

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

DOKTORA TEZİ

DİB 4-6 YAŞ ÖĞRETİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ ve PROGRAM ÇIKTILARININ
ANALİZİ

BETÜL AŞKIN

2502140057

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. HAMİT ER

İSTANBUL-2022

ÖZ

DİB 4-6 YAŞ ÖĞRETİM PROGRAMIN DEĞERLENDİRİLMESİ ve PROGRAM ÇIKTILARININ ANALİZİ

BETÜL AŞKIN

Diyanet İşleri Başkanlığı'nın hizmet alanlarına 4-6 yaş grubunun eklenmesiyle birlikte, yıllar içerisinde bu alandaki faaliyetler hızla artmıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlayan DİB 4-6 yaş öğretim programı, toplumun ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak, gelişimin en kritik evrelerinden biri kabul edilen okul öncesi döneme yönelik din eğitimi faaliyeti sunmak üzere hizmete girmiştir. Bu çalışmada, geliştirilen ölçek ile DİB 4-6 yaş öğretim programının öğretici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, programda kullanılan materyallerin içerik analizinin yapılması ve elde edilen bulguların birbiriyle ilişkilendirilerek derinlemesine bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, bir ölçek geliştirilmiş olup İstanbul İl Müftülüğü'ne bağlı 4-6 yaş öğreticisi olarak görev yapmakta olan 480 öğreticiye bu ölçek uygulanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler, ölçekte yer alan değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın nitel bölümünde Kur'an Kursları Öğretici Kitabı başta olmak üzere programda kullanılan materyallerin içerik analizi yapılmış, nicel bölümden elde edilen verilerle karşılaştırılarak materyallerin durum tespiti yapılmıştır. Araştırma neticesinde, DİB 4-6 yaş öğretim programının toplumda bulunan okul öncesi din eğitimi ihtiyacını büyük oranda karşıladığı ancak programın içeriğinde ve uygulanma sürecinde bazı eksiklik ve aksaklıkların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursları, Okul Öncesi Din Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim, Program Değerlendirme

ABSTRACT

EVALUATION OF DIB (PRESIDENCY OF RELIGIOUS AFFAIRS) 4-6 AGE EDUCATION PROGRAM AND ANALYSIS OF THE PROGRAM OUTPUTS

BETÜL AŞKIN

Since the education of 4-6 age group was added to the service areas of the Presidency of Religious Affairs, the activities in this field have increased rapidly over the years. DIB (Presidency of Religious Affairs) 4-6 age education program, which started to be implemented in the 2013-2014 academic year, has been put into service to provide religious education activities for the preschool period, which is considered one of the most critical stages of development, taking into account the needs and expectations of the society. This study aims to evaluate the DIB 4-6 age curriculum with the developed scale in line with the opinions of the instructors, to make a content analysis of the materials used in the program and to make an in-depth evaluation by associating the findings with each other. In this study, a scale was developed and this scale was applied to 480 instructors working in the Istanbul Muftiate. The data obtained from the participants were evaluated according to the variables in the scale.

In the qualitative part of the study, the content analysis of the materials used in the program, especially the Quran courses tutorial book, was made, and the situation of the materials was determined by comparing them with the data obtained from the quantitative part. As a result of the research, it has been concluded that the DIB 4-6 age curriculum meets the pre-school religious education needs of the society to a large extent, but there are some deficiencies and disruptions in the content of the program and in the implementation process.

Keywords: Presidency of Religious Affairs 4-6 Age-Old Quran Courses, Pre-School Religious Education, Preschool Education, Program Evaluation.

ÖNSÖZ

İnsanın yetişkinlik dönemindeki davranışlarının pek çoğunun temelini atıldığı okul öncesi dönem, hayatın kritik zaman dilimlerinden biridir. Durum böyle olunca, bu dönemde alınan eğitim de ayrı bir önem kazanmaktadır. Eğitimin her aşamasının insana katacağı değer şüphesiz önemlidir ancak okul öncesi eğitim, insanın hayatını devam ettirebilecek meziyetleri kazanmasında, kendini keşfedip ileriki hayatını şekillendirmesinde büyük rol oynamaktadır. Bu süreçte başarılı bir okul öncesi eğitim için, çocuğun gelişim alanlarının tamamının orantılı biçimde desteklenmesine ihtiyaç duyulur. Çocuktaki gelişim alanlarından birinin ihmal edilmesi ya da görmezden gelinmesi neticesinde bir eksiklik oluşacak, bu eksiklik diğer gelişim alanlarını da olumsuz etkileyecek ya da yeri uygun olmayan şekilde doldurulmaya çalışılacaktır. Nitekim kâinatın boşluk kabul etmeyeceği aşîkârdır.

Çocuktaki gelişim alanlarından biri dini gelişim alanıdır. Okul öncesi eğitimde nasıl ki diğer gelişim alanları destekleniyorsa dini gelişim alanının da desteklenmeye ihtiyacı vardır. Okul öncesi din eğitimi faaliyetleri bu alanı geliştirip, çocuğun ilerideki dini yaşantısının temellerinin atılmasına yardımcı olmaktadır. Ülkemizde 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulamaya koyulan DİB 4-6 yaş öğretim programı, toplumda var olan büyük bir ihtiyacın giderilmesi yönünde atılmış önemli bir adım olmuştur. Uygulamaya geçildiği tarihten itibaren her geçen gün artarak talep görmüştür. Bu çalışmanın konusunu okul öncesi din eğitiminde önemli bir yer tutan DİB 4-6 yaş öğretim programı oluşturmaktadır. Çalışma ile, programın değerlendirilmesi, programın ülkemizdeki okul öncesi din eğitimi faaliyetlerinin neresinde olduğunu görebilmek, sahadaki mevcut durumun tespiti yapılarak programın daha verimli hale getirilmesi için yapılacak olan revize çalışmalarına veri sağlayabilmek amaçlanmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde, okul öncesi eğitim, okul öncesi din eğitimi ve eğitimde program değerlendirmeye ilişkin literatür taraması yapılarak çalışma bulgularını değerlendirmeye yardımcı olacak bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde çalışmanın yöntemi açıklanmıştır. DİB 4-6 yaş öğretim programının öğretici görüşleri

doğrultusunda değerlendirilmesi için geliştirilen ölçek çalışmasının sürecine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde nicel araştırma kapsamında yapılan ölçek çalışmasının bulguları ve nitel araştırma kapsamında yapılan materyallerin içerik analizi bulgularına yer verilmiş olup bulgular birbiriyle ilişkilendirilip tartışılmıştır.

Çalışmanın nihayete ermesinde birçok kişinin emeği ve fedakârlığı bulunmaktadır. Öncelikli olarak bana güvenini hiçbir zaman kaybetmeyip bunu her zaman hissettiren, her alanda tecrübelerinden istifade ettiğim kıymetli danışmanım Prof. Dr. Hamit ER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Okul öncesi din eğitimi çalışmalarıyla alana katkıda bulunup bana yol gösteren Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN'a teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Ayşe Zişan FURAT'a, çalışmamın yöntem kısmında bana destek olan Dr. Ahmet ÇAKMAK'a, kapısını her çaldığımda beni geri çevirmeyen Dr. Nurgül BULUT'a katkılarından dolayı teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alan Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ ve Prof. Dr. Mehmet ATALAY'a teşekkürlerimi sunarım. Doktora yolculuğuna beraber çıktığımız Arife GÜMÜŞ'e yanımda olduğu için çok teşekkür ederim. Sunduğu çalışma şartları ve kaynak koleksiyonuyla İslam Araştırmaları Merkezi'ne (İSAM), çalışmama katılım göstererek katkı sağlayan meslektaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

İlim yolculuğumda maddi ve manevi desteklerini bana her daim gösteren, düştüğüm zamanlarda beni kaldıran, dualarıyla yol aldığım annem Nebahat TURPCU ve babam Tacettin TURPCU'ya minnettarım. Kıymetli kardeşim Yasin'e ve bana destek olan tüm yakınlarıma teşekkürlerimi sunarım. Küçük yüreğiyle bana kocaman destek olan, tezimle birlikte büyüyen oğlum Muhammed Salih'e ve arkamda durup işlerimi kolaylaştıran, bana güç veren eşim Şerif AŞKIN'a ilk günden beri her şey için sonsuz teşekkürler... Ve tezin son aşamalarını benimle birlikte omuzlayan, tezimin nihayete ermesiyle dünyaya gözlerini açan minik kızım Meryem Gülrü'ya teşekkürler.

İstanbul, 2022

Betül AŞKIN

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii

BİRİNCİ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM, OKUL ÖNCESİ DİN EĞİTİMİ ve PROGRAM DEĞERLENDİRME

1.1. Okul Öncesi Eğitim.....	15
1.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Seyri	15
1.1.1.1. Osmanlı Döneminde Okul Öncesi Eğitim Kurumları.....	15
1.1.1.2. Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Okul Öncesi Eğitim Kurumları	18
1.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi	20
1.1.3. Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri	24
1.1.4. Okul Öncesi Eğitim Programı ve Niteliği.....	26
1.1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrenme Merkezleri ve Eğitim Etkinlikleri	29
1.1.5.1. Öğrenme Merkezleri	29
1.1.5.2. Etkinlik Çeşitleri	29
1.1.6. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Durumu.....	33
1.1.7. Aile Katılımı	36
1.2.1. Okul Öncesi Din Eğitim Kurumları	38
1.2.1.1. Okul Öncesi Din Eğitiminin Tarihsel Seyri.....	38
1.2.1.2. Osmanlı'da Okul Öncesi Din Eğitimi Kurumları	38
1.2.1.3. Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Okul Öncesi Din Eğitimi Kurumları	38

1.3.1. DİB 4-6 Yaş Grubu Öğretim Programı.....	42
1.3.1.1. Programın Genel Amaçları	45
1.3.1.2. Programın Temel İlkeleri	46
1.3.1.3. Programın Öğrenme Alanları.....	49
1.3.1.4. 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretici İstihdamı	50
1.4.1. Eğitim Programlarını Değerlendirme.....	51
1.4.1.1. Program Değerlendirme Yaklaşımları	54
1.4.1.2. Hedefe Dayalı Program Değerlendirme.....	54
1.4.1.3. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı	55
1.4.1.4. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları	56
1.4.1.5. Karar (Yönetim) Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları	56
1.4.1.5.1. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı Değerlendirme Modeli (CIPP)	56

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni.....	60
2.2. Evren ve Örneklem	62
2.3. Nicel Verilerin Toplanması.....	64
2.3.1. Veri toplama aracının geliştirilmesi	64
2.3.2. Veri Toplama Süreci	66
2.4. Veri Analizi	68
2.4.1. Nitel Verilerin Analizi.....	68
2.4.2. Nicel Verilerin Analizi	69
2.4.2.1. Ölçeğin Geçerlilik Çalışması	69
2.4.2.2. Ölçeğin Güvenilirlik Çalışması.....	71
2.5. Verilerin Çözümlemesi	72
2.6. Araştırmanın Sayıtları.....	74
2.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	74

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

3.1. Programda Kullanılan Materyallerin Durumu	76
3.1.1. Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı	78
3.1.1.1. Biçimsel Analiz	79
3.1.1.1.1. Sayfa Yapısı ve Düzeni	79
3.1.1.1.2. Boyut ve Cilt	81
3.1.1.1.3. Harfler ve Punto	82
3.1.1.2. İçerik Analizi	82
3.1.2. Etkinliklerle Elif-Bâ Kitabı	84
3.1.2.1. Biçimsel Analiz	85
3.1.2.2. İçerik Analizi	87
3.1.3. Kur'an Kursları Öğretici Kitabı	89
3.1.3.1. Biçimsel Analiz	91
3.1.3.1.1. Sayfa Yapısı ve Düzeni	91
3.1.3.2. İçerik Analizi	93
3.1.3.2.1. Ünite ve Kazanımlar	93
3.1.3.2.2. İçerik Seçimi ve Düzenlenmesi	95
3.1.3.2.3. Dil ve Anlatım Özellikleri	100
3.1.3.2.4. Resimlendirmelerin Özellikleri	102
3.1.3.2.5. Ünite Etkinlikleri	107
3.1.3.2.5.1. Hikâyeler	107
3.1.3.2.5.2. Dramalar	120
3.1.3.2.5.3. Şiir ve Müzik Etkinlikleri	125
3.1.3.2.5.4. Performans ve Proje Ödevleri	128
3.1.4. Öğrenme Öğretme Süreçleri	130
3.1.5. 4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri	146
3.2. Nicel Bulgular: Öğretici Görüşleri	149
3.2.1. Öğreticilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	150
3.2.2. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri	155

3.2.2.1. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi	158
3.2.2.1.1. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları.....	158
3.2.2.1.2. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	160
3.2.2.1.3. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğretici Yeterlik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	161
3.2.2.1.4. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	162
3.2.2.1.5. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	164
3.2.2.1.6. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	164
3.2.3. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşleri	165
3.2.3.1. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi	175
3.2.3.1.1. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	175
3.2.3.1.2. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	176
3.2.3.1.3. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğretici Yeterlik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	179
3.2.3.1.4. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	180
3.2.3.1.5. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	180
3.2.3.1.6. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	181
3.2.4. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri	184

3.2.4.1. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi	188
3.2.4.1.1. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	188
3.2.4.1.2. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	190
3.2.4.1.3. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğretici Yeterlik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	191
3.2.4.1.4. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	192
3.2.4.1.5. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	193
3.2.4.1.6. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	194
3.2.5. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşleri	196
3.2.5.1. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi	201
3.2.5.1.1. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	201
3.2.5.1.2. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	203
3.2.5.1.3. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilerin Yeterlik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	204
3.2.5.1.4. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin 4-6 Yaş Programındaki Mesleki Kıdem Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	205
3.2.5.1.5. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	206
3.2.5.1.6. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları	207
SONUÇ	209
KAYNAKÇA	225

EKLER.....	251
ÖZGEÇMİŞ.....	280



KISALTMALAR

a.e.	Aynı Eser
Akt.	Aktaran
Bkz.	Bakınız
C.	Cilt
Çev.	Çeviren
DİA	Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
EBE	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ed.	Editör
Haz.	Hazırlayan
İSAM	İslam Araştırmaları Merkezi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
p.	Sayfa
pp.	Sayfa aralığı
SBE	Sosyal Bilimler Enstitüsü
s.	Sayfa
sy.	Sayı
ss.	Sayfa aralığı
TDV	Türkiye Diyanet Vakfı
T.y.	Tarih yok
Yay.	Yayınları
Y.y	Yayın yeri yok
Vol.	Volume (Cilt)

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: Yıllara göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğrenci İstatistikleri.....	44
Tablo 2. 1: Ölçek Geliştirme Aşamaları	64
Tablo 2. 2: Faktör Yük Değerleri.....	70
Tablo 2. 3: Güvenilirlik Katsayıları	71
Tablo 2. 4: Aritmetik Ortalama Puanları Karşılığı.....	72
Tablo 3.1: Ünitelere Göre Kazanım Alan ve Basamak Tablosu Birinci Boyut (Tamamı için bkz. Ekler)	95
Tablo 3.2: 4-6 Yaş Öğretimi Programı Ünite Listesi	96
Tablo 3.3: Öğretici Kitabı 1, Dini Bilgiler 1 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	133
Tablo 3.4: Öğretici Kitabı 2, Dini Bilgiler 2 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Ünitelere Göre Dağılımı	135
Tablo 3.5: Öğretici Kitabı 1, Kur'an-I Kerim 1 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Ünitelere Göre Dağılımı	138
Tablo 3.6: Öğretici Kitabı 2, Kur'an-ı Kerim 2 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Ünitelere Göre Dağılımı	139
Tablo 3.7: Yaş Grupları Açısından Öğreticiler	150
Tablo 3.8: Katılımcıların Öğreticilik Durumuna Göre Betimsel İstatistiği	150
Tablo 3.9: Öğreticilerin Mezuniyet Durumu	151
Tablo 3.10: Öğreticilerin Yeterlik Durumu	152
Tablo 3.11: Öğreticilerin Mesleki Kıdemleri Açısından Betimsel İstatistiği	153
Tablo 3.12: Öğreticilerin Mevcut Programı Okuma Açısından Betimsel İstatistiği	154
Tablo 3.13: Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Kaynak Okuması Açısından Öğreticilerin Betimsel İstatistiği	154
Tablo 3.14: Bağlam Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları .	155
Tablo 3.15: Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Öğreticilik Durumu (Welch)	159
Tablo 3.16: Öğreticilik Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni).....	159

Tablo 3.17: Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Test Sonuçları	160
Tablo 3.18: Mezuniyet Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni)	161
Tablo 3.19: Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yeterlik Durumuna Göre Test Sonuçları.....	162
Tablo 3.20: Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Test Sonuçları.....	163
Tablo 3.21: Mesleki Kıdeme Göre Gruplararası Farklar (Bonferroni)	163
Tablo 3.22: Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Düzeylerine Göre Test Sonuçları	164
Tablo 3.23: Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumuna Göre Test Sonuçları	165
Tablo 3.24: Girdi Boyutu Maddeleri Ortalama ve Standart Sapma Puanları	167
Tablo 3.25: Girdi Boyutu Maddeleri Ortalama ve Standart Sapma Puanları-2	168
Tablo 3.26: Materyal Durumuna İlişkin Maddeler Ortalama ve Standart Sapma Puanları	172
Tablo 3.27: Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumuna Göre Test Sonuçları (Welch)	175
Tablo 3.28: Öğreticilik Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni)	176
Tablo 3.29: Öğrencilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumuna Göre Test Sonuçları (Welch)	177
Tablo 3.30: Mezuniyet Durumu Gruplararası Farklar (Benferroni)	177
Tablo 3.31: Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yeterlik Durumuna Göre Test Sonuçları (Welch)	179
Tablo 3.32: Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Test Sonuçları.....	180
Tablo 3.33: Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Düzeylerine Göre Test Sonuçları (Welch)	181
Tablo 3.34: Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumuna Göre Test Sonuçları	182

Tablo 3.35: Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni).....	183
Tablo 3.36: Süreç Maddeleri Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	184
Tablo 3.37: Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumuna Göre Test Sonuçları (Kruskal-Wallis H).....	189
Tablo 3.38: Öğreticilik Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni).....	189
Tablo 3.39: Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumuna Göre Test Sonuçları (Kruskal Wallis H).....	190
Tablo 3.40: Mezuniyet Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni)	191
Tablo 3.41: Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yeterlik Durumuna Göre Test Sonuçları.....	191
Tablo 3.42: Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Test Sonuçları.....	192
Tablo 3.43: Mesleki Kıdeme Göre Gruplararası Farklar (Bonferroni)	193
Tablo 3.44: Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Düzeylerine Göre Test Sonuçları	193
Tablo 3.45: Mevcut Programı Okuma Düzeyleri Farklar (Bonferroni).....	194
Tablo 3.46: Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumuna Göre Test Sonuçları.....	195
Tablo 3.47: Ürün Maddeleri Ortalama ve Standart Sapma Puanları	197
Tablo 3.48: Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumuna Göre Test Sonuçları (Kruskal Wallis H).....	202
Tablo 3.49: Öğreticilik Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni).....	202
Tablo 3.50: Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumuna Göre Test Sonuçları (Kruskal Wallis H).....	203
Tablo 3.51: Mezuniyet Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni)	204
Tablo 3.52: Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yeterlik Durumuna Göre Test Sonuçları.....	205
Tablo 3.53: Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Test Sonuçları (Kruskal Wallis H).....	206

Tablo 3.54: Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Düzeylerine Göre Test Sonuçları	206
Tablo 3.55: Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumuna Göre Test Sonuçları (Kruskal-Wallis H)..	207



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Araştırma Deseni	62
Şekil 2.2: Ölçeği Oluşturan Boyutlar	66
Şekil 3.1: Öğretici Kitabı 1, Dini Bilgiler 1 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Ünitelere Göre Dağılımı	134
Şekil 3.2: Öğretici Kitabı 2, Dini Bilgiler 2 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	136
Şekil 3.3: Öğretici Kitabı 1, Kur'an-I Kerim 1 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	138
Şekil 3.4: Öğretici Kitabı 2, Kur'an-ı Kerim 2 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	140

GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar her toplum ve medeniyetin, yetişmekte olan neslin eğitimi için dönemin ihtiyaç ve beklentilerine göre eğitim faaliyetlerine yön verdiği görülmektedir. Hayat boyu devam eden eğitim süreci, bireyin hayatının her aşamasına farklı düzey ve şekillerde katkıda bulunmaktadır. Eğitimin her kademesi birey için önemli olmakla birlikte, okul öncesi eğitim bu kademelerin temeli olması sebebiyle ayrı bir önem taşımaktadır.

Çocukta var olan dîni duygunun açığa çıkması ve geliştirilmesi çocuğun vaktinde eğitilmesine bağlı olduğu ifade edilmektedir.¹ “Vaktinde” ifadesi; özellikle bir yaş ile sınırlandırılarak değil, mevcut gelişim döneminin ihtiyaçlarını, ihtiyacı kadarının geciktirilmeden yapıldığı zaman dilimini kapsamaktadır. Bu sebeple yaş döneminin gelişim özelliklerinin bilinmesi, çocuğu tanıyıp ihtiyaçlarının tespit edilmesi her yaşta önem taşıdığı gibi kritik yaşları içeren okul öncesi dönemde daha fazla önem arz etmektedir. Okul öncesi din eğitimi ailede ve okulda çok yönlü desteklendiği taktirde elde edilen kazanımlar yetişkinlik dönemi dini yaşantının tohumları niteliğinde olacaktır. Nitekim erken çocukluk ve genel itibariyle çocukluk dönemi dini, yetişkinlik dönemi için “hazırlık” aşaması olarak görülmektedir.²

Bireyin temel becerilerini kazandığı okul öncesi dönemde, dini tutum ve davranışların geliştirilmesinde ailede başlayan din eğitimi, ülkemizde çocuğun okul hayatına başlamasıyla sekteye uğramaktadır. Öyle ki Türkiye’de örgün din öğretiminden ilkokul 4. sınıfa kadar bahsetmek mümkün değildir. İlk öğretmeni, ilk sınıfı, ilk sınıf arkadaşları çocuğun gözünde çok kıymetli olduğundan ilk okul ortamında öğretmenin söyledikleri de bir o kadar kıymetli olacaktır. Ailedeki dini eğitim uygulamaları ve din dili okul ortamında öğretmenleri tarafından desteklenmesi/geliştirilmesi hedeflenen davranışları pekiştirmekte böylece

¹ Antoine Vergote, “Çocuklukta Din”, Çev. Erdoğan Fırat, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. XXII, Sy. 1, 1978, s. 315. ss. 315-329.

² Ronald Goldman, **Readiness for Religion- A Basis for Developmental Religious Education**, London, Routledge and Kegan Paul, 1965, s. 208.

davranışların kalıcı hale gelmesi kuvvetlenmektedir. Nitekim eğitimde başarının sırrı, istenen veya istenmeyen hareketler üzerinde ısrarla durulmasındadır.³ Din eğitiminde de başarıya ulaşmak isteniyorsa, ailede başlanan din eğitiminin okul öncesi kurumlar da dahil olmak üzere ilk yıldan itibaren okul ortamında da devam ettirilmesi gerekmektedir. Ancak okul öncesi din eğitiminde doğrudan doğruya uygulanacak, bilgiye dayalı bir eğitimden ziyade dolaylı bir din eğitimi verme yoluna gidilmelidir.⁴ Sağlıklı bir din eğitimi gerçekleştirmenin yolu çocuklara uygulanan eğitim programının, eğitim bilimlerinin ilkelerine uygun olarak geliştirilmesine dayanmaktadır. Eğitim bilimlerinin ilkeleri göz ardı edilip uygun olmayan yöntemler takip edilmesiyle hedeflenen davranışlara ulaşmak mümkün olmadığı gibi beklenmedik problemler açığa çıkabilmektedir.

İslam geleneğinde erken dönemde başlayan din eğitiminin Osmanlı Devleti'nde de önem verildiği görülmektedir. Ancak Cumhuriyet ile birlikte çeşitli siyasi ve sosyal sebeplerden dolayı okul öncesi eğitim faaliyetleri çok geç dönemde uygulanmaya başlanmış⁵ ve okullarda okul öncesi eğitim programında din öğretimine yer verilmemiştir. Camilerde yaz kurslarında devam etmekle birlikte Cumhuriyetin başlangıcından 2014'e kadar okul öncesi örgün din eğitimi faaliyetlerinden devlet elini çekmiştir. 2011 yılında ilgili kanunda yapılan değişiklik ile yaz Kur'an kursları için belirlenen yaş sınırlaması kaldırılmış, okul öncesi dönem çocuklarına camilerde açılan yaz Kur'an kurslarına tekrar kayıt yaptıрма imkânı sağlanmıştır.⁶ Bu değişiklik neticesinde okul öncesi dönem çocukları DİB tarafından resmî olarak yaz Kur'an kurslarında sunulan yaygın din eğitimi faaliyetlerine katılmaya başlamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının devam edebileceği yaz Kur'an kurslarının ardından bir

³ Beyza Bilgin, **İslam ve Çocuk**, DİB Yayınları, 2004, s. 135.

⁴ Zeynep Nezahat Cihandide, **Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi**, İstanbul, DEM Yayınları, 2014, s.192.

⁵ Ayla Oktay, **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**, İstanbul, Epsilon Yayınları, 1999, s.83.

⁶ 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'da değişiklik yapan 653 sayılı Kanun Hükmünde Kararname için bkz: Resmî Gazete, 17.09.2011, Sayı 28057.

devlet kurumu tarafından 4-6 yaş grubu için ilk kez din eğitim ve öğretim faaliyetleri başlamış, DİB'in hizmet alanlarına okul öncesi dönem eklenmiştir.

Çocuklarının din eğitimi ihtiyacının farkında olan aileler, denetlenebilen, devlet eliyle yürütülen resmi dini eğitim arayışına girmiş, taleplerini DİB'e iletmıştır. DİB, 4-6 yaş grubu çocuklara din hizmeti kapsamında halktan gelen talepleri de dikkate alarak Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmak üzere, 4-6 yaş grubu çocuklarını kapsayacak şekilde "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı" projesi geliştirilmiş ve bu program pilot illerde uygulanmaya başlanmıştır. Uygulanan programdan olumlu geri dönüşler alınmasıyla pilot illerde başlatılan bu uygulamayı ülke genelinde yaygınlaştırma çalışmaları hızlanmıştır. Okul öncesi döneme yönelik programlı ve etkili din eğitimi ve öğretimi gerçekleştirilmesi amacıyla DİB tarafından bir komisyon kurulmuştur. 2012 yılı itibarıyla formatör Kur'an kursu öğretmenleri, yayıncılar, okul öncesi öğretmenleri, eğitim bilimciler, Diyanet İşleri Başkanlığı yetkilileri ve akademisyenlerden oluşan komisyon tarafından geliştirilen program, 2013-2014 eğitim öğretim yılında pilot uygulama olarak başlanmış, dönem sonu değerlendirmeler neticesinde programın ülke genelinde uygulanmasına karar verilmiştir.⁷ Böylece bu uygulamayla birlikte resmi olarak okul öncesi dönem örgün din eğitimi ve Kur'an-ı Kerim öğretimi hizmeti Cumhuriyet tarihinde bir ilk olarak kayıtlara geçmiştir.

Çocukların devletin gözetimi ve denetimi altında, nitelikli eğitimciler elinde güvenilir bir şekilde okul öncesi dönemde din eğitimi alması düşüncesi ailelerin programa rağbetini artırmış, bu sebeple program ülke çapında hemen her ilde artarak faaliyet göstermiştir.⁸ Açıldığından bu yana hızla artış göstermekte olan Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarında, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 4.437 kursta; 7.192 kadrolu, 1.270 geçici olmak üzere toplam 8.441 öğretici görev

⁷ Bilal Yorulmaz, "Kuran Kursu Öğreticileri İle Cami Görevlilerinin Okul Öncesi ve İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerine Ders Verme Durumlarına İlişkin Öz Algıları (İstanbul Örneği)," **Öneri Dergisi**, C. X, Sy. 39, 2013, s. 150.

⁸ <http://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/detay/466/4-6-yas-grubu-kur'an-kurslari> (erişim: 18.06.2022)

yapmış, bu kurslarda 51.981 erkek, 53.388 kız olmak üzere toplam 105.369 öğrenci eğitim görmüştür.⁹ Toplumun erken dönem din eğitiminin önemini farkında olması ve din eğitiminde DİB'e duyduğu güvenle beklentilerini il ve ilçe müftülüklerine iletmesi neticesinde kursların ülke genelinde yaygınlaşma hızının arttığı görülmektedir. DİB, ihtiyaçlara cevap verebilmek için ülke genelinde 4-6 yaş sınıfları açılmasına ve bu sınıflarda görev yapacak öğretmenlerin istihdamına hız vermiştir. Bu hızlı gelişim beraberinde büyük memnuniyet getirirken, 4-6 yaş sınıflarının mevcut fiziki durumu ve öğretici istihdamı başta olmak üzere programla ilgili bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Okul öncesi din eğitiminde resmî olarak uygulanan ilk program olması ve ülke genelinde çok yaygın bir şekilde yürütülüyor olması bu program üzerinde çalışmaya değer görülmektedir.

Nitelikli bir eğitim için nitelikli bir eğitim programı temel unsurlardan biridir. Eğitim programları; güncel kuram ve yaklaşımlar, toplumun ihtiyaçları, bireyin değişen özellik ve ihtiyaçları, gelişen ve değişen bilim ve teknolojinin verileri doğrultusunda sürekli olarak bir değerlendirme yapıp geliştirildiği takdirde hedeflere başarıyla ulaşmayı mümkün kılar.¹⁰ Bu sebeple eğitim programları zaman içerisinde revize edilmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu kapsamda çalışmamız, 4-6 yaş gibi kritik bir döneme yönelik olan programın uygulamadaki mevcut durumunu ortaya koyarak programın değiştirilecek, geliştirilecek ya da devamını koruyacak yönleri üzerinde veri sağlayacak olması açısından önem arz etmektedir. Çalışmada öncelikli olarak DİB 4-6 yaş öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretici görüşleri doğrultusunda DİB 4-6 yaş öğretim programı için geliştirilen ölçek çerçevesinde değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Programın uygulama sürecinin mevcut durumu, bizzat programın uygulayıcıları olan öğretmenlerden gelen verilerin yorumlanmasıyla ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, ölçeğin program kazanımlarının ve materyallerinin durumuyla ilişkin soruların yer aldığı girdi boyutunun verilerini

⁹<https://stratejigelistirme.diyaret.gov.tr/Documents/2021%20Y%C4%B1%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf> (erişim: 18.06.2022)

¹⁰ Salih Uşun, **Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2016, s. 11-13.

desteklemek ve programda kullanılan öğretici kılavuz ve öğrenci etkinlik kitaplarının durumuna yönelik bilgi sahibi olmak için öğretici kılavuz ve öğrenci etkinlik kitapları dokümantasyon metodu kullanılarak derinlemesine analiz edilmiştir.

Çalışmanın temel amacı DİB 4-6 yaş öğretim programını öğretici görüşleri doğrultusunda incelemek; programda kullanılan materyallerin içerik analizini yaparak teklif ve öneriler sunmaktır. Bu kapsamda bir alan araştırması yaparak toplumda var olan okul öncesi din eğitimi ihtiyacının giderilmesinde DİB 4-6 yaş öğretim programının işlevini ortaya koyarak programın güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek ve din eğitimi açısından değerlendirmektir. Değerlendirmelerle birlikte sahaya dair güvenilir veriler sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- DİB 4-6 yaş öğretim programını uygulayan öğreticilerin bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüş puanları nasıl bir dağılım göstermektedir?
- DİB 4-6 yaş öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretici görüş puanları öğreticilik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- DİB 4-6 yaş öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretici görüş puanları son mezun olduğu okul durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- DİB 4-6 yaş öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretici görüş puanları 4-6 yaş grubunda yeterlik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- DİB 4-6 yaş öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretici görüş puanları 4-6 yaş grubundaki mesleki kıdem durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- DİB 4-6 yaş öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretici görüş puanları mevcut programı okuma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

- DİB 4-6 yaş öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretici görüş puanları okul öncesi literatür okuma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- DİB 4-6 yaş programının basılı materyallerinin biçimsel ve içerik olarak özellikleri nelerdir?
- DİB 4-6 yaş programının basılı materyallerinin öğrenme ve öğretme süreci açısından özellikleri nelerdir?
- Genel olarak DİB 4-6 yaş programının basılı materyallerinde kullanılan görsel öğelerin özellikleri nelerdir?

Bu problemler ışığında ele alınan çalışma giriş, üç bölüm ve sonuçtan oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde okul öncesi eğitim, okul öncesi din eğitimi ve eğitimde program değerlendirmeye ilişkin literatür taraması yapılarak çalışma bulgularını değerlendirmeye yardımcı olacak temel bilgilere yer verilmiştir. DİB 4-6 yaş öğretim programının amaçları, ilkeleri ve öğrenme alanlarıyla ilgili bilgilendirmede yapılarak programın genel çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır.

İkinci bölümde çalışmanın yöntemi açıklanmıştır. Araştırmada; nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasına imkân tanıyan karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel karma yöntem desen kullanılmıştır. Nicel ve nitel verileri birleştirerek her iki veri alanından gelen verileri karşılaştırarak çalışma probleminin tam olarak anlaşılması için bu desen tercih edilmiştir. Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine ulaşabilmek için bir ölçek geliştirilmiş, bununla paralel olarak programda kullanılan basılı materyallere içerik analizi yapılarak veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçek soruları hazırlanırken program değerlendirme modellerinden biri olan CIPP modelinin aşamaları (bağlam, girdi, süreç, ürün) temel alınmış olup sorular program kazanımlarından hareketle belirlenmiştir. Aynı zamanda ölçek sorularının belirlenmesinde 2019 yılında çeşitli 4-6 yaş sınıflarında yaptığım gözlemler ve 4-6 yaş sınıflarında öğretici olmamın kazandırdığı birikimler etkili olmuştur. Bulgular bölümünde ilk olarak, materyal analizinin yapıldığı bulgular nitel veriler başlığı altında, geliştirilen ölçekle elde edilen

bulgular nicel veriler başlığı altında ayrı ayrı verilmiştir. Ancak ölçek verileri yorumlanırken içerik analizi neticesinde elde edilen benzer bulgularla karşılaşıldığı durumlarda (özellikle ölçeğin girdi boyutunda), içerik analizi verilerine başvurulmuş olup benzer sonuçlar ilişkilendirilmiştir. Böylece hem ölçek verileri desteklenmiş hem de ölçekle ulaşılması mümkün olmaması ihtimali bulunan verilere ulaşarak programın daha kapsamlı değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır. Netice itibariyle Çalışmada öğretmenlerin görüşlerinin toplanmasında bir ölçek geliştirilerek nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmış, program materyallerin değerlendirilmesinde nitel araştırma yöntemine uygun olarak durum çalışması yapılmış, içerik analiziyle veriler analiz edilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde ilk olarak DİB 4-6 yaş öğretim programının basılı materyalleri olan Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı, Öğrenci Elif-Ba Cüzü, Kur'an Kursları Öğretici Kitabı, 4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri kitaplarının değerlendirilmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Materyaller arasında ana kaynak olan Kur'an Kursları Öğretici Kitabı, çalışmanın bu bölümünün temelini oluşturmaktadır. Kur'an Kursları Etkinlik Kitabının içerisinde yer alan etkinlikler kılavuz kitapla anlam kazandığından dolayı kılavuz kitapla birlikte değerlendirildiğinde bir bütünlük arz etmektedir. Bu sebeple öğrenci etkinlik kitabından ziyade, öğretici kılavuz kitabı içeriği incelenmiş, içerisindeki benzer etkinlikler sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Kitaplara öncelikli olarak ön tarama yapılmış, akabinde bulgular biçimsel analiz ve içerik analizi alt başlıklarına göre tasnif edilerek yorumlanmıştır. Bulgular başlığının ikinci kısmını geliştirilen ölçeğin verileri oluşturmaktadır. Ölçeği oluşturan boyutlara verilen cevapların değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tablolar eşliğinde sunulmuş ve sonuçlar tartışılmıştır. Materyal analizinden elde edilen verilerle ölçek verileri desteklenmiş, alanda yapılan benzer çalışmalarla birlikte ele alınmıştır. Son olarak bulgulardan yola çıkılarak programın mevcut durumu, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve öğretici görüşlerinin hangi değişkenlere göre farklılık arz ettiği hakkında açıklamalara yer verilerek alandan elde edilen bilgi birikimiyle birlikte teklif ve öneriler getirilmiştir.

DİB 4-6 yaş Kur'an kursları, Kur'an eğitim-öğretimi, temel dini bilgilerin ve değerler eğitiminin verildiği önemli kurumlar arasında yerini almıştır. DİB'in, bu kurumlara açıldığından bu yana büyük önem verdiği görülmektedir. Ayrıca bu kurslara katılan öğrenci sayısı her yıl hızla artmaktadır. Bu doğrultuda DİB 4-6 yaş programına yönelik yapılan akademik çalışmalar son yıllarda artsa da doktora çalışması düzeyinde henüz yok denecek kadar az çalışma olduğu görülmektedir. Her eğitim programında olduğu gibi bu programın da zaman içerisinde revize edilip güncellenmeye ihtiyaç duymaktadır. Programların revize edilmesinde, alanda yapılan değerlendirme çalışmaları temel veri kaynaklarından biridir. Bu sebeple çalışma, bu eksikliğin giderilmesine ve bundan sonra yapılacak çalışmalara katkı sağlaması bakımından önem arz edeceği düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların teorik yönden olduğu kadar, görev yapmakta olan öğretmenler için de pratik faydasının olacağı umulmaktadır.

İlgili Literatür

Bu başlıkta Türkiye'de okul öncesi din eğitimi programlarından olan DİB 4-6 yaş öğretim programı çalışmaları konu edinilmiştir. Yapılan bu çalışmaların içerikleri hakkında bilgi verilmek suretiyle bu araştırmanın alandaki yeri daha iyi anlaşılabacaktır. DİB 4-6 yaş Kur'an kurslarının açıldığı tarihe kadar okul öncesi dönemde din eğitimi alanında yapılan akademik çalışmalarının sayısının sınırlı olduğunu görmekteyiz. 2013 yılı itibarıyla DİB 4-6 yaş Kur'an kursları akademik çalışmalara konu olmuş ve günümüze kadar bu alanda yapılan araştırmalar hızla artış göstermiştir.

Program karşılaştırma çalışmaları;

Betül Yıldırım tarafından 2015 yılında Cumhuriyet Üniversitesi'nde yüksek lisans tezi olarak hazırlanan **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi (Sivas İli Örneği)** adlı çalışmada Sivas İl Müftülüğü 4-6 Yaş Arası Din Eğitimi Kurumu ve iki özel kursta uygulanmakta olan din eğitimini, gözlem tekniği ve öğretmenlerle yapmış olduğu görüşmeler yoluyla değerlendirmiş ve uygulamaya yönelik bazı önerilerde bulunmuştur. Sümeyra

Uzun'un 2016 yılında hazırladığı **Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi (İslam Dini) Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi Türkiye ve Amerika Örnekleri** isimli yüksek lisans tez çalışmasında DİB Kur'an Kursu Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu) ile Amerika'da yaşayan Müslümanların 1993'ten beri uygulamakta olduğu IQRA Vakfı Okul Öncesi İslam Dini Eğitimi Programını (IQRA Kindergarten Islamic Curriculum) mukayeseli olarak incelemiştir. Büşra Bacı tarafından 2019 yılında yüksek lisans çalışması olarak hazırlanan **Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu) ile Okul Öncesi Eğitimi Programının Karşılaştırılması** isimli araştırmada 4-6 yaş Kur'an kursu programı ile MEB Okul Öncesi Eğitim Programını program geliştirmenin unsurları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

Programı veli ve öğretici görüşleri doğrultusunda değerlendirme çalışmaları;

Samet Yağcı tarafından 2018'de yüksek lisans tezi olarak hazırlanan **Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)** isimli çalışmada 4-6 yaş Kur'an kurslarını fiziki donanım, öğretici yeterliliği, veli tutumu ve eğitim programı açısından incelenmektedir. Hatice Bayka tarafından 2019'da yapılan **Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'nın Değerlendirilmesi** isimli yüksek lisans çalışmasında öğretici ve veli görüşleri doğrultusunda 4-6 yaş Kur'an kurslarındaki eğitim öğretim faaliyetleri incelenmiştir. 2020 yılında Kevser Tüfekçi'nin yüksek lisans tezi olarak hazırladığı **Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi** isimli çalışmada 4-6 yaş Kur'an kurslarında verilen eğitim, çocuklarını bu kurslara gönderen velilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Öğretici görüşleri doğrultusunda programın değerlendirildiği çalışmalar;

2019 yılında Elif Acur'un çalıştığı **Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi** isimli yüksek lisans tezinde 20 öğretici ile

görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda kurslardaki değerler eğitimiyle ilgili tespitlerde bulunulmuştur. 2020 yılında Ayşe Sevede Karaca tarafından hazırlanan yüksek lisans çalışması **Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitiminin Öğretici Görüşleri Açısından İncelenmesi** ismini taşımaktadır. Yardımlaşma ve sabır değerinin öğretim süreci ve neticeleri 10 öğretici ile görüşme yapılarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Betül Dinçer'in 2020 yılında **Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Mevcut Durum ve Beklentilerin Saptanması** ismiyle hazırladığı yüksek lisans tezinde Bursa ilinde görev yapan 102 tane 4-6 yaş Kur'an kursu öğreticisiyle anket çalışması yapılmıştır. Araştırmada, 4-6 yaş Kur'an kurslarının mevcut durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır.

Öğretici görüşleri doğrultusunda DİB 4-6 yaş kılavuz kitabının değerlendirilmesi;

Bekir Sarı'nın 2019 yılında hazırladığı **Kur'an Kursları Öğretici Kitabındaki Uygulamaların İncelenmesi** isimli yüksek lisans çalışmasında Amasya il müftülüğü ve ilçe müftülükleri 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görevli 35 öğretici ile etkinliklerin yapısı ve etkinliklerin uygulanmasına yönelik anket uygulanmış, 10 öğreticiyle de mülakat yapılmıştır.

Veli memnuniyetini ölçme çalışmaları;

İbrahim Kurt tarafından 2017'de hazırlanan **Velilerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği)**, isimli yüksek lisans tezinde çocuklarını 4-6 yaş Kur'an kurslarına gönderen velilerin kurslarla ilgili memnuniyet ve beklenti düzeylerini ortaya koyulmuş, uygulamalara teklif ve öneriler getirilmiştir. 2019 yılında Havva Özdemir Türk'ün hazırlamış olduğu **Çocuklarını Kur'an Kursu veya Anasınıfına Gönderen Ailelerin Tercihlerine İlişkin Bir Çözümleme** isimli yüksek lisans tezinde çocuklarını MEB anaokuluna ve Diyanet 4-6 yaş Kur'an kursuna gönderen 22 veli ile

yapılan görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada velilerin, çocuklarının devam ettiği mevcut okulları tercih etme sebeplerini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

DİB 4-6 yaş öğretim programını program geliştirme açısından değerlendiren çalışmalar;

Ayfer Betül Urdoğan tarafından 2019 yılında yüksek lisans tezi olarak hazırlanan **Okul Öncesi Kur'an Kursu Öğretim Programının Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi** isimli araştırmada öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, öğretici yeterliliği ve 4-6 yaş Kur'an kursları Eğitim Programı ile ilgili tespitlerde bulunulmuştur. Sümeyra Uzun'un **Okul Öncesi Din Eğitiminde Program Geliştirme Süreçlerinde İlke ve Yaklaşımlar** isimli doktora çalışmasında okul öncesi din eğitimi alanında uzman akademisyenler ve DİB 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapmakta olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda okul öncesi din eğitiminde program geliştirme süreçlerinde ilke ve yaklaşımlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğreticilerin yeterliklerini tespit çalışmaları;

Zülfi Doğan tarafından 2019 yılında **4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği)** ismiyle hazırlanan yüksek lisans tezinde 179 Kur'an Kursu öğreticisinin katılımıyla anket uygulaması yapılmıştır. Anketin sonuçları doğrultusunda öğretici yeterliklerinin tespiti yapılmaya çalışılmıştır. 2019 yılında Büşra Kara tarafından yüksek lisans tezi olarak **Okul Öncesi Dönemi (4-6 Yaş Grubu) Çocukların Din Eğitiminde Görev Alan Eğitimcilerin/Din Görevlilerinin Pedagojik Yeterlikleri** ismiyle hazırlanan çalışmada, 20 öğretici ile yapılan görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri analiz edilmiştir.

Diğer çalışmalar;

Cemile Çetin'in 2019 yılında yüksek lisans tezi olarak hazırladığı **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kur'an Öğretimi** isimli çalışmada 4-6 yaş Kur'an kurslarında verilen Kur'an öğretiminin mevcut durumu öğrenciler üzerinde yapılan değerlendirme çalışmalarında elde edilen bulgularla incelenmiştir. Kur'an öğretim programı, müfredat, öğrenci, öğretici, materyal ve öğrenim ortamı açısından incelenmiştir. 2018 yılında Süleyman Şen tarafından Uşak Üniversitesi'nde **4-6 Yaş Grubu Çocuklarda Kur'an Tasavvuru** adıyla yüksek lisans tezi olarak çalışılan araştırma, 4-6 yaş grubu çocukların Kur'an'la ve tefsir ilmiyle karşılaşmaları neticesinde verdikleri tepkileri incelemektedir. Nurcan Uzut tarafından 2020 yılında yüksek lisans tezi olarak hazırlanan **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İç Mimarlık Temelinde Mekân Ölçütleri: Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Eğitim Merkezleri Örnekleri Üzerinden Bir Model Önerisi** isimli çalışmada, 4-6 yaş Kur'an kurslarının eğitim mekânlarının mevcut hali incelenmekte ve kurslar için ideal mekân tasarım önerilerinde bulunmaktadır.

Bu alanda hazırlanan lisansüstü çalışmaların yanında, DİB 4-6 yaş Kur'an kurslarını farklı yönleriyle ele alan kitaplar ve makaleler de mevcuttur. Bunlardan bazıları;

Cemal Tosun ve Fatma Çapcıoğlu, **"4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi"** adlı makalede, 4-6 Yaş Grubu Kur'an kursları öğretim programını ve öğretici kitaplarının genel durumunu dini gelişim kuramları çerçevesinde analiz ederek programın amaç, kazanım, hikâye ve etkinlikler açısından 4-6 yaş grubu çocukların dini gelişim düzeylerine uygunluğu araştırılmıştır.

Ayşegül Gün tarafından hazırlanan **Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği** isimli makalede öğretici yeterliliği, öğretim programı, öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektiği

alanlar öğretici ve velilerle yaptığı anket çalışması ve görüşmelerden elde edilen bulgularla değerlendirmiştir.

Davut Doğan, **“Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Kursları Öğretim Programı (Okul Öncesi Dönemi) Dini Bilgiler-1 Öğrenme Alanı Kazanımları Üzerine Değerlendirme”** başlıklı makalesinde, Dini Bilgiler 1 öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci gelişim özelliklerine uygunluk düzeylerini değerlendirmiş ve ulaştığı sonuçlardan yola çıkarak bazı önerilerde bulunmuştur. Çalışma, 2018’de programın güncellenmeden önceki haline göre hazırlanmıştır.

Ali Gücen, Ahmet Çakmak ve M. Fatih Ay tarafından **“4-6 Yaş Kuran Kursu Öğretim Programının Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”** isimli makale çalışmasında 4-6 yaş grubu Kur’an kursu öğretim programı hakkında Erzurum İl Müftülüğü’ne bağlı olarak açılan 4-6 yaş Kur’an kurslarında çalışan 5 öğreticiye yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında bazı tespitlerde ve önerilerde bulunulmuştur.

Mehmet Korkmaz tarafından 2019 yılında basılan **4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarında Din Eğitimi** isimli kitap çalışması, DİB 4-6 yaş öğretim programının durumu ve analizi Türkiye genelinde görev yapan 4-6 yaş Kur’an kursu öğreticileriyle yapılan anket çalışması neticesinde hazırlanmıştır. Kitap sonunda mevcut duruma ilişkin tespit ve öneriler getirilmektedir.

Sadettin Volkan Kopar ve Serbülend Arpa’nın 2020 yılında yayınlanan **“4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticilerinin Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimine İlişkin Tutumları Üzerine Bir Araştırma”** isimli makalesinde okul öncesi dönemde müzik eğitiminin çocukların duygusal ve sosyal, bilişsel, dil ve psiko-motor gelişimlerine yönelik bilgi verilmiş, daha sonra Ankara Müftülüğü’ne bağlı ilçe müftülüklerinde görev yapan 252 Kur’an Kursu öğreticisine uygulanan anketin sonuçları değerlendirilmiştir.

2021 yılında Recep Kaymakcan tarafından “**Türkiye’de Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi**” ismiyle yayımlanan raporda, okul öncesi din eğitimi konusu, dünyadan örnekler, okul öncesi eğitim yaklaşımları, 4-6 yaş Kur’an kurslarının değerlendirilmesi konuları çerçevesinde ele alınmıştır. Raporda okul öncesi din eğitimi konusuna yönelik genel bir değerlendirme yapıldıktan sonra, Türkiye’de okul öncesi din ve ahlak eğitimi için politika önerilerine yer verilmiştir.

Yukarıda adı geçen çalışmaların yanında bu çalışmada, DİB 4-6 yaş öğretim programı değerlendirilirken öğretici görüşleri doğrultusunda ilerlemesi ve değerlendirme yapılırken ayrıca programda kullanılan materyallerin derinlemesine analizi neticesinde elde edilen bulgularla ilişkilendirilmesi sebebiyle okul öncesi din eğitimi alanına zengin veri sunacağı ve farklı bakış açısı katarak katkı sunacağı düşünülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM, OKUL ÖNCESİ DİN EĞİTİMİ ve PROGRAM DEĞERLENDİRME

1.1. Okul Öncesi Eğitim

1.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Seyri

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarının tarihsel seyrini Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki ana başlık altında inceleyebiliriz.

1.1.1.1. Osmanlı Döneminde Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Eğitimin önemine her dönemde işaret edilen İslam toplumunda, çocuklara ilk eğitimin verildiği kurumlara yaygın olarak küttap ya da sıbyan mektebi ismi verildiği görülmektedir. Emeviler ve Abbasiler döneminden itibaren en yaygın temel eğitim kurumu olarak bilinen küttaplara Karahanlı ve Selçuklu Devletlerinde “Sıbyan Mektebi” adı verilmiştir.¹¹ Osmanlı’da medreselerin kuruluşu ve zaman içerisindeki gelişimi ile ilgili bilgilere çeşitli kaynaklarda rastlanırken Osmanlı’nın kuruluş döneminde sıbyan mekteplerinin durumu hakkında bilgi elde edilebilecek kaynaklar sınırlıdır.

Küttabların Osmanlılar’da mektephane, mekteb-i sıbyan, ibtidai mektep ve ilk mektep olarak isimlendirildiği bilinmektedir.¹² Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan itibaren hemen her köy ve mahallede en az bir tane olan ve ilköğretimin birinci basamağını oluşturan eğitim süresi genellikle 3-4 yıl olan sıbyan mekteplerinde sabi denilen 5-6 yaşındaki kız ve erkek çocukları eğitim görmekle birlikte bazı yerlerde 4 yaşındaki çocukların da mektebe kabul edildiği bilinmektedir. Bu kurumlarda Kur’an-

¹¹ Ziya Kazıcı, **Osmanlı’da Eğitim Öğretim**, İstanbul, Bilge Yayıncılık, 2004, s. 86.

¹² Jacob M. Landau, “Küttâb”, Ankara, **TDV İslam Ansiklopedisi**, C. XXVII, 2003, s.3.

