroad and seek to enhance their knowledge, skills, and experience as trainers. The program was delivered to participants through both face-to-face and online sessions. Following the completion of the program, semi-structured interview forms and program evaluation forms developed by the researchers were administered to assess the program's effectiveness.

2.4. Data Collection Tools

To evaluate the effectiveness of the training program, the researchers employed a program evaluation form and a semi-structured interview form, both developed specifically for this study. Prior to the evaluation, a training

program suitable for the target audience was designed. The aim of the program was to equip Turkish and Muslim individuals living abroad—those currently working or intending to work in the field of religious and moral education—with pedagogical competencies. Additionally, the program sought to assess the participants' existing skill levels. The process regarding the program is outlined below:

Identification of the Target Audience: The target group consisted of Turkish and Muslim individuals living abroad who are either currently working or planning to work in the field of religious and moral education.

Needs Analysis: A needs analysis was conducted to understand participants' current competency levels, educational gaps, and goals.

Definition of Program Objectives: Based on the needs analysis, the objectives of the program were identified, and the knowledge and skills participants needed to acquire were clearly defined.

Content Development: The program content was designed to cover key educational concepts, teaching principles and methods, classroom management, educational psychology, instructional technologies, guidance, and special education.

Preparation of Educational Materials: Necessary instructional materials were developed to ensure the effective implementation of the program.

Methodology Design: The operational structure and instructional methodology of the program were planned.

Design of Evaluation Procedures: Assessment tools to measure the impact of the program were developed.

Selection of Volunteer Participants: Volunteer participants from the target population were selected to participate in the program.

Provision of the Learning Environment: A comfortable learning environment was established through the provision of necessary documents, materials, and technical infrastructure.

Implementation of the Training Process: The training program was delivered to the participants in accordance with the planned process and content.

Administration of the Program Evaluation Form: At the conclusion of the training, participants completed the evaluation form, and their feedback was collected.

Data Analysis: The data collected throughout the training process were analyzed to assess the effectiveness of the program.

Issuance of Certificates: Participants who successfully completed the program were awarded certificates.

Sustainability Planning: To ensure the sustainability of the program, plans were made to regularly offer it to new participants and to update it in line with current developments (Adıgüzel, 2017; Demirel, 2019; Ornstein & Hunkins, 2016).

The objectives and content developed in line with the principles of curriculum development were implemented with the participants through a systematically planned training process. At the end of the training, a program evaluation form was administered. This form, created with input from one religious education specialist and two curriculum development experts, was designed to assess the knowledge and skills acquired by participants and had a reliability coefficient (Cronbach's Alpha) of .731. The form served to gather participants' feedback on the training process and to support future improvements. It consisted of questions grouped under five main categories: the first section addressed participants' evaluations of the overall structure of the program, the organization of the content, and the clarity and applicability of the objectives; the second gathered views on the trainers' knowledge and experience, their contributions to the program's success, and the challenges they faced; the third focused on the difficulties encountered during implementation, the effectiveness of the instructional methods, and suggestions for improvement; the fourth assessed the suitability of the physical environment and technical infrastructure, along with their impact on participants; and the fifth collected opinions on the evaluation methods used to assess program effectiveness, including potential alternative approaches. In addition to this, a semi-structured interview form was employed, which included questions regarding the program's objectives, content, implementation process, and whether it met participants' expectations. Suggestions and criticisms were also solicited. The interviews were conducted flexibly to allow participants to express their views freely, and they were asked to provide a general evaluation of the program and offer suggestions for future iterations. All data collected throughout the training process were analyzed to evaluate the program's effectiveness. The validity and reliability of the qualitative data were ensured through systematic data verification, transparency, and triangulation of data sources. Reliability was further supported by crafting clear and criteria-based interview questions (Patton, 2014), and by having two independent researchers code the data and check for consistency (Creswell & Poth, 2018), while validity was strengthened through detailed descriptive analysis.

2.4.1. Explanations regarding the program

The program development process was carried out with the participation of a curriculum development expert and 30 religious culture teachers. This process focused on the design and preparation of the training program titled "Training Program for Overseas Educators." The content and materials of the program were developed by subject-matter experts.