ı Kerim, temel dini bilgiler, namazda okunacak ayet-dua ezberi ve yazı yazma ve basit matematik işlemleri öğretilirdi.¹³ Mektebe başlama yaşı gelen çocuklar derslere âmin alayı veya bed-i besmele adı verilen, çocuklar ve aileleri için unutulmaz güzel bir anı olarak kalan merasimlerle başlamaktaydı. Bu merasimler, o yaş grubundaki çocukları eğitime motive eden uygulamalar olarak düşünülmektedir.¹⁴ Sıbyan mekteplerine başlama yaşı günümüzde okul öncesi eğitime başlama yaşı itibariyle benzerlik göstermekte ancak bu mekteplerde uygulanan program ile günümüz eğitim programları, pek çok açıda farklılaşmaktadır. Sıbyan mektepleri; ilk öğretimden ayrı bir yapılanma olmayıp ilk öğretim düzeyinde eğitim veren kurum olduğu kabul edilmektedir. Osmanlı döneminde sıbyan mektepleri, dar-ul eytamlar (yetimhane) ve ıslahhaneler¹⁵ kısmen okul öncesi eğitim kurumlarının ilk örnekleri olarak kabul edilse de bu dönemde günümüz okul öncesi eğitim kurumlarına tam anlamıyla benzeyen okullar bulunmamaktadır. Osmanlı'da bugünkü manada okul öncesi eğitimine ilişkin ilk düşüncelerin Batı'dan esinlenilerek Tanzimatla birlikte ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitim öğretimde yayınlanan nizamnameler çerçevesinde sıbyan mekteplerinde ıslahat çalışmaları yapılmıştır. Ancak alınan kararların çoğu uygulamaya geçirilememiş ve istenilen başarı elde edilememiştir¹⁶

II. Meşrutiyet döneminden hemen öncesine tekabül eden dönemde (1908 öncesi) bazı illerde özel ana mektepleri, akabinde İstanbul'da özel ana mektepleri açılmıştır. Balkan Savaşlarından (1912-1913) sonra ise resmî ana mektepleri yaygınlaşmaya başlamıştır.¹⁷ 6 Ekim 1913 yılında çıkarılan “Tedrisatı İptidaiye

¹³ Mustafa Öcal, **Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi**, İstanbul, Dergâh Yayınları, 2011, s. 36.

¹⁴ Abdülaziz Bey, **Osmanlı Âdet, Merasim ve Tabirleri**, Haz. Kasım Arısan, Duygu Arısan Günay, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2000, s. 57-75.

¹⁵ Meslek kazandırmaya yönelik kurulan ıslahanelerde ise savaş ve isyanlar sonucu kimsesiz kalan çocukların Darüleytam-i Osmani ve Darüleytamlarda barınma ihtiyaçları karşılanmakta ve eğitim verilmekteydi. Ancak o devirde dini bilgileri esas alan bu eğitimin Cumhuriyet sonrası okulöncesi eğitiminden farklı olduğu anlaşılmaktadır.

¹⁶ İbrahim Caner Türk, “Osmanlı Devleti'nde Okul Öncesi Eğitim”, **Millî Eğitim Dergisi**, C. XLI, Sy. 192, 2011, s.162., Sevim Ceylan Dumanoglu, “Osmanlı Devleti Tanzimat Dönemi Eğitim Faaliyetleri”, **Türk Eğitim Tarihi**, Ed. Mustafa Kılınç, Songül Keçeci Kurt, Ankara, Pegem Akademi, 2019, s. 134-135.

¹⁷ Yahya Akyüz, “Anaokullarının Türkiye'de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, Sy. 132, 1996.

Kanunu Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) ile anaokulları ilkokulların bir basamağı sayılmış ve bu okulların yurdun her yerinde açılması hükmü getirilmiştir. 1915 yılında da Ana Mektepleri Nizamnamesi yayınlanmış, bu nizamname ile de ana mekteplerinin maksat ve uygulamaları ortaya koyulmuştur. Nizamnamedeki genel hükümler şöyle özetlenebilir:

“Ana mektepleri iptidai sınıfları bulunan bir kız mektebine ek olarak açıldığı gibi ayrıca da açılabilir. Ana mektebi açılabilmesi için: İlk başta: Binanın mektebe elverişli ve sıhhat kaidelerine uygun olması, İkinci olarak: Çocukların sayısıyla mütenasip genişlikte bahçesi bulunması, Üçüncü olarak: Her türlü terbiye levazımının hazırlanması şarttır. Ana mektepleri ücretli veya ücretsiz olarak açılabilir. Ücretli resmî anaokullarına parasız çocuk alınmaz. Ana mekteplerine 4-5-6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocukları birlikte bulundurulabilir. Çocuklar anaokullarına alınırken doktor tarafından muayene edilecek, bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve aşıları oldukları tespit edilecektir. Ana mekteplerinde çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar. Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır. Ana mekteplerinde sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli öykü okumalar ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır. Ana mektepleri en az haftada bir kez sağlık incelenmesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimler hakkında çocukların velilerine bilgi verilecektir. Ana mekteplerinde sınıf sayısı kadar bayan öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevi birincilere verilir.”¹⁸ Nizamnamede görüldüğü üzere anaokullarının dersleri, maksat ve uygulamaları ayrıntılı olarak belirlemiştir. Öte yandan yapılan düzenlemelerle birlikte bazı sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Alt yapı oluşturulmadan hazırlıksız olarak açılan okullar için yetişmiş anaokulu öğretmenin olmaması bu sorunların başında gelmektedir. Yetişmiş müslüman bayan öğretmenler bulunmadığından ihtiyacı karşılamak üzere bu okullara Gayri Müslimlere mensup (Ermeni ve Musevi) öğretmenler getirilmiştir. Öğretmen açığını kapatmak için anaokullarına öğretmen yetiştirmek üzere İstanbul

¹⁸ İbrahim Caner Türk, “Osmanlı Devleti’nde Okul Öncesi Eğitim”, s.166-167.

Dârümuallimât'ı (İstanbul Öğretmen Okulu) bünyesinde bir “Ana Muallime” şubesi açılmıştır. Ancak bu okullar da Gayrimüslim etkisinden kurtulamamıştır. Ana Muallime şubesi, bir süre mezun verdikten sonra ülkenin içinde bulunduğu I. Dünya Savaşı'nın sıkıntıları sebebiyle kapatılmak zorunda kalmıştır.

1.1.1.2. Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Cumhuriyet'in kurulduğu ilk yıllarda harf inkılabı ile birlikte halkın okur yazarlığını artırma ve ilk öğretimde okullaşmayı yaygınlaştırma çalışmalarına öncelik verilmiştir. Eğitime ayrılan kaynaklar ilk öğretime aktarılmış, bu durum daha önce açılan okul öncesi kurumların kapatılmasına sebep olmuştur. Okul öncesi eğitim ailelerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmıştır. Ancak İstanbul'da fabrikalarda ve ziraatte çalışıp, çalıştığı saatlerde çocuğuna bakacak birini bulamayan muhtaç annelerin çocukları için "çocuk yuvaları" açıldığı bilinmektedir.¹⁹

Cumhuriyet Döneminde okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine ilk kez 1949'da yapılan IV. Milli Eğitim Şurasında değinilmiş, 1953'de yayınlanan V. Milli Eğitim Şurasında okul öncesi eğitim kurumları ihtiyari müesseseler sınıfında tanımlanmış olup bu kurumların açılması ile ilgili hükümler yer almıştır.²⁰ VII. ve VIII. Mili Eğitim Şuraları'nda ise okul öncesi eğitime ilköğretim bünyesinde isteğe bağlı okullar olarak değinilmiştir.²¹ Okul öncesi eğitim ile ilgili önemli gelişmeler 1960 itibari ile dikkat çekmekte okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılmasının Kalkınma planlarında, Hükümet programlarında, eğitim komisyonlarında ve Milli Eğitim Şuralarında ele alındığı görülmektedir. 1962 yılı itibariyle yapılan yasal düzenlemeler ile ülkede okul öncesi eğitim kurumlarını yaygınlaştırma çalışmaları hız kazanmıştır. 1962'de “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” çıkarılmış, 1977'de

¹⁹ Ayla Oktay, “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim”, **Marmara Üni. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, sy. 2, 1990, s. 153-154.

²⁰ https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

²¹ https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08162906_7_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165001_8_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

İlköğretim Genel Müdürlüğü içerisinde Okulöncesi şubesi açılmış, 1992’de MEB bünyesinde “Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü” kurulmuştur.²² 1985’de yayımlanmış olan okul öncesi 6 Yaş Grubu Programı ve 1989’da yayımlanmış olan “Okul Öncesi Eğitim Programları” o güne değin program geliştirme ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış ilk programlar olarak değerlendirilmektedir.²³ XIV. ve XVII. (1993-2006) eğitim şuralarında okul öncesi eğitimde öğretim programları, kaynak temini, rehberlik hizmetleri alanlarında kapsamlı olarak yer verilmiş 60-72 aylık çocuklar için zorunlu olması çalışmaları başlatılmıştır.²⁴

Millî Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim yönetmeliğinde yaptığı 10.07.2019 tarihli değişiklikle okul öncesi eğitim kurumları şu ifadelerle tanımlanmaktadır:

Okul öncesi eğitim kurumu: Okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren anaokulu, ana sınıfı ile uygulama sınıfını,

Anaokulu: 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okulu,

Ana sınıfı: 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumları bünyesinde açılan sınıfı,

Uygulama sınıfı: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çocuk gelişimi ve eğitimi alanında 36-68 aylık çocukların eğitiminin yapıldığı uygulama birimini

²² Ayla Oktay, “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Sy. 42, 1983, s.7.

²³ Ahmet Sakin, “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi”, **Okul Öncesi Eğitime Giriş**, Ed. Gülden Uyanık Balat, Ankara, Nobel Yayınları, 2016, s. 27.

²⁴http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21142534_16_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/17_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

ifade etmektedir. Aynı tarihli değişiklikle okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik servisi kurulmasına da karar verilmiştir.²⁵

Son yıllarda bulundukları bölgelerdeki olumsuz şartlardan dolayı okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklar için yaz okulları, gezici sınıflar, gezici öğretmen sınıfı, taşıma merkezi ana sınıfı gibi uygulamalarla okul öncesi eğitim hizmeti çeşitlendirilerek yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır.²⁶ Bunların yanı sıra okul öncesi eğitime hizmet kapsamında değerlendirilen Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Tarafından Yürütülen Projeler (Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi), Okul-Veli-Çocuk Eğitimi Programı, Milli Eğitim Tarafından Yürütülen Programlar , Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na Bağlı Programlar (Kreş ve Gündüz Bakımevleri, Çocuk Yuvaları) Ve çeşitli Sivil Toplum Kuruluşlarının Okul öncesi Eğitimi Hizmetleri bulunmaktadır.²⁷

1.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Eğitimin tüm kademeleri, insanın gelişimine farklı düzey ve şekillerde katkıda bulunmakta,²⁸ okul öncesi eğitim bu kademelerin ilk basamağını oluşturmaktadır. Literatürde çeşitli tanımları yer alan okul öncesi eğitim, insanın doğumundan temel eğitime başlanan güne kadar olan çocukluk dönemini içine alan ve çocukların ileriki hayatında bireysel özelliklerine ve gelişimsel seviyelerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, psikomotor, sosyal duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerini toplumun kültürel ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, ailelerde ve kurumlarda verilen bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır.²⁹ MEB'in okul öncesi

²⁵<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (erişim 18.05.2022)

²⁶ <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/795.pdf> (erişim 18.05.2022)

²⁷ Meryem Çelik, Kerim Gündoğdu, “Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi”, **Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sy. 16, 2007, s. 184-188.

²⁸ Hakan Özkan, “Din Eğitimi Açısından Kuran-ı Kerim’de İtaat Kavramı”, Doktora Tezi, **İstanbul Üni. SBE**, İstanbul, 2022, s. 276

²⁹ Hatice Poyraz, Hale Dere Çiftçi, **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2011, s. 19., Neriman Aral, Adalet Kandır, M. Can Yaşar, **Okul Öncesi Eğitim & Okul Öncesi Eğitim Programı**, İstanbul, Ya-Pa Yayınları, 2011, s. 12.

eğitimi tanımı ise “0-72 aylık çocukların, tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak, akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir.” şeklindedir.³⁰

Çocukların gelişiminin büyük ölçüde 0-6 yaş arasında tamamlandığı düşünüldüğünde, okul öncesini kapsayan bu süre içerisindeki öğrenmeler ve kazanılan davranış biçimleri tüm yaşamı etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %50’si 4 yaşına, %30’u 4 yaşından 8 yaşına, %20’si 8 yaşından 17 yaşına kadar oluştuğunu, ayrıca çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri okul başarısının %33’ü 0-6 yaş arasındaki başarı ile ilişkili olduğunu göstermektedir.³¹ İlerideki öğrenim yaşantısı üzerindeki etkisinin yanında bu dönemde çocuklara sunulan deneyimlerle edinilecek temel bilgi, beceri ve kazanımlar, sosyal-duygusal yaşamını da şekillendirecek güçtedir. Öte yandan bu dönemdeki yaşantılar hayatın daha sonraki yıllarında hayatı kolaylaştıracak gibi, hayatın ilerideki yıllarındaki bazı sorunların temelini oluşturabilir. Bu sebepler okul öncesi eğitimin en iyi şekilde planlanarak sistemli ve nitelikli şekilde yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Nitelikli bir okul öncesi eğitim, aileler tarafından planlı hareket edildiğinde ev ortamında mümkün olsa da bazı açılardan eksik kalmaktadır. Eksiklikler ve zorunluluk durumları, okul öncesi eğitim kurumlarından destek alma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Son yıllarda ülkemizde özellikle kentlerde kadınların bir kısmının hem ailesine ekonomik katkıda bulunmak hem de toplumda kendilerine belli bir statü sağlamak amacıyla ev dışında çalışmaya başlamaları sebebiyle çocuğun eğitimi ve bakımına destek olabilen kurum ihtiyacı doğmuştur. Bu zorunluluk durumundan doğan ihtiyacın karşılanmasında, toplumun çeşitli kesimlerinde eğitim düzeyi ya da

³⁰ MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği, 14. Milli Eğitim Şurası, Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu, 27-29 Eylül, Ankara: MEB Yay.

³¹ Benjamin S. Bloom, *Stability and Change in Human Characteristics*, New York, John Wiley & Sons, 1964, s. 72.

gelir düzeyi açısından statü farkı olan ailelerin çocukları arasında eğitim alanında uçurumlar oluşmasını önlemesinde okul öncesi eğitim kurumlarının rolü büyüktür.

Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun sağlıklı gelişimi için ihtiyaç duyulan fiziki ve sosyal çevreyi sağlamaktadır. Nitekim uygun çevre koşullarında ve sağlıklı iletişim ortamında yetişen çocukların yaşamlarının sonraki yıllarında daha hızlı ve başarılı bir gelişim gösterdikleri bilinen bir gerçektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk, akranlarıyla beraber olma ihtiyacını karşılarken grup oyunlarına katılarak benlik kavramının gelişmesini sağlamaktadır. Çocuk, bir arkadaş grubunda kendi hakkında bilmediği özelliklerini öğrenecek, aile içindeki yerinden başka, yaşlılarıyla birlikte olduğunda kendi benliği hakkında daha gerçekçi bir yapının farkında olacaktır. Yeteneklerini keşfedip, gruba ne gibi katkıları olduğunu sosyal ortam içerisinde görecektir, güçlü ve zayıf yanlarını keşfederek, kabul görme veya dışlanma gibi sosyal deneyimlerle belki de ilk kez karşı karşıya gelecektir.³² Okul ortamında çocuklar akran grupları içinde kendini tanımasını, toplumda kendini kabul ettirecek becerileri geliştirmesini, birlikte yaşama kurallarını kısacası sosyalleşmeyi öğrenmektedirler. Evde aileler ne kadar nitelikli eğitim verme gayretinde bulunsalar da okul öncesi çocuğu akranlarıyla bir arada bulunmadığı takdirde sosyalleşme yönü geride kalacaktır. Bunun yanında fazla koruyucu ebeveynlerin çocukları her şeyin yolunda gittiği aile ortamında çoğu konuda problemle karşılaşmadıklarından çözüm arayışında bulunmamaktadır. Çoğu zaman toplumda dezavantajlı gruplar için okul öncesi eğitimin öneminden bahsedilse de fazla koruyucu ailelerin çocuklarının sosyalleşmesinde de okul öncesi eğitim kurumlarının önemi göz ardı edilmemelidir. Öte yandan araştırmanın sonucu ayrıca günümüz ebeveynlerinin çocuklarının eğitime erken yaşlarda başlaması gerektiği düşüncesinde olduğunu ve iyi bir eğitim için okul öncesi eğitim kurumlarına verdikleri önemi ve değeri göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara sosyalleşme imkânı sağlamanın yanı sıra ilkokula başlamadan önce tecrübe kazanmaları için bir fırsat sunmaktadır. Okul

³² Gülümser Gültekin Akduman, “Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi”, **Okul Öncesi Eğitime Giriş**, Ed. Gülden Uyanık Balat, Ankara Nobel Yayınları, 2016, s.8.

öncesi eğitimde çocuklar mutlu ve anlamlı deneyimler kazanırsa, ilkokula başlarken kendisine yönelik olumlu duygular hisseder ve başarılı olma olasılığı artar. Böylece kendisini tanıır ve yeteneklerinin farkında olur.³³ Ülkemizde yapılan araştırmalarda da bunu destekler nitelikteki sonuçlara ulaşılmıştır. Kurumsal olarak okul öncesi eğitim almış ya da annenin eğitilmesiyle evde eğitim alan çocuklar, önce ergenlik sonra genç yetişkinlik dönemlerinde farklı açılardan incelenmiştir. Takibi yapılan 13-15 yaş çocukların ilkokuldaki genel not ortalamalarının daha yüksek olduğu, daha zengin bir sözcük dağarcığına sahip oldukları, hemen hemen hepsinin hala okula devam ettiği tespit edilmiştir. Takibi yapılan 25-27 yaş aralığındaki çocukların ise okula devam etme sürelerinin daha uzun, üniversiteye devam etme oranlarının daha yüksek, iş hayatına başlama yaşının daha yüksek, mesleki kariyerlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.³⁴ Netice itibariyle çocukların hayata hazırlanmasında, sahip olduğu yeteneklerin ortaya çıkarılıp geliştirilmesinde okul öncesi eğitim önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitimde fiziksel gelişimin ve buna bağlı olarak tüm gelişim alanlarının sağlıklı gelişebilmesinde beslenme önemlidir. Olumsuz çevre koşullarından gelen çocukların hayatlarının ilk yıllarında karşılaşacakları beslenme yetersizliği problemlerinin en aza indirgenmesine, yeterli ve dengeli bir beslenme programı uygulanarak katkı sağlanabilir.³⁵ Diğer yandan sağlıksız beslenme alışkanlığı olan çocukların bilinçlendirilmesi, doğru beslenmenin önemine dair farkındalık oluşturulması için de hazırlanacak olan program önemlidir. Sağlıksız atıştırmalıkların, fast food beslenmenin, beslenme bozukluğundan kaynaklanan hastalıkların artış gösterdiği günümüzde, erken çocukluk döneminde sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırılabilirse sağlıklı bir nesil yetiştirilmesine önemli bir adım atılmış

³³ Haluk Yavuzer, **Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimi İle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2013, s.210.

³⁴ Nalan Kuru Turaşlı, “Okul Öncesi Eğitim Tanımı, Kapsamı ve Önemi”, **Okul Öncesi Eğitime Giriş**, Ed. Gelengül Haktanır, Ankara, Anı Yayıncılık, 2015, s. 20.

³⁵ Osman Göde, Fatma Susar, “Okul Öncesi Eğitimin Önemi İle Bu Eğitimde Oyunun ve Bedensel Etkinliklerin Rolü”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sy. 2, 1997, s. 41.

olur. Bu sebepler, okul öncesi eğitimde beslenmeye dair özel düzenleme yapılmasını gerekli kılmaktadır.

1.1.3. Okul Öncesi Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları eğitimci Mialaret tarafından üç başlıkta toplanmıştır. Çalışan kadınların çocuklarına bakmak, her çocuğa eğitim imkânı sunmak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak ve çocukların sosyalleşmesine katkıda bulunmak, toplumsal amaçlar; çocuğun duyu organlarını eğitmek ve çevreye olan duyarlılığını arttırmak, eğitici amaçlar; çocuğun temel gelişimi temel alınarak kendi vücudunu kontrol etme, kendi denetimini bağımsız olarak yapma, konuşma, öğrenme gibi temel becerilerinin gelişimini sağlama, gelişimsel amaçlar olarak tasnif edilmektedir.³⁶

Ülkemizde Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları doğrultusunda belirlenmiş olan okul öncesi eğitiminin amaçları; “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği”nde Türk Milli Eğitim'inin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde açıklanmıştır:

1. Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, millî ve manevî değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,
2. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
3. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
4. Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,

³⁶ Akt. Poyraz, Dere, **Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri**, s. 21.

5. Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,
6. Çocukları ilköğretime hazırlamaktır.³⁷

Yukarıda yer alan maddelerin yanında okul öncesi eğitimin amaçları kapsamında aile ile iş birliğine dikkat çekilmektedir. Sadece ailede alınan eğitim yetersiz kaldığı gibi sadece okulda alınan eğitim de yetersiz kaldığından aile ve okul, birbirini tamamlayıcı ve destekleyici çevresel faktörlerdir. Bu sebeple okul öncesi eğitimin amacı öncelikli olarak çocuğa eğitim verme olup aileyi de ihtiyaçlar doğrultusunda bilgilendirmektir. Eğitimin aile boyu, daha çok aile katılımı adı altında incelendiğinden biz de bu konuyla ilgili ayrıntılı bilgiye aile katılımı başlığımızda yer vermeyi uygun gördük.

Sistemli ve doğru bir eğitim yapmak için belirli ilkelere dayanarak eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları, genel amaçlara ulaşabilmek için bazı ilkelere dayanarak hareket etmektedir. Öncelikli olarak okul öncesi eğitimi, çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalı; çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi olduğundan etkinlikler oyun temelli düzenlenmeli aynı zamanda çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır. Bu süreçte okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmesi hedeflenmelidir. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir. Başta kendini ifade etmesini desteklemeye yönelik olarak çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir. Bunların yanı sıra çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını

³⁷ <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> (erişim 18.05.2022)

anlatabilme davranışları geliştirilmeli, çocuklarla iletişimde onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalı, eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalı, okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir. Tüm bu ilkeleri takip ederken çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır. Son olarak çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.³⁸

1.1.4. Okul Öncesi Eğitim Programı ve Niteliği

Eğitim ve öğretim faaliyetleri amaçlar doğrultusunda planlı şekilde yürütüldüğünden eğitim kurumları amaçlarına ulaşabilmek için hazırladığı planları, programlar aracılığıyla hayata geçirirler. Bu sebeple tüm eğitim ve öğretim kurumları belirli ilkeler doğrultusunda resmî olarak hazırlanan yazılı eğitim programlarını takip ederler.³⁹ Eğitim programı farklı açılardan ele alınarak tanımlanmaya çalışıldığından birden fazla tanım karşımıza çıkmaktadır. Eğitim bilimci Caswell ve Campell'e göre eğitim programı; "öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıların tümüdür."⁴⁰ Ertürk'e göre; "belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümüdür."⁴¹ Demirel, eğitim programı tanımını "öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir."⁴²

³⁸ MEB Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, s.11.

³⁹ Sedat Yüksel, "Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. XV, Sy. 1, 2002, s. 362.

⁴⁰ İzzet Görgeç, "Program Geliştirmede Temel Kavramlar", **Eğitimde Program Geliştirme**, Ed. Hasan Şeker, Ankara, Anı Yayıncılık, 2017, s.10.

⁴¹ Selahattin Ertürk, **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, Yelkentepe Yayınları, 1982, s. 14.

⁴² Özcan Demirel, **Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2020, s.4.

Okul öncesi eğitimde istenilen amaçların gerçekleşmesi, beklenen yararın sağlanması ve eğitimin başarıya ulaşması ancak nitelikli eğitim programlarının uygulanmasıyla mümkündür. Nitelikli bir eğitim programı geliştirilirken dikkate alınması gereken hususlar; çocukların gelişimi, ilgi alanları ve ihtiyaçları, toplumun yapısı, gelenekleri, ebeveynler ve onların değerleri öğretmenin özellikleri ve yeterlikleridir. Yani eğitim programları çocuğun, toplumun ve ailenin değerlerini dikkate alarak hazırlanmalıdır.⁴³ Hesapçıoğlu ve Zembat'ın açıkladığı nitelikli bir programının taşıması gereken özelliklerini Güven şöyle özetlemiştir; ⁴⁴

1. “İşlevsellik: Bir eğitim programı genel olarak yaşamda kullanılabilecek etkinlik ve konuları içermelidir. Genel olarak yaşamdan kopuk olarak hazırlanmış bir program hedefine ulaşamayacak ve yararsız olacaktır.
2. Esneklik: Bir ülkede okulların farklı bölgelerde bulunması ve bölgelerde iklim tipi gibi değişkenlerin çevreyi etkilemesi programın esnek olmasını gerektiren nedenlerden biridir. Ayrıca öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve teknolojik gelişmeler de programın esnek olmasını gerektirir.
3. Toplumun değerlerine uygunluk: Program toplum idealleri ve felsefesinin gerçekleşmesi için bir araçtır. Bu nedenle eğitim programları bu felsefeye ve devlet ideolojisine uygun olarak hazırlanmalıdır. Bu ilke işlevsellik ilkesiyle de paraleldir.
4. Uygulanabilirlik: En nitelikli programlar bile yetersiz bir uygulama ile verimliliğini kaybedebilir. Bu nedenle programın uygulayıcılar tarafından anlaşılır olması ve uygulayıcılara ışık tutması gerekir.
5. Bilimsellik: Bir eğitim programının bilimsel gelişmeleri kapsayacak biçimde hazırlanması ve her disiplindeki yeni bilgilerle güncellenebilir olması gerekmektedir.

⁴³ Carol Elaine Catron, Jan Allen, **Early Childhood Curriculum A Creative Play Model**, New Jersey, Merril Prentice Hall. 2003, s.15-18.

⁴⁴ Gülçin Güven, “Okul Öncesi Eğitim Programı”, **Okul Öncesi Eğitime Giriş**, Ed. Gülden Uyanık Balat, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2016, s. 69-70.

Okul öncesi eğitim programı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlara Oktay ve Zembat'ın açıklamalarında yer verdiği üzere programın çocukların yaşlarına, gelişim düzeylerine ve çevrenin ihtiyaçlarına uygun olmasına ve aktif öğrenme sürecinde olan çocuk için programın öğrenci merkezli olmasına dikkat edilmelidir. Çocukta var olan yaratıcılığı destekleyici ve geliştirici bir tutumla sosyal öğrenmelere ve keşfetme çalışmalarına olanak tanınmalı, okul dışında bulunan çevrenin de eğitim çevresi olarak kullanılmalıdır. Aynı zamanda ailelerin programa katılımlarını ve ailelerle iş birliği halinde bir takım ruhu oluşturularak hizmet verilmesine dikkat edilmelidir.⁴⁵ Belirlenen şartlar doğrultusunda hazırlanacak olan program etkinliklerinde çocuğu merkeze alarak çocuğun aktif biçimde yer alacağı şekilde düzenlenmeler yapılmasına özen gösterildiği takdirde problemlere çözüm getirebilen bireylerin yetişmesine zemin oluşturulabilir. Bu da günümüz toplumunun en çok ihtiyaç duyduğu durumlardan biridir.

Yukarıda genişçe yer verdiğimiz şartları yerine getiren programların eğitim sürecinde başarıya ulaşmasında, programın uygulayıcıları olan öğretmenler önemli faktördür. Gelişen ve değişen toplumda bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılanabilmesi her geçen gün eğitimin niteliğini arttırmak için çaba sarf eden özverili eğitimcilerin görev aldığı nitelikli bir eğitim sisteminin var olmasıyla mümkündür. Nitelikli eğitim, ancak nitelikli eğitimciyle mümkündür. Okul öncesi eğitim programının etkili olması programın, öğretmenin ve eğitim ortamının niteliği ve çocukların bunlardan istifade etme durumuyla bağlantılıdır.

Buraya kadar yapılan açıklamaların ve sıralanan maddelerin her biri eğitimin nasıl daha nitelikli hale gelebileceğinin yolunu göstermektedir. Bu yolda, çocuktaki gelişim alanlarına göre hareket etmek en temel ilke olmasının yanında bu alanların her biri, bir diğeri geride kalmayacak şekilde desteğe ihtiyaç duymaktadır. Açıklamalarda gelişim alanları arasında olan dini gelişimden bahsedilmediği, nitelikli bir okul öncesi eğitim için okul öncesi din eğitiminin önemine yer verilmediği görülmektedir. Nitelikli

⁴⁵ Ayla Oktay, **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**, s. 198-199.

bir okul öncesi programı oluşturulurken gelişim alanlarından biri olan dini gelişim de geride bırakılmadan her alan desteklenmelidir. Nitekim eksikliklerin varlığı bilinirken bir düzenleme yapılmadan nitelikli olana ulaşamayacağı bir gerçektir.

1.1.5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrenme Merkezleri ve Eğitim Etkinlikleri

1.1.5.1. Öğrenme Merkezleri

Çocukların etkin öğrenmelerini destekleyerek problem çözme becerilerini geliştirmesine ve eğitim programlarının başarıya ulaşmasına yardımcı olan unsurlardan biri dikkatli ve özenli planlanmış eğitim ortamlarıdır. Eğitim programının, amacına uygun şekilde planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim ortamlarında öğrenme merkezleri yer alacak şekilde düzenlenme yapılması gerekmektedir.⁴⁶ Öğretmen, sınıfın fiziki özelliklerini, sınıf mevcudunu, çocukların bireysel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını dikkate alarak öğrenme merkezleri oluşturur. Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alması beklenen öğrenme merkezleri; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve doğa, dramatik oyun merkezidir.⁴⁷ Öğrenme merkezleri, çocukların ilgili içeriği öğrenmesine yardımcı olmakla birlikte öğretmenlere çocukların kişisel özelliklerini, çoğunlukla hangi merkezlerde ve hangi arkadaşlarıyla oynamayı seçtiklerini gözlemleyebilme fırsatı sağlar.

1.1.5.2. Etkinlik Çeşitleri

Okul öncesi eğitim programlarında, programın amaçlarına ulaşabilmesi için, amaçlar doğrultusunda düzenlenen içeriklerde çeşitli etkinlik alanları bulunmaktadır. Yaygın olan etkinlik alanları: Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri şeklindedir. Bu etkinlikleri

⁴⁶ Gülçin Güven, “Okul Öncesi Eğitim Eğitim Programı”, s. 97.

⁴⁷ MEB Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, s.38.

öğretmen, seçtiği kazanımlar doğrultusunda planlayabilir ya da birden fazla etkinlik türünü bir araya getirilerek bütünleştirilmiş etkinlik hazırlayabilir.⁴⁸

Okul öncesi din eğitimi faaliyetleri düzenlenirken, okul öncesi eğitimde içeriğinde yer alan etkinliklerden faydalanılabilir. Müzik, dil etkinlikleri, sanat etkinlikleri gibi etkinlikler uygulanırken din eğitiminin amacına uygun içerikler seçilerek dolaylı din eğitimi faaliyetleri zenginleştirilebilir.⁴⁹ Bu doğrultuda okul öncesi din eğitimi programı içeriğinde yer aldığı hedeflenen başarıya ulaşmada rol oynayacak, hâli hazırda okul öncesi eğitimde kullanılan etkinlik alanlarının kapsamı, işlevi ve önemine dair bilgilere, başlıklar altında kısaca yer verilmesi uygun görülmüştür.

Sanat etkinliği: Sanat etkinlikleri temelde yaratıcılığı, hayal gücünü, estetik duyarlılığı geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerdir. Aynı zamanda problem çözmeye, çözüm odaklı ve eleştirel düşünmeye zemin hazırlar ve ince motor becerilerinin gelişimini destekler. Sanat etkinlikleri, okul öncesi eğitim programı içinde diğer etkinliklerle ilişkili olan ve programdaki diğer etkinliklerle bütünleşmiş olarak da uygulanabilen etkinlikler olduğundan programın diğer etkinlikleriyle beraber planlanabileceği gibi ayrı etkinlikler olarak da planlanabilir.⁵⁰ Bu etkinlikler düzenlenirken, seçilen konu ile ilgili hedef davranışlara ulaştıracak materyaller çocuklara sunulmalı ve onların rahat çalışabilecekleri sakin bir ortam oluşturulmalıdır.

Drama etkinliği: Okul öncesi eğitimde drama; çocuğun yaparak, yaşayarak öğrenmesini amaçlayan, bütün gelişim alanlarını destekleyen, öncesinde belirlenmiş amaçları olan, olayları sözel ya da sözel olmayan iletişim yöntemleriyle ifade etmeye dayalı, canlandırmaların olduğu bir etkinliktir.⁵¹ Öğrencilerin dikkat, konuşma, dinleme, anlatım, algılama, yorumlama gibi iletişim yeteneklerini ve üreticiliğini

⁴⁸ MEB Okul Öncesi Eğitim Programı 2013, s.42.

⁴⁹ Donald Ratcliff, “Stories, Enactment and Play”, **Handbook of Preschool Religious Education**, Ed. Donald Ratcliff, Birmingham, Religious Education Press, 1988, s. 247.

⁵⁰ Özlem Şimşek, “Okul Öncesi Eğitim Programında Planlama ve Etkinlikler”, **Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri**, Ed. Fatma Alisinanoğlu, Ankara, Pegem Yayınları, 2012, s. 37.

⁵¹ Gülçin Güven, “Okul Öncesi Eğitim Programı”, s. 100.

geliştirir. Karmaşık ve soyut olay ve kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır. Ayrıca durumu sadece kavramanın yanında hissetme imkânı vererek duyuşsal öğrenme sağlar. Öğrencilerin kendine olan güvenini artırır ve içe dönük öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olur. Öğrencileri karşılaşacakları benzer durumlara hazırlar.⁵² Çocuğun duygularını harekete geçirip aktif olarak katılımı sağlandığında, dramının kalıcı öğrenme üzerinde etkisi büyüktür.

Fen-doğa ve matematik etkinlikleri: Çocukların gözlem yaparak, deneyerek ve inceleyerek merak duygusu ve öğrenme arzusunu uyarmayı, onları keşfetmeye yöneltmeyi amaçlar. Okul öncesinde fen etkinlikleri çocukların merak duygularıyla hareket ederek araştırma yapmalarına teşvik etmekte çevrelerinde bilmediği şeyleri kavramalarına ve görmelerine yardımcı olmaktadır. Bilimsel düşüncelerini, yaparak-yaşayarak öğrenmelerini, neden-sonuç ilişkileri kurarak problem çözme becerilerini, günlük hayatta kullandıkları araç-gereç ve malzemeleri tanımalarını, yeni fikirler üretebilmelerini, grup içerisinde yardımlaşma, paylaşma, iş birliği gibi sosyal davranışları, kendi bedenlerini tanımayı, temel fen bilgisi kavramlarını geliştirmelerini sağlar.⁵³ Böylece çocukların psikomotor, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimine çok yönlü olarak destekler. Matematik etkinliklerine öğrenme sürecinde çocuğun aktif katılımı sağlanmalıdır ve bu sürecin doğal seyrinde, oyun temelli olmasına dikkat edilmelidir.⁵⁴ Matematik çalışmaları; sayılar ve sayısal işlemler, gruplayarak sayma, sınıflama, örüntü oluşturma, zaman kavramları, ölçü kavramları gibi etkinlikleri içermektedir.

Müzik etkinlikleri: Müzik etkinlikleri; çocukların konuşma becerisi kazanmasına, temel müzik becerisi kazandırarak çocuğu iyiye ve güzele yönelterek estetik duyguların gelişmesine katkı sağlar.⁵⁵ Ayrıca müzik etkinliğinde kullanılan basit enstrümanların el-göz koordinasyonu, aynı anda iki elini kullanabilme, ritme

⁵² Mehmet Zeki Aydın, **Din Öğretiminde Yöntemler**, Ankara, Nobel Yayınları, 2014, s. 192-193, Leyla Küçükahmet, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara, Nobel Yayınları, 2001, s. 55.

⁵³ Betül Dikmen, “Okul Öncesi Eğitimde Doğa ve Fen Bilimleri Etkinliklerinin Yeri ve Önemi”, Ed. Şule Bilir, **Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı**, İstanbul, Ya-Pa Yayınları, 1994, s. 59.

⁵⁴ Özlem Şimşek, “Okul Öncesi Eğitimi Programında Planlama ve Etkinlikler”, s. 50.

⁵⁵ Poyraz, Dere, **Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri**, s. 91.

uygun hareket edebilme becerisi kazandırır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarla ritim çalışmaları, ses dinleme ve ayırt etme, müzikli öykü, şarkı söyleme, yaratıcı dans ve çeşitli müzik enstrümanı çalma müzik etkinlikleri arasında yer almaktadır.

Oyun etkinlikleri: Oyun, çocuğun dünyasıdır. Çocuklar oyun aracılığıyla yaşadıkları dünyayı tanır ve deneyimlerini oyun yoluyla kazanır. Bir çocuğun fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı gelişmesi için uyku ve beslenme kadar oyun da bir gereksinimdir.⁵⁶ Eğitim programlarından maksimum düzeyde fayda sağlanabilmesi için çocuk nazarında bu kadar önemli olan oyun bir araç olarak kullanılmalıdır.⁵⁷ Oyun etkinlikleri programın her aşamasında çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyici şekilde düzenlenmeye müsaittir. Oyunlar bireysel ya da grup oyunları şeklinde düzenlenebilir. Oyun öncesinde oyunun tanıtılması, kurallarla bilgi belirlenmesi ve rol dağılımı yapılması önemlidir. Kurallı oyunlarda çocuklar oyundaki rolünü yerine getirebilmek için çabalarken diğer taraftan da sorumluluk duygusunu öğrenmektedir. Öte yandan çocuklar oyun içerisinde kendilerini daha rahat ifade ettiklerinde dolayı oyun etkinlikleri çocuğu tanımak için bir fırsattır.

Hareket etkinliği: Hareket etkinlikleri, çocukların temel hareket becerilerini geliştirerek bedensel, motor, zihinsel, sosyal-duygusal, dil gelişimine ve öz bakım becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Hareket etkinlikleri kapsamında, beden farkındalığı, alan farkındalığı, kuvvet, hız, çabukluk, esneklik, dayanıklılık ve koordinasyonu geliştirici etkinlikler yapılabilir. Bu etkinliklerin ilk 5 dakikası ısınma oyunları, 20 dakikası bir önceki uygulamanın tekrarı ve yeni temel hareket becerileri, son 5 dakikası da soğuma hareketleri olmak üzere en az 30 dakika sürmelidir.⁵⁸

Alan gezileri: Alan gezileri çocuklara olayları yerinde gözlemleme, araştırma, doğrudan öğrenme ve yaşadıkları çevreyi tanıma imkânı sunar. Birden fazla duyuya

⁵⁶ Neriman Aral, “Çocuk gelişiminde oyunun önemi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sy. 265, 2000, s. 15.

⁵⁷ Jane Esher, Dorothy Einon, **Time to Play**, London, Michael Joseph Ltd., 1995, s. 88.

⁵⁸ MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013, s. 49.

hitap ettiği için çoğu zaman kalıcı öğrenme sağlanır. Alan gezileri, yaşayarak öğrenme için bir örnektir.

Türkçe dil etkinlikleri: Türkçe dil etkinlikleri çocukların dil gelişimi sağlayarak dil ile kendilerini ifade etmelerine imkân tanımak ve çevre ile etkileşimlerini kolaylaştırmayı amaçlar. Türkçe dil etkinlikleri hikâye öncesi etkinlikleri (tekerleme, şiir, bilmece, parmak oyunları vb.), hikâye anlatma ve hikâye sonrası etkinlikler olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.⁵⁹

Okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleri: Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, çocukların, akıl yürütme, problem çözme, el-göz koordinasyonu ve kalem tutmaya yönelik gelişimlerinin desteklenmesiyle birlikte eşleştirme, ilişki kurma, sıralama, gruplama, konsantrasyon çalışmalarını kapsamaktadır.⁶⁰ Çizgi çalışmaları ve kavram çalışmaları, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları etkinlikleri için bir örnektir. Etkinlikler hazırlanırken, programdaki okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının, okuma yazma çalışması olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

1.1.6. Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Durumu

Eğitim programının öğelerinden biri olan değerlendirme, eğitimden maksimum fayda sağlanabilmesinde önemli rol oynamaktadır. Program değerlendirme işlemi, planlı ve sürekli bir işlemdir. Eğitimde doğru değerlendirme yapmak ve sağlıklı sonuçlara ulaşmak, planlı hareket etmek suretiyle sonuç odaklı değerlendirmeden ziyade sürece odaklanılan çok yönlü değerlendirme işlemleriyle mümkündür. Nitekim öğretmenler çocuğu değerlendirmenin tek tip ölçme araçlarına (yazılı, not sistemi gibi) bağlı olduğu sistemde, uygulamanın zorluğu sebebiyle çoğu zaman sonuç odaklı değerlendirmeler yapmakta “etkili değerlendirme”den çok “zorunluluktan

⁵⁹ Poyraz, Dere, **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**, s. 90.

⁶⁰ Adalet Kandır, Saide Özbey, Gözde İnal, **Okul Öncesi Eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller**, Ankara, Morpa Kültür, 2010, s. 72-73.

değerlendirme” durumunda kaldıkları görülmektedir.⁶¹ Değerlendirme sonucunda doğru kararlar alınabilmesi için programın uygulanması aşamasında güvenilir ve fazla verinin toplanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.⁶² Bu doğrultuda okul öncesi eğitimde değerlendirme üç farklı açıdan ele alınmaktadır.

a. Çocuğun Tanınması ve Değerlendirilmesi

Eğitimde, hitap kitlesi olan öğrenciyle etkili iletişim kurulabilmesi, çocuğu farklı açılardan tanımakla mümkündür. Öğrenme ve öğretme sürecinde takip edilen yol, çocuktaki bireysel farklılıklar dikkate alınarak gerektiğinde uyarlamalar yapılarak tekrar tekrar düzenlenmeye ihtiyaç duyar. Çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve eğitsel durumuyla ilgili bilgi sahibi olmak; bu durumların hangi düzeyde olduğunu belirleyerek hareket etmek, öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Çocuğu tanıma temel olarak dört farklı amaca yönelik olarak gerçekleştirilebilir. Bunlar, gelişimin olağan seyrinde ilerlediğini görmek ya da olası problemleri belirlemek için yapılan genel taramalar; çocuğun öğrendikleri hakkında bilgi sahibi olmak, desteklemek ve bildiklerini görebilmek için yapılan bilgilendirici değerlendirmeler; gelişimsel olarak güçlü yanları ile desteğe ihtiyaç duyduğu alanları belirlemek üzere yapılan tanılayıcı değerlendirmeler ile program çıktıları doğrultusunda programdaki hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla yapılan program değerlendirmeleridir.⁶³ Değerlendirme yapılırken, başlangıçta amacın belirlenmesi, sonuca bakılarak değil süreç odaklı değerlendirme yapılması ve çevresel faktörlerin dikkate alınması önemlidir. Aynı zamanda değerlendirme sürecinde tek tip metod takip etmek yerine çeşitli değerlendirme araçlarına başvurarak en uygun olanı tercih etmek gerekir. Anekdot kayıtları, gelişim kontrol listeleri, standart testler, portfolyalar,

⁶¹ Ezgi Akşın Yavuz, “Okul Öncesi Çocuğunu Değerlendirme, Tanıma ve Önemi”, Ed. Alev Önder, **Örneklerle Okul Öncesi Çocuklarını Değerlendirme ve Tanıma**, Ankara, Eğitim Kitabı, 2018, s. 5.

⁶² Özkan Sapsağlam, “Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013)”, **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, sy.1, 2013, s. 64.

⁶³ Slentz’den aktaran Ezgi Akşın Yavuz, “Okul Öncesi Çocuğunu Değerlendirme, Tanıma ve Önemi”, s. 3.

gözlem katıları, sosyometri vd. çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılan araçlara örnektir.

Çocukların değerlendirilmesinde sadece amaç ve kazanımlara ulaşıp ulaşmadığı değil, etkinliklere katılım düzeyleri, kavramları kazanım düzeyleri, fiziksel ve dil gelişimleri gibi kriterler de göz önünde bulundurularak kapsamlı bir değerlendirme yapılmalıdır.⁶⁴ Çocukları tanıma ve değerlendirme, çocukların gelişimlerini değerlendirmek ve davranışlarının altında yatan temel nedenlerin tespit edebilmenin yanında aileyle iş birliği kurma ve aileye rehberlik yapma konularında da önemli bir yere sahiptir. Sınıf içi/dışı iletişim kurularak ve uzun süreli gözlem neticesinde elde edilen bilgiler, aileden alınan bilgilerle sentezlenerek veriler daha sağlıklı hale getirilmedir. Çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde aileden yardım alınırken aile hakkında bilgi sahibi olmada da çocuktan yardım alınmış olur. İyi bir değerlendirme yapmak için Lidz'in ifadesi oldukça yol göstericidir. "Çocukların yapamadıklarına odaklanmaktansa yapabildiklerine odaklanmak her zaman daha güvenli sonuçlar elde edilmesini sağlar."⁶⁵

b. Öğretmenin kendini değerlendirmesi

Etkinlik sonrasında öğretmen, çocukları ve etkinlik sürecini değerlendirdikten sonra süreci nasıl yönettiğine dair kendi değerlendirmesini yapar. Bu değerlendirme, kullandığı materyallerin ve yöntemin seçtiği kazanımların gerçekleşmesine nasıl etkisi olduğunu görmesine yardımcı olur. Etkinlik sonrası, günün sonunda, hafta, ay ve dönem sonu gibi belirli periyotlarda eğitim sürecindeki rolünü değerlendirip analiz ederek yıllık programın düzenlenmesine katkı sunar. Öğretmen, programın uygulayıcısı olarak eğitimci hayatı boyunca yaptığı değerlendirmelerden elde ettikleriyle eğitim programlarının geliştirilip düzenlenmesi için teklif ve öneriler sunarak büyük rol oynar.

⁶⁴ Özkan Sapsağlam, "Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013)", s. 72.

⁶⁵ Litz'den akt., Ezgi Akşin Yavuz, "Okul Öncesi Çocuğunu Değerlendirme, Tanıma ve Önemi," s. 8.

c. Programın değerlendirilmesi

Program değerlendirilirken amaçlar, kazanımlar ve öğrenme süreci olmak üzere program tüm boyutları ile ele alınır. Değerlendirme, planlanan ile uygulanan arasındaki durumu tespit etmek ve ortaya yeni gereksinimlerin neler olduğu belirlenmesine yardımcı olur.⁶⁶ Etkinlik sonrası programı değerlendirme, günlük, aylık ve yıllık planı değerlendirme neticesinde ulaşılanlar sonraki planlamalara kaynak teşkil etmektedir. Program değerlendirme ile ilgili ayrıntılı bilgilere sonraki bölümde yer verileceğinden burada bu kadarıyla yetinilmiştir.

1.1.7. Aile Katılımı

Aile katılımı okul öncesi eğitim programının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimin önemi hususunda toplumsal bilinç oluşturulduğunda okul öncesi eğitimde okullaşma oranının arttığı görülmektedir. Ülkelerde bu konuda toplumsal bilinç oluşturmak için çeşitli kampanyalar düzenlenmektedir. Aile katılım etkinlikleri de bu amaca hizmet eden faaliyetlerden biridir. Okul öncesinde aile katılımı; ebeveynleri evde yapılabilecek etkinliklere dahil etme, ebeveynleri sınıf içerisinde yapılan etkinliklere dahil etme, aile için eğitim etkinlikleri düzenleme, aile iletişim etkinlikleri, ebeveynlerin yönetim ve karar verme süreçlerine katılım ve ev ziyaretleri şeklinde gerçekleşmektedir.⁶⁷ Aile katılımı çalışmaları öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedef ya da kazanımların gerçekleşmesi hususunda çocukların eğitimine sağladığı fayda ile birlikte öğretmen ve velilere sosyal ilişkiler ve mesleki gelişim anlamında önemli katkılar sağlamaktadır.⁶⁸

Velilerin öğretmenlerle çocuklarıyla ilgili bilgi alış-verişinde bulunmaları, çocukların yetiştirilmesinde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili öneriler almaları ve öğretmenlerin kendilerini dinlemesi durumunda veliler kendilerinin desteklendiğine

⁶⁶ Gülçin Güven, “Okul Öncesi Eğitim Programı”, s. 84.

⁶⁷ a.e. s.87-88.

⁶⁸ Özlem Çamlıbel Çakmak, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. X, Sy. 1, 2010, s. 3.

inandığı ifade edilmektedir.⁶⁹ Günlük hayatın kargaşasında zaman zaman ihmal ettiklerini düşündükleri ya da kendilerini yetersiz hissettikleri durumlarda ebeveynlik rollerinin teşvik edilmesi ve diğer ailelerle iletişim kurup paylaşımında bulunmaları da veliler için destek oluşturmaktadır.

Her programda problem yaşanabildiği gibi aile katılım çalışmalarında da zaman zaman sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Bunların başında bazı ailelerin aile katılım çalışmalarına karşı ilgisiz ve isteksiz tutumudur. Çoğu zaman ailelerin aile katılımı hakkında bilgi eksikliğinden ileri gelen bu durumda, aileleri teşvik için öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenin istekli ve kararlı uygulamalarla ailelerle sağlıklı iletişim kurarak ailelerin eğitim sürecine katılımlarını sağlaması önemlidir. Eliason ve Jenkins (2003) Verimli aile katılımı için öğretmenlere bazı önerilerde bulunmuştur.⁷⁰

1. Öğretmen aileleri dinlemeye açık olduğunu göstererek onları dinlemeli,
2. Öğretmenin anne babalara çocuklarını önemseydiğini ve saygı duyduğunu göstermesi ve hissettirmesi,
3. Ailelerin çocuklarının gelişimi ve eğitimi konusunda öğretmenin yeterince çaba harcadığından, okulda çocuklarına sıcak ve olumlu yaklaşıldığından emin olmaları, öğretmene güven duymaları açısından önemlidir.
4. Aileler ile paylaşacağınız konu, fikir veya gözlemleri için kayıt tutularak hazırlıklı olunmalı,
5. Öğretmenlerin aile katılımı faaliyetlerinde gerçekçi amaçlar belirlenmesi.
6. Ebeveynlere çocukların gelişimlerine uygun kitap seçiminde, evde yapabilecekleri etkinliklerde, oyuncak seçiminde, rehberlik konusunda, eğitici materyaller edinme gibi konularda ihtiyaç duyulan rehberliğin yapılması gereklidir.

⁶⁹ DİLFİRUZ CÖMERT, HAVİSE GÜLEÇ, “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen- Aile- Çocuk ve Kurum”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, C. VI, sy.1, 2004, s. 133.

⁷⁰ Akt. Özlem Çamlıbel Çakmak, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı”, s.6.

7. Anne babalarla olumlu ve destekleyici toplantılar düzenlenmelidir.

Okul öncesi din eğitimi veren bu 4-6 yaş eğitim kurumlarında, eğitim programının amaçlarına ulaşılabilmesi, çocuklara dini tutum ve davranış kazandırılabilmesi ve eğitim faaliyetlerinin en verimli şekilde sürdürülebilmesi için ailelerle birlikte koordineli hareket edilmelidir. Okulda farklı evde farklı uygulamalarla hedeflenen davranışlara ulaşılması mümkün gözükmemektedir. Ailelerin eğitim sürecine etkin olarak dahil olması da ancak planlı ve programlı aile katılımı çalışmalarıyla gerçekleşecektir. Ailelerin etkin katılımı için öncelikli olarak öğreticinin aile katılımının önemini bilincinde olması gerekmektedir. Sadece program içindeki etkinliklerle sınırlı kalmayıp aile katılımı kapsamında tanımlanan faaliyetler de düzenlenmelidir.

1.2.1. Okul Öncesi Din Eğitim Kurumları

1.2.1.1. Okul Öncesi Din Eğitiminin Tarihsel Seyri

Türkiye'de okul öncesi din eğitim kurumlarının tarihsel seyrini Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki ana başlık altında inceleyebiliriz.

1.2.1.2. Osmanlı'da Okul Öncesi Din Eğitimi Kurumları

Osmanlı'nın kuruluşundan Cumhuriyetin ilanına kadarki süreçte okul öncesi eğitim kurumları olarak nitelendirilen kurumlarda yapılan eğitimin içeriğinde okuma yazmaya hazırlık, basit matematik işlemleri bulunsa da ağırlıklı olarak Kur'an öğretimi ve temel dini bilgiler dersleri bulunmaktaydı. Dolayısıyla Osmanlı'da okul öncesi din eğitimi hizmeti, okul öncesinde zaten din eksenli eğitim vermekte olan okul öncesi kurumlar tarafından desteklenmekteydi. Osmanlı'da okul öncesi eğitimine daha önceki maddelerde ayrıntılı olarak yer verdiğimizden dolayı tekrara düşmemek adına burada değinmeyeceğiz.

1.2.1.3. Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Okul Öncesi Din Eğitimi Kurumları

Cumhuriyet'in ilanı itibariyle dönemin ideolojik ve siyasi şartlarından dolayı zaman zaman iniş çıkışlı bir seyir takip etmekle birlikte din eğitim faaliyetleri yaygın din eğitimi kapsamında DİB'e bağlı cami ve Kur'an kursları tarafından devam ettirilmiştir. Cumhuriyetin ilanından ardından ülkede pek çok alanda yapılan yenilik ve değişiklikler eğitim sahasında da görülmüştür. 3 Mart 1924 yılında Tevhid-i tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesi ile birlikte ülkede yaygın din hizmetlerinin düzenlenmesi görevi Diyanet İşleri Reisliği'ne verilmiş, yaygın din hizmeti faaliyetlerinde görev alacak personel ve uzmanlarının yetiştirilmesi için açılacak kurumların idaresi Maârif Vekâleti'ne tevdi edilmiştir. Böylelikle Cumhuriyet döneminde Kur'an/din eğitimi, örgün ve yaygın olmak üzere ayrı hizmet alanıyla devam ettirilmiştir.

Yaygın din eğitimi hizmetlerinde 2 Haziran 1980'de DİB teşkilata bir genelge yayımlayarak camilerde din görevlileri tarafından herkese yönelik Kur'an-ı Kerim ve dini bilgi kurslarının düzenlenmesinin zorunlu hale getirilmiştir. Bunun yanı sıra akşam kursları ile yaz tatillerinde çocukların katılabileceği yaz kurslarının açılmasına, kurs açılmayan yerlerde ise camilerde Kur'an öğretimi yapılmasına imkân tanınmıştır.⁷¹ Yaz kurslarına her yaş grubu öğrenci kabul edildiğinden, sistemli bir eğitim görülmese de okul öncesi din eğitim faaliyetlerinin bu kurslarda devam ettiği görülmektedir. 18 Ağustos 1997 tarih ve 4306 sayılı ve kamuoyunda "8 Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim" yasası olarak bilinen kanunla Kur'an kurslarına kayıt yaptırabilmek için en az 8 yıllık ilköğretim okulu mezunu olma şartı getirilmiş ve ilgili düzenleme ile camilerdeki yaz kurslarına da ilköğretim 5. sınıfı bitirenler kayıt yaptırabilmişlerdir.⁷² Böylece kurumsal olarak okul öncesi dönem çocuklarının camilerde yaz kurslarından aldığı yaygın din eğitim hizmeti de son bulmuştur. 2011 yılında ilgili kanunda yapılan değişiklikle yaz Kur'an kursları için belirlenen yaş sınırlaması kaldırılmış, okul öncesi dönem çocuklarına camilerde açılan yaz Kur'an

⁷¹ Mahmut Zengin, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Kur'an Kurslarının Kurulması ve Gelişmesi" **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. XI, sy. 2, 2011, s. 20.

⁷² Bkz: "Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği", 3 Mart 2000 tarih ve 23982 sayılı Resmî Gazete, 27.

kurslarına tekrar kayıt yaptıırma imkânı sağlanmıştır.⁷³ Bu değişiklikle birlikte okul öncesi dönem çocukları DİB tarafından resmî olarak yaz Kur'an kurslarında sunulan yaygın din eğitimi faaliyetlerine katılmaya başlamıştır. Günümüzde de bu uygulama devam etmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının devam edebileceği yaz Kur'an kurslarının ardından bir devlet kurumu tarafından 4-6 yaş grubu için ilk kez din eğitimi faaliyetleri başlamıştır. Kur'an öğretilimi için yaş sınırının ortadan kalkması ile birlikte DİB'in hizmet alanlarına okul öncesi dönem eklenmiştir. Bu hizmet çerçevesinde halktan gelen talepleri de dikkate alarak Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmak üzere, 4-6 yaş grubu çocuklarını kapsayacak şekilde 4-6 Yaş Grubu Öğretim Programı hazırlamış ve bu programı pilot illerde uygulamaya başlatmıştır. Uygulanan programdan olumlu geri dönüşler alınmasıyla pilot illerde başlatılan bu uygulamayı ülke genelinde yaygınlaştırma çalışmaları hızlanmıştır. Çocukların devletin gözetimi ve denetimi altında, nitelikli eğitimciler elinde güvenilir bir şekilde okul öncesi dönemde din eğitimi alması düşüncesi ailelerin programa rağbetini artırmış, bu sebeple program ülke çapında hemen her ilde artarak faaliyet göstermiştir.⁷⁴

DİB yanı sıra Türkiye'de yaygın din eğitimi ve öğretilimi yapılan alanlar arasında iletişim araçları, cemaat ve tarikatlar, çeşitli sivil toplum kuruluşları yer almaktadır. Resmî olmayan kayıtlara göre dini cemaat veya grupların ve bazı STK'ların erken çocukluk dönemine yönelik din eğitimi verdikleri bilinmektedir.⁷⁵ Bu alanda yapılmış çalışmalar, çocuklara dinî eğitim veren yerlere halk arasında "sıbyan mektebi" olarak adlandırıldığı bunun da geçmişten örnek alınan yapının günümüze uyarlanma isteğinden ileri geldiğini ortaya koymaktadır.⁷⁶ Hatta aynı şekilde DİB 4-6 Yaş programı uygulamanın ilk yıllarında içeriğin henüz bilinmemesinden dolayı halk

⁷³ 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'da değişiklik yapan 653 sayılı Kanun Hükmünde Kararname için bkz: Resmî Gazete, 17.09.2011, Sayı 28057.

⁷⁴ <http://egitimhizmetleri.diyanet.gov.tr/detay/466/4-6-yaş-grubu-kur'an-kursları> (erişim 12.04.2022)

⁷⁵ Naciye Öztürk, "Okul Öncesi Dini Eğitim: Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi ve Öneriler", **Seta Analiz Raporu**, 2018, Sy. 247, s.12.

⁷⁶ Cahit Baltacı, "Mektep", İstanbul, **TDV İslam Ansiklopedisi**, 2004, C. XXIX, s.7.

tarafından sıbyan mektebi olarak adlandırılmıştır. Ancak günümüzde okul öncesi din eğitimi veren kurumlarla Osmanlı'daki sıbyan mekteplerinin tam anlamıyla karşılık bulduğu söylenemez.

Örgün eğitim kapsamında 1924'te yenilenen eğitim programında “Kur'an-ı Kerim ve Din Bilgisi” dersi 1. sınıf hariç 2, 3, 4 ve 5. Sınıflar için haftada ikişer saat olarak belirlenmiş ancak bu program sadece iki yıl uygulanmıştır. Bu tarihten 2012-2013 eğitim öğretim dönemine kadar 86 yıl boyunca mesleki din öğretim kurumları hariç⁷⁷ Kur'an-ı Kerim öğretimi okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğrenimi içeren hiçbir örgün eğitim programlarında yer almamıştır.⁷⁸ 2012-2013 eğitim öğretim dönemi itibariyle “Kur'an-ı Kerim” dersi, ortaokul ve lise müfredatına “isteğe bağlı seçmeli ders” olarak programda yer almıştır. MEB bünyesinde faaliyet gösteren devlet ana okulları-ana sınıflarında Kur'an öğretimi ve dini eğitimi programı bulunmamaktadır.

Son yıllarda dünya çapında değerler eğitiminin önemine dikkat çekilmesi ülkemizde de etkisini göstermiş ve hemen her eğitim basamağında değerler eğitimiyle ilgili düzenlemeler yapılmıştır. MEB'e bağlı okul öncesi kurumların müfredatında evrensel değerleri kapsayıcı bir şekilde değerler eğitimine ağırlık verildiği görülmektedir. Yapılan düzenlemelerle milli, ahlaki, toplumsal ve evrensel olarak belirlenen değerler din eğitimi olarak değil değerler eğitimi başlığı altında programlarda yer almaktadır. MEB okul öncesi müfredatlarında dini bilgiler ve Kur'an-ı Kerim dersine ait herhangi kazanım bulunmamaktadır. Ancak 2015 itibariyle bazı illerde İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve İl Müftülükleri arasında gerçekleşen protokollerle okul öncesi kurumlarda Kur'an-ı Kerim ve dini bilgiler dersi verilmesine başlanmıştır. Bunun ilk örneğini 2015 yılında Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile

⁷⁷ İmam-Hatip Mektepleri, İmam-Hatip Ortaokulları, İmam-Hatip Liseleri (1932'de kapanan, 1951'de tekrar açılan), Yüksek İslam Enstitüleri (1959'da açılan, 1982'de İlahiyat Fakültesine dönüştürülen), ve İlahiyat Fakülteleri (1933'te kapanan, 1949'da tekrar açılan).

⁷⁸ Ahmet Koç, “Kur'an Kurslarında Din Eğitimi”, **Din Eğitimi**, Ed. Mustafa Köylü, Nurullah Altaş, İstanbul, Ensar Yayınları, 2015, s. 379; Mustafa Tavukçuoğlu, “Cumhuriyet Döneminde Din Derslerinin İlkokul Programlarındaki Yeri”, **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 1996, Sy. 6, s. 150.

İl Müftülüğü arasında imzalanan protokol doğrultusunda çocuğunun Kuran-ı Kerim ve siyer dersi almasına izin veren velilerin imzalı dilekçeleri alınmış ve İl Müftülüğü tarafından görevlendirilen öğretmenler tarafından belirlenen okul öncesi kurumlarında bu eğitim gerçekleştirilmiştir.⁷⁹ Türkiye genelinde benzer şekilde bazı anaokulları idarecilerinin girişimleriyle İl ve İlçe Müftülükleri ile iş birliği halinde resmî prosedürlere dayandırılarak bu uygulamanın örnekleri görülmektedir.

Netice itibariyle günümüz okul öncesi din eğitimi faaliyetleri resmî olarak devlet kurumlarından DİB tarafından yaygın eğitim kapsamında devam etmekte, bunun yanında çeşitli özel eğitim kurumları ve STK'lar bünyesinde sürdürülmektedir.

1.3.1. DİB 4-6 Yaş Grubu Öğretim Programı

Tevhid-i Tedrisat kanununun ilanıyla birlikte 3 Mart 1924 tarihinde kurulan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın görevi: "İslam dininin inançları, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek" şeklinde tanımlanmıştır.⁸⁰ Bu amaç doğrultusunda DİB'in hizmet verdiği alanlardan biri olan Kur'an kursları; yaygın din eğitimi kurumları olarak Diyanet İşleri Başkanlığı'nın din konusunda toplumu aydınlatmak üzere planlı, programlı, düzenli bir şekilde eğitim yaptığı kurumlar olma özelliği taşımaktadır.⁸¹ Kur'an kursları; ailede başlayıp örgün din eğitimi ile devam ettirilen din eğitimi faaliyetlerini destekleyerek din eğitimi ihtiyacını karşılama noktasında hem yetişkin hem de çocuklara yönelik hizmet sunarak önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığı, Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanlığı birimiyle Kur'an kursu faaliyetlerini sürdürmektedir. Yaygın Din Eğitimi Daire Başkanlığı; Yaz Kur'an kursları, Hafızlık Kur'an kursları, İhtiyaç odaklı kurslar, Camilerde Kur'an öğretimi, Yurtdışı misafir öğrencilere yönelik kurslar, engellilere yönelik Kur'an kursları, 4-6

⁷⁹ <http://sakarya.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-ogrencilerine-kuran-egitimi-verilecek/icerik/973>

⁸⁰ (Resmî Gazete, 1965).

⁸¹ Ahmet Koç, **Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik**, İstanbul, Tedef Yayınları, 2009, s. 17.

Yaş grubu Kur'an kursları programları çerçevesinde toplumun tüm kesimlerine din eğitimini en etkin ve verimli şekilde ulaştırmayı hedeflemektedir.

17.09.2011 tarih ve 653 sayılı Kanun Hükmündeki Kararnamesiyle Kur'an kurslarında yaş sınırlamasının kaldırılmasıyla birlikte, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kurslarında, toplumdan gelen talepler doğrultusunda "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı" projesi geliştirilmeye başlanmıştır. Öncelikli olarak projenin amacı ihtiyaç odaklı programa devam edip 4-6 yaş döneminde çocuğu olan annelerin Kur'an kurslarına devam ederken çocuğunun da bu süreçte güvende kalmasını sağlamaktır. Fakat ilerleyen süreçte Kur'an kurslarına devam etmeyen anneler de çocuklarını projenin uygulandığı kurslara göndermiş ve böylelikle proje dönüşüme uğrayarak başlangıçtaki hedefinden öte bir duruma geçerek talep yükselmiştir. Okul öncesi döneme yönelik programlı ve etkili din eğitimi ve öğretimi gerçekleştirilmesi amacıyla DİB tarafından bir komisyon kurulmuştur. Formatör Kur'an kursu öğreticileri, yayıncılar, okul öncesi öğretmenleri, eğitim bilimciler, Diyanet İşleri Başkanlığı yetkilileri ve akademisyenlerden oluşan komisyon 2012 Mayıs ayından itibaren Manisa, Erzurum, Bursa, Ankara ve İstanbul'da birer haftalık çalışmalarda bulunarak program geliştirme ilkeleri doğrultusunda okul öncesi ve ilköğretim birinci kademeye yönelik müfredat ve ders materyali çalışmalarına başlamıştır.⁸² Geliştirilen programa 2013-2014 eğitim öğretim yılında Ankara, İstanbul, İzmir, Kayseri, Diyarbakır, Gaziantep, Adana, Samsun, Erzincan ve Rize illerinde pilot uygulama olarak başlanmış, dönem sonu değerlendirmeler neticesinde programın ülke genelinde uygulanmasına karar verilmiştir. 2018-2019 eğitim- öğretim yılında program üzerinde bazı çalışmalar yapılarak program revize edilmiştir. Böylece bu uygulamayla birlikte resmi olarak okul öncesi dönem din eğitimi ve Kur'an-ı Kerim eğitimi hizmeti Cumhuriyet tarihinde bir ilk olarak kayıtlara geçmiştir. Pandemi tedbirleri kapsamında 2020-2021 eğitim öğretim yılında sınıf kontenjanlarının yarıya indirilmiş olması sebebiyle öğrenci sayısında düşüş olduğu görülmektedir ancak 201 kursta eğitim vermeye başlayan programda son verilere göre kurs sayısı 200 bini

⁸² Yorulmaz, "Kuran Kursu Öğreticileri İle Cami Görevlilerinin Okul Öncesi Ve İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerine Ders Verme Durumlarına İlişkin Öz Algıları (İstanbul Örneği)," s. 150.

bulmuş durumdadır. Toplumun erken dönem din eğitiminin önemini farkında olması ve din eğitiminde DİB’e duyduğu güvenle beklentilerini il ve ilçe müftülüklerine iletmesi neticesinde kursların ülke genelinde yaygınlaşma hızının arttığı görülmektedir. Tablo 1.1’de yıllara göre 4-6 yaş programında öğrenim gören öğrencilerin sayısı DİB faaliyet raporlarından derlenerek hazırlanmıştır.⁸³

	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Toplam Öğrenci	4.723	15.265	55.321	87.790	131.026	170.513	181.808	96.193

Tablo 1.1: Yıllara göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Öğrenci İstatistikleri

Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak tasarlanan ortamların onlara olumlu davranış özellikleri kazandırmada etkili olduğu bilinmekte, nitelikli bir eğitim ortamı eğitimin kalitesini arttırmaktadır. Etkili bir eğitim için 4-6 yaş grubu Kur’an kurslarının fiziki mekânlarında bulunması gereken nitelikler yeniden değerlendirilerek 4-6 yaş grubu Kur’an kursu mekânlarının belirlenmesinde, donanım malzemelerinin seçilmesinde ve tefrişatının yapılmasında riayet edilmesi gereken kriterler belirlenmiştir.⁸⁴ Mevcut kriterlere uygun mekânlarda kurs açılışına izin verileceğine işaret edilmektedir. Ancak kurslara olan yoğun talebi karşılamak için kurs açılışlarının hızlandırılması sebebiyle bazı kursların belirlenen kriterleri taşımadığı halde hizmet verdiği bilinmektedir. Öte yandan sınıf açılması için minimum 12 öğrenci bulunmalı, bu öğrenciler 48 ayını tamamlamış ve 72 ayını doldurmamış olmalıdır. Taleplerin çok olması halinde okula başlama yaşına en yakın olup daha önce 4-6 yaş Kur’an kursu eğitimi almamış olanlara öncelik verilmektedir. Pandemi sürecinde yaşanan olağan üstü durum sebebiyle 48 ayını içinde bulunulan eğitim-öğretim yılı

⁸³ <https://stratejigelistirme.diyanet.gov.tr/sayfa/22/Faaliyet-Raporlari> (erişim: 16.06.2022)

⁸⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt Ve Pansiyonları Yönergesi

içerisinde dolduracak olan öğrencilerin, 48 ayı doldurduğu gün itibariyle kayıtları yapılmıştır.

1.3.1.1. Programın Genel Amaçları

DİB “4-6 Yaş Grubu Öğretim Programı” içerisinde, kazanımlar ve üniteler hakkındaki açıklamalara giriş yapmadan programın amaçları hakkında ayrıntılı bilgiliye yer verilmiştir. Programın öncelikli olarak amacı, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak çocukların kendi seviyelerinde; İslam dininin değerlerini insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olarak fark etmelerini sağlamaktır. Programla birlikte kazanılan değerleri gündelik hayatta kullanabilecekleri şekilde kalıcı hale getirebilmektir. Çocukların Allah’ı sevgi temelinde tanımalarını ve yaratılıştaki düzeni fark etmelerini sağlamak, programın üzerinde durduğu önemli amaçlardan bir diğeridir. Korku temelli yaklaşımların çocuklukta ve dahi yetişkinlik döneminde bıraktığı olumsuz izlerin önüne geçebilmek için tüm etkinliklerin sevgi temelli düzenlenmesine dikkat edildiği görülmektedir. Aynı şekilde program sevgiyi ön plana çıkararak çocukların Peygamber Efendimizin kişiliğini ve karakterini tanımalarını, sevmelerini ve model almalarını hedeflemektedir. Çocukların bireysel özellikleri dikkate alınarak İslam’ın temel kaynağı olan Kur’an-ı Kerim’i ses ve şekil olarak tanımalarına imkân tanımak, bunu yaparken de özellikle çocukları zorlamamak üzerinde durulan önemli hususlardan biridir. Ayrıca tüm bunların gerçekleştirilebilmesi için çocukların iyi alışkanlıklar kazanmalarının yanı sıra beden, zihin ve duygu gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikte öğrenim görmelerine uygun bir ortam oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu durum bize, programın çocuktaki gelişim alanlarını dikkate alınarak düzenlendiğini göstermektedir.⁸⁵ Zîra sağlıklı bir din ve ahlak gelişimi, çocuktaki tüm gelişim alanlarının desteklenmesiyle olacaktır.

⁸⁵ Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu), Ankara 2014, s. 7.

Programın mevcut materyalleri için, belirlenen amaçlar doğrultusunda Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Daire Başkanlığı tarafından, 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programına uygun olarak materyal geliştirme çalışmaları yapmıştır. İlk etapta öğretmenler için Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 1-2 olarak adlandırılan kılavuz kitaplar, 4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri ve öğrenciler için “Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı 1-2”, Etkinliklerle Elif-Bâ isimli etkinlik kitapları hazırlanmıştır. Ayrıca Başkanlık tarafında 4-6 yaş grubu öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmak üzere program içeriğine uyumlu dini içerikli şarkılar hazırlanmış olup bu şarkılar <http://kurs.diyenet.gov.tr/multimedya/2/sarkilar.html> web adresiyle erişime açılmıştır. Bunun yanı sıra başkanlık yayınları kapsamında program ünitelerini destekleyici, her ünite başlığına özel hikâye kitapları hazırlanmıştır. Programı uygularken Başkanlığın hazırladığı bu materyallerin temel kaynak olarak kullanılacağı, bununla birlikte Başkanlığın çocuklara yönelik hazırlamış olduğu diğer yayınlardan ve MEB okul öncesi eğitimi kapsamında hazırlanan ve programın amaç ve kazanımlarına uygun olan materyallerden de yararlanılabileceği belirtilmektedir.⁸⁶ Her geçen gün TDV yayınları tarafından programı destekleyici, okul öncesi döneme hitap eden eserler yayınlanarak materyalleri zenginleştirme çalışmalarına devam edilmektedir.

1.3.1.2. Programın Temel İlkeleri

Eğitim programlarında, programın amaçlarına sağlıklı bir şekilde ulaşılabilmesi için, program hazırlayıcılarının belirlediği ilkeler doğrultusunda hareket edilmektedir. İlkeler hem öğretmenlere rehberlik etmekte hem de programın uygulanmasında bir standart belirlenmesine yardımcı olmaktadır. DİB Kur'an kursları 4-6 yaş öğretim programı için de temel ilkeler belirlenmiş, program içerisinde bu ilkelerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

⁸⁶ 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı s.7-8.

Program ilkelerine göre; çocukların ihtiyaç, bireysel farklılıklarını ve hazır bulunuşluk seviyelerini dikkate alarak demokratik eğitim anlayışıyla eğitim sürecinde çocukların bildikleri yerlerden başlamayı, çocuklara öz denetim kazandırmayı amaçlanmalıdır. Öğretme ve öğrenme sürecinde oyun temelli yol takip edilmeli ancak oyunun araç olduğu göz önünde bulundurarak her oyunda değerler eğitime yönelik bir kazanım bulunmasına dikkat edilmelidir. Çocuklara ihtiyaç duydukları anda destek olunarak yol gösterilmelidir. Çocukların kendinin ve başkalarının duygularını fark etmesi ve duygularını doğru bir yolla ifade edebilmesi sağlanmalıdır. Çocukların hayal güçleri, keşfedici ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade edici davranışları geliştirilmeli ve her fırsatta çocuğun kendini ifade edebilmesine imkân tanınmalıdır. Programın eğitim durumu boyutunda öğretici, planlı ve programlı bir biçimde dokümanlarını dosyalamalı, dosyalarını gerektiğinde yönetici ve meslektaşlarıyla paylaşmalıdır. Öğretici, etkinlikleri uygulamadan önce gerekli materyal ve ortamla ilgili hazırlıkları yapmalı ve derse hazırlıklı girmeye özen göstermeli, oyun ve drama etkinliklerine aktif olarak katılım sağlamalıdır. Eğitim sürecinde anlatım ve soru-cevap metodunun yanı sıra çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak olan, çocuk merkezli yöntem ve teknikler (drama, örnek olay, kavram haritaları, tartışma, gösterip yaptırma gibi) kullanılmalıdır. Peygamberimizle ilgili konular işlenirken de doğrudan bilgi aktarımından ziyade onun örnek kişiliğini anlatan çok sayıda örnek ve kesite çocukların kolay anlayabileceği bir anlatım şekli kullanılmalıdır.

Programın temel ilkelerinde Kur'an-ı Kerim öğretim sürecine ilişkin bazı ilke ve yöntemlere özellikle dikkat çekilmektedir. Bu kapsamdaki ilkelere göre derslerin "sevilen bir Kur'an" anlayışı doğrultusunda işlenmeli ve süreç boyunca Kur'an okuma becerisinin kolayca kazanılabileceğine vurgu yapılarak öğrenciler motive edilmelidir. Kur'an öğretiminde öğrenmenin bireyselliği daima göz önünde bulundurularak çocukların birbirleri ile rekabet ortamına sokulmasından uzak durulmalıdır. Hem elif-bayı kolay öğrenmelerine yönelik hem de usanma ve bıkkınlığa sebep olunmaması için çocukların bireysel özellikleri dikkate alınarak seviyelerine göre Kur'an öğrenmenin mutluluğunu yaşatacak nitelikte etkinlik ve motivasyonlarla kuralların yerleşmesi

sağlanmalıdır. Aynı zamanda Elif-Bâ'daki çocukların Kur'an'a geçirilmesinde acele davranmaktan kaçınılması, daima bilinenden bilinmeyene ve kolaydan zora ilkeleri takip edilmelidir. Öğretici, ezber konuları başta olmak üzere Kur'an-ı Kerim'den örnek okuyuşlar sunarak model olmalı, toplu tekrarlar gibi öğretim teknikleri etkin bir şekilde kullanılmalıdır.⁸⁷

Son olarak programın temel ilkeleri arasında aile katılımı ve çocuğun değerlendirilmesine ilişkin iki ilke yer almaktadır. Programla birlikte öğrenilen bilgi ve davranışların pekiştirilmesi, kalıcılığının sağlanması için aile katılımı önemine dikkat çekilmektedir. Bunun yanında öğreticinin eğitim boyunca çocuğun yeteneklerini geliştirmesine ve yeni beceriler kazanmasını desteklemek için sonuçtan ziyade sürece önem vermesine, çocuğun gayretini görmeli ve takdir etmesine, çocuğa iyi bir model olmasına ve çocuğun yeni şeyler öğrenmesine işaret edilmektedir.⁸⁸ Bu iki ilke kapsamında 2018'de programda yapılan değişikliklerle programa Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu) Dini Bilgiler 1-2 ve Kur'an-ı Kerim 1-2 Öğrenme Alanı Değerlendirme Formu eklenmiştir. Form, ünite kazanımlarının maddeler halinde sıralanmasından oluşan, her öğrenci için dönem sonunda öğretici tarafından doldurulan bir gözlem formudur. Böylelikle eğitim programlarının temel bileşenlerinden olan değerlendirme boyutu programa dahil edilmiş ve programın değerlendirme boyutundaki açıklığın giderilmesinde bir adım atılmıştır. Bunun yanı sıra programa "Aile eğitimi ihtiyaç belirleme formu" ilave edilmiştir. Programın revize edilmeden önceki halinde ünite başlangıçlarındaki proje çalışmalarıyla, yer yer evlere gönderilen ev etkinlikleriyle aileleri eğitim sürecine dahil etme amacıyla aile katılım programları uygulanmakta idi. Eklenen formla birlikte ailelerin ihtiyaç duydukları alanlar tespit edilip alanında uzman kişiler tarafından seminerler düzenlenerek aile katılımını artırmak hedeflenmiştir. Formda, Erken Çocukluk Dönemi Din ve Değerler Eğitimi başlıca olmak üzere 4-6 Yaş Çocuk Gelişiminin Özellikleri, Çocuğun Eğitiminde Ailenin Önemi gibi konuları içeren seminer başlıkları yer almaktadır.

⁸⁷ DİB Kur'an Kursları Öğretim programı (4-6 Yaş Grubu), Ankara: 2018, s.30.

⁸⁸ 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programı, s.8-9.

1.3.1.3. Programın Öğrenme Alanları

DİB 4-6 yaş öğretim programı, temel öğretim ve kısa süreli programlardan oluşmaktadır. Programda Dini Bilgiler 1-2 ve Kur'an-ı Kerim 1-2 olmak üzere iki temel öğrenme alanı bulunmaktadır. 18 saatlik Temel Öğretim Programı 2 dönem halinde uygulanmaktadır. Kısa süreli programlar 1. ve 2. Kur olarak uygulanmakta, birinci kurda Dini Bilgiler-1 ve Kur'an-ı Kerim-1 dersleri, ikinci kurda Dini Bilgiler-2 ve Kur'an-ı Kerim-2 dersleri işlenmektedir. Temel öğretim haftada 18 saat, kısa süreli programlar haftada 6'şar saattir. Öğrenci istediği takdirde her iki öğretim programına katılabilmektedir. Programlar birbirini destekler nitelikte paralel olarak ilerlemektedir. Temel öğretim haftalık 18 saatin 12 saatinde Dini Bilgiler, 6 saatinde ise Kur'an-ı Kerim dersi; kısa süreli programlar haftalık 6 saatin 4 saatinde Dini Bilgiler, 2 saatinde ise Kur'an-ı Kerim dersi işlenecek şekilde belirlenmiştir.⁸⁹ Programın içeriği üniteler şeklinde düzenlenmiş olup her iki öğrenme alanında birinci ve ikinci dönem için 9'ar ünite bulunmaktadır. Ünitelere ait kazanımlar belirlenmiş olup her ünite başlangıcında öğreticilere hazır şekilde sunulmuştur. Programda ünite kazanımları karşısındaki açıklama kısmında, kazanımlara ulaşmaya rehberlik eden etkinlik örnekleri bulunmaktadır.

2018 yılında programda yapılan değişikliklerle birlikte programa haftada 18 saat olarak belirlenen iki haftalık kursa uyum süreci ilave edilmiştir. Bu süreçle çocukların kursa oryantasyonunu sağlıklı bir şekilde tamamlanması amaçlanmıştır. Uyum sürecinde oyun ağırlıklı etkinliklerle öğrenci arkadaşlarıyla tanışma imkânı bulmakta, öğretmenini ve kursa personelinin de tanıdıkça çevresine güven duyma süreci hızlanmaktadır. Programda uyum sürecinde yer alan etkinlikler bu doğrultuda düzenlenmiştir. Uyum haftası süresinde öğrencinin durumuna göre kursta kalma saatinin belirlenmesi öğreticinin takdirine bırakılmıştır.

⁸⁹ DİB Kur'an Kursları Öğretim programı (4-6 Yaş Grubu), Ankara: 2018, s.11.

1.3.1.4. 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretici İstihdamı

DİB, 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görevlendirilmek üzere kurumda görev yapmakta olan personelleri için ilk olarak Manisa Eğitim Merkezi'nde 09-22 Eylül 2013, Afyonkarahisar/Sandıklı'da 13-21 Ağustos 2014 ve Rize Eğitim Merkezi'nde 24 Ağustos-4 Eylül 2015 tarihlerinde hizmet içi eğitim seminerleri düzenlemiş ve seminerler sonunda belge alan öğretmenler görevlendirilmiştir. Sayısı hızla artan kurslardaki öğretici ihtiyacını karşılayabilmek için DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, "4-6 Yaş Çocuk Etkinlikleri ve Eğitimi" adında modüler sertifika eğitim programı (296 saat) hazırlamıştır. Buna göre il, ilçe müftülükleri ve halk eğitim merkezlerinin koordinasyonu ile belirlenen mekânlarda 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev almak isteyen kişilere eğitim programına katılma imkânı sağlanmıştır.⁹⁰ 2021-2022 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 4-6 yaş grubu kurslarda görev alacak öğretmenlerde öncelik sırası uygulama esaslarında aşağıda belirtildiği gibi sıralanmaktadır.⁹¹

"19.01.2017 tarihinden önce alınan çocuk gelişimi ve eğitimi alanındaki en az 296 saatlik sertifika veya kurs bitirme belgesi olanlar ile 19.01.2017 tarihinden sonra ise sadece Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nden alınan çocuk gelişimi ve eğitimi alanındaki "Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (380 saat)" sertifikaya sahip olanlara görev verilecektir. Bununla birlikte çocuk gelişimi ve eğitimi alanında lise, ön lisans veya lisans mezuniyet belgesi olanlardan ayrıca sertifika istenmeyecektir. 4-6 yaş grubu Kur'an kursu sınıflarındaki öğretici ihtiyacının mevcut kadrolu/sözleşmeli ve 6. maddede bahsedilen 4/B sözleşmeli öğretmenlerle karşılanamaması halinde, dört (4) yıllık dini öğrenim (lisans) mezunu kadrolu/sözleşmeli öğretmenlere de sertifikası olmasa dahi görev verilebilecek ve eğitim öğretim yılı içerisinde ders saatleri dışında kesinlikle sertifika almaları sağlanacaktır."

⁹⁰ DİB, 13.02.2015 tarihli ve 4937 sayılı yazı.

⁹¹ 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları.

Öğretici istihdamında belirlenmiş kriterlerin haricinde, ihtiyacın kadrolu öğretmenlerle karşılanamadığı durumlarda geçerli diploma ve sertifika olması şartıyla il müftülüğünün yapmış olduğu sınavlarda başarılı olanlar, 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında "Geçici Öğretici" olarak görev yapabilmektedir. 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında 2018 yılı Ocak ayından sonra İlahiyat kategorisinde göreve başlamış olan 4/B sözleşmeli/kadrolu öğretmenler ders açmadan geçici öğretici görevlendirilmeyeceği, 01.01.1976 yılından önce doğumlu olanlar 4-6 yaş grubu kurslarda isteğe bağlı olmak üzere görev alacakları belirtilmektedir.

1.4.1. Eğitim Programlarını Değerlendirme

Çalışmamızın bir program değerlendirme çalışması olması sebebiyle, ilerleyen bölümlere geçmeden önce bu başlık altında program değerlendirmeye ilişkin temel bilgilere yer verilmesi uygun görülmüştür. Öncelikli olarak DİB 4-6 yaş öğretim programını değerlendirmek amacıyla hazırladığımız ölçek sorularında model aldığımız CIPP modelini tanıtılmış, diğer değerlendirme modelleri hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Günlük hayatta, akademide, politikada kısacası hayatın pek çok alanında formal ya da informal olarak değerlendirmelerde bulunmaktadır. Kullanıldığı ortama göre anlam kazanan değerlendirmenin tam bir tanımı yapılamasa da çeşitli alanlarda yapılan tanımlardan yola çıkılarak geniş manada değerlendirme; değerlendirilecek nesnenin değerini belirlemek için uygun değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi, bu ölçütlerin açıklanması, uygulanması ve bu ölçütler çerçevesinde değerlendirme yapılması şekilde ifade edilmektedir.⁹² Değerlendirme, bir programın geliştirilmesinde, revize edilmesinde ya da sona erdirilmesinde büyük rol oynar. Değerlendirme, paydaşlara programda değişiklik yapma, programı devam ettirme ya da programın değiştirmeye değer olup olmadığı konularında görüş bildirmesine imkân

⁹² Jody L. Fitzpatrick, James R. Sanders, Blaine R. Woerthen, "Değerlendirmenin Temel Amacı, Kullanımları ve Kavramsal Farklılıklar", Çev. Gül Ekşi, **Program Değerlendirme Alternatif Yaklaşımlar ve Uygulama Rehberi**, Çev. Edi. M. Kemal Aydın, Bünyamin Bavlı, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2019, s. 7.

tanır.⁹³ Elde edilen verilerle birlikte değerlendirilen nesnenin belirlenen amaçlar doğrultusunda aynı şekilde korunmasına, iyileştirilmesine ya da sona erdirilmesine karar verilir.

Bir değerlendirme türü olan program değerlendirmeye ilişkin alan yazın incelendiğinde pek çok tanıma rastlanmaktadır. Program değerlendirme, çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin göstergesi olarak belirlenen kıstaslarla karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililik durumu hakkında karar verme sürecidir.⁹⁴ Uşun'a göre program değerlendirme; bilimsel araştırma yöntemleri kullanılarak programın başarısı, uygulanabilirliği, doğruluğu, etkililiği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, gerçekçiliği, faydalılığı gibi herhangi bir özelliği hakkında sistemli bir şekilde veri toplamayı ve yine bilimsel araştırma yöntemleriyle verileri analiz ederek bir karara varma süreci olarak tanımlanmaktadır.⁹⁵ Stufflebeam değerlendirmeyi; farklı açılardan bir eğitim programı hakkında kararlar almak için bilgi toplama ve elde edilen veriyi kullanma olarak tanımlamaktadır.⁹⁶

Eğitimin kalitesi ile eğitim programlarının kalitesi yakından ilişkilidir. İyi bir değerlendirme, iyi bir programın ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir.⁹⁷ Program, başarılı bir şekilde uygulandığı takdirde belirlenen hedeflere ulaşılabilir bu da programın değerini belirler. Uygulanmakta olan eğitim programları zaman içerisinde toplumun ve bireylerin değişen ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelebilmektedir. Başta bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler olmak üzere çoğu alanda buna paralel gelişimler, toplumun ihtiyaçlarında değişikliğe sebep olmakta programın var olduğu şekilde uygulanması problemlere neden olmaktadır. Ortaya

⁹³ a.e, s. 7.

⁹⁴ Münire Erden, **Eğitimde Program Değerlendirme**, Ankara, Anı Yayıncılık, 1998, s.10.

⁹⁵ Salih Uşun, **Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller**, s. 10.

⁹⁶ Daniel L. Stufflebeam, **The Relevance Of The CIPP Evaluation Model For Educational Accountability**, 1971 s. 3.

⁹⁷ Jody L. Fitzpatrick, James R. Sanders, Blaine R. Woerthen, "Değerlendirmenin Temel Amacı, Kullanımları ve Kavramsal Farklılıklar", s. 4.

çıkabilecek problemlerin belirlenmesi ve çözüm yolları geliştirilebilmesi için programın değerlendirilmesi ihtiyacı doğmaktadır.⁹⁸

Program değerlendirme çalışmaları pek çok amaca hizmet etmekle birlikte çalışmaların temel amacı, eğitim programının belirlenen genel amaçlarının ve hedeflerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini tespit etmek ve eğitim programının geliştirilmesine, yürütülmesine ya da sona erdirilip yenilenmesine imkân sağlamaktır.⁹⁹ Eğitimde kullanılacak kaynakları belirlemek, yeni programlar için planlama ve karar vermede kullanılacak verileri toplamak, eğitim süreçlerinin giderlerini azaltmak için kullanılabilecek mali bilgileri toplamak program değerlendirmenin amaçlarındandır.¹⁰⁰ Tüm bunlarla birlikte değerlendirme çalışmaları, vatandaşları bilgilendirerek sistem içerisinde önemli kararların alınmasında sesini duyuramayan paydaşlara söz sahibi olma gücü tanımakta olup kurumların yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeydeki hedeflerine ulaşmaları için bir araç olarak kullanılmaktadır. Değerlendirme çalışmalarının düşünme yollarını genişletecek ve program ve politikalarımızı geliştirecek, uygulamaya geçirecek ve değiştirecek bir süreç sağladığını söyleyebiliriz. Değerlendirme sadece basit bir metod değil bir düşünce yoludur.¹⁰¹

Sağlıklı bir değerlendirme yapılmasında program değerlendirme çalışmalarının başında değerlendirme ölçütleri, değerlendirmenin amacı, niçin değerlendirmenin yapıldığı değerlendirmeci tarafından net şekilde açıklamalıdır. Nitekim kriterle göre değerlendirmeye bakış açısı da değişebilir. Bir öğretici, eğitim programının Kur'an öğrenme alanında ünitelerin ilerleyişini beğenirken başka bir öğretici programı Kur'an'ı yavaş yavaş öğrettiği için beğenmeyebilir. İki öğreticinin görüşlerinin farklı olması, değerlendirme ölçütlerinin farklı olmasıdır. Bu sebeple değerlendirme

⁹⁸ A. Pınar Bal, "Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi", **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. XVII, Sy. 1, 2008, s. 55.

⁹⁹ James R. Sanders, Dean N. Nafziger, "A Basis for Determining the Adequacy of Evaluation Designs", **Journal of Multidisciplinary Evaluation**, Vol. VII, Issue 15, 2011, s. 45-46.

¹⁰⁰ a.e. s. 45-46.

¹⁰¹ Gül Ekşi, **Program Değerlendirme Alternatif Yaklaşımlar ve Uygulama Rehberi**, s. 36.

yapmadan önce değerlendirici, paydaşlara değerlendirme ölçütlerinin ne olduğunu anlaşılır biçimde ifade etmelidir.

Ülkemizde program değerlendirme çalışmalarının iki düzeyde gerçekleştirildiği söylenebilir. Birincisi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) vasıtasıyla resmî olarak yapılan program değerlendirme çalışmaları; ikincisi ise üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin ve araştırmacıların lisansüstü tez, makale ve bildiri şeklinde özel olarak yapılan program değerlendirme çalışmalarıdır.¹⁰² Bu çalışma, ikinci grupta belirtilen değerlendirme çalışmaları arasında yer almaktadır.

1.4.1.1. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Program geliştirme türleri program değerlendirme yaklaşımlarını şekillendirmekte bu da değerlendirmede farklı yaklaşımların oluşumuna sebep olmaktadır. Yaklaşım türlerine göre program değerlendirme modelleri çeşitlilik göstermektedir. Program geliştirme yöntemleri çeşitlilik gösterdiği gibi program değerlendirme modelleri de çeşitlilik göstermektedir. Program değerlendirme çalışmalarında araştırmacılar kendi amaç ve koşullarına en uygun modeli seçebilir ya da mevcut modeller doğrultusunda çalışması için yeni bir model geliştirebilirler.¹⁰³

Çalışmamızın bu safhasında, öğretim programlarını değerlendirmede yaygın olarak kullanılan modellerden bazıları olan hedef (program) yönelimli, uzmanlık yönelimli, katılımcı yönelimli ve yönetim (karar) yönelimli değerlendirme modelleri kısaca tanıtılarak çalışmamızın modeli olan CIPP hakkında bilgi verilecektir.

1.4.1.2.Hedefe Dayalı Program Değerlendirme

¹⁰² Soner Mehmet Özdemir, “Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. VI, Sy. 2, 2009, s. 138. ss. 126-149.

¹⁰³ Münire Erden, *Eğitimde Program Değerlendirme*, s. 11.

Hedef yönelimli değerlendirmede, program hedeflerinin bir kısmına veya tamamına ulaşıp ulaşılmadığı, eğer ulaşıldıysa bunun ne kadar iyi yapıldığını belirlenmektedir.¹⁰⁴ Hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımını benimseyenle Tyler, Provus, Metfessel ve Michael gibi araştırmacılar kendi adlarıyla anılan değerlendirme modelleri geliştirmişlerdir. Tyler'ın geliştirdiği modelde, hedefe dayalı değerlendirme sürecinde; gerçekleştirmek istenen eğitim programının hedeflerini belirleme, hedefleri kazandırılmak istenen özelliğe göre sınıflama, hedefleri davranış cinsinden ifade etme, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı gösterecek durumu belirleme, ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme, öğrencilerin davranış yeterlikleri ile ilgili veriyi toplama, elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma ve ulaşılan sonuçları kayıt altına alma aşamaları takip edilmektedir.¹⁰⁵ Model genellikle ön test ve son test uygulamalarına uygun deneysel desenedir.

1.4.1.3. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

Katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımları, uygulanan programlar değerlendirilirken, uygulamanın bizzat ve aktif olarak içinde olmadan yapılan geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına tepki olarak geliştirilmiştir. Bu tepkiler program değerlendirme uzmanları ve çeşitli eğitsel topluluklar tarafından kabul görmüş ve program değerlendirilirken programın uygulayıcılarının da aktif olarak katılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.¹⁰⁶ Programda yer alan katılımcılar, yöneticiler, personel ve diğer paydaşlar değerlendirmenin ana ögesi olarak görülmektedir. Bu sebeple yaklaşım ismi buradan gelmektedir.¹⁰⁷ Katılımcı yönelimli yaklaşım ekseninde geliştirilen modeller: Stake'in uygunluk-olasılık ve cevap verici değerlendirme modelleri ile Parlett ve Hamilton'un aydınlatıcı değerlendirme modelidir.

¹⁰⁴ Jody L. Fitzpatrick, James R. Sanders, Blaine R. Woerthen, "Program Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları", Çev. Zülal Uğur Arslan, s. 166.

¹⁰⁵ Özcan Demirel, **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, s.190-191.

¹⁰⁶ Salih Uşun, **Eğitimde Program Değerlendirme**, s.108-113.

¹⁰⁷ Jody L. Fitzpatrick, James R. Sanders, Blaine R. Woerthen, "Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları", Çev. İlker Tek, Dilara Savacı, s. 209.

1.4.1.4. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Modern zamanda ilk değerlendirme yaklaşımlarından biri uzmanlık yönelimli değerlendirmelerdir. Bu model, değerlendirilmesi düşünülen çalışmaların kalitesi ile ilgili olarak karar vermek için doğrudan profesyonel olarak uzman görüşüne başvurulması gerekliliğini esas alan bir program değerlendirme modelidir. Diğer program değerlendirme yaklaşımlarına nazaran daha öznel bir değerlendirmedir.¹⁰⁸ Bu yaklaşımla model geliştirenler: Eisner’in Uzman Görüşüne Dayalı Değerlendirme Modelidir.

1.4.1.5. Karar (Yönetim) Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Karar yönelimli değerlendirme yaklaşımları program hakkında karar veren bireyleri ya da ilgili kuruluşları bilgilendirme amacını taşır. Yaklaşımın temel gerekçesi, değerlendirme bilgilerinin doğru kararlar almada önemli bir bileşen olduğu ve değerlendiricilerin, yöneticilere, müdürlere, politika yapıcılara, kurullara ve program personeline hizmet etmek suretiyle daha etkili olabileceğidir.¹⁰⁹ CIPP, UCLA ve KOD modelleri, bu yaklaşıma katkılar sağlanarak geliştirilmiştir.

1.4.1.5.1. Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı Değerlendirme Modeli (CIPP)

Model, adını “Bağlam (context), Girdi (input), Süreç (process) ve Ürün (product)” kelimelerinin ilk harflerinden almıştır. CIPP modelinde hem süreç (formative) hem de ürün-çıktı (summative) değerlendirme yapılmaktadır. Süreç değerlendirme program geliştirme ile ilgili kararların verilmesine, ürün değerlendirme hesap verilebilirlik ile ilgili temel oluşturulmasına hizmet etmektedir.¹¹⁰ Bu model, program tek yönlü olarak değil başlangıç, süreç ve ürün açısından kapsamlı olarak

¹⁰⁸ a.e. s. 136.

¹⁰⁹ a.e, s. 187.

¹¹⁰ Hasan Şeker, “Program Değerlendirme”, **Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar**, Ed. Hasan Şeker, Ankara, Anı yayıncılık, 2017, s. 199.

değerlendirme yapmaya imkân sağlamaktadır. Bu modelin diğer değerlendirme modellerinden farklı kılan en temel özelliği “değerlendirmenin kanıtlamak değil, geliştirmek olduğu” anlayışıdır.

CIPP değerlendirme modelinde Stufflebeam yöneticilerin programla ilgili güvenilir değerlendirmeler yapabilmelerine yardımcı olacak dört farklı karardan söz etmektedir. Bu kararlara varılabilmesi için dört değerlendirme çeşidinin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu değerlendirme türleri sırasıyla “Bağlam”, “Girdi”, “Süreç” ve “Ürün” değerlendirmesi olarak isimlendirilmektedir.

“Bağlam, Girdi, Süreç değerlendirme: Tanılayıcı/Biçimlendirici Değerlendirme”,

“Ürün değerlendirme: Sonuç değerlendirme” kapsamında ele alınmaktadır.¹¹¹

Modelde, bağlam değerlendirmesi kararları planlamayı sağlar; girdi değerlendirmesi kararları yapılandırmayı sağlar; süreç değerlendirmesi kararları uygulamayı sağlar ve ürün değerlendirmesi kararları yeniden değerlendirmeyi sağlamaktadır.¹¹²

a. Bağlam Değerlendirmesi (Context Evaluation)

Bağlam değerlendirme, CIPP modelinin ilk aşamasıdır. Bu aşamada programla ilgili bütün faktörlerin ve mevcut durumun analizi yapılmaktadır.¹¹³ Bağlam değerlendirme sürecinde, çevreyi oluşturan faktörler incelenerek hedeflerin belirlenmesine etki eden değişkenler tespit edilmekte, buna göre hedefler

¹¹¹ Mecit Aslan, Nur Uygun, “Okul Öncesi Eğitim Programının Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSÜ) Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi”, **Eğitim ve Bilim**, C.XLIV, sy. 200, s. 40. ss.229-251

¹¹² Banu Yücel, “An Evaluation Of Needs, Design, Implementation, And Outcomes Of Development And Learning Course Enriched With Critical Thinking Based Instruction”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Orta Doğu Teknik Üni. SBE, Ankara, 2008, s. 42.

¹¹³ Salih Uşun, **Eğitimde Program Değerlendirme**, s. 92.

saptanmaktadır.¹¹⁴ Hedeflerin belirlenmesinde ihtiyaç duyulan bilgilerin toplanmasının yanında hangi ihtiyacın karşılanacağı belirlenmekte ve problem betimlenmektedir.

b. Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation)

Modelin ikinci aşaması olan girdi değerlendirme, programın hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynakların nasıl kullanılacağını belirlenmesine bilgi sağlamaktadır¹¹⁵. Amaçların duruma göre uygunluğu, hedeflerin amaçlar ile tutarlılığını, öğretim stratejilere hedeflere uygun olup olmadığını belirlemeye hizmet etmektedir. Girdi değerlendirmesinde programın çeşitli öğeleriyle ilgili sorulara cevap aranırken aynı zamanda programla ilgili alınacak kararların yapılandırılmasında temel oluşturmaktadır.

c. Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation)

Süreç değerlendirme, modelin üçüncü aşamasıdır. Bu aşamada planlanan programın uygulaması ve program faaliyetleri değerlendirmeye alınarak bir eğitim programında eğitim süreci hakkında veri toplanması amaçlanmaktadır.¹¹⁶ Kısacası uygulamaya yönelik etkinlikler değerlendirilmektedir.

d. Ürün Değerlendirmesi (Product Evaluation)

Son aşama olan ürün değerlendirmesinde, bu aşamaya kadar elde edilen veriler ışığında, programın kısa ve uzun vadedeki hedeflerine ulaşp ulaşılmadığı sorgulanmakta, beklendik ve beklenmedik ürünlerin tespiti yapılmaktadır. Programın etkililiği ve sonuçların kalitesi değerlendirilmektedir. Ne dereceye kadar programın hedeflerine ulaşılp ulaşılmadığı, hangi sonuçların elde edildiği ve ihtiyaçların hangi

¹¹⁴ Veysel Sönmez, Füsün Gülderen Alacapınar, **Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2015, s. 87.

¹¹⁵ Salih Uşun, **Eğitimde Program Değerlendirme**, s. 92.

¹¹⁶ Hasan Şeker, "Program Değerlendirme", s. 199.

oranda karşılandığı, bu süreçten sonra program ile ilgili ne yapılması gerektiği bu aşamada cevap aranan sorulardır.¹¹⁷ Elde edilen sonuçlar neticesinde programın sürdürülmesine, geliştirilmesine ya da değiştirilmesine ilişkin karar verilmektedir.

Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modelinin 4 bileşeni olan bağlam-girdi-süreç-ürün boyutları 4 soru çerçevesinde şekillenmektedir.¹¹⁸

1.Ne yapmalıyız? sorusu, amaçları, öncelikleri ve hedefleri belirlemek için ihtiyaç verilerini toplamayı ve analiz etmeyi içerir.

2.Nasıl yapmalıyız? sorusu, amaçları gerçekleştirmek için gerekli kaynak ve basamakları kapsar ve bilgi toplamanın yanı sıra başarılı program ve materyalleri tanımlamayı içerir.

3.Her şey planlandığı gibi yürüyor mu? sorusu, programın nasıl işlediğine ilişkin bilgi sağlar. Programı sürekli gözlemlemekle programa ilişkin karar vericiler planların nasıl işlediğine, herhangi bir sorun ile karşılaşılıp karşılaşılmadığına, kullanılan materyallerin zayıf ve güçlü özelliklerine, finansal problemleri gibi konulara odaklanırlar.

4.Program işliyor mu? Sorusu, program çıktılarını ve varsa beklenmeyen sonuçları karşılaştırarak programın devam edip etmeyeceğini, yenileme gerektirip gerektirmediğini ya da programın sonlandırıp sonlandırılmayacağını belirlemeye yardımcı olur.

¹¹⁷ Fitzpatrick, **Program Değerlendirme Alternatif Yaklaşımlar ve Uygulama Rehberi**, çev. Editörleri M. Kemal Aydın, Bünyamin Bavlı, Pegem Akademi, Ankara 2019, s.189

¹¹⁸ Akt. Beste Dinçer, “7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (Cıpp) Modeline Göre Değerlendirilmesi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Adnan Menderes Üni. SBE, 2013, s. 39.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu (evren ve örneklem), veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol, verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada; nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasına imkân tanıyan karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel karma yöntem desen kullanılmıştır. Bu yaklaşımda nicel ve nitel veriler beraber toplanıp ayrı ayrı analiz edilerek bulgular ilişkilendirilir ya da birbirini doğrulayıp doğrulamadığı karşılaştırılır.¹¹⁹ Nicel ve nitel verileri birleştirerek her iki veri alanından gelen verileri karşılaştırarak çalışma probleminin tam olarak anlaşılması için bu desen tercih edilmiştir. DİB 4-6 yaş öğretim programının değerlendirdiğimiz bu çalışmada, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine ulaşabilmek için bir ölçek geliştirilmiş, bununla paralel olarak programda kullanılan basılı materyallere içerik analizi yapılarak veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Geliştirdiğimiz ölçekle elde edilen bulgular yorumlanırken, içerik analizi neticesinde elde edilen benzer bulgularla karşılaşıldığı durumlarda (bilhassa ölçeğin girdi boyutunda), içerik analizi verilerine başvurulmuştur. Böylece hem ölçek verileri desteklenmiş hem de ölçekle ulaşılması mümkün olmaması ihtimali bulunan verilere ulaşarak programın daha kapsamlı değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır.