The objectives of the instructor training program are outlined below:

- To recognize fundamental concepts related to education.
- To comprehend key concepts, theories, strategies, approaches, and models related to teaching and learning.
- To understand the competencies that educators are expected to possess.
- To identify and develop effective presentation skills.
- To become familiar with various aspects of the learning environment/classroom and to understand effective classroom management.
- To learn the scope and use of assessment and evaluation processes and tools in education.
- To understand the psychological dimensions of learning and the learner.
- To recognize the impact of information and communication technologies on education and learning processes and to enable their effective use.
- To comprehend the specific teaching methods related to the course of religious culture and ethics.

The program is designed for individuals serving in the field of education abroad who aim to enhance their knowledge, skills, and experience as educators. In line with this objective, the program includes topics such as introduction to education, instructional principles and methods, classroom management, educational psychology, instructional technologies, and guidance. The program comprises a total duration of six days (36 hours), including: Four days (24 hours) of online synchronous/asynchronous theoretical training, Six hours of face-to-face demonstration lessons delivered by trainers, Twelve hours of microteaching sessions in which participants present their own lesson plans. Details of the program content are presented in Table 1.

Table 1.*Program content*

36 Hours	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
09:00-09:45	Program introduction	Classroom management	Special teaching methods	Instructional technologies	Microteaching	Microteaching
10:00-10:45	Introduction to Education	Classroom Management	Special Teaching Methods	Instructional Technologies	Microteaching	Microteaching
11:00-11:45	Introduction to Education	Classroom Management	Special Teaching Methods	Instructional Technologies	Microteaching	Microteaching
13:00-13:45	Educational psychology	Teaching Principles and methods	Guidance and mentorship	Measurement and evaluation	Microteaching	Microteaching
14:00-14:45	Educational psychology	Teaching Principles and methods	Guidance and mentorship	Measurement and evaluation	Microteaching	Microteaching
15:00-15:45	Educational psychology	Teaching Principles and methods	Guidance and mentorship	Measurement and evaluation	Microteaching	General Evaluation

The first day of the training program, which commenced with an introductory activity bringing together participants and trainers, was devoted to providing detailed information about the program. On the subsequent days, interactive and practice-oriented sessions were conducted on a range of topics, including educational psychology, classroom management, instructional principles and methods, special teaching methods, guidance and mentoring, instructional technologies, and assessment and evaluation tools in education. Following the completion of the online training sessions, the program transitioned to face-to-face instruction, during which the knowledge gained was reinforced through the microteaching model. The program concluded with a comprehensive final evaluation.

2.5. Data Analysis

In the study, descriptive analysis was employed to analyze the data. Descriptive analysis is a method that summarizes, organizes, and systematically presents data; rather than testing relationships between variables, it aims to reveal their fundamental characteristics (Grimes & Schulz, 2002). It also allows for a detailed and systematic description of the findings (Lawless & Heymann, 2010). Accordingly, a program-evaluation form was created to systematically demonstrate the knowledge and skills participants gained at the end of the training. The form used a five-point Likert scale scored as 1 = "very inadequate," 2 = "inadequate," 3 = "moderate," 4 = "good," and 5 = "very good." Score intervals were divided equally at .80, and the resulting means were interpreted accordingly (e.g., 4.20–5.00 interpreted as "very good," 3.40–4.19 as "good"). In analyzing the semi-structured interview form, five main

themes and 18 codes were identified based on participants' views. The themes were "Opinions on the Program," "Participation Process," "Organization," "Overall Evaluation," and "Problems and Suggestions During Program Implementation." Codes were supported with participant quotations, and findings were interpreted within the existing literature, thereby seeking to reveal the program's strengths and weaknesses. For reliability in data analysis, the data were coded independently by the researcher and another researcher, and inter-coder consistency was measured with Cohen's Kappa, yielding a value of .85 ($p < .05$) and subsequently reported (Creswell & Poth, 2018). Furthermore, when evaluating participant opinions, equal interval estimation points were considered in determining the levels ("Strongly Disagree: 1.00–1.80", "Disagree: 1.81–2.60", "Neutral: 2.61–3.40", "Agree: 3.41–4.20", "Strongly Agree: 4.21–5.00).