Nicel kısımda, çalışma öğretici görüşleri doğrultusunda DİB 4-6 Yaş Öğretim Programı'nı değerlendirmeye yönelik betimsel bir çalışma olduğundan nicel yöntemlerden tarama deseni kullanılmıştır. Bu desen, bir evren içinden seçilen

¹¹⁹ John W. Creswell, **Araştırma Deseni (Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları)** Çev. Edi. Selçuk Beşir Demir, Ankara, Eğiten Kitap, 2016, s. 219 (Karma Yöntemler, Çev. Güney Hacıömeroğlu)

örneklem üzerinde çalışmalar yoluyla evren genelindeki tutum ve görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlamaktadır.¹²⁰ Aynı zamanda toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle incelenmesi sonucunda değişkenler arasında bağlantı olup olmadığı belirlenir.¹²¹ Nicel verileri toplayabilmek için DİB 4-6 yaş öğretmenlerinin program hakkındaki görüşlerine ulaşabilmesinde CIPP modelinin aşamaları (bağlam, girdi, süreç, ürün) temel alınarak öğretim programındaki kazanımlardan hareketle “DİB 4-6 Yaş Öğretim Programı Değerlendirme Formu” şeklinde adlandırılan ölçek geliştirilmiştir.

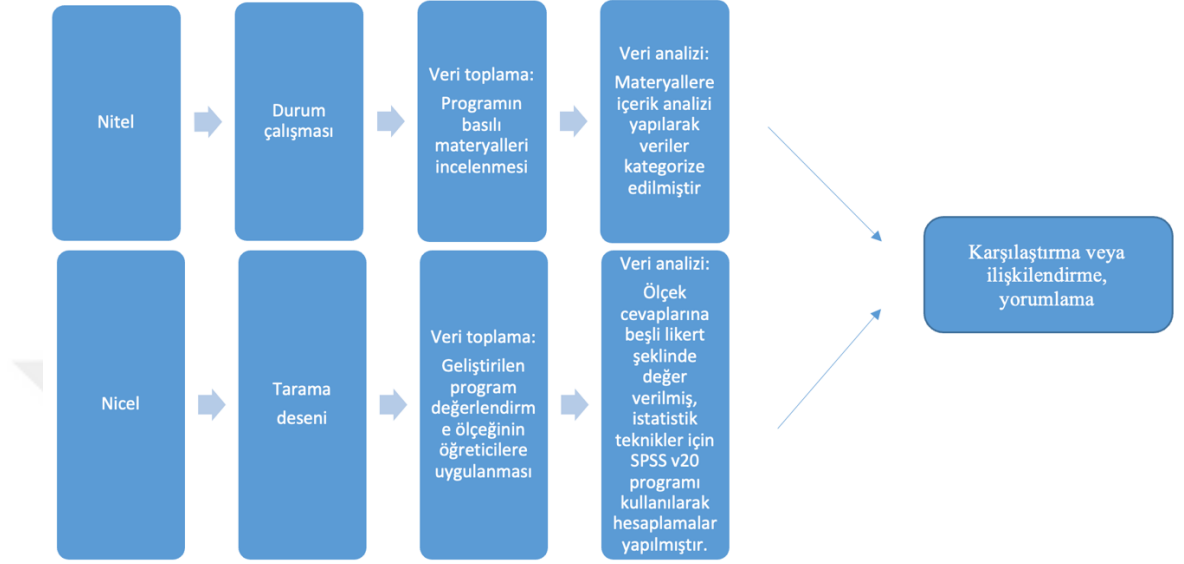
Bu doğrultuda çalışmamızda;

- a) Öğreticilerin görüşlerinin toplanmasında bir ölçek geliştirilerek nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmış,
- b) Program materyallerinin değerlendirilmesinde nitel araştırma yöntemine uygun olarak durum çalışması yapılmış, içerik analiziyle veriler analiz edilmiştir.

¹²⁰ John W. Creswell, **Araştırma Deseni (Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları)** Çev. Edi. Selçuk Beşir Demir, 2. Baskı, Eğiten Kitap, Ankara 2016, s.155, (Nicel Yöntemler, Murat Bursal)

¹²¹ Salih Uşun, **Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller**, s. 25.

Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Desen



Şekil 2.1: Araştırma Deseni

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilçelerinde DİB 4-6 yaş Kur'an kursu sınıflarında görev yapan Kur'an kursu öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçeğin uygulanması için DİB 4-6 yaş sınıflarında görev yapan öğretmenlerin tamamına ulaşılması planlanmış ve örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Ölçek, İstanbul ilçelerinde 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan tüm öğretmenlere ulaştırılmış, ancak ölçeğe 1252 Öğreticiden 480 öğretici katılım göstermiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilçelerinde 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan 480 öğreticiden oluşmaktadır.

İstanbul geneli dikkate alındığında katılım gerçekleştiren 480 öğreticilik örneklemin hata payı aşağıdaki formül kullanılarak %95 güven aralığında 0,04 olarak hesaplanmıştır.

n=Örneklem büyüklüğü

t=%95 güven aralığında t değeri (1,96)

p=İncelenecek olayın görünüş olasılığı (En büyük örneklem için 0,5 alınmıştır)

q=İncelenecek olayın görülmeyiş olasılığı (1-p)

d=Hata payı

$$d = \sqrt{\frac{t^2 * p * q}{n}}$$

Nitel bulguların evreni DİB 4-6 yaş öğretim programında kullanılan DİB'in materyalleri, Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı, Öğrenci Elif-Ba Cüzü, Kur'an Kursları Öğretici Kitabı, 4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örneklerinden oluşmaktadır. Materyaller arasında ana kaynak olan Kur'an Kursları Öğretici Kitabı, çalışmanın bu bölümünün merkezini oluşturmaktadır. Çünkü Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı, kılavuz kitapla birlikte değerlendirildiğinde bir bütünlük arz etmekte olup içerisindeki etkinlikler kılavuz kitapla anlamlı hale gelmektedir. Bu sebeple öğrenci etkinlik kitabından ziyade, öğretici kılavuz kitabı içeriği incelenmiş, içerisindeki benzer etkinlikler sınıflandırılarak değerlendirilmeye tâbi tutulmuştur.

2.3. Nicel Verilerin Toplanması

2.3.1. Veri toplama aracının geliştirilmesi

DİB 4-6 yaş öğretmenlerinin program hakkındaki görüşlerine ulaşmaya yönelik geliştirilen ölçeğin hazırlanma sürecinde Büyüköztürk'ün belirlediği dört aşama takip edilmiştir.¹²²

1. AŞAMA	2. AŞAMA	3. AŞAMA	4. AŞAMA
Problemi tanımlama	Madde yazma	Uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma	Ön uygulama, analizler ve ankete son şeklini verme
Amaç ve soruları belirleme		Taslak form oluşturma	

Tablo 2.1: Ölçek Geliştirme Aşamaları

I. Aşama: Söz konusu çalışmamızla ilgili literatürün taranması neticesiyle problem tanımlanarak alt amaçlar belirlenerek soruların kapsamı tespit edilmiştir. Programı değerlendirmek için program değerlendirme modelleri arasında en geniş açıdan değerlendirme yapmaya imkân sağlayacağını düşünerek seçtiğimiz CIPP modeli aşamaları doğrultusunda soruların oluşturulmasına karar verilmiştir. Program kazanımlarından hareketle bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutu başlıklarına göre soru biçimleri üzerinde çalışmalar yapılmıştır.

II. Aşama: CIPP değerlendirme modelinin temel aşamaları (bağlam-girdi-süreç-ürün) çerçevesinde DİB 4-6 yaş öğretim programı incelenmiş, CIPP modeliyle yapılan benzer araştırmalar uyarlanarak ve öğretmenlerle yapılan ön görüşmeler neticesinden elde edilen sonuçlardan yararlanılarak ölçek soruları hazırlanmıştır. Bu süreçte Ümraniye Müftülüğü'nden alınan izinle, bahar döneminde haftada bir gün

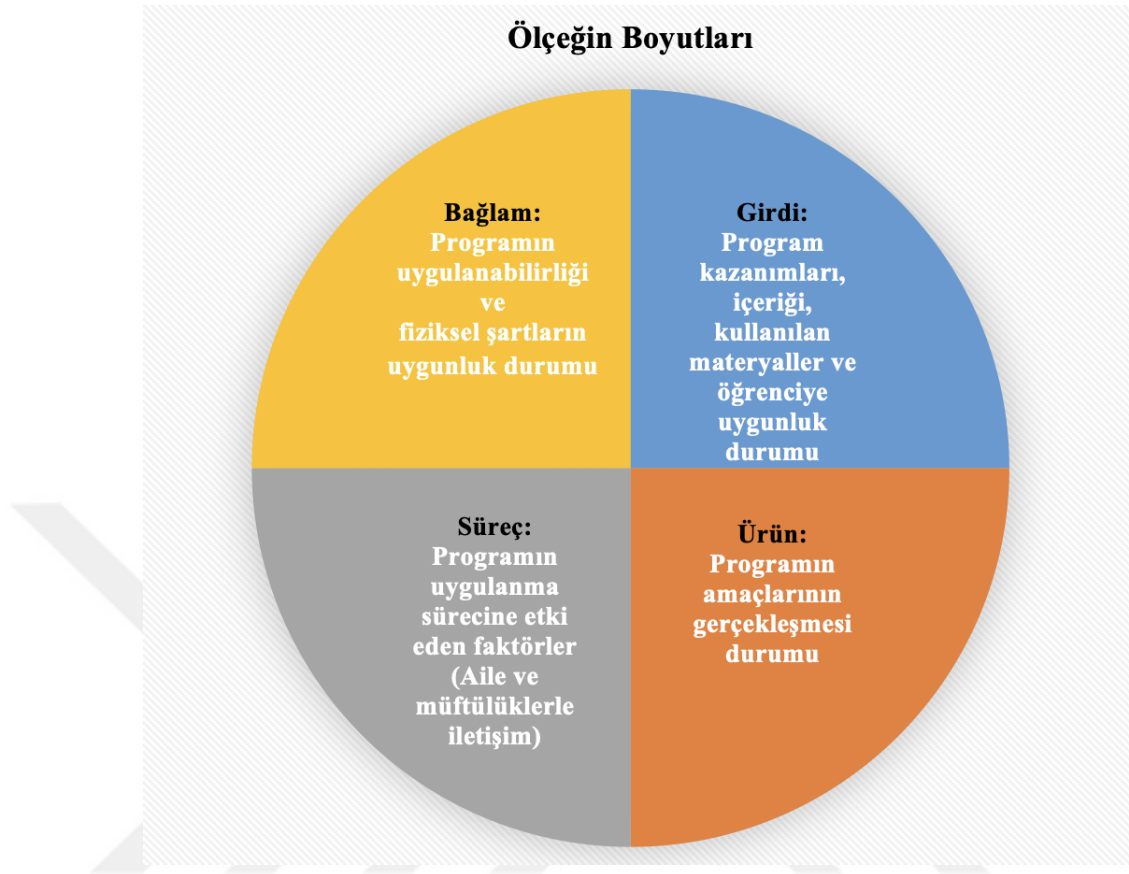
¹²² Şener Büyüköztürk v.d. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Akara, Pegem Yayınevi, 2010, s. 128.

olmak suretiyle 4-6 yaş sınıflarında gözlemci olarak bulunulmuştur. Gözlemlerden elde edilen veriler ve 4-6 yaş kurslarında öğretici olmamız soruların oluşturulmasına önemli katkı sağlamıştır.

III. Aşama: Eğitim bilimleri, okul öncesi, ilahiyat alanlarında uzman akademisyenlerle toplantılar yapılarak uzmanların görüşleri alınmış, ölçeğin ön uygulama formu oluşturularak ölçeği uygulayabilmek için İstanbul İl Müftülüğu'nden gerekli resmî izin alınmıştır.

IV. Aşama: Ön uygulamaya geçmeden önce ölçek, program uygulayıcı öğreticiler arasından tesadüfen seçilen 10 kişiye verilerek maddelerde anlaşılamayan kelime ya da ifade bozukluklarının olup olmadığu teyit ettirilmış ve gerekli görülen yerlerde düzenlemeler yapılmıştır. Akabinde pilot uygulama gerçekleştirilmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

Çalışmamızda kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğreticilerin mesleki özelliklerine (yaş, öğreticilik durumu, mezun olan okul, yeterlik durumu, mesleki kıdem, program farkındalığu) ilişkin bilgiler elde edilmek amaçlanmıştır. İlk bölüm ölçeğin değişkenlerini oluşturmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde, 4 boyuttan (bağlam, girdi, süreç, ürün) oluşan 39 soru yer almaktadır. Sorular likert tipinde (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum biçimindedir.



Şekil 2.2: Ölçeği Oluşturan Boyutlar

2.3.2. Veri Toplama Süreci

Ölçek formunun taslağının ön uygulamalarından sonra son şekli verilen ölçeğin 4-6 yaş öğretmenlerine uygulanması süreci başlamıştır. Daha çok katılımcıya ulaşip hızlı dönüş almak amacıyla formlar internet ortamında uygulanmıştır. Nitekim internet kullanımının haberleşme ağı olarak yaygın biçimde kullanılması, son 20 yıldır anket formlarının da internet yoluyla uygulanmasını yaygınlaştırmıştır.¹²³ Böylelikle bilgi iletişim teknolojileri (ICT) ve internet tabanlı iletişim (WEB-CT) hem bireylerin hem de eğitim kurumlarının olmazsa olmaz parçası haline gelmekte, uzak mesafe olgusu ortadan kalkmasıyla daha çok kitlelere kolaylıkla ulaşma imkânı ortaya

¹²³ Aysel Aziz, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*, Ankara, Nobel Yayınları, 2018, s. 117.

çıkılmaktadır.¹²⁴ Öte yandan internet yolu anket formlarının oluşturulması, uygulanması ve analizi için gereken süre en aza inmekte ve veri işleme için gerekli süre tamamen ortadan kaldırarak, çevrimiçi araçların diğer değerlendirme seçeneklerine daha hızlı bir alternatif olmuştur. Formların internet yoluyla uygulanmasının getirdiği avantajlar olduğu gibi bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Yaşanabilecek muhtemel aksaklıkları tespit ederek önlem alma yoluna gidilmiştir. Bunlardan ilki, öğretmenlerin online olarak gelen mesajları gözden kaçırma durumudur. Bu durumun yaşanmaması için belirli zaman aralığında birden fazla hatırlatıcı mesajlar gönderilmiş, form tekrar ulaştırılmıştır. İkinci olarak, öğretmenin birden fazla formu doldurup göndermesidir. Bu ihtimale karşın form, bir mail adresiyle tek seferlik doldurma işlemi yapılabilecek şekilde düzenlenmiştir.

İnternet ortamında “Google Docs” üzerinden araştırmacı tarafından hazırlanan formlar, öğretmenlere whats-up yoluyla gönderilmiş, öğretmenler de doldurdıkları formu araştırmacıya tekrar aynı yolla geri göndermişlerdir. Öncelikli olarak form, İstanbul il müftülüğü 4-6 yaş il koordinatörlüğü tarafından ilçe 4-6 yaş öğretmenleri whats-upp gruplarında paylaşılmıştır. Her ilçede, 4-6 yaş ilçe koordinatörlerinin Kur’an kursu öğretmenleriyle iletişim/paylaşım için açmış olduğu whats-upp grupları bulunmaktadır. 4-6 yaş bir Kur’an kursunda görev yapan tüm öğretmenler bu gruplarda olup yapılan paylaşımları görebilmektedir. Bu sebeple araştırma hakkında bir ön bilgilendirme mesajı yayınlanıp ardından form öncelikli olarak ilçe koordinatörlerin bulunduğu il grubunda paylaşarak ilçe koordinatörleri bilgilendirilmiş, akabinde ilçeler bünyesinde açılan ilçe 4-6 yaş grupları vasıtasıyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Veri kaybını önlemek için hatırlatma mesajları atılmıştır. Böylece formun İstanbul’daki tüm 4-6 yaş öğretmenlerine ulaştığı varsayılmıştır.

DİB 4-6 yaş öğretim programı değerlendirme formuna verilen cevaplar bilgisayar ortamına kaydedilerek sonuçlar SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın uygulandığı örneklemin özelliklerinin sıklıkları incelenmiş olup, ikinci

¹²⁴ Shobana Raghupathy, “Using Online Surveys for Evaluating School-Based Drug Prevention Programs”, *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, Vol. VI, Issue 12, 2009, s.194.

aşamada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizi yapılarak, uygun ilişki testleri uygulanmıştır.

2.4. Veri Analizi

2.4.1. Nitel Verilerin Analizi

DİB 4-6 yaş öğretim programı materyallerinin değerlendirilmesi aşamasında nitel araştırma yöntemine uygun olarak “içerik analizi” deseni kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, metinlerdeki içeriğin ne anlama geldiğini, içerikteki temel vurgunun ne olduğunu ortaya çıkarmak ve bu doğrultuda yorumlayarak çıkarımda bulunmaktır.¹²⁵ Bu teknik ile sözel, yazılı ve diğer materyaller sistematik şekilde analiz edilmektedir. İçerik analizinde incelenen konuya bağlı olarak frekans analizi, kategorisel analiz, değerlendirici analiz, ilişki analizi başlıca olmak üzere çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu çalışmada belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eden kategorisel analiz çeşidi uygulanmıştır.¹²⁶ Kitaplara öncelikli olarak ön tarama yapılmış, akabinde bulgular biçimsel analiz ve içerik analizi alt başlıklarına göre tasnif edilerek yorumlanmıştır. Materyaller arasında ana kaynak olan Kur'an Kursları Öğretici Kitabı, çalışmanın bu bölümünün temelini oluşturmaktadır. Zîra Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı, kılavuz kitapla birlikte değerlendirildiğinde bir bütünlük arz etmekte, içerisindeki etkinlikler kılavuz kitapla anlamlı hale gelmektedir. Bu sebeple öğrenci etkinlik kitabından ziyade, öğretici kılavuz kitabı içeriği incelenmiş, içerisindeki benzer etkinlikler sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Etkinliklerin gruplandırılıp genel bir değerlendirme yapılmış, bu sürecin akabinde başlıca etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Çalışmada kitaptaki tüm etkinliklere yer verilmesi mümkün olmadığından, ünitelerdeki etkinlikleri temsil edebilecek yapıda olanlardan seçim yapılmıştır.

¹²⁵ Hüseyin Bal, **Nitel Araştırma Yöntemi**, Isparta, Fakülte Kitabevi, 2013, s. 179.

¹²⁶ Nuri Bilgin, **Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar**, Ankara, Siyasal Kitabevi, 2014, s. 18-28.

2.4.2. Nicel Verilerin Analizi

2.4.2.1. Ölçeğin Geçerlilik Çalışması

Geçerlilik analizi kapsamında ölçeğe KMO testi uygulanmış ve sonuç 0,946 olarak bulunmuştur. Ayrıca dağılımın normalliğini test etmek için Barlett's testi yapılmış ve dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir ($X^2=8695,95$; $sd=741$; $p=0,000$). Bu bilgiler ışığında ölçeğin faktör analizine tabi tutulmasının uygun olduğu görülmüştür. Faktör analizi, ölçeğin yapısını, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri (test maddelerini) bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel teknik olarak tanımlanmaktadır.¹²⁷

Öncelikle faktör analizi ölçekte yer alan maddelere uygulanmıştır. Ölçeğin ortak varyansının 0,42 ile 0,80 arasında değiştiği ve ölçeğin toplam varyansın %57,43'ünü açıklayan 7 faktörden oluştuğu görülmüştür. Uygulanan ölçek soruları CIPP modeli dikkate alınarak 4 faktörlü olarak tekrar analiz uygulanmıştır. Ölçeğin ortak varyansının 0,22 ile 0,68 arasında değiştiği ve 4 faktörün toplam varyansı %48,51 oranında açıkladığı görülmüştür. Faktör yük değerleri incelendiğinde, maddenin faktörle ilişkisin gösteren yük değerinin 0,30'dan büyük olmasına¹²⁸ dikkat edilmiş olup yük değerleri 0,30'un altında olan S12, S13, S17, S21 ve S26 maddeleri ölçekten çıkarılarak analiz tekrar uygulanmıştır. Tekrar analiz sonucunda aynı maddenin farklı faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın 0,10'dan yüksek olmasına dikkate alınmış olup bu varsayıma uymayan S14, S45 ve S46 maddeleri ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak 39 maddeden yukarıda belirtilen 8 madde ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrar uygulandığında ortak varyansı 0,41 ile 0,69 arasında değişen 31 maddeden oluşan 4 faktörün toplam varyansı %53,78 oranında açıkladığı anlaşılmıştır. Model uyarınca ilgili 4 faktör Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün olarak

¹²⁷ Şener Büyüköztürk, **Veri Analizi El Kitabı**, s. 117, Ankara, Pegem Akademik Yayıncılık, 2002, s. 117.

¹²⁸ Özdeğeri 1 ve daha yüksek olan maddeler önemli faktörler olarak değerlendirilir. Varyans oranının yüksek olması, ilgili yapıyı iyi ölçtüğünün işaretidir. Faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması tercih edilir. Ancak az sayıdaki madde için yük değeri 0.30'a kadar indirilebilir (Büyüköztürk 2002, s. 117).

adlandırılmış olup faktörleri oluşturan maddeler ile ortak varyans ve yük değerleri Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Faktör	Madde No	Ortak Varyans	Yük Değeri
Bağlam	8	0,53	0,73
	9	0,6	0,68
	15	0,44	0,57
Girdi	24	0,64	0,76
	20	0,54	0,72
	31	0,5	0,72
	23	0,62	0,69
	25	0,48	0,67
	11	0,49	0,67
	27	0,57	0,66
	10	0,52	0,66
	22	0,55	0,66
	19	0,48	0,65
	30	0,5	0,65
	28	0,58	0,63
	29	0,58	0,63
	18	0,44	0,6
	16	0,57	0,59
	32	0,41	0,49
Süreç	35	0,63	0,72
	36	0,42	0,59
	34	0,56	0,57
	33	0,46	0,55
Ürün	40	0,69	0,81
	44	0,6	0,73
	37	0,61	0,71
	41	0,52	0,7
	38	0,56	0,7
	42	0,59	0,69
	39	0,42	0,64
	43	0,59	0,6

Tablo 2. 2: Faktör Yük Değerleri

2.4.2.2. Ölçeğin Güvenilirlik Çalışması

Katılımcıların CIPP modelini oluşturan boyutlara (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) ilişkin görüşlerinin ölçeğe verilen cevaplara ne derece yansıtıldığının belirlenmesi için güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Ölçekte yer alan tüm maddelerinden alınan puanlar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik hesabı yapılmıştır. Cronbach Alpha, iç tutarlılık ölçütüdür ve ölçeğin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden oluştuğu ve bunların bütün içinde bilinen ve birbirine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımına dayanmaktadır.¹²⁹

Güvenilirlik analizinin sonuçları Tablo 2.3'teki koşullara göre değerlendirilmiştir.¹³⁰ Güvenilirlik katsayıları her bir boyut ve modelin tamamı için ayrı olarak hesaplanmıştır. Değerlendirme sonrası güvenilirlik katsayıları incelenmiştir.

Cronbach Alfa		Uyum Gücü	
	<0,60		Kötü
	0,60 – <0,70		Orta
	0,70 - <0,80		İyi
	0,80 - <0,90		Çok İyi
	0,90 – 1,00		Mükemmel

Tablo 2. 3: Güvenilirlik Katsayıları

¹²⁹ Niyazi Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 1999, s. 145.

¹³⁰ Kazım Özdamar, **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 2**, Eskişehir, Kaan, 2004, s. 633.

DİB 4-6 yaş öğretim programı değerlendirme ölçeğinde kullanılan program değerlendirme modeli dikkate alınarak 4 boyutta ya da farklı deyişle 4 faktörde düşünülmüştür. Bu boyutlar, bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Bundan dolayı hazırlanan ölçeğe Tablo 1’deki veriler ışığında 4 faktörlü bakıldığında, model bir bütün olarak değerlendirildiğinde güvenilirliğinin (0,934) mükemmel olduğu görülmektedir.

Girdi boyutunun güvenilirliği (0,930) mükemmel iken, Ürün (0,889) boyutunun güvenilirliği çok iyidir. Bağlam (0,592) boyutunun güvenilirliği 0,60 olan orta güvenilirlik sınırına yakındır. Aynı şekilde Süreç (0,698) boyutunun güvenilirliğinin iyi derecede olduğu söylenebilir.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

“DİB 4-6 Yaş Öğretim Programı Değerlendirme Formu” öğretici formu beşli likert tipinde düzenlendiğinden çözümlemenin yapılabilmesi için her cevaba sayı değeri belirlenmiştir. Buna göre Tablo 2.4’te yer alan puanlamaya göre hareket edilmiştir. İstatistik teknikler için SPSS v20 programı kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır.

Aritmetik Ortalama			Karşılığı		
	1,00-1,80			Kesinlikle katılmıyorum	
	1,81-2,60			Katılmıyorum	
	2,61-3,40			Kararsızım	
	3,41-4,20			Katılıyorum	
	4,21-5,00			Kesinlikle katılıyorum	

Tablo 2. 4: Aritmetik Ortalama Puanları Karşılığı

Öncelikle ilgili 4 boyut ve modeli oluşturan maddelerin ortalamaları alınıp ilgili boyut puanları hesaplanmıştır. Uygulanacak analiz metodunun belirlenmesi amacıyla boyutların normal dağılıma sahip olup olmadığı ve homojenliği incelenmiştir. Normallik dağılımı açısından verilerin çarpıklık ve basıklıkları irdelenmiş olup homojenlik için ise Levene's testi istatistiği dikkate alınmıştır.

Çarpıklık			Basıklık		
	-0,669			0,060	
	-0,401			-0,157	
	-0,591			0,208	
	-0,107			2,340	

Tablo 2.0-1: Normallik Testi İçin Katsayı Aralıkları

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması mükemmel olarak değerlendirilirken, bu değerlerin -2 ile +2 arasında olması da normallik açısından kabul edilebilirdir. Tablo 2.5'teki değerler incelendiğinde modeli oluşturan 4 boyuttan Ürün boyutu hariç diğer boyutların çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında kaldığı belirlenmiş olup verilerin normal dağıldığına ulaşılmıştır. Ürün boyutunun dağılımının ise normal dağılıma göre daha basık olduğu (Basıklık=2,340) belirlendiğinden ürün boyutu ile ilgili analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Kruskal Wallis, Mann-Whitney U).

Tüm analizler öncesi grupların homojen olarak dağılıp dağılmadığı test edilmiş olup homojen dağılan grupların analizinde Anova F istatistiği kullanılmış olup, homojenlik varsayımının reddi durumunda Welch's F (1951) istatistiğinden

yararlanılmıştır.¹³¹ Ayrıca hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek açısından eşit örneklem sayısı ilkesini gerektirmeyen Bonferroni analizi kullanılmıştır. Testlerin yapılmasında ve tablolaştırılmasında SPSS v20 programı kullanılmıştır.

2.6. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın sayıtları şu şekilde belirlenmiştir:

-Araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerine uygulanan DİB 4-6 yaş programını değerlendirme ölçeğini içten ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.

-Öğreticiler eğitim öğretim dönemi boyunca, DİB 4-6 yaş öğretim programı içeriğini takip etmişlerdir.

-Ölçek soruları İstanbul ilinde görev yapan tüm 4-6 yaş öğretmenlerine whatsapp yoluyla ulaştırılmıştır.

2.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtildiği şekildedir:

-Araştırmanın kapsamı, DİB 4-6 yaş öğretim programının İstanbul'daki öğretmenler tarafından değerlendirilmesi olduğundan araştırma, araştırmanın örneklem grubu ile sınırlıdır.

-Türkiye'de DİB 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarıyla ilgili yapılan akademik çalışmalar ve ilgili literatür ile sınırlıdır.

¹³¹ Welch's F 1951 için Rand R. Wilcox, "The Practical Importance Of Heteroscedastic Methods, Using Trimmed Means Versus Means, And Designing Simulation Studies", **British Journal Of Mathematical And Statistical Psychology**, Vol. XLIV, Issue 1, 1995, ss. 99-114.

- Ölçekten elde edilen veriler, geliştirilen ölçeğin uygulandığı 2019-2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

-Araştırmada ulaşılan bulgular, geliştirilen ölçeğin ölçme kapasitesi ile sınırlıdır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

3.1. Programda Kullanılan Materyallerin Durumu

Eğitim programının başarıya ulaşması, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve eğitim ortamının fiziki özellikleri gibi bir dizi faktöre bağlıdır. Bu faktörlerden biri de eğitici materyallerin kullanılmasıdır. Materyaller konunun anlaşılmasını kolaylaştırarak öğrenmeyi hızlandırır, belirli becerilerin kazandırılmasını ve öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlar.¹³² Kısacası eğitimde materyal kullanımı, etkili bir öğretim ortamı yoluyla, yürütülen programda hedeflenen başarının gerçekleşmesinde önemli rol oynar.

Okul öncesi dönemde konuya ilgiyi artırmada, hazır bulunuşluğu desteklemede ve her türlü gelişim alanına katkı sağlamada ve öğretim etkinliklerinde öğretmene destek olmasında, eğitim materyalleri oldukça etkilidir.¹³³ Çocuklar özellikle soyut kavramları anlayamamakta ve öğrenilecek kavramları duyuları yoluyla anlamlandırma ihtiyacı hissetmektedirler. Okul öncesi eğitim dönemde bu tür öğrenmeler ancak öğretmen desteği ve uygun materyallerin kullanılmasıyla mümkün olabilir.¹³⁴ Çocuğun zihninde oluşturmadağı olay, durum ve kavramların materyaller yardımıyla somutlaştırılarak öğrenmesi kolaylaştırılabilir. Zaman zaman soyut kavramların da içerisinde yer aldığı din eğitiminde de bu açıdan materyal kullanımının ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların dokunarak, hissederek, koklayarak yani bütün duyularını kullanarak öğrenmesine imkân tanıyan materyaller ile etkili ve kalıcı öğrenmenin temelleri atılmış olur. Bu doğrultuda materyaller tasarlanırken tek bir amaca hizmet etmek için değil, birden fazla gelişim alanına hitap etmesi gerekliliği

¹³² Erdal Meriç, “Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Araç-Gereç Kullanımının Önemi”, **Eğitimde Araç-Gereç Geliştirme**, Ed. Miray Özözden Danacı, Ankara, Eğiten Kitap, 2015, s. 27.

¹³³ a.e., s.27-28.

¹³⁴ Şule Kavak, Hasan Coşkun, “Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitici Materyal Geliştirmenin Önemi”, **Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi**, C. II, Sy. 2. 2017, s. 12.

göz önünde bulundurulmalı, değiştirilebilen, başka amaçlara hizmet edebilen, birbirlerinin yerine kullanılabilen materyaller geliştirmeye dikkat edilmelidir.¹³⁵ Eğitim sürecinde kullanılan materyal sayısı ne kadar fazla ise somut işlemler dönemindeki çocuklar için öğrenme, o derece anlamlı, kalıcı ve zevkli olmaktadır.¹³⁶ Çocukların oynamaya istekli oldukları okul öncesi dönemde nitelikli ve çeşitli eğitsel materyallerden faydalanılması onların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklemektedir.

Eğitim materyaller arasında yer alan etkinlik kitapları çalışmamızın bu bölümünün konusunu oluşturmaktadır. DİB 4-6 yaş öğretim programında, programın uygulanması noktasında yardımcı olan öğretici kılavuz kitapları hazırlanmıştır. Bu kitaplarla paralel olarak ilerleyen bir de öğrenci etkinlik kitapları bulunmaktadır. Programın genel işleyişine bakıldığında öğrenci etkinlik kitaplarının süreçte önemli yer tuttuğu görülmektedir.

Öğretici kılavuz kitapları ve öğrenci etkinlik kitabı, uzman eğitimcilerden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmış olup DİB tarafından basılmıştır. Geçtiğimiz yıllarda her dönem için öğrenci etkinlik kitabı 1-2 olmak üzere iki ayrı kitap bulunurken 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kur'an-ı Kerim öğrenme alanı için ayrı bir kitap hazırlanmıştır. Klasik “elif ba” cüzlerinden çok farklı formatta hazırlanmış olan kitap, etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Harflerin öğretim tekniğinin değişmesine paralel olarak ilerleyen kitapta, harfleri öğrenirken çocukların ince motor becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak kesme, yapıştırma ve boyama gibi etkinliklere çokça yer verildiği, çocukların eğlenerek öğreneceği bir “elif ba etkinlik kitabı” geliştirildiği görülmektedir. Öğrenci etkinlik kitabı içerisine sadece dini bilgiler öğrenme alanına yer verilerek etkinlik kitabı 1. ve 2. dönem ünite etkinlikleri tek kitapta birleştirilmiştir. Birleştirilmenin haricinde bu kitapta herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Sadece önceki 1 ve 2 kitabının dış kapağındaki motifler yeni kitapta yarı yarıya birleştirilerek yeni bir kapak dizayn edilmiştir. Önceki kitapları

¹³⁵ a.e., s. 20.

¹³⁶ a.e., s.13.

bilenler için bu durum küçük güzel bir ayrıntı oluşturmaktadır. Etkinlik kitapları, kitap içerisinde de ifade edildiği gibi eğitim öğretim dönemine başlayan her çocuğa başkanlığın hediyesidir.

3.1.1. Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı

DİB 4-6 yaş Kur'an kursları etkinlik kitabı, kendini ders kitabı olarak değil etkinlik kitabı olarak tanımlamaktadır. Ders kitapları, öğretim programları doğrultusunda hazırlanan, öğrenim amacıyla kullanılan, sistemli ilerleme ve gelişme sunan teknik kitaplardır.¹³⁷ 4-6 yaş Kur'an kursları etkinlik kitabı ise her ne kadar programın uygulanmasında ana kaynak olarak yer alsa da tek öğretim materyali olmadığından, okul öncesi dönemde ders kavramının kullanılmasının uygun bulunmadığından ve etkinlik ağırlıklı içeriğinden dolayı ders kitabı olarak tanımlanmamaktadır.

Dini bilgiler etkinlik kitabı sadece din eğitimcileri tarafından değil okul öncesi eğitimci ve eğitim bilimci gibi farklı alanlardaki uzmanlardan oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmıştır. Koordinatör, editörler, resimleyenler kısaca kitabın tasarlama ve basın safhasında katkısı bulunan herkesin isim bilgisine iç kapakta yer verilmiş olup yazarların uzmanlık alanlarının bilgisi bulunmamaktadır. Bu bilgiye verilmesi, kitabı hazırlayan kadronun farklı alan uzmanlarından oluştuğunu kitabı inceleyenler ve ebeveynlere tanıtmaya açısında önemlidir. “Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı” DİB yayınları tarafından “Çocuk Kitapları” kategorisinde basılmıştır. Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı 1-2'nin birleştirilmiş baskısı ilk kez Ağustos 2020'de çıkarılarak 2020-2021 eğitim-öğretim yılına hazırlanmıştır. Başkanlığın, uzman kadroyla hareket etmek suretiyle nitelikli program ve nitelikli materyal geliştirmek için gayret içerisinde olduğu görülmektedir.

¹³⁷ Firdevs Güneş, **Ders Kitaplarının İncelenmesi**, Ankara, Ocak Yayınları, 2002, s. 5.

3.1.1.1. Biçimsel Analiz

Eğitim materyalleri olarak kullanılan etkinlik kitaplarının öğretim açısından etkililiği konusunda kitabın muhtevası kadar fiziksel özellikleri de önemlidir. Özellikle okul öncesi dönemde canlı renkler ve dikkat çeken görsellerle kaliteli kâğıda basılmış materyaller, öğrencinin öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır Öğrencinin dikkatini ve ilgisini çekmesi açısından fiziksel özellikler, içeriği destekleyici ve tamamlayıcı olması dolayısıyla önem taşımaktadır.

3.1.1.1.1. Sayfa Yapısı ve Düzeni

Kitapta üç tane kapak sayfası bulunmaktadır. Bunlar; ön kapak, iki tane iç kapak ve arka kapaktır. Kapaklarda kitaplara ait şu bilgiler yer almaktadır:

Ön Kapak:

- Kitabın adı,
- Hangi yaş grubuna hitap ettiği,
- Yayınevi adı ve amblemi.

İlk iç kapak:

- Farklı bir hatla çalışılan renkli besmele yazısı.

İlk iç kapak arka yüz:

- Yayın evi kitap numara bilgisi,
- İçerik danışmanları ve editörlerin ad-soyadları,
- Kitabın hazırlanmasına katkısı olan tüm ekibin ad-soyadları,

- Eser inceleme komisyon kararı ve ISBN numarası,

- Yayınevinin adı ve iletişim bilgisi.

İçerik danışmanlarının, kitabın hazırlanmasında katkısı olan tüm ekibin sadece ad-soyadlarına yer verildiği görülmektedir. Kitap kadrosunda yer alanların uzmanlık alanlarının da belirtilmesi, veliye ya da kitabı inceleyenlere bilgi vermesi açısından önemlidir. Bu sebeple etkinlik kitabında uzmanlık alanlarının da belirtilmesi beklenen durumlar arasındadır.

İkinci iç kapak:

- Kitabın adı,

-Diyanet İşleri Başkanlığı yazı ve logosu,

Arka Kapak:

- Sayfanın alt orta kısmında ISBN numarası ve “Diyanet İşleri Başkanlığının hediyesidir. Para ile satılmaz.” İbaresini bulunmaktadır.

Dış kapak, sıcak renkler kullanılarak abartıya kaçmadan çocukların dikkatini çekecek biçimde tasarlanmıştır. Kitaptaki etkinliklerde yer alan insan illüstrasyonlarına dış kapakta yer verilmemiştir. Kapağın üst kısmında Kâbe çizimine yer verilmiş olup sayfa genelinde Kur'an alfabesinden, gezegenlerden, bitki ve canlılardan örnek çizimler bulunmaktadır. Arka kapak ön kapaktaki resimlemenin devamından oluşmaktadır. Kitap, iç kapak öncesi sayfada yer alan farklı bir hatla yazılmış besmele ile başlamaktadır. Sayfanın arkasında kitabın künyesi yer almaktadır. İç kapakta “Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı 1” rengarenk şekilde yazılarak 1. Kitap başlamaktadır. Sunuşta çocuk ve pedagoji, kitap tanıtımı ve kitabın hazırlanış amacı hakkında kısaca bilgi verilmekte; çocukların eğitim sürecinde dini ve ahlaki değerleri anlayarak ve oyun içerisinde öğrenmelerinin öncelikli amaç olduğu

vurgulanmaktadır. Sunuşu takip eden sayfada içindekiler kısmı bulunmaktadır. Etkinlik ismine göre değil ünite başlıklarına (ünite sayfa başlangıcı numarası) göre içindekiler kısmı oluşturulmuştur. Sunuş kısmına yer verildikten sonra içindekiler kısmının ardından “Dini Bilgiler 1” ünite etkinlikleri başlamaktadır. 1. Kitap ünitelerinin tamamlanmasının ardından “Kur’an Kursları Etkinlik Kitabı 2” başlığıyla yeni bir iç kapak yer almakta, 2. dönem üniteleri başlamaktadır.

Kitapta etkinlikler resmedilirken ana kahraman oluşturulmamış, dolayısıyla kitap başlangıcında karakterlerin tanıtımı da bulunmamaktadır. Kitap boyunca bazen aynı illüstrasyonlar kullanıldığı bazen de birbirine çok yakın illüstrasyonlar kullanıldığı görülmektedir. Karakterlere her etkinlikte farklı isimler verilmiştir.

3.1.1.1.2. Boyut ve Cilt

Çocuk kitapları çocuğa uygunluğu açısından çocuklar tarafından kolaylıkla okunabilecek, resimlerine bakılabilecek ve taşınabilecek boyutta olmaları gerekmektedir.¹³⁸ Taşınabilmesi açısından değerlendirdiğimizde kitapta sadece dini bilgiler öğrenme alanı bulunmuş olsa da iki döneme ait kitabın tek kitapta birleştirme yerine daha ince şekilde iki kitap halinde kalması daha uygun görünmektedir. Hem taşınabilirliği açısından hem de çocukların ilk kitabı bitirip ikinci kitaba geçme başarısı ve sevinci yaşaması açısından kitapların ince olması tercih edilmelidir. Ya da öğretici ilgili sayfayı koparıp çocuklara dağıtmalıdır. Kitap etkinliği olarak değil sayfa etkinliği şeklinde ilerlenmelidir. Ancak kitabın ciltli olmasından dolayı, sayfa koparıldığında sayfa kenarı şekli estetik açıdan güzel durmamaktadır. Bu sebeple sayfaların rahat koparılması için sayfa kenarında uygun koparma çizgisi bulunmalıdır.

¹³⁸ Ferhan Oğuzkan, **Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örnekler ve Çocuk Edebiyatı**, Ankara, Emel Matbaacılık, 1997, s. 213.

3.1.1.1.3. Harfler ve Punto

Okulöncesi dönemdeki çocuklar okuma-yazma bilmemelerinden dolayı ilk etapta punto büyüklüğünün önemli olmadığı düşünülebilir. Ancak çocuğun okuma ve yazmaya hazırlık döneminde olması ve çocuğun hikâye ve etkinlik kitapları aracılığıyla yazıyla tanışmasından dolayı punto önem kazanmaktadır. Okulöncesi çocukları için punto büyüklüğü 12-36 arasında değişmektedir. Okumaya yeni başlayan bir çocuk için 36 punto kullanılabilir. Daha büyük çocuklar için 12 punto normal olarak görülebilir.¹³⁹

Programdaki hikâyeler öğretici kılavuz kitaplarında yer aldığı için etkinlik kitaplarında hikâyelere yer verilmemiştir. Kitap daha çok görsellerden oluşmaktadır. Kılavuz kitaptaki etkinliğe işaret eden “ek” bilgileri bulunmaktadır. Bunların da puntoları belirlenen standartlara uygundur. Program içeriğinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları olmasa da çocuğun her yerde karşılaştığı yazılar da aslında bir hazırlıktır. Puntoların bu düşünceyle düzenlenmesi uygundur.

3.1.1.2. İçerik Analizi

Çocuk kitaplarındaki resimleme, özellikleri açısından ele aldığımızda iki gruba ayrılmaktadır.¹⁴⁰

1. Öğretici nitelikteki çocuk kitapları olarak ifade edebileceğimiz ilk bebeklik kitapları veya oyuncak kitaplar, bez kitaplar, kalın karton kitaplar, kavram kitapları, ABC kitapları, sayma kitapları, etkinlik kitapları, tekrarlı kitaplar gibi resimli kitaplar

¹³⁹ Havise Çakmak Güleç, Hulusi Geçgel, **Çocuk Edebiyatı (Okul Öncesinde Edebiyat ve Kitap)**, Ankara, Kök Yayıncılık, 2006, s. 169

¹⁴⁰ Zeynep Bassa, “Çocuk Kitaplarında Resimleme”, **Çocuk Edebiyatı**, Ed. Mübeccel Gönen, Ankara, Eğiten Kitap, 2013, s. 181.

2. Yazınsal nitelikteki öykü kitapları diyebileceğimiz sözcüklü ya da sözcüksüz resimli öykü kitaplarıdır.

Program materyalleri arasında incelemesini yapacak olduğumuz kitap, “Etkinlik Kitabı” olarak tanımlanmaktadır. Yukarıda yer verdiğimiz çocuk kitapları gruplamasına göre ilk grupta yer almaktadır. Büyük oranda resimlerden oluştuğu için, çocuk kitaplarındaki resimleme kriterleri doğrultusunda bir değerlendirme yapmaya çalışacağız. Ancak bunu yaparken okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılan etkinlik kitapları ve hikâye kitaplarından farklılıkları olduğunu göz önünde bulunduracağız. İçerisinde yer alan resimlemelerin bir kısmı kılavuz kitaptaki hikâyelerle bağlantılı, bir kısmı da öğretici rehberliğinde tamamlanacak olan faaliyetlerden oluşmaktadır. Yaygın olan okul öncesi etkinlik kitaplarında, ayrı bir kılavuz kitaba ihtiyaç duyulmadan öğretmen ya da ebeveyn rehberliğinde sayfada yer alan komutlara göre etkinlikler yapılabilmektedir. Bu noktada bilinen etkinlik kitaplarından farklı olduğu, kendine özgü özellikler barındıran bir kitap olduğu görülmektedir. Boyama, kesme-yapıştırma etkinliklerin bulunması, çocukların kalem ve makas tutma gibi ince motor becerilerinin gelişimini desteklemesi açısından önemlidir. Ancak bunların haricinde çizgi çalışmaları, matematik etkinlikleri, dikkat çalışmaları vb. içeren etkinliklere yer verildiği görülmemektedir. Bu tür faaliyetler çocuğun gelişimini çok yönlü desteklediği gibi ilkokula hazırlık sürecinde de önemli yer tutmaktadır.

DİB 4-6 yaş grubu Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı, öğretici kılavuz kitabına bağlı olup içerisindeki etkinlik sayfaları kılavuz kitapla birlikte anlam kazanmaktadır. Etkinliklerdeki yönergeler kılavuz kitaba bağlı olduğundan öğreticinin rehberliğini gerektirmektedir. Bu sebeple konu bağlamında bir içerik analizine uygun değildir. İçerikte yer alan görseller, kılavuz kitabı değerlendirme başlığı altında, hikâye analizi kapsamında değerlendirilecektir. Ancak kitap içeriğini şu şekilde sınıflandırabiliriz. Kitap içindeki etkinliklere göre bir sınıflama yapıldığında dört ana başlık karşımıza çıkmaktadır:

1. Resimlemeler: Etkinlik kitaplarının içeriğini büyük oranda kılavuz kitapta yer alan hikâyelerin ve dramaların görselleri oluşturmaktadır. Bu görseller kimi zaman hazır biçimde sunulmakta kimi zaman boyama sayfası şeklinde yer almaktadır.

2. Boyama sayfaları: Kılavuz kitaptaki konu anlatımlarını destekleyici boyama sayfaları bulunmaktadır. İsim farkındalığını destekleme açısından Allah'ın isimlerinin (EK/1, s.101, EK/2, s.13, 15, 17, 19, 51) ve Hz. Muhammed'in (s.a.v) isminin yer aldığı (EK/2, s.37, 41, 51) etkinlik sayfalarına tekrar tekrar yer verildiği görülmektedir.

3. Sanat etkinliği sayfaları: Kılavuz kitapta yer alan konu anlatımlarını destekleyici kesme-yapıştırma etkinlikleri.

4. Performans ödev sayfaları: Aile ile birlikte yapılacak performans ödevleri yer almaktadır. Bu sayfalarda performans ödevinin ne olduğu, nasıl yapılacağı velilere yönergelerle belirtilmiştir. Aile katılımını destekleyici bu ödevler değer kazanımını içeren çoğunlukla boyama, kesme, yapıştırma faaliyetleridir. Performans ödevleriyle ilgili bilgi verilirken özellikle ödevin belirtilen tarihte kursa getirilmesi vurgulanmaktadır. Bu tutum, ödevi tamamlama noktasında hem öğrenciyi hem de veliyi gayretlendirmektedir. Velilerin ödevi bazen gözden kaçırabilir, önemsemeyebilir ya da erteleyebilme ihtimallerinin bulunması sebebiyle öğretici, istenen tarihte ödevin getirilmesinde takipçi olmalıdır. Öğretici, evde aile ile birlikte yapıldığında yeterli olacağı düşüncesine kapılıp öğretici ödevin kursa getirilmesini talep etmezse, veli ödevi yapmayı erteleyebilir ya da öğrenci ödevi tamamlama sevincini öğretmeniyle paylaşmaktan mahrum kalabilir. Nitekim motivasyonda, tamamlamanın sevincini yaşamanın etkisi büyüktür. Bu sebeple öğretici proje ödevinin önemini ve takip edilmesinin gerekliliğini öncelikli olarak bizzat farkında olmalı, buna göre hareket etmelidir.

3.1.2. Etkinliklerle Elif-Bâ Kitabı

Kur'an-ı Kerim öğrenme alanı materyallerinden biri olan "Etkinliklerle Elif-Bâ" kitabı, Eylül 2020 itibarıyla kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilere yönelik olan bu kitap gerek kullanılan renkler gerekse yöntem ve teknikler açısından dikkat çekicidir.

Kitap, biçimsel analiz ve içerik analizi alt başlıkları altında değerlendirilecektir. Kitabın etkinlik ağırlıklı olması sebebiyle, içerik analizinde ayrıntılı başlıklara yer verilmemiş, genel bir değerlendirmeye yetinilmiştir.

3.1.2.1. Biçimsel Analiz

Kitapta üç tane kapak sayfası bulunmaktadır. Bunlar; ön kapak, iki tane iç kapak ve arka kapaktır. Kapaklarda kitaplara ait şu bilgiler yer almaktadır:

Ön Kapak:

- Kitabın adı,
- Hangi yaş grubuna hitap ettiği,
- Yayınevi adı ve amblemi.

İlk iç kapak:

- Farklı bir hatla çalışılan renkli besmele yazısı.

İlk iç kapak arka yüz:

- Yayın evi kitap numara bilgisi,
- İçerik danışmanları ve editörlerin ad-soyadları,
- Kitabın hazırlanmasına katkısı olan tüm ekibin ad-soyadları,
- Eser inceleme komisyon kararı ve ISBN numarası,
- Yayınevinin adı ve iletişim bilgisi.

Önceki başlıklarda incelediğimiz kitaplar gibi bu kitapta da içerik danışmanlarının, kitabın hazırlanmasında katkısı olan tüm ekibin sadece ad-soyadlarına yer verilmiş, kitap kadrosunda yer alanların uzmanlık alanlarının bilgisinin bulunmadığı görülmektedir.

İkinci iç kapak:

- Ön kapağın aynı şekilde bulunmaktadır.

Arka Kapak:

- Sayfanın alt orta kısmında ISBN numarası ve “Diyanet İşleri Başkanlığının hediyesidir. Para ile satılmaz.” ibaresi bulunmaktadır.

Kitap hacim olarak kalın ve boyut olarak A4 boyutundadır. Bu sebeple kitabın eve götürülmesi gereken durumlarda 4-6 yaş çocuklarının çantalarında taşımaları için uygun ebat ve hacimde değildir. Boyutunun taşımaya pek elverişli olmaması kitabın çabuk yıpranmasına sebep olmaktadır. Etkinlik ve alıştırmalar olmak üzere kitap iki ya da daha fazla ayrılarak set oluşturulabilir ve alıştırmaların boyutu küçültülerek daha kullanışlı hale getirilebilir.

Dış kapak, abartıya kaçmadan çocukların dikkatini çekecek biçimde tasarlanmıştır. Turkuaz rengi ve tonlarının ağırlıklı kullanıldığı kapakta bir erkek ve bir kız çocuğu çizimi, farklı puntolardaki harfler bulunmaktadır. Kız çocuğu görselinde, kızın başörtülü olması tercih edilmiştir. Diğer etkinlik kitaplarında genellikle küçük yaştaki çocukların çizimlerinde başörtülü olmadığı dikkat çekmektedir. Başörtüsü sorumluluk yaşı dikkate alındığında bunun yerinde bir uygulama olduğunu söyleyebiliriz. Cami ve Kur'an okuma adabına işaret etmesi açısından Elif-Bâ etkinlik kitabında ve cami adabını içeren etkinlik görsellerinde kız çocuğunun başörtülü olması, verilmek istenen mesajlara da uygun düşmektedir.

Kitabın sunuş kısmında, program hakkında kısa bilgi verilmiş olup çalışmanın çeşitli etkinliklerle eğlenerek öğretme amacı taşındığı ifade edilmektedir. Kitap içerisindeki etkinliklerin özelliklerinin ve içeriğin tanıtımı yapılmış ve öğretmenlerden içeriği örnek alarak etkinlikleri geliştirmesi beklendiği yönünde açıklamalarda bulunulmuştur.¹⁴¹

3.1.2.2. İçerik Analizi

Kitabın sunuş kısmında ifade edildiği üzere etkinliklerin hazırlanmasında çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor yönden gelişimlerini dikkate alan bir yaklaşım benimsenmiştir. Konuların kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru öğrenilmesi amaçlanmıştır. Kullanılan örneklerin, konuların akışına uygun olmasına, kolaydan zora doğru sıralanmasına, anlamlı olmasına ve Kur'an-ı Kerim'de geçen kelimelerden oluşmasına özen gösterilmiştir.¹⁴² Yeni harf grubunun öğrenilmesinde daha önceki harflerin de kullanılması içerikte sarmal olmaya dikkat edildiğini göstermektedir. Böylelikle öğrenilenlerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

Aileyi eğitim sürecine dahil etme ihmal edilmemiş, Kur'an öğretiminde çocuklara yardımcı olmalarını sağlamak amacıyla "Aile Katılımı" etkinliklerine yer verilmiştir. Harflerin tanıtıldığı bölümlerin hepsinde aile katılım etkinliği bulunurken geriye kalan konulardan sadece cezm bölümünde aile katılım etkinliğini vardır. Aile katılımının önemi ve öğrenmeyi kolaylaştıracağı düşüncesiyle her bölümde yer verilmesi tercih edilebilirdi.

Öğrenme-Öğretme Süreci açısından bakıldığında, Elif-Bâ öğretimi için hazırlanan bu çalışmada geleneksel cüzler farklı bir sunuş, farklı metod ve teknikler kullanıldığı görülmektedir. İlk olarak harflerin tamamını öğretmek yerine 3, 4 veya 5 harften oluşan gruplara ayrılmış, tanıtılan harf grubundan sonra sırasıyla üstün, esre ve ötre hareketlerinin öğretimine yer verilmiştir. Ayrı bir başlık altında harflerin başta-

¹⁴¹ DİB Etkinliklerle Elif-Bâ, s.4-5

¹⁴² DİB Etkinliklerle Elif-Bâ, s.5

ortada-sonda yazılışları verilmeden harekeli yazılış kısmında örnekler içerisinde öğretilmektedir. Harfin şekli tam anlamıyla öğrenildiğinde başta-ortada-sonda yazılışını ayırt etmek kolay olacaktır. Tüm harflerin harekeli halinin öğretilmesinden sonra med harflerinin tanıtımına geçilmiştir. Med harfleri örneklerinin ardından cezm gelmektedir. Cezm işaretini şedde ve tenvin öğretim etkinlikleri takip etmektedir. Son olarak “Lafzatullah” alıştırmalarına yer verilerek Fatiha, Kevser ve İhlas surelerini okuma alıştırmalarıyla etkinlikler sona ermektedir. Kitapta takip edilen yol bu şekildedir.

Kitabın ekler bölümünde, öğretmenler tarafından çocukların öğrenmelerine katkı sağlayacak çeşitli etkinliklerde kullanılmak üzere harflerin yalın hâli, başta, ortada ve sondaki halleri ile hareketler ve işaretlere (cezm, şedde, tenvin) yer verilmiştir. Harflerin başta-ortada-sonda yazılışları etkinlikler içerisinde müstakil olarak yer almazken bu kısımda çalışmalarda çok yönlü kullanılabilecek biçimde verilmiştir.

Her konuda farklı etkinliklere eşleştirme, çizimleri birleştirme, kesme-yapıştırma, boyama, farklı olanı bulma gibi sanat etkinliklerini içeren ve bilişsel gelişimi de destekleyen çeşitli teknikler kullanılmıştır. Yer yer çıkartma sayfaları da bulunmaktadır. Bu zengin içerik, çocukların dikkat ve merakını artıracak dolayısıyla da öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Her ne kadar kitap içeriği zengin olsa da çocukların öğrenme durumu ve bireysel özelliklerine göre etkinliklere ilave yapılma ihtiyacı doğabilir. Bu açıdan öğretmenlere yönelik çocukların ilgi ve ihtiyacına göre daha işlevsel gördükleri etkinlikleri diğer konuların öğretiminde de kullanabileceklerine dair açıklama bulunmaktadır.¹⁴³

Başta da belirttiğimiz gibi “Etkinliklerle Elif-Bâ” kitabı, DİB’in bu zamana kadar yayınlamış olduğu elif-bâ cüzlerinden farklı bir formatta hazırlanmıştır. Programın diğer bir materyali olan öğretmenler için hazırlanmış “4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri” kitabıyla birlikte hareket edildiğinde Kur’an

¹⁴³ DİB Etkinliklerle Elif-Bâ, s.5

öğretiminde birden fazla duyuya hitap eden ve tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinlikler, kolay öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Diğer yandan bu kitapta yer alan etkinliklerin “Dini Bilgiler Öğrenme Alanı” kapsamında hazırlanmış olan etkinlikleri, ince motor becerileri desteklemesi açısından tamamlaması oldukça önemlidir.¹⁴⁴ Bu tür faaliyetlere “Öğrenci Etkinlik Kitabı” içerisinde çok az yer verildiğinden bu çalışmayla birlikte programdaki açığı azalttığını söyleyebiliriz.

3.1.3. Kur’an Kursları Öğretici Kitabı

Bir öğretim programının başarıya ulaşmasında etkili olan unsurlardan biri öğretmen kılavuz kitaplarıdır. Öğretmen kılavuz kitabı, öğretmene yardımcı olacak ve öğrenmeyi kolaylaştıracak ek malzeme, alıştırma, yöntem ve teknikleri içinde bulunduran kitap olarak tanımlanmaktadır.¹⁴⁵ MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’ne Göre, öğretmen kılavuz kitabı “İlgili eğitim ve öğretim programlarında yer alan kazanım ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen ünite, konu, tema, öğrenme alanlarıyla ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan basılı/PDF formatında eserdir.”¹⁴⁶ Öğretmen kılavuz kitapların içeriği ve öğretmenlerin yaratıcılığını ortaya çıkaracak yönlendiriciliğiyle, programda beklenen sonuçları elde etmede rolü büyüktür.¹⁴⁷

MEB’e göre kılavuz kitaplarda şu özellikler bulunması gerekmektedir:¹⁴⁸

a) “Konuların işlenişinde ulaşılmak istenen kazanımlar/hedefler belirtilir.

¹⁴⁴ Kitaptaki çizgi çalışmalarını, okuma yazmaya hazırlık kapsamında yer alan çizgi çalışmaları şeklinde değerlendirebiliriz. Bu, aynı zamanda ilkokula hazırlık sürecini de desteklemektedir.

¹⁴⁵ Erdal Ceyhan, Birol Yiğit, **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2004, s. 235.

¹⁴⁶ MEB 10/12/2012 tarihli Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği

¹⁴⁷ Ali Göçer, “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının İşlevselliğinin Belirlenmesi”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C. IV, sy. 16, 2011, s. 255.

¹⁴⁸ MEB 10/12/2012 tarihli Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği

b) Eğitim ve öğretim programlarında yer alan kazanım/amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılmasında öğretmene yardımcı olacak ve öğretmeyi kolaylaştıracak bilgi, örnek ve uygulamalara yer verilir.

c) Bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile değerlerin öğrencilere kazandırılmasında kullanılabilecek araç-gereçle birlikte öğretim yöntem ve teknikleri ile ayrıca;

1) Konu ile ilgili zaman analizine ve konunun işleniş planına,

2) Öğretmenin konu ile ilgili yapacağı ön hazırlıklara

3) Konuya girerken daha önce işlenen konularla ilişkisini sağlayacak ve öğrencinin ilgisini çekecek hatırlatmalara, sorulara ve benzeri unsurlara,

4) Ders kitabında yer alan ve açıklama gerektiren şekil, şema, çizelge ve benzeri yardımcı unsurlara yer verilir.

ç) Öğrencileri araştırmaya, günlük yaşamda karşılaşılan çeşitli sorunlara çözüm üretmeye yöneltecek ödev, proje ve benzeri örnek çalışmalara yer verilir.

d) Konuların sonunda, gerekli görülmesi halinde verilen kavramlarla ilgili sözlük bulunur.”

Bu başlık altında çalışmakta olduğumuz kitap, Kur'an Kursları öğretici kitabı şeklinde nitelendirilmiştir. Kılavuz kitap olarak ifade edilmemekle birlikte, kılavuz kitap özelliklerini büyük oranda taşıdığı için bu doğrultuda değerlendirmesi yapılacaktır.

3.1.3.1. Biçimsel Analiz

3.1.3.1.1. Sayfa Yapısı ve Düzeni

Kitapta üç tane kapak sayfası bulunmaktadır. Bunlar; ön kapak, iki tane iç kapak ve arka kapaktır. Kapaklarda kitaplara ait şu bilgiler yer almaktadır:

Ön Kapak:

- Kitabın adı,
- Hangi yaş grubu programı olduğu,
- Yayınevi adı ve amblemi

İlk iç kapak

- Arapça hat besmele.

İlk iç kapak arka yüz:

- Yayın evi kitap numara bilgisi,
- İçerik danışmanları ve editörlerin ad-soyadları,
- Kitabın hazırlanmasına katkısı olan tüm ekibin ad-soyadları
- Eser inceleme komisyon kararı ve ISBN numarası,
- Yayınevinin adı ve iletişim bilgisi.

İkinci iç kapak:

- Kitabın adı,

-Diyanet İşleri Başkanlığı yazı ve logosu.

Arka Kapak:

- Sayfanın alt orta kısmında ISBN numarası ve “Diyanet İşleri Başkanlığının hediyesidir. Para ile satılmaz.” ibaresi bulunmaktadır.

Kitabın sunuş kısmında, DİB’in Kur’an kursu öğretmenlerine çocuğun din eğitiminin önemini vurgulayan ayet ve hadislerden örnekler, kitabın hazırlanma amacını, kısaca içeriği ve temenniler yer almaktadır.

İçindekilerin ilk kısmında 4-6 yaş din eğitimine yönelik öğretmenlere rehberlik edecek çeşitli makaleler bulunmaktadır. Dini bilgiler ve Kurân-ı Kerim öğrenme alanına ait iki ana başlık, uyum süreci etkinlikleri ve ünite alt başlıklarının sayfa numaralarına yer verilmiştir. Ünite etkinlikleri başlıkları ve sayfa numaraları bulunmamaktadır.

Kitapta etkinliklere başlamadan önce giriş kısmında öğretmenlere yönelik alanın uzmanları tarafından hazırlanmış makalelere ve eğitim sürecinde dikkat edilecek hususlara¹⁴⁹ yer verilmiştir. Kitapta yer alan makale başlıkları şu şekildedir:

4-6 Yaş Çocuklarda Gelişim Özellikleri ve Eğitimlerinde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler¹⁵⁰, Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi ve Tarihsel Süreci,¹⁵¹ 4-6 Yaş Grubu Çocukların Din Eğitimi.¹⁵²

Okul öncesi eğitime dair özet şekilde temel bilgilerin yer aldığı bu makaleler, kılavuz kitaplarda pek karşılaşılan bir durum değildir. DİB’in, öğretmenlerin dikkat

¹⁴⁹ Programda Görev Alacak Öğreticilerin Dikkat Edeceği Hususlar, 4-6 Yaş Grubu Çocukların Kursu Uyum Süreci

¹⁵⁰ Z. Nezahat Cihandide

¹⁵¹ Bilal Yorulmaz

¹⁵² İsmail Sağlam

etmesi gereken hususlara hususiyetle kitapta yer vermiş olmasında, tüm öğreticilerin okuması yönünde bir beklenti olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle meslekte yeni olan öğreticilerin ihtiyacı olduğu varsayılarak hazırlanmıştır diyebiliriz. Çünkü kitap içerisinde ayrıntılı yönergelerin de yer alması bu görüşü desteklemektedir.

3.1.3.2. İçerik Analizi

3.1.3.2.1. Ünite ve Kazanımlar

Öğretim programlarında ihtiyaçların tespitinden sonraki aşamayı hedeflerin/amaçların belirlenmesi takip etmektedir. Hedef; “öğrenciye eğitim yoluyla kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir.”¹⁵³ Daha açık tanımıyla: “Planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun olan bir özelliktir.”¹⁵⁴ Amaçlar, doğrudan gözlenebilir değildir. Bu sebeple öğrenme öğretme süreci sonunda çocuğun göstereceği “istendik davranışlar örüntüsü” kazanımları (hedef davranışları) açıklamaktadır. Yani, kazanımlar bir hedefe yönelik gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlardır.¹⁵⁵

Ünite konuları için belirlenen kazanım, konunun işlenmesi için yeterli gelmemektedir. Öğrencinin konu sonunda neyi öğrenmesi bekleniyorsa bunlar ayrıntı biçimde belirlenmelidir.¹⁵⁶ DİB 4-6 yaş öğretim programında, kazanımları açıklayıcı göstergelerin yer almadığı görülmektedir.

Eğitim programlarında hedefler belirlendikten sonra aşamalı olarak sınıflandırılmaktadır. Hedeflerin belirginleştirilmesinin yanında aşamalı olarak sınıflandırılmasının da öğrenme sürecine olumlu yönde etkisi olduğu ifade

¹⁵³ Özcan Demirel, **Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya**, s. 111.

¹⁵⁴ Selahattin Ertürk, **Eğitimde Program Geliştirme**, s.24-25.

¹⁵⁵ Adalet Kandır, Saide Özbey, Gözde İnal, **Okul Öncesi Eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller**, s. 13.

¹⁵⁶ Leyla Küçükahmet, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Ankara, Nobel Yayınları, 2008, s.164

edilmektedir. Hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasında yaygın olarak kabul edilen görüş Bloom Taksonomisi olarak adlandırılan çalışmadır.¹⁵⁷

İncelemesi yapılan 4-6 yaş öğretici kitabının içeriği ünitelerden oluşmakta olup her ünite başlangıcında ünitenin adı ve kazanımlarına yer verilmiştir. DİB 4-6 yaş programında kazanımlar belirlenmiş ancak kazanımlar bilişsel alan basamaklarına ayrılmamıştır. Bu noktada program kazanımları hangi bilişsel alan gelişimini desteklediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu konuda, Bloom Taksonomisi kapsamında kazanımlar, düşünme şekilleri ve becerilerinde yer alan kalıplara göre tekabül ettiği düşünme seviyesinde kategorize edilmeye çalışılmıştır (İlgili tablonun tamamı için bkz. Ekler).

DEĞER	KAZANIM	ALAN	BASAMAK
DUA, ŞÜKÜR VE ÖZÜR DİLEME	Dua ile ilgili ifadeleri kullanır.	Bilişsel	Bilgi
	Şükür ile ilgili ifadeleri kullanır.	Bilişsel	Bilgi
	Özür dileme ile ilgili ifadeleri kullanır.	Bilişsel	Bilgi
	Allah’a her zaman dua edebileceğini bilir.	Duyuşsal	Tepkide bulunma
	Kendisine yapılan iyilikler için teşekkür eder.	Duyuşsal	Alma
	Allah’ın verdiği nimetlere şükreder.	Duyuşsal	Tepkide bulunma
	Hata yaptığında özür diler.	Duyuşsal	Tepkide bulunma
	Dua etmenin, teşekkür etmenin ve özür dilemenin olumlu sonuçlarını fark eder.	Bilişsel	Kavrama

¹⁵⁷ Özcan Demirel, **Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya**, s. 112.

Dua, şükür ve özür dilemenin Allah'ın sevdiği davranışlar olduğunun farkına varır.	Bilişsel	Kavrama
--	----------	---------

Tablo 3.1: Ünitelere Göre Kazanım Alan ve Basamak Tablosu Birinci Boyut (Tamamı için bkz. Ekler)

Öğretim programlarında öğretmenler, gelişimsel alanlardaki kazanımları, yıl boyunca dilediği sıklıkta tekrar edebilme fırsatına sahiptir. Öğretmen, çocukların gösterdiği performans, sınıfın fiziksel koşulları, araç ve gereç yeterliliği, çocuk sayısı gibi faktörleri değerlendirerek amaç ve kazanımları çocuklara kazandırıcaya kadar istediği sıklıkla farklı yöntemler kullanarak hedef ve davranışları tekrarlayabilir.¹⁵⁸ DİB 4-6 yaş programında her ünite için farklı kazanımlar belirlenmiştir. Bir üniteye ait kazanımlar, diğer ünitelere yazılmamıştır. Zaman zaman benzer konular tekrar etse de bunun yansıması kazanımlarda görülmemektedir. Bu durumda kazanımların tekrarlanmasının, öğreticinin takip edeceği yola bağlı olduğu görülmektedir.

3.1.3.2.2. İçerik Seçimi ve Düzenlenmesi

Öğretim programlarında, kazanımların belirlenmesini ardından bu kazanımların gerçekleştirilmesine yardımcı olacak içerik düzenlenmektedir.¹⁵⁹ İçerik, “öğrencilerin belirlenen davranışları kazanmalarına kaynaklık eden konuların sistemli bir şekilde düzenlenmesi” şeklinde tanımlanmaktadır.¹⁶⁰ Oral’ın belirttiği üzere içerik seçimi ve düzenlenmesinde; kazanımlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğrenci özellikleri ve konulara uygunluğu dikkate alınmalıdır.¹⁶¹

¹⁵⁸ Kandir, Özbey, İnal, **Okul Öncesi Eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller**, s. 13.

¹⁵⁹ Behçet Oral, “Ders Kitaplarının Öğretim Programlarına Uygunluğu”, **Ders Kitabı İncelemesi**, Ed. Özcan Demirel, Kasım Kiroğlu, Ankara, Pegem Yayınları, 2020, s. 75.

¹⁶⁰ Mehmet Taşpınar, **Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara, EDGE Akademi Yayınları, 2014, s. 48.

¹⁶¹ Behçet Oral, “Ders Kitaplarının Öğretim Programlarına Uygunluğu”, s. 74.

I. DÖNEM	II. DÖNEM
Dua, Şükür ve Özür Dileme	Allah'ı Seviyorum
Sevgi ve Merhamet	Peygamberimi Seviyorum
Saygı	Kitabımı Seviyorum
Sorumluluk	İnsanları Seviyorum
Yardımlaşma	Kâinatı Seviyorum
Sabır	Dinimi Seviyorum
İyilik	Dini Mekânlarımızı Seviyorum
Doğruluk ve Dürüstlük	Vatanımı Seviyorum
Adalet	Bayramlarımızı Seviyorum

Tablo 3.2: 4-6 Yaş Öğretimi Programı Ünite Listesi

DİB 4-6 yaş öğretim programının içeriği, ünitelerden oluşmaktadır. Yıllık planlarda belirtildiği üzere her ünite bir ya da ikişer haftalık süre zarfında işlenmekte, o hafta etkinlikleri işlenilen ünite çerçevesinde düzenlemektedir. Üniteler I. dönem 9, II. dönem 9 olmak üzere 18 başlıktan oluşmaktadır. I. dönem ünitelerinin daha çok temel değerlerin kazandırılmasına yönelik olduğu görülmektedir. II. dönem ünitelerinde inanç esasları sevgi temelli bir yaklaşımla işlenmekte ve İslam kültüründe önem taşıyan unsurlar öne çıkarılarak inanç esasları doğrultusunda sevgi merkezli yaşam tasavvuru oluşumuna yer verilmektedir.

Ünite içeriklerini kısaca özetleyecek olursak; ilk dönem ünitelerinde kazandırılmak üzere seçilen değerler, okul öncesi dönemde çocuklara verilmesi gereken değerler arasında yer almaktadır. Bu değerlerin kazandırılmasına ilişkin çeşitli

etkinlik örnekleri ve hikâyeler yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda ebeveynler de çocuklarına öncelikli olarak bu değerlerin kazandırılmasını istedikleri tespit edilmiştir.¹⁶² Öncelikli olarak hangi değerın kazandırılacağı hususunda da ilk ünite hariç benzer sıralama yapılmaktadır. Din eğitiminde din dilinin oluşumunda etkili olan “dua ve şükür” alışkanlığın kazandırılmasına ilk olarak başlanması uygun görülmüştür ancak özür dilemenin ilk ünite de neden yer almış olabileceğine dair bir açıklama bulunmamaktadır.

Allah’ı seviyorum ünitesi çocuklara Allah’ın özelliklerini tanıtmayı, tanıtarak sevdirmeyi hedefleyen bakış açısıyla konular işlenmeye çalışılmıştır. Konuların içeriği Allah’ın sıfatları doğrultusunda şekil almaktadır. Allah’ın, yarattığı canlıların faydalanacağı nimetler yaratması, her şeyi bilmesi ve görmesi, merhametli olması gibi konular içermektedir.

Peygamberimi seviyorum ünitesinin ağırlıklı olarak konuları peygamberimizin özellikleri, davranışları, çocuk sevgisi ve ailesidir. Bunların yanında peygamberlerin görevleri ve önceki peygamberlere dair kısa bilgilere değinilmiştir. Çocukların Peygamberimizi severek rol model almaları gayesi doğrultusunda konular şekillendirilmiştir.

Kitabımı seviyorum ünitesinde Kur’an-ı Kerimin özelliklerini, rehber kitap olduğu Kur’an’a saygı duymayı, ayetlerin namazlarda okunduğu, hayatımızı düzenlediği konulu etkinlikleri içermektedir. Diğer bir yandan ünite, çocukların neden Kur’an’ı öğrendiklerine cevap bulabilecekleri ve onları öğrenmeye motive edici içeriğe sahiptir.

İnsanları seviyorum ünitesinde herkesin farklı özellikleri olduğu ve bu farklılıklara saygı duymak, insanların birbirlerine ihtiyaç duyması, aile sevgisi,

¹⁶² Özkan Sapsağlam, **Okul Öncesi Dönemde Karakter ve Değerler Eğitimi**, Ed. Esra Ömeroğlu, Ankara, Pegem Yayınları, 2016, s. 50.

arkadaş sevgisi gibi konular işlenmektedir. Bazı etkinliklerde görgü kurallarına da vurgu yapılmaktadır.

Kâinatı seviyorum ünitesinde, kâinattaki düzen, kâinatın güzellikleri, çevre temizliği, çevreyi koruma, nimetleri verimli kullanma konularını içeren etkinlikler bulunmaktadır. Kâinattaki her şeyi Allah'ın yarattığı şeylerde O'nu görebilmeye dair bakış açısı kazandırılması hedeflenmektedir. İçinde bulunduğumuz dünyayı korumak için neler yapılabileceği öğretilmektedir.

Dinimi seviyorum ünitesinde namaz, oruç, sadaka, temizlik, yardımlaşma konularını kapsayan etkinlikler bulunmaktadır. Ünite kazanımları arasında “İslam'ın beş şartını bilir, hac ibadetinin temel özelliklerini bilir” yer alsa da üniteye hac ibadetiyle ilgili bir etkinlik bulunmamaktadır.

Dini mekânlarımızı seviyorum ünitesinde cami, Kâbe, Mescid-i Aksa, Mescid-i Nebi ve ezan konularını içeren etkinlikler yer almaktadır. Etkinlikler kazanımları destekleyici içeriktedir.

Vatanımı seviyorum ünitesinde israf etmemek, yaşadığımız yeri temiz tutmak, geri dönüşüm, ağaç dikmek, istiklal marşımız ve yazarı, tarihi şahsiyetler, Türkiye bölgelerinin tanıtımı konuları kapsamında etkinlikler hazırlanmıştır. Kazanımlar doğrultusunda etkinlikler hazırlanmış diyebiliriz ancak “Bayrağını sever” kazanımına yönelik bir içerik bulunmamaktadır.

Bayramları seviyorum ünitesinde bayramlar ve özellikleri, bayram geleneği uygulamaları, Cuma gününün öneminden, kandil gecelerimizin tanıtımı ve o günlerde neler yapılacağı konularını içermektedir. Ünite kazanımları doğrultusunda etkinlikler hazırlandığı görülmektedir. İkinci dönem ünitelerinin birbirini tamamlayıcı ve destekleyici şekilde sıralandığı görülmektedir.

Earget, içeriğin düzenlenmesi ünitelerin, konuların ve alt başlıkların belirlenmesi takip edilmesi gereken unsurlar; basitten karmaşığa, ön şart niteliğindeki

bilgilerin öne alınmasına, bütünden parçaya gidilmesine, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakından uzağa gidilmesine, olaylardan kavram ve genellemelere gidilmesine özen gösterilmesi şeklinde belirtmektedir.¹⁶³ Bu unsurlar çerçevesinde ünite içeriklerini incelediğimizde büyük oranda sıralı bir düzen olmadığı görülmektedir. Ancak ilk dönem ünitelerinde sevgi, saygı, iyilik, yardımlaşma gibi temel değerler işlendikten sonra ile ikinci dönem ünite konularının düzenlenmiş olması, içeriği daha etkin kılmaktadır. Ünite sıralamalarının yerinde olduğunu söyleyebiliriz. Sadece önceki programda “Sevgi ve Merhamet” ünitesi ilk üniteyken 2018’de revize edilen programda ilk ünite “Dua, Şükür ve Özür” dileme olarak değiştirilmesi üzerinde tartışılabilir husustur.

Ünite kazanımlarının gerçekleştirilmesinde farklı yöntem ve teknikler ile duylara hitap eden çeşitli materyaller kullanılmasının önemli rolü bulunmaktadır. Bu doğrultuda ünite kazanımlarına ulaşmak için her ünite, çeşitli etkinlikler içermekte, etkinlik sayısı ünitelere göre farklılaşmaktadır. Bazı ünitelerde 14-15 etkinlik bulunurken (1.dönem/ünite1,2,3) bazı ünitelerde 9,10 (2.dönem/ ünite6, 9) etkinlik bulunmaktadır. Buna paralel olarak ünite işlenişine ayrılan süre de değişmektedir.

Kılavuz kitapta yer alan etkinliklerden bir kısmı öğrenci etkinlik kitabında tamamlayıcı ya da destekleyici etkinlikler olarak yer almaktadır. Bazı etkinlikler için öğreticinin kullanabileceği materyaller sadece kılavuz kitapta yer almakta olup ihtiyaç halinde öğrencilere dağıtılma durumu öğreticiye bırakılmıştır. Bunların genellikle hikâye görselleri ya da drama için kullanılan çeşitli kuklalar olduğu görülmektedir. (örn: ÖK1/88 Rahman Olan Allah Hikâyesi, ÖK1/273 Sabır Çiçeği Hikâyesi, ÖK1/175 Rüzgâr ve Güneş Draması)

Bir ünitenin konusuyla ilgili diğer bir ünite de örneklere yer verilerek konular pekiştirilmektedir. Ünitenin kazanımına konu olarak benzerlik gösterdiği halde üniteler arasında kazanım açısından ilişkilendirilme görülmesi de içeriğin

¹⁶³ Neşe Tertemiz, Leyla Ercan, Yücel Kayabaşı, “Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi”, Ed. Leyla Küçükahmet, **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**, Ankara, Nobel Yayınları, 2011, s. 44-45.

tekrarı açısından programın sarmal bir program olduğu söylenebilir. Örneğin sevgi ve merhamet ünitesinde peygamberimizi çocuklara sevgisini anlatan bir hikâyeyeyle peygamber sevgisi vurgulanmaktadır. (EK/1, s.78) Bu konu, peygamberimi seviyorum ünitesiyle ilişkilidir. Bunun gibi pek çok örnekle karşılaşmaktadır. Ancak sarmallıkta dikkat edilmesi gereken husus, konu tekrarının birbirinin devamı olacak şekilde düzenlemesidir. Kitaptaki mevcut düzenlemede, bir konuyla ilgili tekrar yapıldığında sil baştan anlatımla karşılaşmaktadır. Bu da o konunun ilk kez öğreniliyormuş gibi algılanmasına dolayısıyla da bıkkınlığa sebebiyet verebilir. Öte yandan konuların birbirini hazırlayıcı olması sunuşta oldukça önemlidir. Kitapta karşılaşılan bazı etkinliklerde öncelik-sonralık ilişkisinde karışıklıklar olduğu görülmektedir. Örneğin, saygı konusunda namaza saygı bahsi açılıp, namaza hazırlık yapılıyor olması, abdestin sonraki konularda geliyor olması abdest namaz ilişkisinin anlatımına uygun düşmemektedir.

Dini bilgiler öğrenme alanında ünite etkinliklerini şu ana başlıklar altında toplayabiliriz:

-Hikâye, drama, sanat etkinlikleri, eğitsel oyunlar, şiir ve diğer¹⁶⁴

3.1.3.2.3. Dil ve Anlatım Özellikleri

Kılavuz kitapta yer alan bazı metinlerin (hikâye, drama vb.) çocukların hazır bulunuşluğunun üzerinde olduğu, kullanılan ifadelerde yer yer anlaşılma sorunu olduğu, dolayısıyla çocukların odak problemi yaşayabileceği görülmektedir. Öğretici görüşlerine başvurularak yapılan araştırmalarda, bazı hikâyelerin 4-6 yaş düzeyinin üzerinde olduğu, çocukların sıkılacağı ayrıntıların bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.¹⁶⁵ Çocukların anlayabilmesi için öğretici, hikâye içeriğinde çocukların

¹⁶⁴ Ünite içindeki dağılımları sayıca az olup kategorize edilemeyen etkinlikleri diğer olarak ifade edilmiştir.

¹⁶⁵ Kevser Tüfekçi, “Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gaziantep Üni. EBE, 2020, s. 58-59; Samet Yağcı, “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları (İzmir İli Örneği)”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İzmir Kâtip Çelebi Üni. SBE, 2018, s. 133.

seviyesine göre sadeleştirme/örnekleme yapması gerekmektedir. Hikâye metnlerinin fazla olmasından ziyade ünite etkinliklerinin anlatım ağırlıklı olarak ilerlemesi dengeyi bozmaktadır. En az hikâyeler kadar farklı teknikler kullanılarak etkinlikler zenginleştirilmelidir.

Hikâyelerde karşılaşılan temel problemler şu başlıklarla ilişkilidir:

-Hikâyenin temel unsurlarını taşımayan hikâyelerin bulunma durumu

-Hikâyelerin dil ve üslup olarak 4-6 yaş grubuna göreliği durumu. Genel itibariyle hikâyeler dil ve üslup olarak çocukların anlayabileceği şekilde olsa da bazı hikâyelerin karmaşık ve anlaşılmasının güç olduğu görülmektedir.

-Hikâyede iletmek istenen mesajın içeriği 4-6 yaş grubuna ne kadar uygun olduğunun durumu

-İletmek istenen mesajı iletme durumu.

Hikâyelerin genelinde mesaj çok açık biçimde verilmektedir. Bu durum hikâyeyi didaktik forma sokmakta ve cezbediciliğini kaybederek çocukların dikkatini çekmede başarısız olmaktadır. Şimşek bu duruma “bir çocuk hikâyesinde bilgi de verilebilir, peygamber kıssalarına göndermeler de yapılabilir, bir düşünce ve davranış modeli de önerilebilir. Ancak bütün bunların metnin anlatımı içinde çocuğun kendi araştırma ve deneyimlerinden doğmuş sonuçlar olarak sunulması gerekir.” şeklinde açıklama getirmektedir.¹⁶⁶ Telkin ve tavsiyelerin metnin akışı içinde verilmesi, doğrudan kahramanların dilinden verilmemesine özen gösterilmelidir. Çünkü çocukların, sürekli öğüt veren kahramanlardan hoşlanmadığı ifade edilmektedir.¹⁶⁷

¹⁶⁶ Tacettin Şimşek, “Çocuk Kitaplarında Nitelik”, Ed. Tacettin Şimşek, **Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınları, 2016, s. 124.

¹⁶⁷ a.e, s.132.

Bunun yanı sıra hikâyelerin genelinde birden fazla mesajın yer alması, asıl verilmek istenen mesajın gölgede kalmasına sebep olmaktadır.

Kitapta, hikâyelerin yanı sıra konu anlatımını hedefleyen okuma metinleri bulunmaktadır. Bu metinlerin büyük çoğunluğu hadis ve ayetlerin anlatımını içermektedir. Ünite konusuyla alakalı hadis ve ayetin çocuklar tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmak için öğretmene yönergeler verilmektedir. Metinlerin, hikâye unsurlarını taşımadığı için hikâye olarak tanımlanması doğru olmayacaktır. Yapılan farklı çalışmalarda tespit edilen durumlar, görüşümüzü destekler niteliktedir. Araştırmada, hikâyelerde isimlendirme hatalarının yapıldığı, didaktik metinlerin seçildiği örneklerle karşılaşıldığı, “Öğretmenin Adaleti Hikâyesi” anlatım, soru-cevap olarak verilmesine rağmen tipik bir örnek olay incelemesi olduğu “Abdullah’ın Sabrı Hikâyesi” de didaktik bir dil kullanılıp sezdirme, duygu ve sabrı hissetme konusunda çocuğa herhangi bir duyuşsal eğitim vermediğine dikkat çekilmektedir.¹⁶⁸ Etkinliklerin bazıları için anlatımı destekleyen görseller hazırlanmıştır.

3.1.3.2.4. Resimlendirmelerin Özellikleri

İnsanoğlunun eski çağlardan bu yana iletişimde kullandığı vasıtalarından biri de resim olmuştur. İnsan yaşamının hemen her alanında sıkça karşılaştığı resimler, öğrenme yaşantısında da önemli bir yere sahiptir. Resimler, asıl anlatılmak istenenle, konunun özüyle ilişkili olması itibarıyla bir şeyin neyi temsil ettiğini açık bir şekilde algılamamıza yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda resimlerin çoğu zaman anlaşılması zor olan ifadeleri kolaylaştırarak, soyut kavramları somutlaştırarak anlatabilme ve düşüncenin renk ve çizgiyle anlam kazanmasını sağlayabilme gücü bulunmaktadır.¹⁶⁹

¹⁶⁸ Mehmet Zeki Aydın, Esmâ Budak, “Diyanet İşleri Başkanlığı 2013 ve 2020 Yılları 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Öneriler”, **Erken Çocukluk Dönemi Din-Ahlak-Değerler Eğitimi ve Sorunları-1**, Ed. Mehmet Bayyigit v.d., Palet Yayınları, 2020, e-kitap, s. 127.

¹⁶⁹ Güliz Şahin, “Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarında Görsel Bir Uyarı Olarak Resim”, **Turkish Studies**, Vol. IX, Issue 3, 2014, s. 1311.

İçerdiği anlam açısından veya estetik olarak her yaş grubundan her seviyedeki insana hitap edebilmesi resmi, hayatımızda önemli kılan faktörlerdendir.

Kitapların çocuklara açılan bir yüzü olmasında, çocuk ve kitap etkileşimini kurma ve güçlendirmesinde resimler en önemli faktörlerdendir. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan resimli kitaplar, yalın ve anlaşılır metinlerin içeriğini çocuğa duyumsatabilecek görsel öğelerle desteklenmesi beklenmektedir. Çocuk verilmek istenen mesajı algılamalı, kendi yaşamında eyleme geçirebilmelidir ya da kitapta kendi yaşamından örnekler bulmalıdır. Böylelikle kavrama, sentezleme ve uygulama becerilerini geliştirme alıştırmaları yapılmış olacaktır.¹⁷⁰ Gönen'e göre okumayı bilmeyen çocuğa kitabın içeriği okunacağından, bu kitaplardaki resimlerin çocuklar tarafından yorumlanabilmesini göz önünde bulundurması; resmin sanat değeri taşımasına özen gösterilmesi ve resimlemenin çocuğun dünyası, ruhsal yapısı ve zihinsel gelişimini dikkate alarak yapılması gerekmektedir. Bunların yanı sıra bir resim kompozisyonunda, denge, uyum, zıtlık, birlik, simetri, ahenk ve hareket bulunmalı, detaylar ve renkler de metne uymalıdır.¹⁷¹

Çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak kullanılan resimlerin çocuğun gelişim sürecine katkıları bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir:¹⁷²

- “Resimler, yazısız kitaplardan başlayarak çocukların belleklerinde nesne ve varlıkların imgelerini oluşturur ve çocuğun kavramsal gelişimini destekler.
- Kitaptaki resimlerle yaşanan iletişim süreci, çocukların duyu algılarını geliştirir.

¹⁷⁰ Güliz Şahin, “Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarında Görsel Bir Uyaran Olarak Resim”, s. 1319.

¹⁷¹ Havise Güleç, Mübeccel Gönen, “1974–1993 Yılları Arasında Türkçe Basılmış Olan Resimli Öykü Kitaplarının Resimlendirilme ve Fiziksel Özellikleri Yönünden İncelenmesi”. **Türk Kütüphaneciliği**, C. XI, sy. 1, 1997, s. 44.

¹⁷² Sedat Sever, **Çocuk ve Edebiyat**, İzmir, Tudem Yayınevi, 2008, s.189-190.

- Çocuğun birden çok duyusuyla katılmasını sağlar. Duyularla düşünmeye fırsat yaratacak görsel ortamlar oluşturur.

- Düş, düşlem ve düşünme gücünü geliştirme alıştırmaları için ortam yaratır. Resimlerin düşündürdüklerinden hareketle, çocukların, duygu ve düşüncelerini açıklama isteğini devindirir.

- Sözcüklerle aktarılamayan duygu ve düşüncelerin dışavurumuna, aktarılanların ise, çocuğun görme duyusunu da işleterek alımlamasına katkı sağlar.

- Kitap okuma ya da okunanı dinleme sürecine, Çocuğa, resmin duygu ve düşünceleri açıklamanın bir dili olduğuna, sanat dilinin de birden çok anlam içerebileceğine ilişkin ilk deneyimleri kazandırır.

- Resimler üzerine yapılan konuşmalar, çocukların, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirir.

- Çocukları okumaya özendirir; yazınsal metinlerle kuracakları iletişime hazırlar.

- Çocukların “Sanatçı kimdir, sanat nedir?” sorularını yanıtlayabileceği somut örnekler oluşturur.

- Çocuğa, yaşadığı çevreye, doğaya daha duyarlı bakmayı öğretebilir.”

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak yapılan bir araştırmada ise kitap resimlerinin çocuğa etkisi sorulduğunda, okul öncesi öğretmenlerin %16.95’i hayal

gücünü etkilediği, %13.56'sı çocuğun öyküyü anlamasını kolaylaştırdığı, %13.56'sı ise çocuğun gelişimini desteklediği sonuçlarının ilk üçte yer aldığı görülmektedir.¹⁷³

Kitap resimlerinin önemine yer verdiğimiz bu açıklamalar bize resimlerde dengelerin sağlanabilmesi için alanda uzmanlaşmış kişiler tarafından çizim yapılmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Nitekim birçok yazarın da bu konuda uzmanlaşmış illüstratörler tarafından çizilmesinin önemine görülmektedir. Mevcut kitabımızda, çizim sahiplerine dair herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmemiştir.

Yukarıda yer verdiğimiz açıklamalar ışığında incelenen 4-6 yaş Kur'an kursları öğretici kitabının görsellerinin geneline dair bir değerlendirme yapıldığında, ortaya çıkan sonuçları birkaç maddede toparlamaya çalışılmıştır. Bu kapsamda;

-Karakterlerin kıyafetleri, İslami yaşam tarzına örnek teşkil edecek nitelikte olup, her iki açıdan aşırıya kaçılmadan güzel modellemelerde bulunulduğu görülmektedir. Çocukların masumiyetine uygun olan sade ve samimi görseller kullanıldığı görülmektedir.

-Günümüzde çocukların internet, medya ve yazılı kaynaklarda karşılaştığı çoğu görsele nazaran kitaptaki resimlemelerin ilgi çekici nitelikte olduğu söylenemez. Günlük yaşantılarında uyarıcı bol, ilginç tasarımlı uyarıcı bol görsellerin gerisinde kalmayacak çizimlerde karakterler oluşturulması görsele, dolayısıyla da etkinliklere ilgiyi artıracaktır.

-Görsellerin genelinde bir orantı, perspektif problemi bazılarında kendi içine tutarsızlıklar bulunmaktadır.

-Görsellerde yer alan karakterler, birbirine çok benzer özelliklerde olup çoğu zaman neredeyse birbirinden ayırt edilemeyecek şekildedir. Zaman zaman karşılaşılan

¹⁷³ Zerrin Mercan, Yasemin Aydoğdu, "Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarında Resimlemenin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi", **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**, C. X, sy.1, 2020, s. 78.

bu belirsizlik, verilmek istenen mesajın net olarak iletilememesine, dolayısıyla da çocuk cihetinde kafa karışıklığına sebep olmaktadır. Çocuk kitapları resimlemelerinden beklenen, tek başına olayı anlatabilecek ifade gücüne sahip olmasıdır.¹⁷⁴ Karakterlerin ya birbirinden farklı olduğunu hissettirecek şekilde ya da ana karakterler oluşturularak bu karakterler üzerinden mesaj verme şeklinde bir planlama yapılabilir. Genel itibariyle olayların ana karakterler etrafında kurgulandığı ancak bilinen hikâyelere ait görsellerde farklı/misafir karakterler tercih edilmesi de bir seçenektir.

-Zaman zaman hikâyelerle ilgili görsellerin eksik kaldığı görülmektedir.

-Etkinlik kitabında yer alan görseller sayesinde, her çocuk kendi kitabındaki görsellere bakarak hikâyeyi dinleyebilme/etkinliğe katılma imkânı elde etmektedir. Böylelikle resimleri yakından inceleme, gerektiğinde kesip yeni formlarda birleştirerek hikâyeyi tekrar oluşturma imkânı elde etmektedir. Görselleri kitaptan kendisi kesmesi hem küçük motor kaslarının gelişimini de desteklemekte, düzgün kesme becerisini kazandırmaktadır. Kesilen görsellerin çocuğa verilmesi, ileriki süreçte de hikâyenin hatırlanmasını kolaylaştıracak aynı zamanda tekrarlarla hikâyenin kalıcı olmasını destekleyeceğini söylenilebilir.

¹⁷⁴ Cansu Yıldız, Dila Nur Yazıcı, Mine Canan Durmuşoğlu, “2010-2015 Yılları Arasında Yayımlanmış Resimli Çocuk Kitaplarının Resimleme Özelliklerinin İncelenmesi”, **Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi**, C. I, sy. 1, s. 44.

3.1.3.2.5. Ünite Etkinlikleri

Bu başlık altında, ünitelerde yer alan etkinlik çeşitlerine değinilecek ve etkinlikleri tanıtmak amacıyla seçilen örneklere yer verilecektir.

3.1.3.2.5.1. Hikâyeler

DİB 4-6 yaş programı ünite içeriklerinde sıklıkla hikâye metinlerine yer verildiği dikkat çekmektedir. Hikâyeler aracılığıyla verilmek istenen mesajın ulaştırılması, tercih edilen yöntemlerdendir ancak metnin çocuğa uygunluğu ve çocukta merak uyandırması göz ardı edilmemeli, bunun için de metin görsellerle desteklenerek çeşitli anlatım teknikleri kullanılmalıdır. Okul öncesi çocukları üzerinde yapılan araştırmalar hikâye anlatımında kullanılan farklı tekniklerin ilgiyi daha canlı tutması çocukların göz teması kurmasına, sözün kesilmemesine, odaklanmasına, başlığı hatırlamasına, kahramanları hatırlamasına ve sorulan sorulara cevap vermesinde etkili olduğunu göstermektedir.¹⁷⁵

Kılavuz kitaptaki hikâyelerin çoğunluğunun gerek kılavuz kitapta gerekse etkinlik kitaplarında yer alan görsellerle desteklendiği görülmektedir. Ünitelerdeki hikâyeleri üç gruba ayrılabilir:

1. Öğretici kitabında görseli bulunan hikâye metinleri (Normal resim ya da kukla formunda resim)
2. Öğrenci etkinlik kitabında görseli bulunan hikâyeler
3. Hiç görseli bulunmayan hikâye metinleri

Hikâye anlatım tekniklerinden biri hikâye kartları oluşturarak anlatmadır. Hikâye kartlarının kullanılması tekniği çocuğa şema oluşturabilme, kavramları tanıyabilme ve olayları sıralayabilme becerisinin kazandırılmasında ve dikkati olumlu

¹⁷⁵ İpek Varol, Selinay Âlâ, Mine Eti, “Okul Öncesi Eğitimde Türkçe Etkinliklerinde Kullanılan Hikâye Anlatım Tekniklerinin Çocukların Dikkat Süresi Üzerine Etkisi”, **Temel Eğitim Dergisi**, C. II, sy. 1, 2020, s. 34.

anlamda destekleyen etkili bir tekniktir.¹⁷⁶ Ünite içeriğindeki hikâyelerin öğretici ve etkinlik kitabındaki görselleri kesilip kartona yapıştırılarak kuvvetlendirildiğinde, hikâye kartlarıyla anlatım tekniğinde kullanılan kartlara çok yakın bir forma kavuşmaktadır. Hikâyelerin bu şekilde hazırlanıp anlatımı yapıldığında teknik olarak hikâye kartlarıyla anlatım tekniği çerçevesinde değerlendirilebilir. Diğer yandan, tekniğin doğru kullanılmaması tam tersi bir etkiye sebebiyet vereceği unutulmamalıdır. Şöyle ki; pek çok hikâyenin öğretici kitabında, resimlerin etkinlik kitabında yer aldığı görülmektedir. Çocukları motive etmek ve dikkatini sabitleyebilmek için görselin önemli olduğunu düşünüldüğünde; çocukların, hikâye kartlarıyla anlatım tekniğinde olduğu gibi, öğretmenin okuduğu hikâyeyi yine öğretmenin tuttuğu resimli kitaba bakarak dinlemeleri gerekmektedir. Hikâyenin ve resimlerin ayrı kitaplarda olmasından dolayı öğretmen, farklı problemlerle karşı karşıya kalabilir. Hikâye görsellerinin etkinlik kitaplarında da yer alması çocukların etkileşimli katılımını artırabilmesinin yanında öğretmene odaklanmayı olumsuz etkileyebilme durumuna yol açabilir. Bu sebeple durumun çözümlenmesi farklı bir araştırma konusu olabilir.

a. Anlatım metni örnekleri ve görselleri

Peygamberimiz ve Karıncalar

Öğretici sınıfa aşağıdaki “Peygamberimiz ve Karıncalar” isimli olayı ekteki çadır, ateş ve karınca resimlerini kullanarak anlatır. Bu resimleri tahtaya sırasıyla yerleştirir. Öğretici resimleri önce kalın bir kartona yapıştırıp sonra da tahtaya tutunacak özellikte hazırlar. Aşağıdaki metni okur.

Peygamberimiz birkaç arkadaşı ile birlikte yolculuk yapar. Dinlendikleri yerde, içlerinden biri ısınmak için ateş yakmaya başlar. Ateşi yakacağı yerin yakınındaki karınca yuvasını fark etmez. Ateşi yakar ve birden Peygamberimizin “Bu ateşi kim

¹⁷⁶ Ahmet Akçay, Nilüfer Okur Akçay, “Hikâye Kartlarının Çocukların Görsel İfade Becerileri Üzerindeki Etkisi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, C. V, Sy. 3, 2017, s. 429.

yaktı! Ateşi kim yaktı?” sorusuyla karşılaşır. Ateşi yakan kişi şaşırır, Peygamberimizin neden telaşlandığını anlamaz. “Biz yaktık, ey Allah’ın Resûlü” diye cevap verir. (Ebû Dâvûd, Cihâd 112/2675, Edeb 163-164/5268) Öğretici, çocuklara Peygamber Efendimizin, ateşin karıncalara zarar vermesinden korktuğu için telaşlandığını söyler. Bu olay ile öğretici, çocuklara Peygamberimizin çok merhametli olduğunu ve tüm canlılara karşı iyi davrandığını anlatır.” (ÖK/1, s.118)

Metnin resimlemesinde çadır, karınca ve ateş görseline yer verilmiştir. (EK/1, .41,43) Etkinlikte çocuklardan çadır, karınca ve ateş görselini keserek farklı bir zeminde kendi kompozisyonlarını oluşturmaları beklenmektedir. Görseller nettir ve hikâyeyi anlaşılır kılmaktadır. Ancak karıncaların boyutu ve ateş arasında orantısızlık bulunmaktadır. Karınca, odunlardan bile daha büyük resmedilmiş. Bu da çocukların gözünden kaçmayacak bir ayrıntıdır.

b. Uygulamalı eğitim örnekleri ve görselleri

Öğretici kitabında yöntem ve teknik olarak “uygulamalı eğitim” olarak nitelendirilen etkinliklerde, genellikle görsellerden yardım alarak konuyla ilgili uygulama örnekleri gösterilmekte dolayısıyla çocukların davranışa dönüştürmesi hedeflenmektedir.

Örnek;

Dua Ediyorum

Öğretici EK-1, EK-2, EK-3’teki dua eden insan resimlerini çocuklara gösterir. (Mümkünse resimleri kartona yapıştırarak kullanır.) Çocuklara bu resimlerde ne gördüklerini sorar. Verilen cevapları dinler. İnsanların her zaman her yerde ve her şekilde dua edebileceklerini söyler. Öğretici çocuklara; “Haydi birlikte dua edelim.” der. “Allah’ım ailemi koru.”, “Allah’ım bize yardım et.” şeklinde duaları çocuklara tekrar ettirir. (ÖK/1, s.52)

Dua, şükür ve özür dileme ünitesinin başlangıcında insanların her yerde ve her zaman dua edebileceğini anlatmayı hedefleyen etkinlikte, farklı görseller kullanılarak örnekler verilmektedir. Bir müsabakada kupa kazanan çocukların, okulunu birincilikle bitiren kız çocuğunun ellerini açıp dua ettiği görülmektedir. (EK/1, s.11) Ardından yatağının üzerine oturmuş, uyku öncesi dua eden bir çocuk görseli gelmektedir. (EK1, s.12) Çocuk uykuya hazır vaziyette değil, çalışma masasından kalkıp yatağa oturmuş düşüncesini canlandırmaktadır. Görsel, uyku öncesi dua etmeyi hatırlatacağı gibi uyku hazırlığı adabını da değinmelidir. Pijamalarını giymiş vaziyette dua etmesi daha etkili olabilirdi. Ayrıca odanın içerisinde oyuncakların dağınık halde olduğu görülmektedir. Tüm bunlar çocuklara mesaj olarak iletildiğinden odanın daha düzenli olması tercih edilebilirdi. Etkinlikteki ikinci görselde dağda çadır kurmuş bir çocuk akşam dua etmektedir. (EK/1, s.13) Resim, çocuğun akşam yalnız başına dağda olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Yanında bir büyüğünün olması tercih edilebilirdi zîra görsel durumu onay veriliyor anlayışı geliştirebilir. En sonunda beraberce dua eden mutlu bir aile görseli bulunmakta. (EK/1, s.13) Her birinin yüz ifadesinden mutlu ve huzurlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu da duanın huzur verdiğini hissettirmektedir. Ayrıca aile bireylerinin giyim tarzı da İslami aile yapısının temsil etmektedir.

c. Örnek olay incelemesi örnekleri ve görselleri

Kullanılan teknikte “örnek olay incelemesi” olarak nitelendirilen bir etkinlik kategorisi bulunmaktadır. Anlatım temelli olarak görülebilecek bu etkinliklerde soru-cevapla öğrencilerin katılımı sağlanarak konunun anlaşılması hedeflenmektedir. Bu etkinliklerde de anlatıma başvurulmakta ancak hikâye olarak değerlendirilemeyecek okuma metinleri bulunmaktadır.

Örnek;

Kırılan Çiçek

Öğretici, çocuklara bir olay anlatacağını söyler ve aşağıdaki metni okur:

“Taha yeni uyanmıştı. Annesi ona kahvaltıda çok sevdiği yiyecekleri hazırlıyordu. Taha annesi mutfaktayken salonda yeni aldığı topuyla oynuyordu. Topa sert vurunca yanlışlıkla çiçeğe çarptı. Çiçeğin dalları kırıldı, saksının toprakları da etrafa saçıldı. Taha’nın annesi geldi ve “Taha ne oldu?” dedi. Taha bir an durup ne diyeceğini düşündü... Bundan sonra öğretici yarım kalan bu hikâyeyi çocuklara; “Taha sizce annesine ne demiştir?” “Annesi Taha’ya ne cevap vermiştir?” Siz Taha’nın yerinde olsaydınız annenize ne cevap verirdiniz? Sorularını sorarak özür dileme davranışını benimsetecek şekilde tamamlattır. Son olarak öğretici, çocuklardan ilgili sayfaları açmalarını ister. Doğru olan davranışı işaretleyerek resmi boyamalarını söyler.

Kırılan çiçek hikâyesinin görsellerinde aynı çocuğa ait resimlerde çocuğun top oynarken çiçeği kırdığı ve annesiyle oturup konuştuğunu anlatan iki resim bulunmaktadır. (EK/1, s.21) Aynı çocuk farklı kıyafetlerde ve aynı karakterin oranları birbirine uymamakta. Bu durum çocuklardan çoğunun gözünden kaçmaz ve kafa karışıklığına sebep olabilir. Top oynarkenki resimde çocuk tişörtlüken annesiyle konuşurken uzun kollu kıyafet var. Görselde iki farklı çocuk olabileceği düşüncesi oluşabilir.

Doğru davranış hangisi etkinliğinde, selam vermenin iyi davranışlar arasında olduğu “Önce selam sonra kelam” ve “selamı aranızda yayınız” hadisinin öğretimi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda görseller hazırlanmış, bunlardan hareket ederek çocukların katılımıyla mesaj ulaştırılmaya çalışılmaktadır.