3. Findings

Personal information related to the study, general opinions about the program, and views regarding the program's outcomes, content, educational aspects, and assessment and evaluation components are presented under separate headings. While presenting the findings, direct quotations that best describe or contradict the relevant situation based on participant views or observations were included where possible. In addition, it was aimed to present the findings in a holistic and enriched manner by explaining the points that overlap or do not overlap with the form findings, as well as those that support or do not support them. The theme and code list created in this context is presented in Table 2.

Table 2.

Theme and code list

Program Overview	Participation	Organization	General Evaluation	Implementation Issues and Suggestions
Generally effective	Active participation	Seating arrangement	Meeting expectations	Extending the duration of training
Continuation of training	Benefits of training	Temperature control	Acquiring knowledge	Visualizing training methods
Different training methods	Ventilation	Recommending training	Comparing online and face-to-face training	
Retention of training	Lighting	Adjusting the pace of training		
Soundproofing				

When Table 2 is examined, it is seen that the first theme, general opinions on the program, includes 2 sub-themes; the participation theme includes 4 sub-themes; the organization theme includes 5 sub-themes; the overall evaluation theme includes 3 sub-themes; and finally, the problems and suggestions during the implementation of the program theme includes 4 sub-themes. The word cloud for the theme and code list in Table 2 is presented in Figure 1.

The word cloud visually highlights the strengths of the program as well as areas that need improvement (Williams et al., 2013). When the figure is examined, it is observed that participants evaluated their active participation and the overall efficiency of the program positively, while some suggestions were made regarding organization and physical arrangements. The diversity and visualization of the instructional methods also emerged as an important point for the participants.



Figure 1. Word cloud of theme and code list

3.1. Findings Related to General Options About the Program

In this section, participants' views regarding the overall program are presented, and the related findings are shown in Table 3.

Table 3.

General views on the program

[illegible]

2: Disagree, 3: Neutral, 4: Agree, 5: Strongly Agree

Participants rated the program's inputs with an average score of $\bar{x} = 4.45$, indicating that they found the content and process to be "very good." Within the theme of general opinions about the program, the codes "overall productive" and "continuation of the trainings" were identified. Participant statements are as follows:

Participant 1: "Overall, it was a productive course system. We hope that such important developmental trainings will continue."

Participant 5: "Overall, it was very good. We hope these types of training programs continue. We would like to benefit more from our instructors. Thanks to everyone involved."

3.2. Findings Related to Opinions on the Organization

In this section, participants' views on the organization are presented, and the related findings are shown in Table 4.

Table 4.

Views on organization

Organization	3		4		5		$\bar{x}$
	N	%	N	%	N	%	
Seating arrangement	-	-	8	33.33	16	66.67	4.67
Temperature and ventilation	5	20.83	11	33.33	8	45.83	4.25
Lighting	2	8.33	10	41.67	12	50	4.42
Soundproofing	2	8.33	2	8.33	20	83.34	4.75
General average							4.52

3: Neutral, 4: Agree, 5: Strongly Agree

Within the theme of organizational opinions, the following codes were identified: "Seating arrangement," "Temperature regulation," "Ventilation," "Lighting," and "Sound system." While the general opinions about the organization were positive, some participants expressed a preference for a longer duration of the program.

Participants rated the organizational aspects with an average score of $\bar{x} = 4.52$, indicating that the organization process of the program was "very good." Although the organization was generally appreciated in this theme, there were also suggestions to extend the duration of the training.

While the quantitative findings supported a generally positive evaluation, the interviews revealed areas of the organization process that require improvement. Participant statements are as follows:

Table 5.

Views on participation

Participation	3		4		5		$\bar{x}$
	N	%	N	%	N	%	
Active participation	3	12.5	15	62.5	6	25	4.12
Contribution to professional development	1	4.17	7	29.17	16	66.67	4.62
Contribution to personal development	1	4.17	6	25	17	70.83	4.67
Increasing motivation	1	4.17	7	29.17	16	66.67	4.62
Learning the subject matter	1	4.17	9	37.5	14	58.33	4.54
General average							4.51

3: Neutral, 4: Agree, 5: Strongly Agree

Within the theme of opinions on participation, the following codes were identified: "Active participation in the training," "Usefulness of the training," "Diverse instructional methods," and "Permanence of the training." Participants rated this theme with an average of $\bar{x} = 4.51$, indicating that the process related to these codes was perceived as "very good." In this theme, while participants appreciated the overall efficiency of the training and its contribution to personal development, some noted that the pace of the training was too fast for certain individuals. In

Participant 4: "The organization was excellent from beginning to end, but it ended very quickly. It would be much better if it were spread out over more time—still, thank you for everything."