İyilik ünitesinin doğru davranış hangisi etkinliğinde dört farklı görselde doğru ve yanlış davranış örnekleri bulunmaktadır. (EK/1, s.96, 97) Çocuklara ayırt etme becerisi kazandırma, doğru davranış modelleri sunma açısından güzel planlanmış bir etkinliktir. Ancak önceki görsellerde karşılaşıldığı gibi burada da aynı mekânda çok farklı karakterlerin bulunması resmin doğru yorumlanamamasına sebep olabilir. İlk görsel ve ikincisinde, yaşlı dedeye selam veren ve vermeyen iki çocuk bulunmakta. Her iki görselde aynı dede çizilmiş olsa daha uygun olabilirdi. Diğer taraftan selam verilen dedenin sakalının olması, selam verilmeyenin sakalının olmaması sanki sakalı

olmayana selam verilmeyebilir imajını oluşturabilir. Nitekim çocukların olaylarda görünenin arka planını değil de görüldüğü şekliyle düşünmesi, böyle bir imaj oluşmasında oldukça doğal bir durumdur. Dikkat çeken diğer ayrıntı, iki görselde de dedeye ve arkadaşına selam vermeyen çocukların saçları sarı renktedir. Kullanılan sarı, fosforlu ve oldukça dikkat çekicidir. Sayfalara bakıldığı ilk anda hemen fark edilmektedir. Bu durum, sanki sarı saçlıların selam vermediği, bir basamak ötesinde her sarı saçlının selam vermeyeceği, erkeklerin selamlaşıp kızların selamlaşmayacağı düşüncesini oluşturabilir. Tekrar tekrar ifade edildiği üzere, çocukların en ufak ayrıntıları bile gözden kaçırmadığı düşünülürse mesaj-görsel ilişkisi ve görselin her ayrıntısı ince elenip sık dokunması gereken hususlardır.

d. Örnek hikâye metin ve görselleri

Bu başlıkta öğretici kitabında yer alan hikâyelere örnekler verilip genel anlamda bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

Ali teşekkür ediyor hikâyesinde, öğretici ön hazırlık kısmında şekerlerle sınıfa girip çocuklara ikram etmektedir. Amaç çocukların dikkatlerini çekerek mutlu etmek olsa da bu tür sağlıksız atıştırıcılara teşvik yerine daha sağlıklı yiyeceklerle de istenilen amaca ulaşılabilir. Program genelinde buna benzer örneklerle karşılaşmaktayız. Hikâye içeriğinde teşekkür ve şükür örnekleri verilerek üzerinde konuşulmaktadır. (ÖK/1, s.49) Bu yaş grubunun aradaki farkı anlayıp uygulamasını beklemek doğru olmayacaktır. Hemen akabinde özür dileme davranışı üzerinde konuşmaya geçiş yapılmasıyla çocuk, öğreticinin bir önceki anlattıklarıyla arada bağ kuramayacaktır. Zira birbiriyle ilişkisi uzak konulardır. Öğretici kitabında ve etkinlik kitabında hikâyeye ait görsel bulunmamaktadır.

Kandil simidi hikâyesinde öne çıkan mesaj, kandil günlerinin tanıtımı ve camide dua edilebileceğine dikkat çekmektir. Önceki hikâyelerde evde dua etme örneği verilirken burada camide dua edilebileceği gösterilmektedir. Bu şekilde çocuk her yerde dua edilebileceğinin farkına varmaya başlar. Netice itibarıyla ünite kazanımlarının gerçekleştirilmesi yönünde bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir.

Kandil simidi hikâyesi, dört farklı görselle anlatılmaktadır. İlk görselde kandil simidinin şeklinin büyük olarak ayrıntılı verilmesi, dikkat çekmesi açısından güzel görünmektedir. (EK/1, s.25) ilk etapta anne kız olduğu caminin önünde kandil simidi ikram eden kadın, erkek, çocuklar ve bir yaşlı dede var. (EK/1, s.26) Her yaştan insanların olması güzel bir örnektir. Cami adabına uygun kıyafetlerde oldukları görülmektedir. Her bir karakterin mutlu ve huzurlu olduğu yüz ifadelerinden anlaşılmakta olup bu huzurun kaynağı paylaşma, camide olma, kandil günü olması ve birlik beraberlik vurgusu olabilir. Çocukların görseli doğru okuyabilmesi noktasında onlara rehberlik edilebilir. Duayı, paylaşmayı ve cami adabını öğreten bir görseldir. Resimde olumsuz taraf olarak görülebilecek şey dede karakterinin çizimidir. Dede için daha sevecen, sempatik görünen bir karakter çizilebilirdi. Öte yandan karakterler çok olduğundan uzaklık yakınlık derinliği verilip çocukların daha kolay odaklanması sağlanabilirdi. Öyle olduğunda görsel uzak yakın kavramını öğretmek için de kullanılabilirdi. İkinci görselde caminin içerisinde dua eden bir kız çocuğu ve bir bayan var. (EK/1, s.27) Camide olmaktan mutlu oldukları hissedilen karakterlerin cami adabına uygun kıyafette olması güzel ayrıntıdır. Dua etme biçimi ve cami adabı mesajı net yansıtılmıştır.

Saygı ünitesindeki gürültü yapan can hikâyesinde, gürültü yapıp başkalarını rahatsız etmenin sonucunun nereye varacağı anlatılmaya çalışılmıştır. (ÖK/1, s.171) Verilen kısa metin içerisinde birbirine bağlı çok fazla olaya yer verilmiş olması, iletilmek istenen mesajı karmaşık hale getirmektedir. Hikâyeyle ilgili görsel bulunmamaktadır.

Komşu hakkı hikâyesinde gürültü yapan can hikâyesinde olduğu gibi gürültü yapmanın zararlı sonuçlarına dikkat çekilmektedir. (ÖK/1, s.172) Önceki hikâyeyi destekler nitelikte olduğundan konun anlamasını kolaylaştırmaktadır. Komşu hakkı-kul hakkı-saygı arasında bağ kurmaya yardımcı olacak bir hikâyedir. Bu hikâyenin de görseli bulunmamaktadır.

Sorumluluk ünitesinde yer alan geciken saat hikâyesinde, akrep ve yelkovanın konuşmaya dalması sonucunda geciktiklerinden ve bu sebeple saati yanlış

göstermelerinin nelere yol açtığı örneğiyle sorumluluklarımızı yerine getirmenin önemi anlatılmaktadır. (ÖK/1, s.207) Hikâye, verdiği mesaj itibariyle güzeldir ancak o yaş grubu çocukların “bir dakika “, “bir saat geri” gibi ifadeleri anlamaları zordur. Zira zaman mefhumu oluşmamış, saati henüz öğrenmemişler ya da saatle yeni yeni tanışmaktadırlar. Hikâye görselleri öğretici kitabında olup büyük boy renkli bir saat görselinde göz ve ağız çizilmiş akrep-yelkovan çizilmiştir. Hikâyede akrep ve yelkovanın diyalogları geçtiğinden bu resimleme destekleyici olmuştur. (ÖK/1, s.209) Otobüsün gecikmesi, fırının ve sağlık ocağının açılmamasından dolayı kuyrukta sıra bekleyenleri gösteren diğer resimlerde, insanların beklemekten hoşnut olmadığı duygusunun yüz ifadelerine yansıtılması, duyguların anlaşılmasını sağlamaktadır. (ÖK/1, s.211,213)

Yardımlaşma ünitesi hikâyelerinden olan kuş sarayları hikâyesi, hayvanların da yardıma ihtiyacı olduğu ve insanların hayvanlara nasıl yardım edebileceğinin güzel bir örneği verilmektedir. (ÖK/1, s.257) İçerik, dil ve anlatım açısından çocukların anlayabileceği nitelikte bir hikâyedir. Osmanlı dönemindeki kuş evleri ve fonksiyonlarına yer verilmiş olması hem yardımlaşmanın anlatımı hem de kadim kültürümüzü hatırlatmış olması oldukça manidardır. Ancak kuş saraylarına örnek gösterilen resimlemeler oldukça basit kalmıştır. (EK/1, s.87) Net olması açısından görseller daha estetik çizilebilir, örneğin biri gerçek fotoğraf olabilirdi. Ayrıca boyutuna dair bilgi vermek için perspektife göre konumlandırma yapılabilirdi.

Sabır ünitesinde, Abdullah’ın sabrı hikâyesi Abdullah’ın başına gelen kazaya karşı nasıl sabretmesi gerektiğini anlatılmaktadır. (ÖK/1, s.268) Abdullah, parkta oynadığı sırada ayağını kırmış, ayağının alçılı haliyle tekrar parka gitmek istemektedir. Bu durumda annesi ondan sabretmesini istemekte, sabır ile ilgili ayetleri söyleyerek ona nasihat etmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının, öncelikli olarak duygularının anlaşılması istediği göz önüne alındığından annesinin doğrudan nasihat etmesi yerine, onu anladığı ifade ettiği biçimde konuşması, bununla birlikte örnekler vermesi hikâyeyi daha etkili hale getirebilirdi. Hikâyenin kurgusu, çocuklar tarafından tam olarak anlaşılır biçimde değildir. Hikâye için bir görsel hazırlanmamıştır.

Doğruluk ve dürüstlük ünitesi hikâyelerinden iki yavru ayıcık hikâyesi, yavru ayıcıklar arasında geçen kısa diyalogdan ibarettir. (ÖK/1, s.326) Hikâyelerin taşınması gereken unsurlara yer verilebilecek uzunlukta/içerikte değildir.¹⁷⁷ Şayet hikâyeye ait görseller bulunmuş olsaydı daha dikkat çekici olabilirdi ancak hem içerik hem görsel yoksunluğu açısından tam anlamıyla hikâye olarak nitelendirilebilecek bir metin değildir.

Canım ablam hikâyesi doğruluk ve dürüstlük ünitesinde yer almış olsa da konu olarak üniteye uygun olmayıp içerikte daha çok güven duygusu ön plana çıkmaktadır. (ÖK/1, 336) Diğer taraftan hikâyenin etkileyici bir akışa sahip olduğunu söylemek güç. Ayrıca hikâyeye ait bir görsel de bulunmamaktadır.

Adalet ünitesinde öğretmenin adaleti hikâyesinde adaletli olma davranışına örnek olarak öğretmen ve öğrencileri arasındaki geçen bir olay anlatılmaktadır. (ÖK/1, 357) Öğretmen, öğrencilerine bir ödev veriyor, ödevini yapanların bahçeye çıkabileceği yapmayanların çıkamayacağını söylüyor. Ödev teslimi geldiğinde öğretmen ödevini yapanları bahçeye çıkarıyor, yapmayanları çıkarmıyor. Öğretmenin bu davranışı adaletli olamaya örnek gösterilmektedir. Davranış, adalete örnek olmuş olsa da öğretmen öğrencileri şarta bağlı olarak ödev yapmaya teşvik etmektedir. Esasında ödevlerde maksat, öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirmek, kendi sorumluluklarında olan şeyleri herhangi bir şart gözetmeksizin yapılması gerektiği için yapma farkındalığı oluşturmaktır. Hikâyeye ait herhangi bir görsele yer verilmemiştir.

Hayvanlar âleminde yarış hikâyesi konusu, dil ve anlatımı özellikleri açısından adaletli olmanın tanımını başarılı şekilde anlatan bir hikâyedir. (ÖK/1, 362) Hayvanlar arasındaki yarışta, hayvanların özelliklerinin dikkate alınmasını düşündüren, çocukların cevabı kendilerinin bulmasına yönlendiren bir yol takip edilmektedir.

¹⁷⁷ Hikâye metni: “İki küçük yavru ayı, bir yamacın üzerinde oturmuş, kardeş kardeş konuşuyorlardı. Biri, diğerinin omzuna elini koyup: “Sana çok güveniyorum, neden biliyor musun?” dedi. Diğer, meraklı gözlerle arkadaşına bakıp: “Neden bana güveniyorsun? Biraz anlatabilir misin?” diye sordu. Yavru ayı şöyle cevap verdi; “Her zaman doğruyu söylüyorsun, sana ait olmayan eşya ve oyuncakları kendininmiş gibi koruyorsun, sırlarımı seninle paylaşabiliyorum ve senin yanında kendimi güvende hissediyorum. Sen benim bugüne kadar gördüğüm en iyi arkadaşsın. Sen benim dostumsun.” der.

Çocukların ilgisini çekebilecek nitelikteki hikâyenin görseli de metinle ilişkilidir. Ancak görselde hayvanlarda bulunan yaka kartlarında üç basamaklı sayılar olduğu görülmektedir. (EK/1, s.105) Bu yaştaki çocukların üç basamaklı sayıları henüz öğrenmedikleri aşikardır. Bunun yerine çocukların öğrenmekte oldukları rakamlara yer verilip, hikâyenin beraberinde matematik çalışmaları yapma imkânı elde edilebilirdi.

İnsanları seviyorum ünitesi kapsamında hikâyelerde insan sevgisi ve birlikte yaşama (ÖK/2, s.167), aile bireyleri arasındaki bağ ve sevgi (ÖK/2, s.170), (ÖK/2, s.179) arkadaş sevgisi (ÖK/2, s.173) konuları işlenmektedir. Arı zuzz hikâyesi haricindeki hikâyelerin görseli bulunmamaktadır. Hikâyede ailesinden ayrı tek başına çalışmak isteyen arının başına neler geldiği, aile bireylerinin birbirlerine nasıl ihtiyacı olduğu gösterilmektedir. (ÖK/2, s.170) İnsanları seviyorum ünitesinde yer alan arı zuzz hkayesi resimleri, bizce kitabın en sevimli çizimlerinin bulunduğu sayfalardan biridir. (EK/2, s.69) Arıların yüz ifadelerinden neler hissettikleri açıkça anlaşılmakta. Bu başarılı sayfaya değinmeden geçmek istemedik.

Kâinatı seviyorum ünitesinde yer alan kâinattaki düzen hikâyesinde, çocukların hep merak ettiği ekolojik düzen ile ilgili sorulara, hikâye karakteri Mert’in diliyle cevap aranmaktadır. (ÖK/2, s.199) Çocuklar, hikâyede kendi hayatlarından bir parça bulacağı için ilgi çekici niteliktedir. Hikâyeye ait bir görsel bulunmamaktadır.

Ekşi sütün tatlı peynir hikâyesi daha çok israf konusuyla ilişkilidir. (ÖK/2, s.213) Ekşiyen sütün değerlendirilmek suretiyle peynire dönüştürülme süreci anlatılmaktadır. Ekşiyen sütün atık olarak çöpe gitmesini engelleyerek dönüşüme dikkat çekilmekte, israfla ilişkilendirilmektedir. Hikâyenin görselleri yoktur.

Dini mekânlarımızı seviyorum ünitesinde, babaannemin Kâbe ziyareti hikâyesinde fotoğraf albümünde babaannelerinin hacc fotoğraflarını bulan iki kardeşin, babaannelerinden hacc hatıralarını dinlemesi anlatılmaktadır. (ÖK/2, s.261) Anlatım, çocukları hacca gitmeye heveslendirmektedir. Kendilerinin ne zaman gideceklerini babaannelerine sorduklarında “Allah ne zaman dilerse yavrum” cevabını

alırlar. Bu cevap, okul öncesi dönem çocukları için anlamlı ve onların tatmin olacağı bir cevap değildir. Cevap, Allah'ın şu anda onların hacca gitmesini istememesi gibi yanlış anlaşılmalara sebep olabilir. Hikâyeye ait bir görsel yoktur.

Bayramlarımızı seviyorum ünitesinde yer alan bayramlar paylaşınca güzel hikâyesi (ÖK/2, s.347) bayram sevinci, dış kirası kültürü ve bayramlarda paylaşmanın güzelliğinden, köyde bayram hikâyesi, (ÖK/2, s.358) köydeki bayram geleneklerinden, Fatma'nın bayram hediyeleri hikâyesi bayramları, özel gün ve gecelerimizin önemini konu almaktadır. (ÖK/2, s.373) Ayrıca bu günlerde yapılabilecek ibadetler ve ziyaretlere örnekler vermektedir. Özellikle huzur evleri ve sevgi evlerine değinerek farkındalık oluşmasına katkı sağlamaktadır. Sadece köyde bayram hikâyesinin görseli bulunmaktadır.

Köyde bayram hikâyesinin görselinde, köyde bayram gününü temsil eden güzel bir görsel yer almaktadır. (EK/2, s.87) Çocukların birbiriyle ve dedeleriyle bayramlaştığı resimde bayramdaki mutluluk duygusu karşı tarafa hissettirecek biçimde işlenmiş. Resimde üzerinde konuşulması gereken, çoğu zaman göz ardı edilen önemli bir ayrıntı yer almaktadır. Dede karakteri, kız çocuğuyla bayramlaşmakta ve ona şekerleme ikram etmektedir. Hepimizin bildiği üzere, çocukların hemen hemen hepsi şekerlemeye hayır diyemez. Çoğu zaman fazla şekerin sağlık üzerinde oluşturduğu tehdidi yok sayılarak ya da görmezden gelinerek çocukları mutlu etmek için onların şeker tüketimine engel olunmamaktadır. Her Müslümanın, bedenini korumakla mükellef olduğu, yiyeceklerin temiz olanlarından yemesi gerektiği¹⁷⁸ bilinci küçük yaşta kazandırılabilirse ileriki yaşantıda doğru tercihler yapıp uygulanmada temel oluşturur. Çocuk, resimde çok küçük bir şeker olarak görse de öğretmen, kitabın şekerleme tüketimini onayladığı sonucunu çıkaracaktır. Çocuğun gözünde, “eğer şekerleme kötü bir şey olsaydı burada yer almazdı” düşüncesi canlanacaktır. Bu da öğretmen sonraki süreçte şekerlemelerin sağlıksız olduğundan bahsetse de bu karenin etsiyle oluşan düşüncüyü değiştirmek zor olacaktır. Bu sebeple

¹⁷⁸ Bakara 2/168

görselde çocukları mutlu etmek için şekerlemeye alternatif olarak sağlıklı gıdalara ya da hediyelere yer verilmesi uygun olacaktır.

e. Diğer

Ünitelerde hikâye, örnek olay incelemesi ve uygulamalı eğitim olarak isimlendirilmeyen sadece anlatım olarak geçen etkinlikler de bulunmaktadır. Bu kısımda genellikle hadis ve ayetlerden örnekler verilmekte, konuyla alakalı görseller incelenerek çocukların çıkarımlarda bulunmasını sağlamaktır. Her ne kadar örnek olay incelemesi olarak isimlendirilmese de görsellerde işlenen olaylar üzerinden ilerlediğinden bu başlık altında değerlendirilmesi uygun olabilirdi.

Örnek;

İsraf Nedir?

Öğretici, çocuklara; “Çocuklar, bugün size Allah’ın hiç sevmediği bir davranışı yani israfı anlatacağım.” der ve devam eder; “Allah yarattığı hiçbir şeyin bizim tarafımızdan israf edilmesini hoş görmez.” der ve “Peki nedir israf?” sorusunu sorar. “İsraf, gereksiz ve ölçüsüz harcamaktır. İsraf, suyun fazla akıtılması, ekmek kırıntılarının yenilmemesi, kekimizin yarısının yenilip yarısının bırakılması vb. gibi gereksiz ve yersiz harcanan her şeyde söz konusudur.” der. Öğretici, bizleri ve dünyadaki her şeyi yaratan Allah der ki; “*Yiyiniz içiniz israf etmeyiniz, Allah israf edenleri asla sevmez!*” (A’raf, 7/31). Öğretici; ayeti okuduktan sonra çocuklara, Allah’ın, israfı neden sevmediğini açıklar. Son olarak öğretici, çocuklardan, etkinlik kitabındaki ilgili sayfalarda yer alan doğru davranışlar içeren resimleri boyamalarını, yanlış davranışlar içeren resimlere ise çarpı işareti koymalarını ister (ÖK/1, s.216).

İsraf kavramını örneklendiren çizimler boyama etkinliği olduğundan bu formda çizimi yapılmıştır. (EK/1, s.71) Belirgin olması açısından sadece akan suyun renklendirilmiş olması ve israf eden çocuğun pandufunun mutlu, israf edenin pandufunun mutsuz yüz ifadesiyle çizilmiş olması güzel bir ayrıntıdır. Bu ayrıntı

çocukların yüz ifadesinde de görülmektedir. Görsellerde karışıklığa sebep olacak durum aynı banyo formunun farklı iki çocuk için kullanılmış olmasıdır. Aynı banyo kullanılacak ise aynı çocuk çizimi yapılmalı ya da farklı çocuklar çizilecek ise banyolar da farklı olabilirdi. Net bir mesaj iletmek için net bir görsel kullanılması yerinde olacaktır. İsrâf kavramını anlatan bir diğer görselde tabağındaki yemeği bitiren ve bitirmeyen iki karaktere yer verilmiştir. (EK/1, s.73) Yemeği tamamlamanın huzurunu, bitirmemenin huzursuzluğunu yansıtan yüz ifadelerinin olması duygulara hitap etmesi açısından güzeldir. Ancak yemeğin bitirildiğini anlatmaya çalışılan görselde, mesajın doğru iletildiğini söyleyemeyiz. Bardakta su ve tabakta az da olsa yemek kalıntıları bulunduğundan yemeğin tamamen bitirildiği, sünnetlendiği anlaşılmamaktadır. Tabakta tek bir pirinç tanesi dahi bırakılmamasına anlatan başka bir hikâyede de tabağın içerisinde pilavdan arta kalanların bulunduğu görülmektedir. (EK/1, s.79) Benzer örnek öğretici kitabında da karşılaşmaktayız. (ÖK/2, s.123) Orada da yemeği bitirdikten sonra ellerin yıkanması gerektiğini anlatan görselde, tamamlanmış olarak gösterilen tabakta arta kalan yemeklerin olduğu görülmektedir. Yemeğin tamamen bitmiş olduğunu ifade etmek için tabağın bomboş olması ve etrafında pırıltılar çizilmesi daha etkili olabilirdi.

İsrafla ilgili bir diğer görselde anne ve çocuğun oyuncak alışverişini anlatan bir görsel bulunmaktadır. (EK/1, s.75) Çocukların oyuncak alışverişindeki tutumlarını hatırlatmak, muhasebe etmelerine imkân tanınması açısından seçilen güzel bir husus olmakla birlikte görselin anlaşılmasında yine bir belirsizlik durumu hakimdir. Anne, mağaza her iki görselde aynı iken çocukların farklı resmedilmiş olması kafa karışıklığına sebep olabilir. İki davranışın aynı karakter üzerinden verilmesi daha etkili olabilirdi.

Kitapta örnek olay incelemesi olarak nitelendirilmeyen ancak teknik olarak örnek olay incelemesi olan diğer bir etkinlik peygamberimi seviyorum ünitesindeki peygamberimiz herkese değer verirdi etkinliğidir. (ÖK/2, s.104) Hadis kaynaklarında geçen, Peygamberimizin Râfi isimli çocukla diyalogu örnek verilmekte, bu çerçevede peygamberimizin olaylar karşındaki tutum ve davranışlarının nasıl olduğu anlatılmaya çalışılır.

Hikâyeye ait görselde, hurma ağacına taş atan çocuğun durumu resimlenmiştir. (EK/2, s.39) Ağacın hurma ağacı olduğunun anlaşılması için, ağaçta hurmaların olması ya da ya da çocuğun taş atmasının sonucunda hurmaların yere düşmüş halde olması beklenirdi. Aynı zamanda çocuğun elinde taş olması, hikâyeye ilişkin kuvvetlendirirdi. Diğer taraftan çocuğun hikâyede anlatıldığı şekliyle duygularını hissettiren yüz ifadesi çizilmesi daha etkileyici olurdu. Çocuğun yüz ifadesinde aç, üzgün ya da mahcup olduğu anlaşılmamaktadır. Görselde gayet mutlu, halinden memnun görülen bir çocuk yer almaktadır.

3.1.3.2.5.2. Dramalar

Pek çok şekilde tanımlanan dramanın buna bağlı olarak çeşitli ve sınıflandırmaları bulunmaktadır. En genel anlamda drama yaratıcı, eğitici, psiko-drama olarak üç şekilde sınıflandırılabilir. Bunun yanında her tekniğin olduğu gibi dramanın da uygulama aşamaları bulunmaktadır.¹⁷⁹ Bu aşamalar uygulayıcının/liderin yapacağı çalışmaya göre biçimlendirilebilir, değiştirilebilir. Uygulayıcıya göre zaman zaman çeşitlilik gösterse de temelde takip edilen bir yol bulunmaktadır. Süreci; hazırlık/ısınma çalışmaları, canlandırma/oynama, rahatlama, değerlendirme/tartışma şeklinde özetlenebilir.¹⁸⁰

Kılavuz kitapta yer alan drama çalışmalarına bakıldığında genel anlamda düzenli bir aşama takip edilmediğini görülmektedir. Özellikle hazırlık aşaması kısa sürmekte ya da bulunmamaktadır. Isınma çalışmaları hem çocukların oyuna dâhil olma hevesini arttırmak hem de grubun birbirine, oyunlara ve drama çalışmasına ısınmasını sağlaması ve çocukları rahatlatan etkinlikler olması bakımından önemlidir. Bu kapsamda, hazırlık sürecinin ihmal edilmesi, dramada hedeflenen sonuçlara ulaşılmasını zorlaştıracaktır.

¹⁷⁹ Alev Önder, **Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitici Drama**, (e-kitap) s.3.
https://www.academia.edu/73217523/ERKEN_%C3%87OCUKLUK_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0C%C4%B0_DRAMA (erişim: 15.05.2022)

¹⁸⁰ a.e., s.129-134.

Değerlendirme aşamasında ise daha çok bilgi ölçmeye yarayan soruları yer verildiği görülmektedir. Oysaki drama etkinliğinin sonunda açık uçlu sorular sorulduğu ve tek bir doğru cevabın beklenmediği bir tartışma ve değerlendirme yapılır. Bu tartışmalarda amaç, canlandırmaya konu olan problemi tanımak, çözümünü öğrenmek ve diğer çözüm yollarını keşfetmektir.¹⁸¹ Etkinlik öncesi ve sonrasında, çocukların konuşmalarına ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat vermek, drama etkinliğinde çocuğa rol vermek kadar önemlidir. Zira, çocuk oynadığı roldeki davranışlarının gerekçelerini ancak konuşarak izah edebilir. Bu izahlar neticesinde de “Dramada kim, neyi, niçin yaptı? Neyi, nasıl çözüme kavuşturmak istedi? gibi soruların cevapları açıklık kazanır.¹⁸² Netice itibariyle programdaki drama etkinliklerinin değerlendirme kısmındaki mevcut sorular, dramada deyimi yerindeyse taşların yerine oturacağı kısımda işlevi yerine getirememektedir.

Çalışmada incelemesini yapılan 4-6 yaş Kur'an kursu öğretici kitabındaki dramalarda doğaçlamadan ziyade daha çok rol oynama tekniğine yer verildiği görülmektedir. Yaratıcı drama niteliklerini tam anlamıyla taşıyan etkinliklerin bulunduğunu söylemek güçtür. Ancak etkinlikleri yaratıcı drama olarak uygulamak öğreticinin/liderin rehberliğine bağlıdır. Burada drama sürecinin öğretmen için oldukça dikkat gerektiren bir süreç olduğunu hatırlatmak gerekir. Kitaptaki dramalarla ilgili olarak mevcut yönergelerden ziyade drama eğitimi almış bir öğreticinin, drama aşamalarını yöneterek dramaları nitelikli şekilde uygulayabileceğini ifade edebiliriz. Öte yandan dramalarda çoğunlukla kartondan yapılan resim veya kuklalar kullanılmakta, kişisel analogi kullanılarak cansız varlıklar canlandırılmaktadır. Bunların haricinde rol için ihtiyaç duyulan yardımcı aksesuarların kullanılmasına yönelik açıklama bulunmamaktadır. Aksesuarların, role girme ve etkili oyun sergilemedeki önemi göz ardı edilmemelidir.

¹⁸¹ Mübeccel Gönen, Nursel U. Dalkılıç, **Çocuk Eğitiminde Yaratıcı Drama**, İstanbul, Epsilon Yayıncılık, 2009, s. 75.

¹⁸² Fatma Göçmen, “Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Dramayla Ahlâk Eğitimi: Yardımlaşma”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Necmettin Erbakan Üni. SBE, 2019, s. 96.

Oyunun çocuklar için önemli olduğu okul öncesi dönemde, oyuna benzer eğitici drama etkinliklerinin, çocukları oyalamak için değil, eğitsel amaçlarla kullanılması fayda sağlamaktadır.¹⁸³ Drama, çocukların oynayarak öğrenmelerine imkân tanımaktadır. Nitekim Göçmen'in çocuklara yaptığı çalışmada çocukların dramayı bir ders olmasının ötesinde, hareket ihtiyacını da karşılayabilecekleri bir tür oyun ya da tiyatro canlandırma etkinliği olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.¹⁸⁴ Temel ögesi hayal gücü olan dramanın, din eğitiminde de uygulanması yaygınlaştırılmalı ve çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmeleri desteklenmelidir.

a. Drama Örnekleri

Bilge kuş dramasında (Ö.K/1, s.79), öğretici kuş resimli parmak kuklalarla kuşların aralarında geçen diyalogu seslendirmektedir. Peygamberimizin merhametini anlatırken, “Peygamber olmadan önce insanlar bizim yuvalarımızı bozup, yavrularımızı öldürüyorlardı.” şeklinde ifadeye yer verilmiştir. Çocuklar bu durumu hayal edeceklerinden olumsuz etkilenmeleri muhtemeldir. Bizce bu kadar acı ayrıntıya yer verilmesinin gerekliliği tartışılır. Dramada bir hazırlık sürecinin olmadığı, çocukların dramada rol almadığı, soruların da duyguları içermediği görülmektedir. Bu sebeple etkinliği drama olarak isimlendirmek doğru olmayacaktır.

Kabak dramasında (Ö.K/1, s.87), Nasrettin Hoca'nın ağacın altında başına gelenlerin anlatıldığı hikâye canlandırılmaktadır. Kitapta role girmesi beklenen kişi öğreticidir. Burada da hazırlık çalışmasının olmadığı ve çocukların dramada rol almadığı görülmektedir. Kabak dramasına ait olan görsele bakacak olursak Nasrettin Hoca, kitapta daha önce yer alan dede karakterlerine göre daha sevecen resmedilmiş olup (EK/1, s.35) çocukların sempatisini kazanabilecek niteliktedir. Ancak bal kabağı çizimi hocanın başından daha büyük resmedilseydi elmalarla arasındaki fark daha net

¹⁸³ Alev Önder, **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri**, Ankara, Nobel Yayınları, 2010, s. 33.

¹⁸⁴ Fatma Göçmen, “Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Dramayla Ahlâk Eğitimi: Yardımlaşma”, s. 152.

anlaşıldı. Zîra bal kabakları genellikle baştan daha büyüktür. Diğer taraftan esasında hikâyenin aslı ceviz ve bal kabağı örneklerini içerdiği bilinmektedir.

Namaza saygı dramasında, hazırlık safhasına kısmen yer verildiği görülmektedir. Ayrıca çocukların rolleri de bulunmaktadır. Ancak değerlendirme kısmında duyguların ortaya çıkarılmasına yönelik sorular hazırlanmadığı görülmektedir. Dramanın görsellerinde namazın her aşamasını gösteren erkek ve kız çocuk resimlerine ayrı ayrı yer verilmiştir. (EK/1, s.61, 62) Namazın rükunlarını da kapsayan ayrıntılı aşamalar çocuklar için dikkat çekici ve etkileyicidir. Ancak görsellerdeki çocukların¹⁸⁵ bakışında, üzerinde tartışılması gereken önemli bir ayrıntı bulunmaktadır. Bir model sunulacak ise bakışlar da namaz adabına uygun resimlenmelidir. Kıyamda bariz şekilde karşıya bakış, rükudaki bakış, secdede gözlerin kapalı olması ve selam verirken karşıya doğru bakış çocukların zihninde bu şekilde namaz kılındığı algısını oluşturması muhtemeldir. Yanlış model, maksadın hasıl olmasına engel olacağı gibi yanlış model almaya da yol açabilir. Ayrıca uzuvlarda da bir orantısızlık olduğu görülmektedir. Usulüne uygun, örnek teşkil edecek biçimde ivedi revize edilmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Saygı ünitesi içerisindeki Rüzgâr ve Güneş dramasında (ÖK/1, s.176), çocukların Rüzgâr, güneş ve çocuk rolüne girerek hikâye metnindeki diyalogların canlandırması istenmektedir. Çocuklar rol almış olsalar da hikâyenin konusu verilmek istenen mesaja uygun değildir. Rüzgârın esmesi kabalık ve zorbalığa, güneşin ısıtması dostluk ve kibarlığa örnek gösterilmektedir. Değerlendirme kısmında da duygulara yönelik sorular yer almamaktadır.

Abdest alma dramasında (ÖK/1, s.215) öncelikli olarak öğretici abdestle ilgili ayet ve hadisleri çocuklarla paylaşır. Sonrasında öğrenciler hep birlikte abdest alıyormuş gibi öğreticiyi taklit ederler ve kitapta yer alan şiiri birlikte tekrar ederler. Değerlendirme kısmında da sorular dramayı değerlendirecek kriterlerde değildir. Bu

¹⁸⁵ Farklı sayfalarda resmedilen kız ve erkek çocuk görsellerinin ikisinde de aynı durum mevcuttur.

etkinliğin mevcut haliyle drama kapsamında değerlendirilmesi doğru olmayacaktır. Ancak öğreticinin rehberliğiyle drama daha nitelikli uygulanabilir hale getirilebilir. Ayrıca bu drama sorumluluk bahsinde yer almasına rağmen içerisinde sorumluluğa dair bir ifade/anlatım bulunmamaktadır.

Otobüs draması (ÖK/1, s.244), kitapta uygulanabilecek etkili dramalardan biridir. Yardımlaşma hakkında kısaca bilgi verildikten dramaya başlanır. Sınıfta sandalyeler yardımıyla otobüs ortamı oluşturulur ve ayakta gidemeyecek kadar yardıma ihtiyacı olanlar canlandırılır. Zor durumda olana yer vermenin yardımlaşma olduğunu vurgulayan dramada, aynı zamanda süreç çocukların eğlenebileceği şekilde ilerlemektedir. Değerlendirme kısmında da girdikleri rollerde neler hissettiklerine, neye ihtiyaç duyduklarına yönelik sorulara yer verilmiş olsaydı, drama başarıyla tamamlanabilirdi.

İstiklal şairi dramasında (ÖK/2, s.322), kısmen hazırlık sürecine değinilmekte olup üç öğrenciye belirlenen roller verilmektedir. Doğaçlama olarak değil, metinde yer alan ifadelerle role girilmesi beklenmektedir. Değerlendirme kısmında yer alan sorularda çocukların ne hissettiklerini açığa çıkaracak sorulardan ziyade metne yönelik iki tane bilişsel soru, bir de vatanımız için neler yapabiliriz şeklinde bir soru yer almaktadır. Görselinde, çocukların resim farkındalığı oluşmasını sağlamak için Mehmet Akif ERSOY'un portresi boyama sayfası formatında basılmıştır. (EK/2, s.83) Portre açıkçası gerçeğine yakın olmamakla birlikte olumsuz imaja da sebep olabilir. Etkili olması açısından gerçeğine yakın çizim ya da fotoğraf kullanılması tercih edilebilirdi. Diğer taraftan portrenin boyama sayfası olması da Mehmet Akif ERSOY'un tanıtılması amacından uzaklaştırabilir. Çünkü çocukların hayal dünyasının zenginliği, portreyi rengarenk boyaların kullanımıyla bambaşka şekle çevirebilir. Boyama etkinliğinden ziyade fotoğrafın kullanıldığı farklı etkinlikler tercih edilebilirdi.

Vatanımı seviyorum ünitesindeki “Küçük Seyyah” dramasında, Türkiye'nin yedi bölgesini temsilen çocuklar yedi gruba ayrılarak etkinlikten bir gün önce rolleri yazılıp evde ezberlemeleri istenmektedir. Rollerde bölgelerin özellikleri anlatılmakta

ve bölgelerin yöresel kıyafetlerini içeren görseller bulunmaktadır. Bu görseli rol alan çocuk taşımaktadır. Burada da doğaçlama rolden ziyade ezbere dayalı rolleri görmekteyiz. Dramanın görselleri (ÖK/327,329), yöresel kıyafetlerin tanıtılması açısından oldukça eğitici. Ayrıca görseller, yöresel kıyafetlere uygun, dikkat çekici ve eğlenceli biçimde resmedilmiştir.

3.1.3.2.5.3. Şiir ve Müzik Etkinlikleri

Ünitelerde öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için başvuru yollarından biri de şiirdir. Konu içeriklerinin şiir ve ritmik ifadelerle uyarlandığı dolayısıyla öğrenmede, şiirin ve ritmin gücünden yararlanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte şiir, çocukların dil becerilerini geliştirmelerinde, sözcüklerin etkisini ve dilin matematiğini kavramalarında önemli bir araçtır. Şiir vasıtasıyla dilin gücünden yararlanabilen çocuk, yaratıcı düşüncesini de geliştirir.¹⁸⁶ Bu sebeple eğitim programında şiire yer verilmesi çocuklar için önemli kazanımdır. Ancak şiirin çocuğa sunulmasında öğreticinin dikkat etmesi gereken önemli hususlar bulunmaktadır. Öğretmen, şiirin duygusal dünyasını ve ritmini yakalayarak kendi yorumuna göre okumalı, tempo, ritim, tonlama, duruşa dikkat etmelidir.¹⁸⁷ Bu unsurlar şiiri öğrenciye sevdirmek, benimsetme ve öğrencinin şiiri doğru duymasında önemlidir. Eğitimciler çocukların, şiirleri uygun melodilerle ritmik seslendirerek hem öğrenmelerini sağlayabilir hem de ritim kalıplarıyla ritim çalışması yaptırabilir.¹⁸⁸

Değerlendirmesini yaptığımız DİB 4-6 yaş Kur'an kursları öğretici kitabında ritim çalışmalarına yönelik bir etkinlik ya da bu doğrultuda destekleyici yönergelerin yer almadığı görülmektedir. Çalışma yapmak öğreticinin tasarrufundadır. Okul öncesi dönemde ritim becerilerinin geliştirilmesinin önemi düşünüldüğünde, programın bu tür etkinlikler açısından eksik olduğu görülmektedir. Ritim çalışmalarının, çocuğun

¹⁸⁶ Hasan Güleriyüz, **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**, Ankara, Pegem Yayınları, 2002, s. 274.

¹⁸⁷ Hayati Akyol, **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara, Kök Yayıncılık, 2006, s. 122.

¹⁸⁸ Ritm kalıpları için bkz. Ercan Mertoğlu, "Okul Öncesi Dönemde Ritm Eğitimi, **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular**," Ed. Ayla Oktay, Özgül Polat Unutkan, İstanbul, MORPA, 2005, ss. 293-297

ritim duygusunu ve bedensel yeteneklerini geliştirmek kendinde olumlu kişilik gelişimini desteklemekle birlikte el, kol, ayak, göz gibi organları arasında koordinasyon sağlanması yanında değerlerin aktarımında kullanılabilmesi büyük bir kazançtır.

Etkinliklerdeki şiirler, konunun anlaşılmasına yönelik olarak ritmik şekilde düzenlenmiştir. Ünitelerin büyük çoğunluğunun içerisinde şiir etkinliklerine yer verilmiştir. Bazı ünitelerde ard arda birden fazla şiir metnini içeren etkinliklerin bulunması, şiirlerin öğretilmesini zorlaştırabilir ve sıkıcı hal alabilir.¹⁸⁹ şiirlerin öğretilmesini kolaylaştırmak için tekrara ihtiyaç vardır. Bu sebeple ünite içinde birden fazla şiirin bulunması, tekrarlarla birlikte karışıklığa sebep olabilir ve öğrenme gecikebilir.

Kılavuz kitapta şiirlerin melodiye uydurularak söylenmesi haricinde müzik etkinliği çalışmalarına sadece iki etkinlikte yer verildiği görölmektedir. (ÖK/1, s.102)¹⁹⁰, (ÖK/2, s.314) DİB sayfasında öğretilere derslerde kullanabilecekleri çocuklara yönelik şarkı/ilahi örnekleri sunulmuş ancak bu müzikler, ders sırasında dinlemekten ibarettir. Bunun haricinde programda müzik eğitimine yönelik bir kazanım ya da etkinlik bulunmamaktadır. Müzik alışmaları yürütmek, öğretilcinin tasarrufundadır.

Okul öncesi dönemde müzik eğitimin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Müzik çalışmalarının yardımıyla, insan bedeni ve uzuvları, evre, diğer insanlar, doğa ve doğa olayları, sosyal yaşayış kuralları, kültürel değerler ve değer yargılarını öğretmek ve kavratmak mümkün olabileceği gibi renk, sayı, biçim, zamana ve mekâna dayalı

¹⁸⁹ Vatanımı Seviyorum ünitesinde; Vatanım Benim Kıymetlim, Fetih Marşı, İsrail şiiri ve İstiklal Marşı'nın ilk iki kıtası yer almakta. (ÖK/2, s.302, 314, 317, 322) Ders planlamasında, öğretici bunlardan içerisinden seçim yapabilir. Hepsinin öğrenciye sunulması bıkkınlığa ve öğrenme isteksizliğine sebep olabilir.

¹⁹⁰ Sevgi ve merhamet ünitesinde “Camiye Seviyorum şarkısı” metnine yer verilmiş, öğreticiden şarkıyı tekrar ettirerek çocuklara ezberletmesi istenmektedir. Bu şarkı DİB'in 4-6 yaş materyal arşivinde yer verdiği şarkılardan biridir.

kavramların kavratılmasında da yol alınır .¹⁹¹ Aynı zamanda yapılan araştırmalarda, müzik eğitiminin bilişsel düşünme becerisini arttırdığını, bilişsel düşünme ile müzik arasında güçlü bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmaktadır.¹⁹² Müzikle yapılan eğitimde de aynı durum söz konusudur. Müzik ve hareketin, erken çocuk programının ana odak noktası olması ve diğer program amaçlarını elde etmek için de kullanılması ifade edilmektedir.¹⁹³ Bu doğrultuda müziğin okul öncesi din eğitimi programlarında da hak ettiği değeri görmesi beklenmektedir.

Çocukların dil ve zihinsel gelişimlerinin üst düzeye ulaşmasıyla birlikte özellikle melodiyle söylenen ve hareketlerle eşlik edilebilen dini uygulamalarla aktivite ya da kavram ve ifadeler, kolaylıkla ve eğlenceli bir şekilde öğretilebileceğine dikkat çekilmektedir.¹⁹⁴ Yeni kelime ve kavramlar müzikle yapılan eğitimde daha hızlı öğretilir. Bu durum, soyut kavramların öğretilmesinde de geçerliliğini korur. Bu doğrultuda müziğin dil gelişimiyle ilişkisine bakıldığında dil gelişiminin içine dini kavram ve ifadelerin öğrenilmesini de eklemek gerekir. İyi bir ezberleme gücüne sahip olan çocuklar vücutlarını kullanarak melodi eşliğinde bu kavram ve kalıp ifadeleri daha çabuk öğrenebilirler. Bu metotla öğrenilen yeni kelime ve dini kavramların çocukların anlam dünyasında daha net karşılık bulacağı ve kalıcı olacağı söylenebilir.¹⁹⁵ Netice itibarıyla müzik, doğrudan din eğitimi yerine dolaylı din eğitimi yapma imkânı tanır.

Müziğin programda etkili biçimde kullanılmasında öğreticiye önemli görev düşmektedir. Öğreticilerin bu eğitimde müziği tanımaları ve önemini bilmelerine hatta

¹⁹¹ Fatma Âdile Başer, “Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı”, **Sakarya Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sy. 8, 2004, s. 8.

¹⁹² Elmas Gün, Elvan Gün Duru, H. Ozan Demirtaş, “Müzik Eğitiminin Bilişsel Gelişime Etkisi”. **The Journal of Academic Social Science Studies** Vol. IX, Issue 50, 2016, s. 119.

¹⁹³ Sue Bredekamp, “Çocuklara İletişimi Öğretme: Dil, Okuryazarlık ve Sanat”, Çev. Sevinç Demir Kaya, Murat Bartan, **Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar**, Çev. Edi. Hatice Zeynep İnan, Taşkın İnan, Ankara, Nobel Yayınları, 2015, s. 406.

¹⁹⁴ Cemal Tosun, Fatma Çapcıoğlu, “Kur’an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi”, **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, C. V, Sy. 5, 2015, s. 710.

¹⁹⁵ Sadettin Volkan Kopar, Serbülend Arpa, “4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticilerinin Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimine İlişkin Tutumları Üzerine Bir Araştırma,” **Journal of Analytic Divinity International Refereed**, C. IV, Sy. 1, 2020, s. 91.

okul öncesi dönemde kullanılabilen müzik türlerini doğru yöntemlerle uygulayabilmeleri için eğitim almalarına da ihtiyaç vardır. Böylece öğretmenler müzik eşliğinde yaptıkları uygulamalarla bir taraftan çocuklara müziğin gizemli dünyasını keşfetmede yardımcı olup özel yeteneklerini ortaya çıkarmayı başarabilecekler diğer taraftan da din eğitimi daha etkin ve kalıcı bir şekilde gerçekleştirebileceklerdir.¹⁹⁶ Kopar'ın DİB 4-6 yaş öğretmenlerine yönelik yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul öncesi dönemde müzik eğitimi gerekli gördükleri, okul öncesi dönemde müzik eğitiminin çocukların psiko-motor ve bedensel gelişimine katkı sağlandığını düşündükleri, okul öncesi dönemde dini eğitimin müzik ile verilmesinin faydalı olduğunu düşündükleri ve müzik eğitimi ile ilgili eğitim almak istedikleri, tespit edilmiştir.¹⁹⁷ Ancak öğretmenler arasında sayıları çok az da olsa müziğin okul öncesi din eğitiminde gerekliliği ve önemi hususunda olumsuz düşüncede olanların¹⁹⁸ bulunması üzücü bir durumdur.

3.1.3.2.5.4. Performans ve Proje Ödevleri

Okul öncesinde aile katılımı kapsamında olan faaliyetlerden biri ebeveynleri evde yapılabilecek etkinliklere dahil etmedir.¹⁹⁹ Programda bu çerçevede aile ile birlikte yapılacak performans ve proje ödevleri yer almaktadır. Öğretici ve etkinlik kitaplarında ünite başlangıcında performans ve proje ödevinin ne olduğu, nasıl yapılacağı velilere yönergelerle belirtilmiş, öğretmenlere de bu faaliyetlerde nasıl yol takip etmeleri gerektiği bilgisine yer verilmiştir.

Performans ödevleri çocuğun ailesiyle birlikte vakit geçirip paylaşımda bulunabileceği, aile katılımını destekleyen, üniteye işlenen değerlerin kazanımını içeren sanatsal faaliyetlerden oluşmaktadır. Performans ödevleriyle ilgili bilgi verilirken özellikle ödevin belirtilen tarihte kursa getirilmesi vurgulanmaktadır. Bu

¹⁹⁶ Ayten Öztürk, **Okul Öncesi Eğitimde Müzik**, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2011, s. 16.

¹⁹⁷ Sadettin Volkan Kopar, Serbülend Arpa, “4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerinin Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimine İlişkin Tutumları Üzerine Bir Araştırma”, s. 101.

¹⁹⁸ a.e, s. 95-100.

¹⁹⁹ Gülçin Güven, “Okul Öncesi Eğitim Programı”, s. 87-88.

tutum, ödevi tamamlama noktasında hem öğrenciyi hem de veliyi gayretlendirmektedir. Velilerin ödevi bazen gözden kaçırabilir, önemsemeyebilir ya da erteleyebilme ihtimallerinin bulunması sebebiyle öğretici, istenen tarihte ödevin getirilmesinde takipçi olmalıdır. Öğretici, evde aile ile birlikte yapıldığında yeterli olacağı düşüncesine kapılıp öğretici ödevin kursa getirilmesini talep etmezse, veli ödevi yapmayı erteleyebilir ya da öğrenci ödevi tamamlama sevincini öğretmeniyle paylaşmaktan mahrum kalabilir. Nitekim motivasyonda, tamamlamanın sevincini yaşamamanın etkisi büyüktür. Bu sebeple öğretici proje ödevinin önemini ve takip edilmesinin gerekliliğini öncelikli olarak bizatihi farkında olmalı, buna göre hareket etmelidir.

Proje ödevleri, öğreticinin kontrolünde olan, çocukların davranış geliştirmesine yönelik ödevlerdir. Her yeni proje, üniteyle başlayıp ünitenin bitiminde sonlanmaktadır. Birinci dönem “değer ağacı”, ikinci dönem “damlaya damlaya göl olur” proje etkinlik başlıkları bulunmaktadır.

Değer ağacı projesi kapsamında, sınıfın ya da kursun bir köşesine değer ağacı kurulur/çizilir. Ünitenin kazandırmak istediği değere yönelik öğrencilerin davranışları gözlemlenir ve öğrenci o değerinde davranış sergilediğinde projede o değeri temsil eden sembol, değer ağacına yerleştirilir. Bu semboller, ünitelere göre çeşitlilik göstermektedir. Örneğin; dua, şükür ve özür dileme ünitesinde su damlası, sevgi ve merhamet ünitesinde yaprak, saygı ünitesinde çiçek, sorumluluk ünitesinde elma gibi. Amaç, bu sembolleri olumlu pekiştireç olarak kullanarak değerlerin davranışa dönüştürülmesine teşvik etmektir.

Damlaya damlaya göl olur projesinde öncelikli olarak dönem başında velilerden çocuklarla birlikte bir kumbara yapması istenir. Öğretici, çocuklara birlikte 9 ünite boyunca gerçekleştirecekleri projeyi anlatır. Her günün sonunda, hangi üniteye iseler o ünite kazanımlarına uygun güzel davranışları için öğretici, çocuklara bir adet su damlası şekli verir. Çocuklar bu su damlalarını kumbaralarında biriktirir ve 9 ünitenin sonunda kumbaralardaki su damlaları sayılır. Dönem sonunda çocuklar su damlalarını eve götürerek her bir su damlası karşılığında ebeveynlerinden bir miktar

para alır. Öğretici tarafından daha önceden belirlenen bir tarihte daha önceden belirlenen bir kuruma gezi düzenlenerek çocukların kumbaralarındaki paraları bu kuruma bağışlamaları teşvik edilir. Projenin amacına ulaşabilmesinde öğreticinin büyük sorumluluğu bulunmaktadır. Bu süreç zarfında öğretici, öğrencilerin davranışlarını çok iyi gözlemleyerek hareket etmelidir. Zîra yanlış uygulamalar, geliştirilmek istenen davranışların desteklenmesinden ziyade davranışların gerilemesine hatta aksi davranış sergilenmesine sebep olabilir.

3.1.4. Öğrenme Öğretme Süreçleri

Öğrenme-öğretme sürecinin, hiç şüphesiz farklı boyutları vardır. Fakat bu çalışma kapsamında, kılavuz kitaplar analiz edilerek üç boyutu ortaya çıkarılmıştır. Sıklıkla başvuru alan öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilerek nihayetinde, kılavuz kitapların öğrenme-öğretme sürecine ilişkin çıkarımlarda bulunulacaktır.

a. Öğrenme İlkelerine Uygunluğu

Ünite etkinlikleri alt başlıklarında etkinlikleri değerlendirirken yeri geldikçe öğrenme ilkelerine uygunlunu da tartışmıştık. O sebeple tekrara düşmemek amacıyla bu başlık altında genel bir değerlendirme yapılacaktır.

Bahsi geçtiği üzere 4,5 ve 6 yaş çocukları için aynı program uygulanmaktadır. Aynı içeriğin 4-6 yaş grubunun tamamına yönelik olarak hazırlanmış olması, tespit edilen problemleri başında gelmektedir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, programın uygulayıcısı öğretmenlerin de benzer görüşte olduğunu göstermektedir.²⁰⁰ 4-6 yaş aralığında çocuklar arasında ay farkı bile etkili olurken yaş farkının dikkate alınarak düzenleme yapılması zaruridir. Yaş farkının yanı sıra öğretimi düzenlemede her öğrencinin en üst düzeyde programdan istifade edebilmesi

²⁰⁰ Muzaffer Üzümcü, Nuran Çınar, “Öğreticilerine Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur’an Kursları (Çorlu Örneği)”, **Trabzon İlahiyat Dergisi**, C. VII, Sy. 1, 2020, s. 43; Salih Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, **Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. VI, Sy. 2, 2019, s. 230.

için bireysel farklılıklar da dikkate alınmalıdır. Düzenlenen etkinliklerde bireysel farklılıklara dikkat çekici bilgilendirmeler ya da uyarılar bulunmamaktadır. Bunun yanında dikkat çeken hususlardan biri de programda özel öğretime gereksinimi olan çocukların eğitime yönelik uyarılama çalışmalarının yer almaması durumudur. Bu konuda da gerekli düzenlemelerin yapılması beklenmektedir.