Participant 8: "Although the online format was helpful, the in-person sessions were more effective and lasting. The training duration could be extended."

Participant 14: "The training could have been longer; it was productive."

3.3. Findings Related to Opinions on Participation

In this section, participants' views on participation are presented, and the related findings are shown in Table 5.

line with the quantitative findings, overall satisfaction appears to be high. Participant statements are as follows:

Participant 1: "Overall, it was a productive course system. We hope that such important developmental trainings will continue."

Participant 10: "The training was highly impactful; thanks to what I learned, I feel more excited to teach children. It was very beneficial—thank you. We look forward to more activities."

Participant 11: "I found the training program necessary and useful. I hope it continues."

Participant 2: "It was a very good training, but it moved too quickly. We educators really need this kind of training. We hope it continues."

Participant 7: "I would have liked the duration to be longer. The interactive sample lessons were excellent. Overall, I liked it."

3.4. Findings Related to Overall Evaluation Options

In this section, participants' views on the overall evaluation are presented, and the related findings are shown in Table 6.

Table 6.

General evaluation views

	3		4		5		
General Evaluation	N	%	N	%	N	%	$\bar{x}$
Training met expectations	1	4.17	6	25	17	70.83	4.67
Acquired necessary knowledge	-	-	7	29.17	17	70.83	4.70
Would recommend to colleagues	-	-	5	20.83	19	79.17	4.79
General average							4.72

1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Neutral, 4: Agree, 5: Strongly Agree

Within the overall evaluation theme, the following codes were identified: "Meeting expectations," "Gaining knowledge," and "Recommending the training." Participants rated this theme with an average score of $\bar{x} = 4.72$, indicating that the process related to these codes was perceived as "very good."

In other words, it was concluded that the training met expectations, new knowledge was acquired, and participants were satisfied enough to recommend the program to others. This theme reveals that the program generally met participants' expectations and that the levels of knowledge acquisition and satisfaction were high. These findings align with the quantitative results. Participant statements are as follows:

Participant 5: "Overall, it was very good. We hope these kinds of training programs continue. We would like to benefit more from our instructors. Thanks to everyone involved."

Participant 9: "My perspective broadened through the use of different instructional methods. Thank you very much."

Participant 13: "The training was truly productive and valuable. Thanks to everyone who contributed."

3.5. Findings Related to Problems Encountered During Program Implementation and Suggestions

In this theme, the following codes were identified: "Extension of the training duration," "Visualization of training methods," "Comparison of online and face-to-face training," and "Adjustment of training pace." Participants

suggested not only extending the duration and adjusting the pace of the training but also incorporating more visual materials and interactive lessons.

Participant 3: "I would prefer the subject-area courses to be explained visually."

Participant 6: "We are eagerly looking forward to longer lessons, thank you."

Participant 7: "I would have liked the duration to be longer. The interactive sample lessons were very good. Overall, I liked it."

Participant 8: "Although the online format contributed, the face-to-face part was more effective and long-lasting. The duration of the training could be extended."

In this theme, participants offered suggestions such as extending the duration of the program, using more visual materials, and conducting more interactive lessons. In line with the quantitative findings, overall satisfaction was high, although areas for improvement were noted. In general, participants were satisfied with the training program and provided many positive comments. Suggestions such as extending the duration, reducing the pace, and using more visual and interactive materials will contribute to further enhancing the program. This qualitative evaluation, consistent with the quantitative findings, indicates that while the overall satisfaction level with the program is high, there are still some areas for improvement. The evaluation of the training content included in the program is presented in Table 7 below.

Table 7.*Data on the training provided in the program*

	Moderate	Good	Very Good
Teaching Principles/Introduction to Education	11.46%	-	88.54%
Classroom Management	4.17%	36.46%	59.38%
Guidance	-	76.04%	23.96%
Measurement and Evaluation	4.17%	66.67%	29.17%
Instructional Technologies	13.54%	76.04%	10.42%

The practical training component of the program consists of five sections: Principles of Teaching/Introduction to Education, Classroom Management, Guidance, Assessment and Evaluation, and Instructional Technologies. Each section includes five items. According

4. Discussion

Training programs for religious educators living abroad are important in terms of educational policies and cultural integration. In particular, the religious education needs of Turkish citizens are directly related to processes of preserving cultural identity and social integration (Algur, 2023). Furthermore, these programs play a significant role in the construction of national identity for individuals living abroad (İder, 2023). Based on this, the present study examined the effectiveness of a religious education trainer training program in Germany. The findings revealed that the program generally yielded a high level of satisfaction. However, certain shortcomings were also noted, such as the insufficient duration of training, the limited use of interactive teaching practices, and the inadequate use of visual materials.

In this context, the findings of the study emphasized the importance of pedagogical diversity and interactive teaching methods in enhancing the program's effectiveness. Continuous professional development is crucial for educators to improve their competencies and professionalism (Purwanto et al., 2023). Indeed, the professional development of religious educators is closely linked to the advancement of their pedagogical thinking and practice skills (Ubani, 2016). From this perspective, the training provided enables educators to develop innovative and creative teaching methods (Baumfield, 2016), as their sense of professional identity and competency is strengthened during the educational process (Alhashmi & Moussa-Inaty, 2021). Consequently, this contributes to the development of their expertise and professional qualifications (Conroy et al., 2016; Ziebertz & Heil, 2004).

Religious education also significantly contributes to the personal development of educators (Khasawneh & Altakhaneh, 2020). It helps educators better understand their own beliefs and values and integrate these into their profession (Jackson & Everington, 2017). As indicated in the present study, religious educators who participated in training in Germany stated that the training significantly contributed to both their professional and personal

to Table 7, it can be said that participants were most satisfied with the Principles of Teaching/Introduction to Education section and least satisfied with the Assessment and Evaluation section.

development. Educators living abroad must adopt various methods and approaches to enhance the effectiveness of Islamic religious education programs (Çinemre, 2019). For instance, designing curricula that take cultural differences into account can help educators implement these programs more effectively. Educators' suggestions to address the shortcomings of the current education system can improve the quality of religious education (Kozikoğlu & Dilek, 2023). Additionally, utilizing modern educational methods such as distance education is essential for making religious education more accessible (Tekin, 2020).

The study found that organizational factors played an important role in the educational process. Physical arrangements (temperature, lighting, sound system, etc.) and the adequacy of audiovisual materials were identified as factors that directly influence participant satisfaction. The physical conditions of the learning environment have a significant impact on academic performance and motivation. Well-designed and learner-friendly environments can positively influence the learning process. Developing strategies to improve these conditions within educational institutions can enhance both the learning experience and academic achievement (Brink et al., 2020; Choi et al., 2014).

The effectiveness of religious education programs is closely tied to teachers' competencies and needs. Teachers acquiring competencies in following innovations, utilizing technology, and developing materials can lead to a more effective teaching process in religious education. Professional development programs in Islamic religious education are being actively implemented. However, the sustainability of these programs is crucial to maintaining teachers' commitment to professional development (Evendi, 2022). Indeed, Yiğit (2010) noted in his study that the curriculum in Germany sometimes fails to adapt to local needs, which negatively affects educators' preparedness. Moreover, participants' feedback indicating that the training duration was short suggests that the program should be restructured and made more suitable for learning processes in terms of both content and pace.

In conclusion, the effectiveness of Islamic religious education programs for educators living abroad depends on multiple factors such as the development of educational policies, teacher competencies, and consideration of cultural differences. Although the religious education trainer training program in Germany was generally successful, there are areas for improvement, including extending the training duration, enriching the content, increasing the use of interactive teaching methods and visual materials. Additionally, improving the physical arrangements of the learning environment would enhance participant satisfaction. These results provide valuable guidance for future program development processes and will contribute to forming a more effective educational experience by supporting educators' professional development, improving learning environments, and diversifying instructional methods.