Bireysel farklılıklardan sonra ikinci bahis, programın belirtilen yaş aralığına uygunluğu durumudur. Etkinliklerin büyük oranda okul öncesi dönem düzeyine uygun olduğu görülmüş olup bazı etkinliklerde seviyenin üzerine çıkıldığı görülmektedir. Dini gelişim kuramları da dikkate alınarak yapılan araştırmalarda kazanım, hikâyeler ve etkinlikler bağlamında genellikle dini gelişim kuramlarına uygun olsa da bazı noktalarda konu merkezli yaklaşımın etkisi ile çocukların gelişim seviyelerinin gözden kaçırıldığı tespit edilmiştir.²⁰¹

Etkinliklerin öğrenciye göreliğinin yanı sıra, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyici şekilde düzenlenmesi de oldukça önemlidir. Programda daha çok sosyal-duygusal, bilişsel ve dil becerilerine yönelik kazanımların olduğu, psikomotor ve öz bakım becerilerini destekleyen kazanım ve etkinliklerin sınırlı sayıda yer aldığı görülmektedir.

Öte yandan, etkinliğe hazırlık aşamasında ve uygulama sürecinde öğretmene verilen yönergeler çok ayrıntılı biçimde yer almakta hatta bazı etkinliklerde kılavuz kitap öğretici yerine her sözü söylediği görülmektedir.²⁰² Öğretmenlerin öğrenme ve

²⁰¹ Cemal Tosun, Fatma Çapçioğlu, “4-6 Yaş Kur’an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi”, s. 717.

²⁰² Örn. Yemek duası etkinliği: Öğretici, duanın Allah’la iletişim kurmanın bir yolu olduğunu, bu yollardan birinin de yemek sonrası yapılan dua olduğunu söyleyerek, çocukları konuya hazırlar. Öğretici; “Elhamdülillah, Elhamdülillah, Elhamdülillahillezi.” der çocukların bu sözleri koro hâlinde tekrar etmelerini sağlar. Sağ elinin parmak uçlarını birleştirip elini ağzına doğru sallayarak “mmm” sesini çıkarır ve “et’amena” der. Çocukların koro hâlinde bu sözleri tekrar etmelerini ister. Sağ elini sanki su bardağı tutuyor gibi yapıp ağzına götürür. “veseganâ” der. Çocukların koro hâlinde bu sözleri tekrar etmelerini ister. Eli ile çevresini bir halka şeklinde göstererek “vecealena” der ve çocukların koro hâlinde bu sözleri tekrar etmelerini ister. Son olarak iki elini kalbinin üzerinde birleştirip “minel müslimin” diyerek, duayı bitirir. Sonra çocuklar hem hareketlerini yapıp hem de koro hâlinde yemek duasını tekrar ederler. ÖK/1, s. 57.

öğretme sürecine yön verme, dersin akışını belirleme ve rehberlik etme bakımından kılavuz kitapların içeriği büyük önem taşıdığı aşıkardır. Ancak yapılan araştırmalarda öğretmenler; bu derece açık ve ayrıntılı biçimde öğretmeni yönlendirmesinin öğretmenlerin yaratıcılıklarını körelttiği, hazırcılığa alıştırdığı görüşündedirler.²⁰³ Kılavuz kitapta ayrıntılı bir şekilde yönergeler yer verilmesinin sebebinin büyük oranda sahada yeni ve tecrübesiz olan öğreticilere yönelik olduğudur. Her geçen gün sayıca artan kurslar için yeni öğreticilerin görevlendirilmesi bu görüşü desteklemektedir.

b. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Kalıcı öğrenmenin sağlmasında, öğrenmenin hızlandırılması ve kolaylaştırılmasında, çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesi ve geliştirilmesinde öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler büyük rol oynamaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının faaliyetlerden en üst düzeyde yararlanabilmesi için eğitim programlarında yer alan etkinliklerin birbirinden farklı ve çeşitli yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmesi önemlidir.²⁰⁴ Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesinde programların bu doğrultuda hazırlanması, öğretmenlerin çeşitli yöntem ve teknikleri, metotları kullanması temel unsurlardandır. Kılavuz kitaplar bu unsurlara dikkat çekerek öğreticilere rehberlik etmektedir.

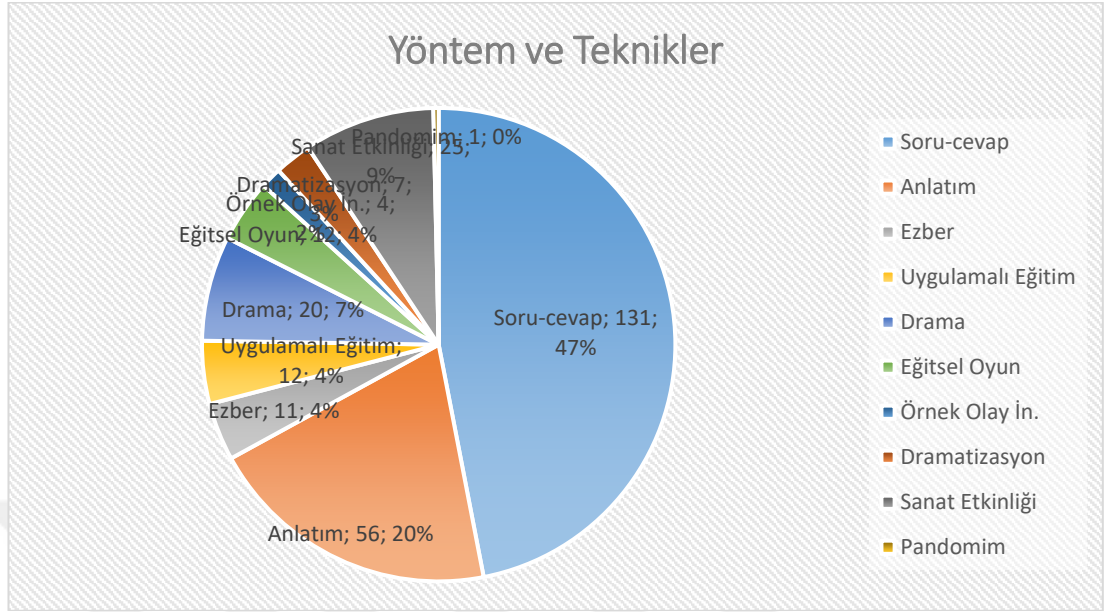
²⁰³ Nazike Kulantaş, “4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğrenci Ders ve Çalışma Kitapları İle Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Gazi Üni. EBE, 2007, s. 250; Ali Göçer, “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının İşlevselliğinin Belirlenmesi”, s. 160.

²⁰⁴ Gülhan Güven v.d. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Hakkındaki Görüşleri”, Sy. 34, 2013, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, s. 27.

	Dua şükür özür dileme	Sevgi merhamet	Saygı	Sorumluluk	Yardımlaş- ma	Sabır	İyilik	Doğruluk dürüstlük	Adalet
Soru cevap	17	16	15	15	15	15	13	13	12
Anlatım	5	6	7	8	9	7	4	6	4
Ezber	1	3	2	1		1	1	2	
Uygulamalı eğitim	3	1	2			2	3	1	2
Drama	1	2	4	2	4	2	2	1	1
Eğitsel oyun	1	1		1		2	1	3	2
Örnek olay incelemesi	1							1	1
Dramatizasyon		2		3	1		2		1
Sanat etkinliği	5	4	3	3	2	2		2	2
Pandomim						1			

Tablo 3.3: Öğretici Kitabı 1, Dini Bilgiler 1 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Öğretici kitabındaki etkinlik başlıklarında, etkinliği uygularken hangi yöntem ve tekniğin kullanılacağı ve ihtiyaç duyulan materyallerin bilgisi yer almaktadır. Ünite etkinliklerinde soru cevap, anlatım, ezber, uygulamalı eğitim, drama, eğitsel oyun, örnek olay incelemesi, dramatizasyon, sanat etkinliği, pandomim, analogi, kolaj, bilmece, gezi gözlem, örnek resim inceleme yöntemlerinin en az ikisinin yer aldığı görülmektedir. Yöntemlerin ünitelere göre dağılımı şu şekildedir:

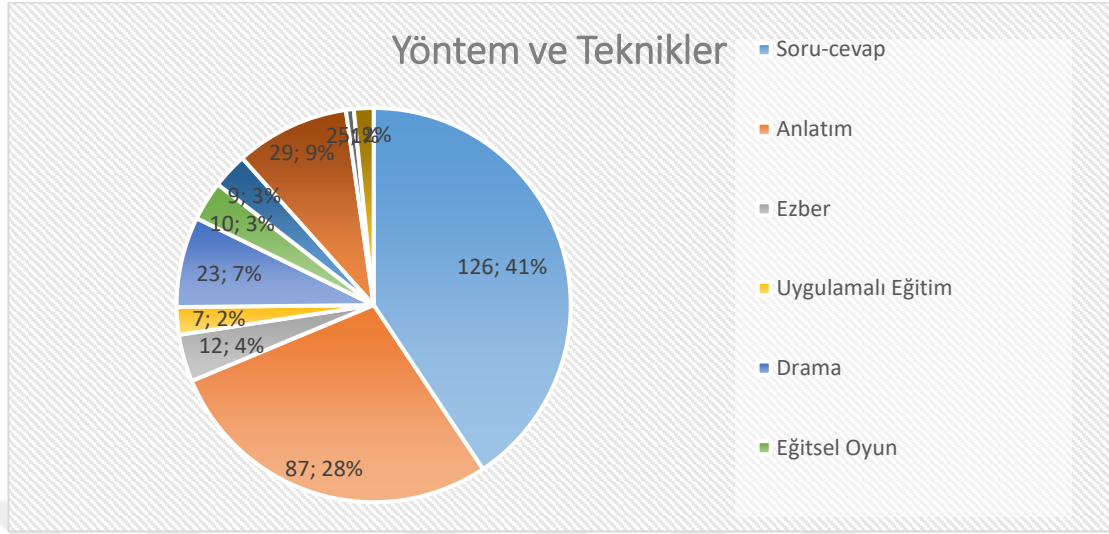


Şekil 3.1: Öğretici Kitabı 1, Dini Bilgiler 1 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Ünitelere Göre Dağılımı

Dini Bilgiler 1 öğrenme alanında kullanılan yöntem ve tekniklere başvurulma oranı grafikte görüldüğü gibidir. En çok soru-cevap ve anlatıma başvurulduğu, sanat etkinliklerinin bunları takip ettiği görülmektedir.

	Allah' ı seviyorum	Peygamber imi seviyorum	Kitabımı seviyorum	İnsanları seviyorum	Kâinatı seviyorum	Dinimi seviyorum	Dini mekânları mızi	Vatanımı seviyorum	Bayramlar ımızı seviyorum
Soru cevap	17	16	12	14	14	11	15	15	12
Anlatım		11	8	9	8	6	13	12	11
Ezber	9	3	2	1	1	1		3	1
Uygulamalı eğitim		1	1	1	1	1	3	1	
Drama	1	1	1	4	4	3		3	1
Eğitsel oyun	3	2	2	2		1			1
Örnek olay incelemesi	2	1						1	1
Dramatizasyon		1			4		4	1	2
Sanat etkinliği	2	4	4	4	4	1			
Pantomim	5					1			
Anoloji			1						
Kolaj	1			1		1			
Bilmece									
Gezi									
Gözlem								1	

Tablo 3.4: Öğretici Kitabı 2, Dini Bilgiler 2 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Ünitelere Göre Dağılımı



Şekil 3.2: Öğretici Kitabı 2, Dini Bilgiler 2 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Tabloların geneline bakıldığında soru cevap, anlatım ve sanat etkinliğinin ilk üçte yer aldığı, ardından dramanın geldiği görülmektedir. Anlatım ve soru-cevap yöntemi diğerlerinden açık ara daha fazla kullanılmaktadır. Bazı etkinliklerde birden fazla yöntemin kullanıldığı ve etkinliklerin tamamında soru-cevap yöntemine de yer verildiği görülmektedir. Soru-cevap yönteminin oranının yüksek olmasının sebebi bundan kaynaklıdır. Yöntemlerin ünitelere dağılımında ve ünite içerisindeki etkinliklerde kullanımına başvurma sıklığı arasında dengeli bir dağılım bulunmamaktadır. Her ünite en fazla kullanılan teknikler soru-cevap ve anlatım tekniğidir. Pantomim, analogi, kolaj, bilmece, gezi-gözlem ve örnek resim inceleme tekniklerine en fazla ikişer kez başvurulduğu görülmektedir.

Sanat etkinlikleri incelendiğinde, yeterli çeşitliliğin olmadığı görülmektedir. Benzer tekniklerin kullanılması, zaman içerisinde bıkkınlığa sebebiyet verir ve motivasyonu düşürebilir. Sanat çalışması olarak genelde kolaj, sınırlı boyama, resim yapma, artık materyal çalışmaları, materyal geliştirme örnekleri ile karşılaşılmakta

olup geleneksel sanatlara ve çocuğun estetik gelişimini destekleyecek çalışmalara rastlanamamaktadır.²⁰⁵

Drama, pandomim ve dramatizasyonu tek başlık altında değerlendirdiğimizde, etkinliklerde azımsanmayacak oranda bunlara yer verildiği görülmektedir. (ÖK/1-%11, ÖK/2-%15) Dramatizasyon yöntemlerinde başkalarının yerine geçerek rol oynamak, öğrencilere onların nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu yaşama fırsatı sağladığından bu yöntemler öğretimde özel bir önem taşımaktadır.²⁰⁶ Din ve değerler eğitiminde duyguların önemi düşünüldüğünde duygu aktarımının ağırlıkta olduğu duygusal gelişimi destekleyici teknikleri içeren etkinlikler arttırılmasına ihtiyaç vardır.

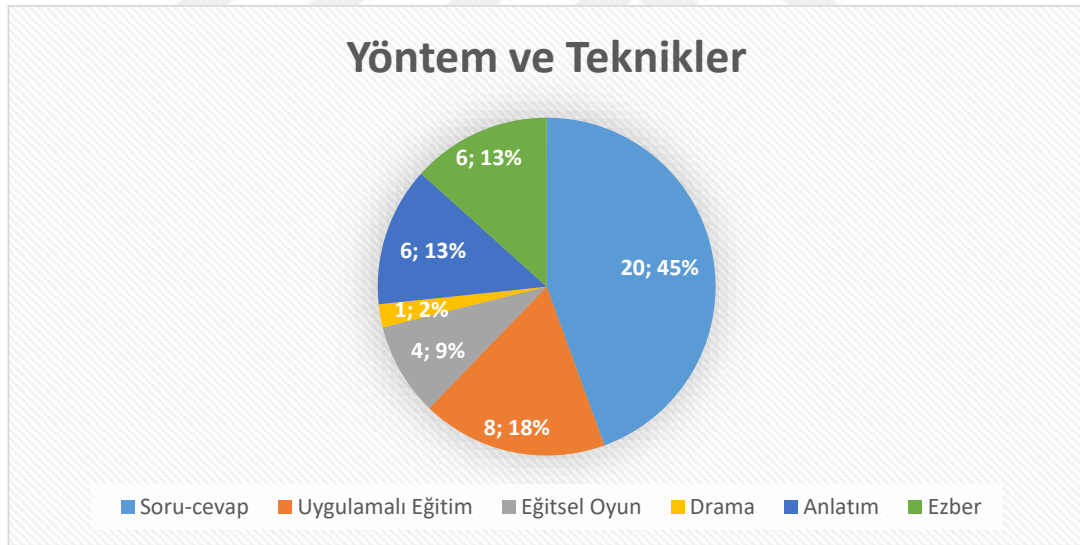
Başta da ifade edildiği gibi yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin, öğrenme üzerindeki olumlu etkisi büyüktür. Ünite genelinde çok çeşitli tekniklere yer verilmesi program adına zenginliktir ancak dağılımdaki dengesizlik öğrenme-öğretme sürecinde kazanımlara ulaşmayı zorlaştıracı bir durumdur. Tablolar, öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için çocukların dikkatini çeken, gelişim dönemlerine uygun olan, onları katılıma teşvik eden öğrenci merkezli yöntemlere daha sık yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Öte yandan zaman zaman yöntem ve tekniklerin adlandırılmasında da hatalarla karşılaşmaktadır.

²⁰⁵ Mehmet Zeki Aydın, Esmâ Budak, “Diyanet İşleri Başkanlığı 2013 ve 2020 Yılları 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Öneriler”, s. 130.

²⁰⁶ Mehmet Zeki Aydın, **Din Öğretiminde Yöntemler**, s. 191.

	Soru-cevap	Uygulamalı Eğitim	Eğitsel Oyun	Drama	Anlatım	Ezber
Kur'an-ı Kerim'i Tanıma	9	2	2		5	4
Kur'an Harflerini Tanıma ve Ezber	11	6	2	1	1	2

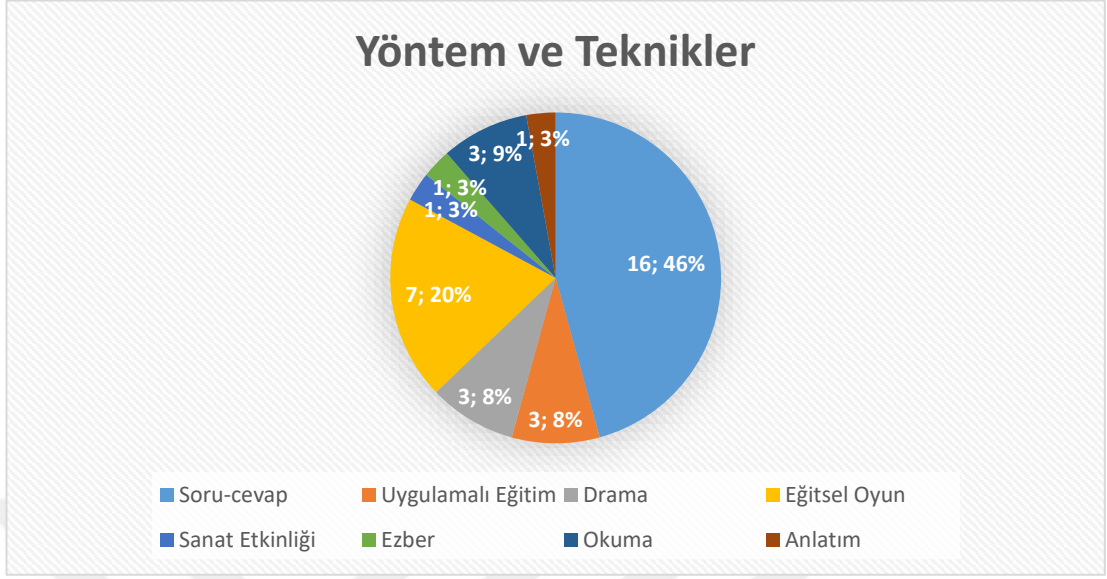
Tablo 3.5: Öğretici Kitabı 1, Kur'an-I Kerim 1 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Ünitelere Göre Dağılımı



Şekil 3.3: Öğretici Kitabı 1, Kur'an-I Kerim 1 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

	Soru-cevap	Uygulamalı Eğitim	Drama	Eğitsel Oyun	Sanat Etkinliği	Ezber	Okuma	Anlatım
Kur'an Harflerini Tanıma ve Ezber	6	2	2	1	1	1		
Harekeleri Tanıma ve Ezber	2	1					1	
Cezm İşaretini Tanıma ve Ezber	3			3				
Şedde İşaretini Tanıma ve Ezber	1			1				
Tenvin İşaretini Tanıma ve Ezber	1							1
Uzatma Harflerini Tanıma ve Ezber	2		1	1				
Lafzatullah'ı Tanıma ve Ezber	1			1				
Kur'an-ı Kerim Okuma ve Ezber								
Sanat etkinliği							2	

Tablo 3.6: Öğretici Kitabı 2, Kur'an-ı Kerim 2 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Ünitelere Göre Dağılımı



Şekil 3.4: Öğretici Kitabı 2, Kur'an-ı Kerim 2 Öğrenme Alanı Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Kılavuz kitaplarda Kur'an-ı Kerim öğrenme alanında kullanılan teknik ve yöntemler tablolarda gruplandırıldığı şekliyledir. Eğitsel oyun, uygulamalı eğitim ve dramalara mümkün olduğunca yer verilmeye çalışılmıştır. Etkinliklerin, kazanımların gerçekleştirilmesinde birer örnek olması amacıyla düzenlendiği düşünülmektedir. Zîra etkinlikler, belirlenen hedeflere ulaşmak için yetersiz kalmaktadır. Etkinlikler sayı ve içerik itibarıyla yetersiz gibi görünse de 2020-2021 yılı itibarıyla kullanımına başlanılan “4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri” kitabı, bu eksikliğin giderilmesi için atılan önemli bir adım olmuştur. İki kitap, birbirini tamamlayıcı niteliktedir.

Öğretici kitabında, etkinlikleri uygularken kullanılacak olan yöntem ve tekniklere yer verilmektedir. Ancak bunları uygulamada öğretmen faktörünün önemi göz ardı edilmemelidir. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için etkinlikleri hazırlayıp uygularken öğretmen şu ilkelere dikkat etmelidir:

1. Çocukların istediği alanlarda oynamasına ve istediği etkinliği gerçekleştirmesine fırsat vermelidir.

2. Çocuğun istediği materyalleri seçmesi ve ne yapacağına karar vermesi desteklenmelidir.
3. Çocukların, materyalleri tüm duyularıyla keşfetmesine fırsat verilmelidir.
4. Etkinlikler sırasında ve sonrasında çocuğun yaptıklarını anlatmasına fırsat verilmelidir.
5. Tüm etkinlikler sırasında öğretmen çocuğa destek olmalı, çocuğun yeni fikirler üretmesinde ve gerçekleştirmesine yardımcı olmalıdır.²⁰⁷

Öğretmen öncelikli olarak konuya hâkim olmalı, sonrasında doğru yöntemi seçip uygulayabilmelidir. Yöntemleri tanımayan bir öğretmen, başarılı bir şekilde pratiğe dökemeyecektir. Öğretmen, hangi yöntemi ne zaman kullanacağını bildiği ve yöntem, teknikler hakkında yeterli birikime sahip olduğu takdirde dersin kazanımlarına uygun yöntem ve tekniklerin seçiminde problemlerle karşılaşma olasılığı asgari düzeye inecektir. Doğru yöntemi seçebilmek için yöntemleri çok yönlü tanımak gerekir. Bir yöntemi tanıyabilmek için de yöntemin ne olduğu, nasıl kullanılacağı, üstün ve eksik yönlerinin bilgisine sahip olunmalıdır.²⁰⁸ Aksi takdirde öğretici doğru yöntemi bulmak için çokça zaman kaybedip gereğinden fazla yorulacaktır. Bu sebeple, rastgele bir eğitim yapmamak için öğretim yöntem ve tekniklerini bilinmesi bir ihtiyaçtır.²⁰⁹ Öte yandan öğretmen sadece yapılandırılmış etkinliklere yer vermemeli, etkinlik süresini iyi ayarlamalı ve çocuklar sıkıldığında farklı bir etkinliğe geçerek dikkatleri toparlamalıdır.²¹⁰

²⁰⁷ Kandır, Özbey, İnal, **Okul Öncesi Eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller**, s. 17.

²⁰⁸ Mürüvvet Bilen, **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara, Anı Yayıncılık, 1990, s. 28-29.

²⁰⁹ Mehmet Zeki Aydın, **Din Öğretiminde Yöntemler**, s. 72; Mustafa Öcal, **Temel Öğretim ve Orta Öğretimde Din Eğitim ve Öğretiminde Metodlar**, Ankara, TDV Yayınları, 1990, s. 50.

²¹⁰ Kandır, Özbey, İnal, **Okul Öncesi Eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller**, s. 17.

c. Değerlendirme Süreci

Bu başlık altında DİB 4-6 yaş öğretim programı etkinliklerinin çeşitli evrelerinde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının durumu tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu da etkinliğin değerlendirilmesi, öğrencinin değerlendirilmesi ve öğretmenin değerlendirilmesi olmak üzere üç alt başlıkta incelenecektir.

-Etkinliğin değerlendirilmesi: Her etkinliğin sonunda “etkinliğin değerlendirilmesi” kısmında öğretmenlerin öğrencilere soracağı sorular yer almaktadır. Etkinlikle ilgili betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve yaşamla ilişkilendirme soruları şeklinde gruplanan soru biçimlerine²¹¹ uygundur. Ancak her ne kadar duyuşsal sorulara yer verilmiş olsa da daha çok bilgi ölçmeye ve kazanımlara yönelik sorulara ağırlık verildiği görülmektedir. Çocukların hem kendi duygularının hem de başkalarının duygularının farkına varmaları açısından duyuşsal sorular oldukça önemlidir. Her etkinlik değerlendirme sorularında duyuşsal sorulara da yer verilmelidir. Soru sayıları 2 ila 5 arasında değişmekte olup bazı etkinliklerde sorular yetersiz kalmaktadır. Soru biçimlerinin öneminin yanında soru ifadelerinin anlaşılır olması ve yaş grubuna uygunluğu da değerlendirme sürecinde önemlidir. Yapılan incelemelerde soruların genellikle kısa ve cümleler şeklinde hazırlandığı görülmektedir. Soruların çoğunluğu çocukların anlayabileceği düzeyde olsa da zaman zaman soru içeriklerinde yaş grubunun seviyesi üzerinde, çocukların cevap vermekte zorlanacakları hatta aldıkları cevaba tatmin olmayacakları ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Örneğin: Allah’ı seviyorum ünitesindeki Biliyorum, Varsın ve Birsin etkinliğini değerlendirme sorularında “Birden fazla Allah olsaydı ne olurdu” sorusuyla karşılaşmaktayız. (ÖK/2, s.40) Böyle bir sorunun 4-6 yaş grubundaki bir çocuğa yöneltilmesi, olayın hayal dünyasında canlandırıp düşündürülmesi ve doğru cevabı bulması beklenmesi olası değildir. Kainattaki düzende Allah’ın biricik olmasına dikkat çekmek olsa da sorunun amacı, çocukların seviyesine uygun bir soru değildir.

²¹¹ Gülçin Güven, “Okul Öncesi Eğitim Programı”, s.110-111.

Etkinlik değerlendirme soruları örnekleri:

Yardımlaşma ünitesindeki kuş sarayları hikâyesinde etkinliği değerlendirme soruları şu şekildedir:

1. Cıkıke yolculuğunu tamamladıktan sonra neye ihtiyaç duydu? (Betimleyici)
2. Cıkıke, kuş sarayını görünce ne düşündü? (Betimleyici)
3. İnsanlar kuş saraylarını niçin yapmış olabilirler? (Kazanımlara yönelik)
4. Etrafınızda herkese yardım eden insanlar tanıdınız mı? (Yaşamla ilişkilendirme)
5. Siz birine yardım ettiniz mi? (Yaşamla ilişkilendirme) (ÖK/1, s.258)

Hikâyede anlatılanın ne kadar anlaşıldığını tespit etmek betimleyici sorular sorulduğu, hikâyede verilmek istenen mesajı davranışa dönüştürmeyi kolaylaştırmak için çocuğun kendi yaşamıyla bağ kurmasıyla ilişkili sorular sorulduğu görülmektedir.

Örnek olay incelemesi etkinliği olan “Doğru davranış hangisi?” etkinliği soruları:

1. Selam vermek niçin önemlidir? (Betimleyici)
2. Biri bize selam verdiğinde neler hissederiz? (Duyuşsal)
3. Biz birine selam verdiğimizde ne hissederiz? (Duyuşsal)
4. İnsanlara iyilik yaptığımızda ne hissederiz? (Duyuşsal) (ÖK/1, s.298)

Bu etkinlikte duyuşsal sorulara ağırlık verilerek selamın duygular üzerinde nasıl etki bıraktığına dikkat çekilmekte, böylelikle çocuklarda bir farkındalık oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Etkinlikte duyuşsal soruların ağırlıkta olduğu görülmekte ancak bu, sadece bu etkinliğe özgü bir durum değildir. Etkinliklerin genelinde soru tiplerinin dağılımında ve soru sayılarında orantısızlık olduğu görülmektedir.

Bütün çöpler kendi kutusuna draması etkinliği sorularında iki soru bulunmaktadır.

1.Çevremizi neden temiz tutmalıyız? (Betimleyici)

2.Çevrenizi temiz tutmak için neler yapıyorsunuz? (Yaşamla ilişkilendirme)
(ÖK/2, s.209)

Özellikle duyguların ön plana çıktığı drama etkinliklerinde, dramadaki duyguların gözden geçirme fırsatı sağlayan duyuşsal sorulara da yer verilmesi beklenirdi. Drama değerlendirmesi için sorular yetersiz kalmıştır.

İslam büyükleri draması etkinliği soruları

1. Mimar Sinan kimdir? Vatanı için neler yapmıştır? (Betimleyici)

2. Piri Reis kimdir? Vatanı için neler yapmıştır? (Betimleyici)

3. Akşemseddin kimdir? Vatanı için neler yapmıştır? (Betimleyici)

4. Evliya Çelebi kimdir? Vatanı için neler yapmıştır? (Betimleyici)

5. Sizler vatanımıza faydalı olabilmek için neler yapmayı düşünüyorsunuz?
(Yaşamla ilişkilendirme) (ÖK/2, s.313)

Namaza davet etkinliği değerlendirme sorularında da iki soru bulunmaktadır:

1.Ezan neye davet eder? (Betimleyici)

2.Ezan bittikten sonra ne deriz? (Betimleyici) (ÖK/2, s.269)

Etkinliğin değerlendirilmesi için bu sorular yetersiz kalmaktadır. Ezanın, duygular üzerinde bıraktığı etkiye dikkat çekmesi açısından duyuşsal sorulara da yer vermesi beklenirdi. Konunun anlaşılmasında ve kazanımların başarıya ulaşmasında etkinlik değerlendirilmesinin önemi göz ardı edilememelidir.

-Öğrencinin değerlendirilmesi sürecinde programda yer alan “öğrenci değerlendirme formu” kullanılmaktadır. Form her öğrenci için yıl sonunda öğretici tarafından doldurulacak şekilde hazırlanmış olup “ulaşılmadı, kısmen ulaşıldı, ulaşıldı, açıklamalar” aşamalı cevapları bulunmaktadır. Her ünitenin kazanımları toplu olarak yer almakta, öğreticiden bunun tamamının tespitine yönelik bir cevap vermesi beklenmektedir. Formda çocuğun tüm gelişim alanlarındaki gelişimin/değişimin tespitine yönelik maddeler bulunmamaktadır. Bu durum, sağlıklı bir değerlendirmeyi pek mümkün kılmamaktadır. Kazanımlara ait göstergelere yer verilmediği için, kazanımların gerçekleşme durumunun tespiti de zordur. Çünkü göstergeler öğretmenin zihninde iyi bir öğretimin sonuçlarını görme imkânı da sağlamaktadır.²¹² Ayrıca süreç odaklı bir değerlendirmeden ziyade sonuç odaklı bir değerlendirme yapıldığını söyleyebiliriz. Değerlendirme formu veya çocuğun gelişiminin takibine yönelik öğretmenlerin ailelere herhangi bir rapor sunma durumu da mevcut değildir. Programda bunun haricinde bir ölçme ve değerlendirme yöntemine yer verilmemiş olup değerlendirme süreciyle ilgili yönlendirici bir açıklama bulunmamaktadır.

-Öğreticinin kendini değerlendirmesi; programda öğrencilerle birlikte günün değerlendirilmesine ve öğretmenin kendini değerlendirmesine yönelik bir açıklama ya da öğreticinin kendini değerlendirmesine rehberlik edecek bilgilendirme yer almadığı görülmektedir. Öğretici, etkinliklerin verimliliği açısından kendini değerlendirme

²¹² Leyla Küçükahmet, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, s. 164.

sürecinin öneminin bilincinde ise bu doğrultuda bir değerlendirme yapmanın öğreticinin kendi tasarrufuna kaldığı görülmektedir.

3.1.5. 4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri

DİB 4-6 yaş grubu öğretim programının “Kur’an-ı Kerim” öğrenme alanında yapılan değişikliklerle birlikte DİB yayınları tarafından öğretmenlere yönelik yeni yeni bir rehber kitap yayınlamıştır. Eğitim hizmetleri genel müdürlüğünün yürüttüğü proje kapsamında uzmanlardan oluşan komisyon “4-6 yaş grubu Elif-Bâ öğretimi etkinlik örnekleri” kitabını hazırlamış ve Eylül 2020 itibariyle öğretmenlerin istifadesine sunmuştur. Kitap, uzmanlardan oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmış olup hazırlayanların uzmanlık alanlarına dair bilgiye yer verilmemiştir.

Sunuş kısmında, eğitim hizmetleri genel müdürlüğünün çalışmanın amacına yönelik yaptığı açıklamalar bulunmaktadır. Çalışmanın amacının okul öncesi dönem çocuklarının temel özellikleri dikkate alınarak oyun ve etkinlikler çerçevesinde Elif-Bâ öğretimi sürecini keyifli hale getirmek olduğu ifade edilmektedir. Çocuğun hayatında oyunun önemi göz önünde bulundurularak Elif-Bâ öğretiminde oyunun gücünden faydalanmak gerektiğine, başkanlığın amacının bir an önce Kur’an’a geçmek olmadığından çocukları usandırmadan aşamalılık ilkesine riayet ederek keyifli bir öğrenme süreci geçirilmesine, bu süreçte de şefkat, merhamet ve pedagojik yaklaşımlarla hareket edilmesine dikkat çekilmektedir.²¹³ Sunuşun ardından “Elif-Bâ Öğretimi İle İlgili Bazı İlke ve Esaslar” başlığı altında dikkat edilmesi gerekenler yirmi madde olarak sıralanmıştır.

Çalışmada programın kazanımlarını kapsayan ancak bu kitap için ayrıca belirlenmiş kazanımlar hazırlanmıştır. Programda olduğu gibi burada da kazanım göstergeleri bulunmamaktadır. Kazanımlar her bölüm için değil toplu olarak belirlenmiş olduğundan bölüm başlangıcında ya da etkinlik giriş kısmında etkinliklerin

²¹³ DİB 4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri, DİB Yayınları, 2020, s.3.

hangi kazanıma yönelik olduğu bilgisi yoktur. Kitabın giriş kısmında toplu olarak yer alan kazanımlar şu şekildedir:

1. Harflerin isimlerini bilir.
2. Harflerin şekillerini tanır.
3. Harflerin baştaki, ortadaki ve sondaki şekillerini ayırt eder.
4. Harflerin şekillerini/seslerini birbirinden ayırır.
5. Harfleri farklı özelliklerine göre gruplandırır.
6. Harfleri seslendirir.
7. Harflerin okuma yönünü fark eder.
8. Üstün harekesini tanır.
9. Esre harekesini tanır.
10. Ötre harekesini tanır.
11. Harfleri hareketlerine uygun şekilde seslendirir.
12. Uzatma harflerini tanır.
13. Harfleri uzatma harflerine uygun şekilde seslendirir.
14. Cezm işaretini tanır.
15. Harfleri cezm işaretine uygun şekilde seslendirir.
16. Şedde işaretini tanır.
17. Harfleri şedde işaretine uygun şekilde seslendirir.
18. Tenvin işaretini tanır.
19. Harfleri tenvin işaretine uygun şekilde seslendirir.
20. Kelimeleri doğru olarak okur.
21. Elif-Bâ öğrenmeyi sever.
22. Harfleri/kelimeleri seslendirmeyi, okumayı sever.
23. Kur'an-ı Kerim öğrenmeye istekli olur.
24. Kur'an-ı Kerim'in özel bir kitap olduğunu fark eder.
25. Dua ve sure öğrenmeyi sever.

Kitap, sekiz bölümden oluşmaktadır. Bölüm başlıkları Kur'an-ı Kerim'i tanıma, harfler, hareketler, uzatma harfleri, cezm, şedde, tenvin, dua ve sure ezberleme olarak düzenlenmiştir. Harfler bölümünde diğer bölümlere göre daha fazla etkinliğe

yer verilmiştir. Çalışmada, yer yer DİB 4-6 yaş öğretici kitabında yer alan etkinliklerden alıntılar yapıldığı görülmektedir.

Öğretme-öğrenme süreci açısından bakıldığında, etkinliklerin sistematik olarak düzenlendiği görülmektedir. her etkinlik için:

-Kullanılan malzemeler,

-Yaş grubu,

-Hazırlık,

-Uygulama safhaları belirlenmiştir.

Bu şekilde ilerleyiş, öğretmenlerin hazırlıklı hareket etmesine rehberlik ederek başarılı sonuçlar elde edilmesini kolaylaştıracaktır.

Öğrenmeyi kolaylaştırması ve öğrenmenin kalıcı olması açısından etkinliklerin birden fazla duyuya hitap etmesinin önemi tartışılmazdır. Elif-Bâ öğretimi için bu kitapta hazırlanmış olan etkinliklerin oyun temelli, birden fazla duyuya yönelik ve sadece bilişsel gelişimi değil, diğer gelişim alanlarını da destekleyici şekilde zenginleştirilmiş olduğu görülmektedir. Tekerleme ve bilmece²¹⁴, uzatan harf şiirleri²¹⁵, şedde şiiri²¹⁶ gibi etkinlikler daha çok bilişsel gelişim ve dil gelişiminin desteklendiği çalışmalara birer örnektir. Sürpriz kutusu etkinliğinde farklı dokudaki materyallerin kullanımıyla çocuğun dikkati çekilmekte olup dokunma ve görme duyularının aktif hale getirilmesiyle hayal gücünü ve ince motor becerilerini destekleyici, çalışmalar yapılmaktadır.²¹⁷ Kelime gömlekleri gibi sanat etkinliği formatında hazırlanmış olan etkinliklerde çocuklar aktif olarak katılmakta olup hem

²¹⁴ DİB 4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri, DİB Yayınları, 2020, s. 50.

²¹⁵ DİB 4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri, DİB Yayınları, 2020, s.3.

²¹⁶ DİB 4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri, DİB Yayınları, 2020, s. 64.

²¹⁷ DİB 4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri, DİB Yayınları, 2020, s. 21.

ince motor becerilerinin hem estetik duygusunun gelişimini destekleyici şekilde oynayarak ve eğlenerek öğrenme hedeflenmektedir.²¹⁸ Etkinlik örnek modelleri bu şekilde çoğaltılabilir. Biz bu örneklerle yetinmeyi uygun bulduk.

Elif-Bâ öğretiminde oyun temelli bir yaklaşımla hareket edilmesinin hedeflendiği, kitabın giriş kısmında belirtilmişti. Kitap içeriğine bakıldığında etkinliklerin bu doğrultuda hazırlandığı ve belirlenen kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlendiği görülmektedir. Dolayısıyla çalışmada etkinliklerin amaca ve kazanımlara uygun olduğunu ve tüm gelişim alanlarını destekleyici şekilde içerik oluşturulmaya özen gösterildiğini söyleyebiliriz. Bu kitabı tam anlamıyla öğretici kılavuz kitabı olarak nitelendirmek doğru olmayacaktır. Zaten kitap da kendini “4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri” olarak tanımlamaktadır. Çünkü kılavuz kitapların taşınması gereken kriterlerden değerlendirme bölümü gibi kısımlar yer almamaktadır. Bu kapsamda kitabın öğretici kılavuz kitabı olarak değil Elif-Bâ öğretiminde etkinlik örnekleri sunma amacıyla ihtiyaç doğrultusunda hazırlanmış bir kitap olduğunu düşünülmektedir. İlerleyen süreçte kitap içeriği zenginleştirilebilir ancak öğreticiler için rehber olarak hazırlanmış olan bu kitap benzer etkinliklerin üretilmesi için örnek teşkil etmekte olup sonraki aşamaları öğreticinin maharetine bırakmaktadır.

3.2. Nicel Bulgular: Öğretici Görüşleri

Bu bölümde DİB 4-6 Yaş Öğretim Programı’nın değerlendirilmesine yönelik geliştirilen ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel analizi neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öğreticilerin Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün boyutları hakkındaki görüşleri incelenerek yorumlanmıştır. Analizler sonunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

²¹⁸ DİB 4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi Etkinlik Örnekleri, DİB Yayınları, 2020, s. 73.

3.2.1. Öğreticilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Çalışmamıza katılan öğretmenlerin yaş aralığı durumu Tablo 3.9’da verilmiştir.

Yaş Grupları			
18-25 Yaş Grubu N: 57 %11,9	26-35 Yaş Grubu N: 207 %43,1	36-45 Yaş Grubu N: 192 %40,0	46-46+ Yaş Grubu N: 24 %5,0
N: 480			

Tablo 3.7: Yaş Grupları Açısından Öğreticiler

Çalışmaya katılım gerçekleştiren öğretmenlerin büyük çoğunluğu 26-35 (%43,1) ve 35-46 (%40,0) yaş aralığındadır. 46 ve üzerindeki yaşta olanların 24 (%5,0) katılımcı ile en az sayıda olduğu dolayısıyla görev yapmakta olan öğretmenlerin oldukça genç diyebileceğimiz bir yaş ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8’de, katılımcıların öğretmenlik durumu verilmektedir.

Öğreticilik Durumu		
Geçici Öğretici N: 156 %32,5	Kadrolu Öğretici N: 136 %28,3	Sözleşmeli Kadrolu Öğretici N: 192 %39,2
N: 480		

Tablo 3.8: Katılımcıların Öğreticilik Durumuna Göre Betimsel İstatistiği

Öğreticilik durumu incelendiğinde dağılımın nispeten eşit oranlarda olduğu görülmekte, çoğunluğu %39,2 ile sözleşmeli kadrolu öğretmenler oluşturmaktadır. Geçici öğretmenlerin kadrolu ve sözleşmeli kadrolu öğretmen kadar bulunması, sahada personel ihtiyacının bulunduğunu göstermektedir.

Kadrolu ğreticilerin büyük çoğunluğu, ihtiyaç odaklı kurslarda görev yaparken kendi istekleri ya da ihtiyaç sebebiyle zarurettten dolayı müftülükler tarafından 4-6 yaş sınıflarında görevlendirilmektedir. Sözleşmeli kadrolu öğreticilerin ise, 2018 yılında ilahiyat fakültesi grubunda Kur'an kursu öğreticisi unvanında atanmaya hak kazananlar, ağırlıklı olarak 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında görev yapma şartıyla atamaları yapılmıştır.²¹⁹ öğreticilerin bu şartla göreve başlamaları, ihtiyaç odaklıda görev yapan öğreticilere nazaran mental olarak hazır olma ve okul öncesi din eğitimine görev yapabilmek için gerekli şartları yerine getirebilme imkânı tanımıştır. Yine aynı şekilde geçici öğreticiler de 4-6 yaş sınıflarında görev yapmak üzere istihdam edilmiştir.

Öğreticilerin Tablo 3.9'da en son mezun oldukları okul bilgilerine ulaşılmaktadır.

Mezuniyet Durumu				
İHL N: 39 %8,1	Ön Lisans N: 139 %29,0	Lisans N: 284 %59,2	Yüksek Lisans N: 18 %3,8	Doktora N: 0 %0,0
N: 480				

Tablo 3.9: Öğreticilerin Mezuniyet Durumu

Ölçeğe katılan öğreticilerin mezuniyet durumuna göre dağılımları görülmektedir. Buna göre %59,2 ile lisans mezunu öğreticiler çoğunluğu oluştururken çalışmada öğreticiler arasında doktora eğitimi tamamlayan bulunmamaktadır.

Örneklem grubundaki öğreticilerin 4-6 yaş programında görev yapabilmek için yeterli şartlarından hangisine sahip oldukları bilgisi Tablo 3.10'da verilmektedir.

²¹⁹<https://insankaynaklari.diyenet.gov.tr/Documents/4B%20S%C3%96ZLE%C5%9EMEL%C4%B0%20SINAV%20DUYURUSU.pdf> (erişim: 16.05.2022)

Öğreticilerin Yeterlik Durumu		
Ön Lisans Çocuk Gelişimi Mezunu N: 63 %13,1	Lisans Çocuk Gelişimi Mezunu N: 3 %0,6	4-6 Yaş Öğrenci Sertifika Sahibi N: 414 %86,3
N: 480		

Tablo 3.10: Öğreticilerin Yeterlik Durumu

Tablo 3.12'ye göre çalışmaya katılan 480 öğreticinin %86,3 oran ile büyük çoğunluğu 4-6 yaş öğrenci sertifikası ile 4-6 yaş grubunda yeterliğe sahiptir. Öğreticilerin %13,1'i ön lisans çocuk mezunu iken sadece 3'ü (%0,6) lisans çocuk gelişimi mezunu olması sebebiyle yeterliği sağlamaktadır. Çalışmanın yapıldığı 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, pandeminin başlamasından hemen önce soruların cevaplandırılması sonlandırılmıştır. Çalışmanın yapıldığı yıl, 4-6 yaş grubunda görev yapabilmek için ön lisans çocuk gelişimi mezunu, lisans çocuk gelişimi mezunu ya da 4-6 yaş sertifika sahibi olması gerekmekte idi. Aynı yıl formasyonu olan ilahiyat mezunlarına da görev yapabilme imkânı verilmiş ancak göreve başlar başlamaz sertifika kurslarına başlama şartı getirilmiş olup dönem bitmeden öğretmenler sertifika sahibi olmuştur.²²⁰

Tablo 3.11'de, çalışmaya katılan öğretmenlerin 4-6 programındaki görev sürelerinin bilgisine ulaşılmaktadır.

²²⁰ Çalışmamızın ölçek kısmının uygulanması 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde olmakla birlikte yazım aşaması 2021-2022 eğitim öğretim yılına dek devam etmiştir. Bu süre zarfında pandemi koşullarının getirdiği olağan üstü durumlar, geçici öğretmenlerin sayısının azaltılarak ihtiyaç odaklıda görev yapmakta olan kadrolu öğretmenlerin 4-6 yaşta istihdamı söz konusu olmuştur. İlahiyat lisans mezunu formasyonu olan kadrolu öğretmenler 4-6 yaş sınıflarda görevlendirilmiştir. 2021-2022 uygulama esaslarında bu şartı taşıyan öğretmenlerin 4-6 yaş sertifikası almasına teşvik edileceği belirtilmiş olsa da eğitim öğretim yılı sonu gelmesine rağmen öğretmenlerin herhangi bir sertifika programına dahil olmadığı görülmektedir. Bu durumun pandemiden kaynaklı bir aksama olduğu düşünülmektedir.

4-6 Yaş Grubunda Mesleki Kıdem		
	2-4 Yıl	4 Yıl ve Üzeri
	N: 179	N: 49
	%37,3	%10,2
N: 179		

Tablo 3.11: Öğreticilerin Mesleki Kıdemleri Açısından Betimsel İstatistiği

4-6 yaş grubunda görev yapmakta olan 480 öğreticiden kıdem süresi 0-2 yıl olarak yeni başlayanlar örneklemin yarısını oluşturmaktadır. Çalışmaya mesleki kıdemi 2-4 yıl olan 179 öğretici (%37,3), 4 ve üzeri olan 49 öğretici (%10,2) katılım sağlamıştır. Bu sonuçlarda 2019-2020 yılında yeni açılan sınıf sayısında artış olduğu ve 4-6 yaşta göreve yeni başlayan öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Çalışma için örneklem seçiminde serbest örneklem seçimi tercih edilmiştir. Ölçek soruları evrenimiz olan İstanbul ilinde görev yapan 4-6 yaş öğretmenlerin tamamına dijital ortamda iletilmiştir. Soruların öğretmenlerin tamamına ulaştığı varsayılmıştır. Kişisel bilgilere ait bulgular incelendiğinde, göreve yeni başlayan öğretmenlerin çalışmamıza katılım için daha çok rağbet ettiği görülmektedir. Bu durumu, göreve yeni başlayan öğretmenlerin programa olan ilgisinin yansıması, göreve yeni başlamanın heyecanı, programdaki aksaklıkları dile getirmek için bir yol olarak görmeleri şeklinde açıklayabiliriz. Katılım oranının bu şekilde olması, bizi “mesleki kıdem” değişkeninin cevaplar üzerindeki etkisini yakından incelemeye götürmüştür. Mevcut veriler, mesleki kıdem değişkeninin bağlam ve süreç boyu cevapları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu, girdi ve ürün boyutu cevaplarında anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Mezuniyet durumu değişkeninin, mesleki kıdem değişkeninden cevaplar üzerinde daha fazla etkili olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mevcut programı okuma durumu bilgisi Tablo 3.12’de görülmektedir.

Mevcut Programı Okuma Durumu			
Hiç N: 21 %4,4	1 Kere N: 213 %44,4	2 Kere N: 115 %24,0	3 ve Üzeri N: 131 %27,3
N: 480			

Tablo 3.12: Öğreticilerin Mevcut Programı Okuma Açısından Betimsel İstatistiği

Tablo 3.12’ye göre katılımcıların %95,6’sı mevcut programı en az bir kez okumuştur. Hiç okumayanların oranı son sırada olsa da katılımcıların %4,4’ünün programı hiç okumamış olması dikkat çekmektedir. Bu durumda, görev yapmakta olan bazı öğretmenlerin, programı hiç okumamış olarak görev yaptığı gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Programın ünitelere başlamadan önceki giriş kısmında yer alan amaç ve ilkeler, programın uygulanmasında öğretmenlere rehber niteliktedir. Bu açıklamaları okumaksızın programın amaç ve ilkelerinden hâkim olmadan programın uygulanmaya başlanması, öğreticinin eğitim sürecinde uygulamadan kaynaklı problemlerle karşılaşmasına sebep olacağı gibi eğitimde beklenen başarıya ulaşmayı sekteye uğratacağı muhtemeldir.

Tablo 3.13’te, 4-6 yaş programında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul öncesi eğitim alanı literatürünü okuma durumları görülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Alanı Literatüründen Okuma Durumu			
Hiç N: 35 %7,3	1-5 Arası Kaynak N: 266 %55,4	6-10 Arası Kaynak N: 77 %16,0	10 ve Üzeri Kaynak N: 102 %21,3
N: 480			

Tablo 3.13: Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Kaynak Okuması Açısından Öğreticilerin Betimsel İstatistiği

Tablo 3.15’e göre araştırmaya katılan 266 öğreticinin (%55,4) okul öncesi eğitim literatüründen 1-5, 102 öğreticinin (%21,3) 10’un üzerinde, 77 öğreticinin (%16,0) 6-10 civarında kaynak okuduğu anlaşılmaktadır. 35 öğreticinin ise (%7,3) literatürden hiç okuma yapmadığı görülmektedir. Bu durumda okul öncesi eğitim alanı literatüründen en az bir kez okuyanların oranı %92,7’dir.

3.2.2. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri

DİB 4-6 yaş programının değerlendirilmesinde öğretici görüşlerine ulaşmak için geliştirilen ölçeğin bağlam boyutunda, mevcut programın uygulanabilirliği ve fiziki şartların yeterliliği bağlamında tespitte bulunmak üzere hazırlanmış olan maddeler yer almaktadır. Tablo 3.14’te bağlam boyutunu oluşturan maddelere ait ortalamalar ve standart sapmalar bulunmaktadır.

	Maddeler	İstatistik	
		Ortalama	Std. Sapma
8	Program bir eğitim-öğretim yılı süresi içinde uygulanabilir	3,68	0,76
9	Program Türkiye’nin her bölgesindeki kurslara uygulanabilir.	3,54	0,86
15	Kazanımların gerçekleşmesinde kursun sahip olduğu fiziki şartlar yeterli düzeydedir.	2,77	1,12
GENEL DÜZEY		3,33	0,68

Tablo 3.14: Bağlam Boyutu Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Tablo 3.14 incelendiğinde Bağlam boyutuna verilen cevapların genel düzeyinin “Kararsızım” ($\bar{X} = 3,33$) şeklinde olduğu görülmektedir. Programın yıl içinde ve bölge açısından uygulanabilirliğini ölçen “Program bir eğitim-öğretim yılı süresi içinde uygulanabilir.” ve “Program Türkiye’nin her bölgesindeki kurslara uygulanabilir.” maddelerine öğretmenlerin verdikleri cevapların puan ortalaması “Katılıyorum” şeklindedir. Bu durumda öğretmenlerinin çoğunluğunun, program içeriğinin bir eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulanabileceği kanaatinde olduğu söylenilebilir. Ancak burada, öğretmenlerin etkinliklerin tamamını uygulama durumu ya da ünite etkinlikleri

içerisinden seçim yapmayı tercih etme durumları göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan benzer çalışmalarda öğretmenler, etkinliklerin tamamını uygulama noktasında sorun yaşadıklarını ifade etmektedirler.²²¹ Esnek bir program olması açısından sürenin etkili kullanılarak sorunun çözüleceği, bu sebeple de rehberliğe ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir.²²² Program ilkeleri arasında öğreticinin etkinlikleri uygularken çocukların seviyesine göre etkinlik seçimi yapabileceği yer almaktadır. Ancak öğretmenlerden bazıları bu bilgiyi göz ardı etmekte ve etkinliklerin çok fazla olması sebebiyle yetişmediğini ifade etmektedirler. Esnek program olması sebebiyle program hem yıl içinde yetiştirilebilir hem de bölge şartlarına uyarlanabilir. Bu nitelikteki sorumuz için öğretmenlerin çoğunluğu programın Türkiye genelinde değişen bölge şartlarında uygulanmaya uygun olduğu görüşündedir.