Ethical disclosure: In the present study, the regulations stipulated in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were meticulously adhered to. None of the actions stipulated within the section entitled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," constituting the second part of the directive, have been executed. Ondokuz Mayıs University has stated that the study was ethically sound, as evidenced by its letter dated 27.12.2024 and numbered 2024-1347.

Author Contributions: The research is single-authored. All stages of the research were carried out by the corresponding author.

Funding: Not applicable.

Conflict of Interest: Not applicable.

Data Availability: : The study data are reserved only to the study investigators in accordance with the Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions. If necessary, the corresponding author may be contacted.

References

- Adıgüzel, A. (2017). Program geliştirme teorisi ve tasarım modelleri. In B. Oral ve T. Yazar (Eds.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052410509.06>
- Algur, H. (2023). Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından geliştirilen öğretim programlarının program geliştirme süreçleri açısından incelenmesi. *ATEBE*, (10), 1-37. <https://doi.org/10.51575/atebe.1355346>
- Alhashmi, M., & Moussa-Inaty, J. (2021). Professional learning for Islamic education teachers in the UAE. *British Journal of Religious Education*, 43(3), 278-287. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1853046>
- Akın, A. (2020). Avrupa'da yetişkin din eğitimi örneği olarak Viyana İslam Araştırmaları Enstitüsü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 186-203.
- Bahçekapılı, M. (2011). Avrupa'da İslam din eğitimi modelleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 21-64.
- Bahçekapılı, M. (2018). Fransa'da laiklik, İslam, Müslümanlar ve din eğitimi politikaları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (6), 11-50.
- Bauer, J. (2024). "Religious education for all 2.0": The Hamburg approach of shared religious education. *Religions*, 15: 916. <https://doi.org/10.3390/rel15080916>.
- Baumfield, V. (2016). Making a difference in the religious education classroom: Integrating theory and practice in teachers' professional learning. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 141-151. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139889>
- Bayir, A. E., & Uyanık, N. (2020). Milli Görüş Teşkilatı'nın Almanya'da din eğitimi çalışmaları. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(1), 781-798.
- Berglund, J. (2015). *Publicly funded Islamic education in Europe and the United States*. The Brookings Project on U.S. Relations with the Islamic World Analysis Paper No. 21. Erişim adresi: <https://www.brookings.edu/research/islamic-religious-education-in-europe-and-the-united-states/>
- Brink, H. W., Krijnen, W. P., Loomans, M. G. L. C., Mobach, M. P., & Kort, H. S. M. (2023). Positive effects of indoor environmental conditions on students and their performance in higher education classrooms: A between-groups experiment. *Science of The Total Environment*, 869, 161813. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2023.161813>
- Choi, H. H., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. (2014). Effects of the physical environment on cognitive load and learning: Towards a new model of cognitive load. *Educational Psychology Review*, 26, 225-244. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9262-6>
- Conroy, J. C., Lundie, D., & Baumfield, V. (2016). Failures of meaning in religious education. In *Religion, education and society* (ss. 61-75). Routledge. <https://doi.org/10.1080/13617672.2012.732812>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çinemre, S. (2019). Almanya'da geçmişten günümüze uygulanan İslam din öğretimi modelleri. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 3(1), 113-131. <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.5.9>
- Daun, H. (2021). Islamic education in four European countries: England, The Netherlands, Russia, and Sweden. In E. Aslan & M. Hermansen (Eds.) *Religious diversity at school* (ss. 213-233). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31696-9_14
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (26. Baskı). Pegem Akademi.
- Doğan, R. (2008). Avrupa Birliği sürecinde dinî kurumlar ve din eğitimi: Almanya Modeli. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1-43. https://doi.org/10.1501/İlhak_0000000967
- Evendi, E. (2022). Teacher professional education program in Islamic religious education: Bibliometric analysis and review. *Prisma Sains: Jurnal Pengkajian Ilmu Dan Pembelajaran Matematika Dan IPA IKIP Mataram*, 10(3), 591-597. <https://doi.org/10.33394/j-ps.v10i3.5322>
- Grimes, D. A., & Schulz, K. F. (2002). Descriptive studies: what they can and cannot do. *The Lancet*, 359(9301), 145-149.
- Hackett, C., Stonawski, M., Potančoková, M., Connor, P., Shi, A. F., Kramer, S., & Marshall, J. (2019). Projections of Europe's growing Muslim population under three migration scenarios. *Journal of Religion and Demography*, 6(1), 87-122. <https://doi.org/10.1163/2589742X-00601002>
- İder, S. (2023). Milli kimlik inşasında din eğitiminin gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 617-634. <https://doi.org/10.33420/marife.1329440>
- İnal, K. (2023). Bir göç toplumu olarak Almanya'da İslam din eğitimi Habermas'ın postsekülerist entegrasyon çözümü. *İnsan Hareketliliği Uluslararası Dergisi*, 3(1), 14-49.
- Jackson, R., & Everington, J. (2017). Teaching inclusive religious education impartially: An English perspective. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1165184>
- Khasawneh, O. M., & Altakhaneh, A. R. M. (2020). Teacher education from an Islamic perspective. *International Journal of Religion and Spirituality in Society*, 10(3), 1-16. Scopus. <https://doi.org/10.18848/2154-8633/CGP/V10I03/1-16>
- Kozikoğlu, İ., & Dilek, G. (2023). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, deneyim ve uygulamaları. *Asya Studies*, 7(24), 27-42. <https://doi.org/10.31455/asya.1266444>
- Lagutina, M. (2018). Islamic education in Russia. In H. Daun & R. Arjmand (Eds.), *Handbook of Islamic education* (pp. 895-913). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1269-1_43

- Lawless, H. T., & Heymann, H. (2010). Descriptive analysis. In *Sensory evaluation of food: Principles and practices* (pp. 227–257). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6488-5_10
- McCreery, E. (2005). Preparing primary school teachers to teach religious education. *British Journal of Religious Education*, 27, 265-277. <https://doi.org/10.1080/01416200500141421>.
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field methods*, 13(4), 329-352. <https://doi.org/10.1177/1525822X010130040>
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. A. Arı (Çev. Ed.) Eğitim Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- PEW Foundation. (2017). *Europe's growing Muslim population*. Pew Research Center.
- Purwanto, Y., Saepudin, A., & Sofaussamawati, S. (2023). The development of reflective practices for Islamic religious education teachers. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(1), 107-122. <https://doi.org/10.15575/jpi.v0i0.24155>
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35. <https://doi.org/10.17244/eku.643224>
- Tosun, C. (2020). Avrupa'da İslam ilahiyatı: Almanya odaklı bir inceleme. *Dini Araştırmalar*, 23(59), 285-308. <https://doi.org/10.15745/da.789577>
- Tight, M. (2010). The curious case of case study: A viewpoint. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 329-339. <https://doi.org/10.1080/13645570903187181>
- Ubani, M. (2016). RE student teachers' professional development: Results, reflections and implications. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 189-199. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139893>
- Sandelowski, M. (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed-method studies. *Research in Nursing & Health*, 23(3), 246-255. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200006\)23:3<246::AID-NUR9>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200006)23:3<246::AID-NUR9>3.0.CO;2-H)
- Sözen, H. (2022). A Comparison of undergraduate teacher training programs for Islamic religion lessons: The example of Germany. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1394 - 1423. <https://doi.org/10.51702/esoguifd.1123420>
- Williams, W., Parkes, E. L., & Davies, P. (2013). Wordle: A method for analysing MBA student induction experience. *The International Journal of Management Education*, 11(1), 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.10.002>
- Wittmer, F., & Waldhoff, C. (2019). Religious education in germany in light of religious diversity: constitutional requirements for religious education. *German Law Journal*, 20, 1047- 1065. <https://doi.org/10.1017/glj.2019.76>
- Yiğit, T. I. (2010). Almanya'da İslam din dersinin gelişimi ve müfredat sorunu. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 299-314.
- Ziebertz, H. G., & Heil, S. (2004). Teacher professionalism in religious education. *Journal of empirical theology*, 17(2), 217-237. <https://doi.org/10.1163/1570925042652534>