Ölçeği oluşturan “Kazanımların gerçekleşmesinde kursun sahip olduğu fiziki şartlar yeterli düzeydedir.” maddesine verilen cevapların puan ortalaması, bağlam boyutu maddeleri arasında ortalamanın en düşük olduğu maddedir. (2,77) Bu sonuç ile öğretmenlerin çoğunluğu, kursların fiziki şartlarını yetersiz bulduğunu söyleyebiliriz. Programın başlamasından itibaren ülke genelinde programa rağbet günden güne artmış, bu taleplerin karşılanması amacıyla sınıf açmaya hız verilmiştir. Sınıf açılmasında dikkate alınması gereken hususlar belirtilmiş olmasına rağmen zaman zaman gerekli şartları taşımayan mekânlara sınıf açılma izni verilmek durumunda kalınmıştır. Bu sebeple ilk yıllara nazaran iyileştirmeler yapılsa da programın tam anlamıyla uygulanabilmesi için gereken fiziki şartlarda ve sınıf içi materyalleri eksik olan kurslar bulunmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlarla karşılaşilmektedir.²²³ Üzümcü ve Çınar’ın yaptığı çalışmada fiziki mekâna yönelik

²²¹ Hatice Bayka, “Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)’nın Değerlendirilmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ondokuz Mayıs Üni. SBE, 2019, s. 39; Ayfer Betül Urdoğan, “Okul Öncesi Kur’an Kursu Öğretim Programının Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Dokuz Eylül Üni. SBE, 2019, s. 51.

²²² Ayşegül Gün, “Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği”, **Amasya Üni. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sy. 7, 2016, s. 41. Ss. 33-66

²²³ Zülfi Doğan, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği)”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Erciyes Üni. SBE, 2019, s. 66-68; Muhammed Fatih Genç, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi”, **İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi**, C. V, Sy. 2, 2019, s. 518-519; Samet Yağcı,

öğreticilere daha ayrıntılı sorular yöneltilmiştir. Buna göre kursların çoğunluğuna ait müstakil bahçe bulunmasa da cami avlusunun bahçe ihtiyacını karşıladığı görülmektedir. Sınıf mobilyaları büyük oranda çocuklara uygun durumda olup oyuncak (sınıf içi materyal), kapalı oyun odası, lavabo-wc, kısmen aydınlatma eksigi bulunmaktadır.²²⁴ Ayrıca Öğreticilerin aynı kurs binası içerisinde yetişkin sınıfının bulunduğu durumlarda, ortak kullanım alanlarının olmasından dolayı farklı problemler yaşandığı ifade edilmektedir.²²⁵ *(Annelerinin yan sınıfta olduğunu bilince çocukların zaman zaman annesine gitme isteğinden dolayı sınıftan çıkma durumuyla karşılaşılması, çocukların yüksek sesinden rahatsız olan yetişkinlerin bulunması gibi durumlar.)*

Sahada farklı ilde yapılan bir diğer çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yeterli donanımına sahip olma durumları ile ilgili yöneltilen soruya %52,9'u 'evet' yanıtını vererek kurumlarının yeterli donanımına sahip olduğunu ifade etmiştir. %1'i 'hayır' cevabını verirken, %46,1'i 'kısmen' yeterli donanımına sahip olduğunu ifade etmiştir.²²⁶ Sonuçlara göre bu çalışmada öğretmenlerin mevcut fiziki şartlardan memnuniyet durumu daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde Gelici'nin çalışmasında öğretmenler görev yapmakta oldukları kursların genel durumundan memnunken farklı kurslarda fiziki problemlerin varlığına değinmektedir.²²⁷ Uzut'un mevcut kurslardan yola çıkarak fiziki model önerisi geliştirdiği çalışmasında Ankara'da fiziki imkânları

“Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları”, s. 70-75; Ayşegül Gün, “Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği”, s. 53-57.

²²⁴ Muzaffer Üzümcü, Nuran Çınar, “Öğreticilerine Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur'an Kursları (Çorlu Örneği)”, s. 41; Ayşegül Gün, “Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Eğitimi: Samsun İli Örneği”, s. 62.

²²⁵ Kevser Tüfekçi, “Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi”, s. 62-63.

²²⁶ Betül Dinçer, “Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Mevcut Durum ve Beklentilerin Saptanması (Bursa İli Örneği)”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Bursa Uludağ Üni. EBE, 2020, s. 73.

²²⁷ Zehra Gelici, “DİB 4-6 Yaş Kur'an Kursları, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (İstanbul, Üsküdar Örneği)”, **Erken Çocukluk Dönemi Din-Ahlak-Değerler Eğitimi ve Sorunları 2**, Ed. Mehmet Bayyığıt vd., Palet Yayınları, 2020, s. 149.

oldukça iyi olan kurs örnekleriyle karşılaşılmaktadır.²²⁸ Bu durumda fiziksel donanım kurstan kursa değişiklik arz ettiği, bazı kursların fiziki şartlarının çok iyi bazılarının ise oldukça yetersiz olduğu sonucu çıkmaktadır. Özellikle camilerin alt katında/giriş kısmında bulunan kursların havalandırma ve ışık almama problemi, iç tefrişatın önüne geçmektedir. Netice itibariyle kursları mevcut şartlarının kurstan kursa değiştiği, geçmiş yıllara nazaran şartların iyileştirildiği ancak halen belli bir standarda ulaşılmadığı görülmektedir. Bu farklılıkların yaşanmasının sebeplerinin başında dernek/vakıf destekleri gelmektedir. Müftülükler kursların tefrişinde başlangıçta destekte bulunsalar da bazı kurslarda yükün büyük çoğunluğunu cami dernek/vakıfları taşımaktadır. Vakıflardan yeterli desteği alabilen kurslar, ihtiyaçlarını sıkıntısız halledebilmektedir. Bu farklılıkların önüne geçilebilmek için en azından alt standart getirilmesine ihtiyaç vardır.

3.2.2.1. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu başlık altında katılımcıların kişisel bilgi formundaki çeşitli bilgilerine göre boyutlara ait ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadıkları analiz edilmiştir. Bağımsız değişkenler; öğreticilik durumu, mezuniyet durumu, 4-6 yaştaki yeterlik durumu, meslekî kıdem, mevcut programı okuma durumu, okul öncesi eğitim literatüründen okuma durumu olmak üzere altı madde olarak değerlendirilmiştir.

3.2.2.1.1. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Araştırmanın bağlam boyutuna ilişkin öğreticilik durumu değişkenine göre sonuçları Welch istatistiği kullanılarak elde edilmiş, ortalama ve standart sapmaları

²²⁸ Nurcan Uzut, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İç Mimarlık Temelinde Mekân Ölçütleri: Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Eğitim Merkezleri Örnekleri Üzerinden Bir Model Önerisi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üni. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2020, s. 110-128.

verilerek tablolar haline getirilmiş ve bağımsız örneklemeler için öğretici görüşleri karşılaştırılmıştır.

	Öğreticilik Durumu	X	SS	Welch	
				F	P
BAĞLAM	Geçici öğretici	3,524	0,568	11,065	0,00**
	Kadrolu öğretici	3,243	0,742		
	Sözleşmeli kadrolu öğretici	3,239	0,683		
	Toplam	3,333	0,678		

Tablo 3.15: Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Öğreticilik Durumu (Welch)

Elde edilen sonuçlar Tablo 3.15'te sunulmuştur. Bağlam boyutuna ait öğretici görüşlerinin öğreticilik durumuna göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($p=0,00<0,05$).

	Öğreticilik Durumu	Karşı Gruplar	Ort. Farkı	SS	P
BAĞLAM	Geçici öğretici	Kadrolu Öğretici	0,28086*	0,078	0,00
		Sözleşmeli Kadrolu Öğretici	0,28414*	0,072	0,00
	Kadrolu öğretici	Geçici Öğretici	-0,28086*	0,078	0,00
		Sözleşmeli Kadrolu Öğretici	0,00329	0,075	1,00
	Sözleşmeli kadrolu öğretici	Geçici Öğretici	-0,28414*	0,072	0,00
		Kadrolu Öğretici	-0,00329	0,075	1,00

Tablo 3.16: Öğreticilik Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni)

Tespit edilen farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için uygulanan Bonferroni testi sonuçları Tablo 3.16'da sunulmuştur. Buna göre kadrolu öğretmenler ve sözleşmeli kadrolu öğretmenler arasında öğretici görüşleri açısından farklılık olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle kadrolu ve sözleşmeli kadrolu öğretmenlerin

görüşleri benzerlik gösterirken geçici öğretmenlerin görüşleri bu iki gruptan farklılaşmıştır. Geçici öğretmenlerin programın tamamının yıl içerisinde ve ülke genelinde uygulanabilir olduğuna, kurslardaki fiziki şartların yeterli olduğu maddelerine verdikleri ortalama cevapların puanı “Katılıyorum” (3,534) şeklindedir. Diğer öğretmenlerin cevaplarının puan ortalaması ise “Kararsızım” şeklindedir. Bu durumda geçici öğretmenler bu maddelerin geçerli olduğuna katılarak ölçeğin bağlam boyuna karşı olumlu bir tutum içinde oldukları görülmektedir.

3.2.2.1.2. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

	Mezuniyet Durumu	X	SS	Welch	
				F	P
BAĞLAM	İHL	3,530	0,550	6,060	0,00**
	Ön Lisans	3,484	0,640		
	Lisans	3,250	0,676		
	Yüksek Lisans	3,037	0,928		
	Toplam	3,333	0,678		

Tablo 3.17: Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Test Sonuçları

Öğreticilerin bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılıkları Tablo 3.17’de gösterilen test sonuçları ışığında incelenmiştir.

Bağlam boyutuna ait öğretici görüşlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($p=0,00<0,05$). Eğitim seviyesi yükseldikçe ortalama puan azalmaktadır.

BAĞLAM	Mezuniyet Durumu	Karşı Gruplar	Ort. Farkı	SS	P
	İHL	Ön Lisans	0,04550	0,12090	1,000
		Lisans	0,27991	0,11393	0,086
		Yüksek Lisans	0,49288	0,19011	0,059
	Ön Lisans	İHL	-0,04550	0,12090	1,000
		Lisans	0,23441*	0,06906	0,004
		Yüksek Lisans	,44738*	0,16713	0,046
	Lisans	İHL	-0,27991	0,11393	0,086
		Ön Lisans	-0,23441*	0,06906	0,004
		Yüksek Lisans	0,21296	0,16216	1,000
	Yüksek Lisans	İHL	-0,49288	0,19011	0,059
		Ön Lisans	-0,44738*	0,16713	0,046
		Lisans	-0,21296	0,16216	1,000

Tablo 3.18: Mezuniyet Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni)

Tespit edilen farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için uygulanan Bonferroni testi sonuçları Tablo 3.18’de sunulmuştur. Buna göre İHL ile ön lisans mezunlarının görüşleri benzerlik gösterirken (katılıyorum), lisans ile yüksek lisans mezunlarının görüşleri (kararsızım) benzerlik göstermektedir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, diğer öğretmenlere nazaran ölçeğin bağlam boyutu maddelerine karşı daha olumsuz bir tutumda olduklarını söyleyebiliriz. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin cevap ortalaması ise 3,037 ile en düşük düzeydedir. Genel olarak eğitim seviyesi yükseldikçe bağlam boyutuyla ilgili görüşlerin olumsuzlaştığı söylenebilir. Öğreticilerin mezuniyet durumu, ölçeğin bağlam boyutuna verdikleri cevaplar üzerinde etkili bir faktör olduğu görülmektedir.

3.2.2.1.3. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğretici Yeterlik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin 4-6 yaş grubu sınıflarda görev yapabilmek için yeterlik durumu değişkeninde yer alan şartlardan en az birini taşıması beklenmektedir. Çalışmanın bağlam boyutuna ilişkin sonuçlarında öğretmenlerin ön lisans çocuk gelişimi mezunu, lisans çocuk gelişimi mezunu ve 4-6 yaş öğrenci sertifika sahibi olmaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p>0,05$) (Tablo 3.19). Diğer bir deyişle öğretmenlerin

taşıdıkları yeterlik şartları, verilen cevaplar üzerinde anlamlı bir değişiklik göstermemektedir.

	Yeterlik Durumu	X	SS	Welch	
				F	P
BAĞLAM	Ön Lisans Çocuk Gelişimi Mezunu	3,30	0,74	0,739	0,48
	Lisans Çocuk Gelişimi Mezunu	3,78	0,19		
	4-6 Yaş Öğrenci Sertifika Sahibi				
	Lisans Çocuk Gelişimi Mezunu	3,33	0,67		
	Total	3,33	0,68		

Tablo 3.19: Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yeterlik Durumuna Göre Test Sonuçları

3.2.2.1.4. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Programın süre, fiziki şartlar ve bölgesel özellikler açısından uygulanabilirliğine yönelik soruların yer aldığı bağlam boyutunda, öğretmenlerin 4-6 yaşındaki kıdem durumlarına göre test sonuçları anlamlı farklılaşmıştır. Öğreticilerin görüşlerinin 4-6 yaş grubundaki mesleki kıdemlerine göre farklılıkları Tablo 3.20’de gösterilen test sonuçları ışığında incelenmiştir ($p<0,05$).

	4-6 Yaş Grubunda Mesleki Kıdem	X	SS	Welch	
				F	P
BAĞLAM	0-2 yıl	3,24	0,69	12,089	0,00**
	2-4 yıl	3,38	0,69		
	4 ve Üzeri	3,62	0,44		
	Toplam	3,33	0,68		

Tablo 3.20: Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Test Sonuçları

Bağlam boyunda tespit edilen farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için uygulanan Bonferroni testi sonuçları Tablo 3.21’de sunulmuştur.

BAĞLAM	4-6 Yaş Grubunda Mesleki Kıdem		Gruplar	Ort. Farkı	SS	P
	0-2		2-4	-0,13969	0,06541	0,100
			4 ve üzeri	-0,37698*	0,10448	0,001
	2-4		0-2	0,13969	0,06541	0,100
			4 ve üzeri	-0,23730	0,10789	0,085
	4 ve Üzeri		0-2	0,37698*	0,10448	0,001
			2-4	0,23730	0,10789	0,085
			2-4	-0,13969	0,06541	0,100
			4 ve üzeri	-0,37698*	0,10448	0,001
			0-2	0,13969	0,06541	0,100
			4 ve üzeri	-0,23730	0,10789	0,085

Tablo 3.21: Mesleki Kıdeme Göre Gruplararası Farklar (Bonferroni)

Tablo 3.21’e göre görüşlerin farklılık gösterdiği gruplar 2-4 yıl kıdeme sahip olanlar ile 4 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardır. Ortalama farklarına incelenirse 4 yıldan sonra kıdem süresi arttıkça programa dair olumlu görüşün arttığı söylenebilir. Bu sonuçlarda tecrübeli öğretmenlerin programa hakimiyeti arttıkça program içeriğinin yıl içine yayarak yetiştirme ve bölgesel özellikleri dikkate alarak uyarlayabilme becerisi kazanmasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Fiziki şartlarla ilgili puan ortalamasının yüksek olmasında öğretmenlerin bireysel gayretleriyle eksiklerin giderilmesinde büyük rol oynadığı göz ardı edilmemelidir. Benzer çalışmalarda da bu görüş desteklenmektedir.²²⁹ Öte yandan görev yapma yılı arttıkça sınıftaki eksikleri tespit ederek bu eksiklerin giderilmesinde takip edilecek yolu tecrübe etmeleri ve şartları iyileştirme gayretlerinin etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

²²⁹ Samet Yağcı, “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları”, s. 162; Muzaffer Üzümcü, Nuran Çınar, “Öğreticilerine Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur’an Kursları (Çorlu Örneği)”, s. 41.

3.2.2.1.5. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin bağlam boyutuna ilişkin görüşleri, programı okuma düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$) (Tablo 3.22) Buna göre bağlam boyutu maddelerine verilen cevaplarda, öğretmenlerin mevcut programı okuma durumu etkili bir faktör değildir diyebiliriz. Programı hiç okumamış olan öğretmenlerin verdiği cevap puanlarının ortalaması en düşüktür. Programı hiç okumayan öğretmenlerin programa yeterince hâkim olmadıklarından dolayı bu sonucun çıktığını söyleyebiliriz.

BAĞLAM	Mevcut Programı Okuma Durumu	X	SS	Welch	
				F	P
	Hiç	2,984	0,778	2,607	0,06
	1 kez	3,372	0,633		
	2 kez	3,272	0,683		
	3 ve üzeri	3,377	0,714		
	Total	3,333	0,678		

Tablo 3.22: Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Düzeylerine Göre Test Sonuçları

3.2.2.1.6. Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Bağlam boyutuna ilişkin öğretici görüşlerinin, öğretmenlerin okul öncesi eğitim literatürünü okuma düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği durumu Tablo 3.23'te gösterilen ilgili test sonuçları ışığında incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin okul öncesi eğitim alanındaki literatürü okuma durumlarıyla bağlam boyutu maddelerine verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Yani bu çalışma için, okul öncesi literatürden okuyup literatüre hâkim olma durumu,

bağlam boyutunda yer alan sorulara verilen cevaplar üzerinde anlamlı etki edecek bir faktör değildir.

BAĞLAM	Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu	X	SS	Welch	
				F	P
	Hiç	3,210	0,543		
	1-5	3,360	0,676		
	6-10	3,403	0,631	1,287	0,278
	10 üzeri	3,252	0,751		
	Total	3,333	0,678		

Tablo 3.23: Öğreticilerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumuna Göre Test Sonuçları

3.2.3. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Ölçeğin girdi boyutu soruları, program girdilerini kazanımlar ve materyallerin durumu eksenli olarak değerlendirilmesi amacıyla belirlenmiştir. Girdi ana başlığı altında içerik ve materyallerin durumu şeklinde iki alt başlıkla incelenmesi uygun görülmüştür.

Tablo 3.24’te girdi boyutunu oluşturan maddelere ait ortalamalar ve standart sapmalar incelendiğinde genel düzeyinin “Kararsızım” ($\bar{X} = 3,10$) şeklinde olduğu görülmektedir. Ölçeği oluşturan ifadelerden “Programda özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitimi dikkate alınmıştır.” ifadesi olumlu görüşlerin en düşük, “Programdaki her bir kazanım, kendinden önce gelen kazanıma dayalı ve kendinden sonra gelen kazanıma hazırlayıcı biçimde birbirini desteklemektedir.” ifadesi ise olumlu görüşlerin yüksek olduğu maddedir.

	Maddeler	İstatistik	
		Ortalama	Std. Sapma
24	Programın kazanımlarının desteklediği gelişim alanları (bilişsel, dil, sosyalduygusal, motor ve öz bakım becerileri) eşit dağılım göstermektedir.	3,09	0,98
20	İçeriğin sunumunda çocukların gelişimsel farklılıkları için seçenekli yollar önerilmiştir.	2,88	1,02
31	Öğrenci etkinlik kitapları içeriği, program kazanımlarını gerçekleştirmek için yeterlidir/uygundur.	3,02	1,05
23	Yaş Kur'an Kursları öğretim programı Dini Bilgiler öğrenme alanı kazanımları öğrencilerin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerileri) uygundur.	3,35	0,95
25	Programda özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitimi dikkate alınmıştır.	2,14	0,84
11	Program, çocukların ilkokula hazırlığını destekler niteliktedir.	3,12	1,05
27	Öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan etkinlikler çocuklar için ilgi çekicidir.	3,24	0,97
10	Program, eğitimdeki güncel gelişmeler dikkate alınarak yenilenmiştir.	3,3	0,91
22	Yaş Kur'an Kursları öğretim programı Kur'an'ı Kerim öğrenme alanı kazanımları çocukların tüm gelişim alanlarına (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerileri) uygundur.	3,31	1,01
19	Programdaki her bir kazanım, kendinden önce gelen kazanıma dayalı ve kendinden sonra gelen kazanıma hazırlayıcı biçimde birbirini desteklemektedir	3,53	0,88
30	Etkinlik kitabı 4-5 ve 6 yaş için anlaşılabilir/uygulanabilir niteliktedir.	3,18	1,02
28	Etkinlikler öğrenciye aktif katılım fırsatı verebilecek niteliktedir.	3,43	0,93
29	Etkinlikler oyun temelli olacak biçimde düzenlenmiştir.	3,28	1
18	Programın içeriği basitten karmaşığa doğru hazırlanmıştır.	3,24	0,99
16	Program, 4-5 ve 6 yaş çocuklarının tümü için uygulanabilir niteliktedir.	2,75	1,11

32	Öğretici kılavuz kitabı, herhangi bir yardımcı kaynak kullanımına ihtiyaç hissettirmeyecek kadar geniş ve kullanışlıdır.	2,76	1,12
GENEL DÜZEY		3,1	0,69

Tablo 3.24: Girdi Boyutu Maddeleri Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Tablo 3.24’e bakıldığında “Programda özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitimi dikkate alınmıştır.” maddesi “Katılmıyorum” şeklinde, “Programdaki her bir kazanım, kendinden önce gelen kazanıma dayalı ve kendinden sonra gelen kazanıma hazırlayıcı biçimde birbirini desteklemektedir.” maddesi “Katılıyorum” şeklinde olup haricindeki tüm maddelerin ortalama puanı “Kararsızım” seviyesinde kalmıştır. Tablo sonuçlarının “Kararsızım” düzeyinde kalması, programın bu boyutta ele aldığımızda istenilen şekilde beklentilerin karşılanmadığını işaret etmektedir. Gerçek anlamda beklenen düzeyde olması halinde, öğretmenlerin hiç tereddütsüz katılıyorum seçeneklerini işaretleyeceği, dolayısıyla da ortalama puanın daha yüksek çıkacağı aşîkârdır. Netice olarak girdi boyutu maddelerinin cevaplanmasında kararsız bir tutum olduğu görölmektedir. Bu da bizi maddelerin kısmen gerçekleşebilir olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

Girdi boyutunun içerik kısmı maddelerini daha yakından incelemek ve tartışmak için bu aşamada maddeleri özel olarak ele alıp benzer çalışma sonuçlarıyla ilişkisinin değerlendirilmesi uygun görölmüştür.

	Maddeler	İstatistik	
		Ortalama	Std. Sapma
23	Yaş Kur'an Kursları öğretim programları Dini Bilgiler öğrenme alanı kazanımlarına öğrencilerin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerileri) uygundur.	3,35	0,95
25	Programda özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitimi dikkate alınmıştır.	2,14	0,84
11	Program, çocukların ilkokula hazırlığını destekler niteliktedir.	3,12	1,05
10	Program, eğitimdeki güncel gelişmeler dikkate alınarak yenilenmiştir.	3,3	0,91
22	Yaş Kur'an Kursları öğretim programı Kur'an'ı Kerim öğrenme alanı kazanımları çocukların tüm gelişim alanlarına (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerileri) uygundur.	3,31	1,01
19	Programdaki her bir kazanım, kendinden önce gelen kazanıma dayalı ve kendinden sonra gelen kazanıma hazırlayıcı biçimde birbirini desteklemektedir	3,53	0,88
18	Programın içeriği basitten karmaşığa doğru hazırlanmıştır.	3,24	0,99
16	Program, 4-5 ve 6 yaş çocuklarının tümü için uygulanabilir niteliktedir.	2,75	1,11
20	İçeriğin sunumunda çocukların gelişimsel farklılıkları için seçenekli yollar önerilmiştir.	3,31	1,01

Tablo 3.25: Girdi Boyutu Maddeleri Ortalama ve Standart Sapma Puanları-2

Program kazanımlarının çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerilerini destekleyici nitelikte olup olmama durumu ve eşit dağılım gösterme durumunu tespit amacıyla sorulan sorulara (22, 23 ve 24) “Kararsızım” şeklinde yanıtlar geldiği görülmektedir. Çalışmanın materyal analizi yapılan nitel kısmında da kazanımların gelişim alanlarına göre eşit dağılım göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Programı değerlendirme amacıyla bugüne kadar pek çok çalışma yapılmış olsa da kazanımların gelişim alanları özelinde dağılımını tespit eden yeni bir çalışmaya rastlanmamıştır. 2018’de revize edilmemiş haliyle çalışmasında değerlendirme yapan

Uzun'nun tespitlerine göre, DİB Kur'an Kursları 4-6 Yaş Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların % 88' inin bilişsel alana, % 7' sinin duyuşsal alana ve % 5' inin de psikomotor alana yönelik olduğu ortaya çıkmıştır.²³⁰ 2018 sonrası revize edilen programa göre gelişim alanlarına yönelik kazanımlar arasındaki farkın oranı azalmış olsa bile şu haliyle programın gelişim alanlarını eşit desteklediğini söylenemez. Ünitelere göre kazanımların gelişim alanları özelinde dağılımını tespit ettiğimiz tabloda da bu fark açıkça görülmektedir.²³¹ Çalışmamıza katılan öğretmenlerin görüşü de bu yöndedir. Ölçekte yer alan "Program, eğitimdeki güncel gelişmeler dikkate alınarak yenilenmiştir." sorusuna verilen cevapların ortalaması "Kararsızım" düzeyinde kalmıştır. Tamamen olumsuz görüş beyan edilmemiş ancak olumlu görüşler de çoğunlukta değildir. Bu sonuç bize öğretmenlerin son revize çalışmalarını kısmen olumlu değerlendirdiğini ancak yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Nitekim Genç'in çalışmasında da benzer sonuçları görmekteyiz.²³² Ancak şunu da belirtmeliyiz ki, bu revize çalışmaları yeterli olmamasının yanında programın revize edilmiş hali, programın geliştirilme sürecinde atılan başarılı bir adımdır. Tespitlerimizi değerlendirirken şu gerçeği göz ardı etmemek gerekir. Mevcut eğitim programlarının tamamı, süreç içerisinde şartların değişmesiyle birlikte revize edilmeye her zaman ihtiyaç duymaktadır.

"Program, 4-5 ve 6 yaş çocuklarının tümü için uygulanabilir niteliktedir." ve "İçeriğin sunumunda çocukların gelişimsel farklılıkları için seçenekli yollar önerilmiştir" maddeleri ortalama puanı "Kararsızım" düzeyinde olup "Katılmıyorum" düzeyine en yakın cevaplardandır. Program içeriğini incelediğimizde programın 4-6 yaş grubunun geneline yönelik olduğu ve program içerisinde çocukların gelişimsel özelliklerine veya yaş gruplarına göre seçenikle sunulmadığı görülmektedir. Program her ne kadar esnek bir program olsa da bazı etkinliklerin özellikle 4 yaş grubu için

²³⁰ Sümeyra Uzun, "Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi (İslam Dini) Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi Türkiye ve Amerika Örnekleri", **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul Üni. SBE, 2016, s. 59.

²³¹ Bkz. Ek 1: Ünitelere Göre Kazanım, Alan ve Basamak Tablosu

²³² Muhammet Fatih Genç, "Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi", s. 312.

uygulanmasında sıkıntı olduğu görülmektedir. Bu maddelere verilen cevapların “Kararsızım” seviyesinde kalmasının sebebinin 4-6 yaşın geneline yönelik cevap verilmesinin mümkün olmamasından kaynaklanmaktadır. Öğreticilerle yapılan benzer çalışmalarda da programın 5-6 yaş için daha uygulanabilir olduğu ancak 4 yaş için uygulanmasında sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir.²³³ Öyle ki çalışmaların tamamında görülen en büyük problem, programın 4-6 yaşın geneline yönelik olmasıdır. Bu sorun, beraberinde farklı bir sorunu da getirmektedir. 4-5 yaşında iken eğitime başlayan öğrenciler, bir üst düzeyde uygulanabilecek program bulunmadığı için iki yıl üst üste aynı programa devam etmek durumunda kalmaktadırlar. Kimi zaman sınıf ve öğretici yetersizliğinden kim zaman öğrenci sayısı yetersizliğinden 4, 5 ve 6 yaş çocuklarının aynı sınıfa devam etmek zorunda kalması, hele ki sınıfta yardımcı bir görevlinin de bulunmaması durumda eğitimin başarıya ulaşmasını sekteye uğratacak bir durum olarak görülmektedir. Öğreticiler tarafından karşılaşılan problemler arasında zikredilmektedir.²³⁴

Girdi boyutunun maddelerinden biri olan “Program, çocukların ilkokula hazırlığını destekler niteliktedir.” maddesi sonucu “Kararsızım” düzeyindedir. Çalışmamızda ve benzer çalışmalarda üzerinde durulan hususlardan biri bu madde içeriğidir. Programdan mezun olan 6 yaş grubu öğrencilerin bir üst seviye olarak ilkokula devam edecek olmaları DİB 4-6 yaş programının ilkokula hazırlayıcı nitelikte olması beklenmektedir. Öğreticilerle ve velilerle yapılan değerlendirme çalışmalarında beklentilerin bu yönde olduğu görülmektedir.²³⁵ Mevcut durum

²³³ Samet Yağcı, “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları (İzmir İli Örneği)”, s.122; Ayşegül Gün, “Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Eğitimi: Samsun İli Örneği”, s. 296; Kevser Tüfekçi, “Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi” s. 56; Muhammet Fatih Genç, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi”, s. 513; Salih Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, s. 230; Hatice Bayka, “Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)’nın Değerlendirilmesi”, s. 36-37.

²³⁴ Samet Yağcı, “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları (İzmir İli Örneği)”, s.122; Muhammet Fatih Genç, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi”, s. 516; Salih Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, s. 230.

²³⁵ Muhammet Fatih Genç, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi”, s. 514; Hatice Bayka, “Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur’an Kursları Öğretim

çocukların okula hazırlık faaliyetlerinin öğretmenlerin bilgi ve becerilerine bırakıldığını göstermektedir. Program kazanımlarına yönelik olarak hazırlanan etkinliklerin, tüm gelişim alanlarını destekleyici ve ilkokula hazırlayıcı olması başarılı bir okul öncesi eğitimde/din eğitiminde olması gerektirir. DİB 4-6 yaş programında gaye çocukları hayata hazırlamak ise bunu çok yönlü bir eğitimle planlamalıdır.

“Programın içeriği basitten karmaşığa doğru hazırlanmıştır.” maddesi, cevabı “Kararsızım” düzeyinde olan sorulardan biridir. Öğreticilerin, program içeriğinin bu doğrultuda düzenlendiğine dair tam anlamda emin olamadıkları görülmektedir. Çalışmanın materyal değerlendirmesi yapılan nitel kısmında, bu yöndeki incelemelerimizde tüm konular için basitten karmaşığa doğru sıralamanın olmadığı görülmektedir. Dini Bilgiler-1 konuları Dini Bilgiler-2 konularına hazırlık olduğunu söyleyebiliriz ama dönemin kendi içerisindeki konular tam manada basitten karmaşığa şeklinde sıralanmadığı görülmektedir. Şu durumda bizim tespitlerimizin ve öğretici görüşlerinin birbirine paralel olduğu görülmektedir. Öte yandan “Programdaki her bir kazanım, kendinden önce gelen kazanıma dayalı ve kendinden sonra gelen kazanıma hazırlayıcı biçimde birbirini desteklemektedir.” maddesinin ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğreticiler konuların basitten karmaşığa doğru düzenlemesinde olumlu görüş bildirmemesine rağmen kazanımların birbiriyle ilişkili ve birbirini destekleyici nitelikte olduğuna katılmaktadırlar.

Programı (4-6 Yaş Grubu)’nın Değerlendirilmesi”, s. 41; Muhammed Ali Yazıbaşı, “Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)”, **Dini Araştırmalar**, C. XXIII, Sy. 57, 2020, s. 110.

	Maddeler	İstatistik	
		Ortalama	Std. Sapma
31	Öğrenci etkinlik kitapları içeriği, program kazanımlarını gerçekleştirmek için yeterlidir/uygundur.	3,02	1,05
27	Öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan etkinlikler çocuklar için ilgi çekicidir.	3,24	0,97
30	Etkinlik kitabı 4-5 ve 6 yaş için anlaşılabilir/uygulanabilir niteliktedir.	3,18	1,02
28	Etkinlikler öğrenciye aktif katılım fırsatı verebilecek niteliktedir.	3,43	0,93
29	Etkinlikler oyun temelli olacak biçimde düzenlenmiştir.	3,28	1
32	Öğretici kılavuz kitabı, herhangi bir yardımcı kaynak kullanımına ihtiyaç hissettirmeyecek kadar geniş ve kullanışlıdır	2,76	1,12

Tablo 3.26: Materyal Durumuna İlişkin Maddeler Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Tablo 3.26'ya bakıldığında, materyallerle ilgili görüş puan ortalamasının çok yüksek olmadığı görülmektedir. “Etkinlikler öğrenciye aktif katılım fırsatı verebilecek niteliktedir.” maddesi “Katılıyorum” düzeyinde olup diğer maddelerin tamamı “Kararsızım” şeklindedir. Olumlu görüş puanının en düşük olduğu madde “Öğretici kılavuz kitabı, herhangi bir yardımcı kaynak kullanımına ihtiyaç hissettirmeyecek kadar geniş ve kullanışlıdır.” maddesidir.

Materyallere ilişkin maddeler arasında yer alan “Etkinlik kitabı 4-5 ve 6 yaş için anlaşılabilir/uygulanabilir niteliktedir.” maddesinin cevap ortalamasının “Kararsızım” şeklinde olduğu görülmektedir. Program kazanımlarında olduğu gibi etkinliklerde de 4-6 yaş aralığının geneline uygun olma problemi görülmektedir. Benzer çalışmalarda da etkinliklerin 5 ve 6 yaşta çoğunlukla uygulanabildiği ancak 4

yaşta uygulanmasının zor olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.²³⁶ 4, 5 ve 6 yaşın gelişim alanlarının düzeyleri ve ihtiyaçları farklı olması ama bu yaşlar için aynı programın ve aynı etkinliklerin düzenlenmiş olması uygulama sürecinde çeşitli sorunlar yaşanmasına ve programın nitelik açısından eleştirilmesine sebep olmaktadır.

“Öğrenci etkinlik kitaplarının içeriği, program kazanımlarını gerçekleştirmek için yeterlidir/uygundur.” maddesi de “Kararsızım” şeklindedir. Mevcut etkinliklerin program kazanımlarının gerçekleştirilmesi için yetersiz kaldığı, öğretmenlerin çoğunlukla kendi çabalarıyla ve farklı materyaller kullanılmasıyla başarıya ulaştığı görülmektedir. Özellikle ilkokula hazırlık çalışmalarını içeren, tüm gelişim alanlarını destekleyen zengin içerikli materyaller geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Elbette öğretmenlerin, ihtiyaçlara göre materyal geliştirmesi olması gerektirir²³⁷ ancak kazanımlar doğrultusunda rehber olacak nitelikte etkinlik örnekleri içeren bir kaynak, tüm öğretmenlere özellikle mesleğe yeni başlayanlara yol gösterici olacaktır. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bu doğrultuda beklentileri olduğu görülmektedir.²³⁸ Programın başlamasından bu yana okul öncesi yayınlarını başarılı bir şekilde geliştiren DİB’in, kendi kaynak kitaplarını geliştireceği hiç şüphesizdir.

Programın hitap ettiği yaş grubu özellikleri dikkate alındığında, içeriğin oyun temelli olması ve çocukların dikkatini çeken etkinliklerle şekillenmesi beklenmektedir. Buna yönelik olarak sorular arasında yer alan “Etkinlikler oyun temelli olacak biçimde düzenlenmiştir.” ve “Öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan etkinlikler çocuklar için ilgi çekicidir.” maddelerine verilen cevapların ortalaması da

²³⁶ Bekir Sarı, “Kur’an Kursları Öğretici Kitabındaki Uygulamaların İncelenmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Atatürk Üni. EBE, 2019, s. 121; Samet Yağcı, “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları (İzmir İli Örneği)”, s. 133; Kevser Tüfekçi, “Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi”, s. 59; Salih Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, s. 230; Hatice Bayka, “Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)’nın Değerlendirilmesi”, s. 45.

²³⁷ Bu noktada öğretmenlerin mesleki yeterlik durumu ortaya çıkmaktadır. Çalışmamız öğretici yeterliliği ölçmeye yönelik olmadığı için bu durum üzerinde ayrıntıya girilmemiştir.

²³⁸ Samet Yağcı, “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları (İzmir İli Örneği)”, s.134; Ayfer Betül Urdoğan, “Okul Öncesi Kur’an Kursu Öğretim Programının Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi”, s. 56; Hatice Bayka, “Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)’nın Değerlendirilmesi”, s. 45.

“Kararsızım” seviyesinde kalmıştır. Öğreticilerin etkinliklerin bu kapsamda düzenlenmiş olduğuna dair olumlu bir yaklaşım içinde olmadıkları söylenebilir.

Girdi boyutu maddeleri arasında öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre en düşük ortalama puanlı olanlar arasındaki “Öğretici kılavuz kitabı, herhangi bir yardımcı kaynak kullanımına ihtiyaç hissettirmeyecek kadar geniş ve kullanışlıdır” maddesi “Kararsızım” düzeyinde olup “Katılmıyorum” seçeneğine yakın durumdadır. Öğreticilerin mevcut kılavuz kitabın kazanımların gerçekleştirilmesinde yeterli bulmadıklarını söyleyebiliriz. Tüfekçi’nin çalışmasında da benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Özellikle bazı hikâyelerin dil ve anlatım açısından çocukların seviyesinin üzerinde olduğu ifade edilmektedir.²³⁹ Aynı şekilde Dinçer’in çalışmasında drama etkinliklerinde de uygulama sorunlarıyla karşılaşılmaktadır.²⁴⁰ Alanda yapılan benzer çalışmalarda da aynı sonuçlarla karşılaşılmaktadır.²⁴¹ Öğreticiler hem programda yer alan öğrenme alanları hem de okul öncesi çalışmaları için farklı kaynaklara ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler.

Netice itibarıyla, çalışmamızın nitel-nicel kısım verilerinde ve alanda yapılan benzer çalışmaların tamamında program materyallerinde eksikler bulunduğu ve öğretmenlerin en kısa zamanda materyallerin zenginleştirilmesini bekledikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

²³⁹ Kevser Tüfekçi, “Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi”, s. 58; Betül Dinçer, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı 4-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Mevcut Durum ve Beklentilerin Saptanması (Bursa İli Örneği)”, s. 85.

²⁴⁰ Betül Dinçer, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı 4-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Mevcut Durum ve Beklentilerin Saptanması (Bursa İli Örneği)”, s. 87.

²⁴¹ Mehmet Korkmaz, **4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarında Din Eğitimi**, Bışkek, Kimlik Yayınları, 2019, s. 177; Ayfer Betül Urdoğan, “Okul Öncesi Kur’an Kursu Öğretim Programının Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi”, s. 57; Salih Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, s. 230; Ayşegül Gün, “Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Eğitimi: Samsun İli Örneği”, s. 44-45.

3.2.3.1. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi

3.2.3.1.1. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin öğreticilik durumuna göre farklılıkları Tablo 3.27’de gösterilen Welch istatistik sonuçları ışığında incelenmiştir. Buna göre Girdi boyutuna ait öğretici görüşlerinin öğreticilik durumuna göre farklılaştığı görülmektedir ($p=0,00<0,05$).

	Öğreticilik Durumu	X	SS	Welch	
				F	P
GİRDİ	Geçici öğretici	3,341	0,657	15,189	0,00**
	Kadrolu öğretici	2,948	0,745		
	Sözleşmeli kadrolu öğretici	3,010	0,624		
	Total	3,100	0,690		

Tablo 3.27: Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumuna Göre Test Sonuçları (Welch)

Tespit edilen farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için uygulanan Bonferroni testi sonuçları Tablo 3.28’de sunulmuştur.

GİRDİ	Öğreticilik Durumu	Karşı Gruplar	Ort. Farkı	SS	P
	Geçici öğretici	Kadrolu öğretici	0,39248*	0,079	0,00
		Sözleşmeli kadrolu öğretici	0,33024*	0,073	0,00
	Kadrolu öğretici	Geçici öğretici	-0,39248*	0,079	0,00
		Sözleşmeli kadrolu öğretici	-0,06224	0,075	1,00
	Sözleşmeli kadrolu öğretici	Geçici öğretici	-0,33024*	0,073	0,00
		Kadrolu öğretici	0,06224	0,075	1,00

Tablo 3.28: Öğreticilik Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni)

Tablo 3.28’e göre kadrolu öğretmenler ve sözleşmeli kadrolu öğretmenler arasında öğretici görüşleri açısından farklılık olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle kadrolu ve sözleşmeli kadrolu öğretmenlerin görüşleri benzerlik gösterirken geçici öğretmenlerin görüşleri bu iki gruptan farklılaşmıştır. Sorulara verilen cevapların ortalama puanları arasındaki fark incelendiğinde geçici öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre girdi boyutu maddelerini daha olumlu tutumda cevapladıkları anlaşılmaktadır. Geçici öğretmenlerin programın içeriğinden ve materyallerin durumundan memnun olma oranı daha yüksektir.

3.2.3.1.2. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre farklılıkları Tablo 3.29’de gösterilen test sonuçları ışığında incelenmiştir.

	Mezuniyet Durumu	X	SS	Welch	
				F	P
GİRDİ	İHL	3,543	0,448	23,115	0,00**
	Ön lisans	3,312	0,705		
	Lisans	2,974	0,640		
	Yüksek Lisans	2,490	0,798		
	Total	3,100	0,690		

Tablo 3.29: Öğrencilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumuna Göre Test Sonuçları (Welch)

Buna göre Girdi boyutuna ait öğretici görüşlerinin öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. ($p=0,00<0,05$) Tespit edilen farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için uygulanan Bonferroni testi sonuçları Tablo 3.30’da sunulmuştur.

	Mezuniyet Durumu	Karşı Gruplar	Ort. Farkı	SS	P
GİRDİ	İHL	Ön lisans	0,23167	0,11836	0,305
		Lisans	0,56902*	0,11154	0,000
		Yüksek Lisans	1,05369*	0,18612	0,000
	Ön lisans	İHL	-0,23167	0,11836	0,305
		Lisans	0,33735*	0,06761	0,000
		Yüksek Lisans	0,82202*	0,16362	0,000
	Lisans	İHL	-0,56902*	0,11154	0,000
		Ön lisans	-0,33735*	0,06761	0,000
		Yüksek Lisans	0,48467*	0,15876	0,014
	Yüksek Lisans	İHL	-1,05369*	0,18612	0,000
		Ön lisans	-0,82202*	0,16362	0,000
		Lisans	-0,48467*	0,15876	0,014

Tablo 3.30: Mezuniyet Durumu Gruplararası Farklar (Benferroni)

Tablo 3.30'a göre İHL ile ön lisans mezunu öğretmenlerin görüşleri benzerlik gösterirken, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşleri farklılaşmakta ve İHL ile ön lisans mezunu öğretici görüşlerine göre daha olumsuz görüşte oldukları görülmektedir. İHL mezunu öğretmenlerin girdi boyutu maddelerine verdikleri cevapların puan ortalaması "Katılıyorum", ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin "Kararsızım", yüksek lisans mezunu öğretmenlerin "Katılmıyorum" şeklindedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin cevapları diğerlerine göre farklılaşmaktadır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ölçeğin girdi boyuna verdikleri cevapların puan ortalamasına baktığımızda, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin 4-6 yaş eğitim programının ölçeğin girdi boyutundaki maddelerde yer alan özellikleri taşıdığına yönelik olumsuz tutumda olduklarını söylenebilir. Genel olarak eğitim seviyesi yükseldikçe öğretmenlerin girdi boyutundaki maddelere karşı görüşlerinin olumsuzlaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ölçeğin girdi boyutu maddelerine verdikleri cevapların puan ortalamasına baktığımızda, öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre cevapların diğer boyutlara göre daha çok farklılaştığı görülmektedir. Bu sebeple, girdi boyutu özelinde girdi boyutunun maddelerine verilen cevapların arasındaki farka dikkat çekmek istedik. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin cevaplarının ortalama puanı "Katılmıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. 10, 18, 19, 28, 29 soruları için "Kararsızım" yanıtı verilmiş olup kalan soruların tamamındaki ortalama "Katılmıyorum" şeklindedir. Lisans mezunu öğretmenlerin cevap ortalamaları "Kararsızım" şeklindedir. 16. ve 25. soruya verilen cevapların ortalama puanı "Katılmıyorum", 19. soruya "Katılıyorum" cevabı verilmiş olup kalan tüm sorulara verilen cevapların puan ortalaması "Kararsızım" şeklindedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin 16, 30, 24, 20, 11, 31, 20, 24, 32 sorularına "Kararsızım", 16, 18, 29, 28, 19, 10, 22, 23 "Katılıyorum", 25. soruya "Katılmıyorum" şeklinde cevaplar verildiği görülmektedir. İHL mezunu öğretmenlerin 32. Soruya "Kararsızım" 25. soruya "Katılmıyorum" kalan soruların tamamına (16, 30, 24, 20, 11, 31, 20, 24, 16, 18, 28, 29, 19, 10, 22, 23) "Katılıyorum" şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir.

Elde ettiğimiz sonuçlara göre, sonuçlarda görülen farklılığın sebebinin eğitim düzeyi arttıkça program değerlendirmeye yönelik birikimlerin de artmasından kaynaklanabileceğini söyleyebiliriz. Çalışmaya katılan öğretmenlerden yüksek lisans düzeyinde olanların programa, okul öncesi din eğitiminde bulunması gereken niteliklere hatta okul öncesi eğitim özelliklerine daha fazla hâkim olduğunu varsayabiliriz. Esasında yapılan benzer çalışmalar da bu verileri desteklemektedir. Şu durumda çalışmamızda eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, programa dair daha fazla bilgi sahibi olduğu, programın eksik yönlerinin bulunduğu düşüncesinde oldukları, programa eleştiri getirebildiği ve programdan benzer beklentiler içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

3.2.3.1.3. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğretici Yeterlik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin girdi boyutlara ilişkin görüşleri 4-6 yaş grubunda görev yapabilmek için taşınması gereken yeterlik durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. ($p>0,05$) (Tablo 3.31). Tüm gruptaki öğretmenlerin cevap ortalamaları “Kararsızım” şeklindedir. Böylelikle yeterlik durumunun verilen cevapların farklılaşması üzerinde etkili bir faktör olmadığını söyleyebiliriz.

	Yeterlik Durumu	X	SS	Welch	
				F	P
GİRDİ	Geçici öğretici	3,00	0,91	0,514	0,63
	Lisans Çocuk Gelişimi Mezunu	3,31	0,87		
	4-6 Yaş Öğrenci Sertifika Sahibi	3,11	0,65		
	Toplam	3,10	0,69		

Tablo 3.31: Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yeterlik Durumuna Göre Test Sonuçları (Welch)

3.2.3.1.4. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin 4-6 yaş grubundaki mesleki kıdemlerine göre farklılıkları Tablo 3.32’de gösterilen test sonuçları ışığında incelenmiştir. Buna göre öğretici görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı ($p>0,05$) gözlemlenmiştir. Tüm gruplardaki öğretici cevap ortalaması “Kararsızım” düzeyindedir.

	4-6 Yaş Grubunda Mesleki Kıdem	X	SS	Welch	
				F	P
GİRDİ	0-2	3,14	0,66	2,683	0,07
	2-4	3,01	0,73		
	4 ve üzeri	3,23	0,69		
	Toplam	3,10	0,69		

Tablo 3.32: Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Test Sonuçları

İçerik sonuçlarının mesleki kıdem ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tablolar bize göstermektedir. Ancak verilen cevaplara madde bazında baktığımızda dikkatimizi çeken bir durumla karşılaştık. Meslekte 2-4 yıllık görevli olan öğretmenlerin sorulara verdikleri tüm cevapların ortalaması diğer iki grubun (0-2, 4 ve üzeri) cevaplarına göre daha olumsuz seviyededir. Başka bir deyişle, 2-4 yıldır görev yapan öğretmenlerin, programın girdi boyutuna yaklaşımı diğer öğretici gruplarına göre daha olumsuz olduğunu söyleyebiliriz.

3.2.3.1.5. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin girdi boyutuna ilişkin görüşleri, mevcut programı okuma

düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$) (Tablo 3.33). Çalışmamızın girdi boyutunda programı okuma sayısı değişkeninin, verilen cevapların farklılaşması üzerinde etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm gruplardaki öğretici cevap ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir.

	Mevcut Programı Okuma Durumu	X	SS	Welch	
				F	P
GİRDİ	Hiç	2,961	0,593	2,013	0,12
	1 kez	3,175	0,639		
	2 kez	3,103	0,650		
	3 ve üzeri	2,998	0,801		
	Total	3,100	0,690		

Tablo 3.33: Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Düzeylerine Göre Test Sonuçları (Welch)

3.2.3.1.6. Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin çalışmanın girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin programı okul öncesi eğitim literatüründen okuma düzeylerine göre farklılıkları Tablo 3.34’te gösterilen ilgili test sonuçları ışığında incelenmiştir. Girdi boyutuna ait öğretici görüşlerinin okul öncesi eğitim literatüründen okuma durumuna göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($p=0,00<0,05$).

	Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu	X	SS	Welch	
				F	P
GİRDİ	Hiç	3,036	0,608		
	1-5	3,139	0,616		
	6-10	3,251	0,657	3,354	0,021**
	10 üzeri	2,906	0,868		
	Toplam	3,100	0,690		

Tablo 3.34: Öğreticilerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumuna Göre Test Sonuçları

Tespit edilen farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için uygulanan Bonferroni testi sonuçları Tablo 3.35’te sunulmuştur. Buna göre Girdi boyutunda 10 ve üzeri literatür okuması yapan öğretmenlerin, okul öncesi eğitim literatüründen daha az okuma yapanlara göre ölçeğin girdi boyutu sorularına verdikleri cevaplarda daha olumsuz tutumda olduğu anlaşılmaktadır.

	Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu	Karşı Gruplar	Ort. Farkı	SS	P
GİRDİ	Hiç	1-5	-0,10338	0,12281	1,000
		6-10	-0,21510	0,13923	0,738
		10 üzeri	0,12946	0,13379	1,000
	1-5	Hiç	0,10338	0,12281	1,000
		6-10	-0,11171	0,08838	1,000
		10 üzeri	0,23285*	0,07954	0,021
	6-10	Hiç	0,21510	0,13923	0,738
		1-5	0,11171	0,08838	1,000
		10 üzeri	0,34456*	0,10311	0,005
	10 üzeri	Hiç	-0,12946	0,13379	1,000
		1-5	-0,23285*	0,07954	0,021
		6-10	-0,34456*	0,10311	0,005

Tablo 3.35: Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni)

Değişkenlere göre elde edilen sonuçlara baktığımızda okul öncesi okul öncesi eğitim literatüründen okuma durumu ve özellikle mezuniyet durumu, öğretmenlerin verdikleri cevaplara etki etmektedir. Eğitim durumu ve literatür farkındalığı arttıkça girdi boyutuna ait öğretici görüşlerinin olumsuzlaştığı görülmektedir. Alana dair bilgi birikiminin artması, programa olan eleştirel yaklaşımı ve tutumu etkilemektedir. Mesleki kıdemin sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkisi olacağı düşünülürken, sonuçlar bize mesleki kıdemin anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Girdi boyutu maddeleri arasında yer alan, “Çocukların gelişim alanlarına eşit dağılım göstermektedir, bireysel özellikler için seçenekler sunulmuştur, her yaş grubu için uygundur.” içeriğindeki sorulan sorulara verilen öğretici cevaplarının daha olumsuz yaklaşımda olması düşünülmekteydi. Ancak görülüyor ki, öğretmenler arasında programın bu özellikleri taşıdığını düşününler bulunmakta olup bu öğretmenlerin oranı azımsanmayacak derecededir. Bu durum bize bazı öğretmenlerin program değerlendirme birikimine yeterince sahip olmadığını göstermektedir. 4-6 yaş programında görev almak için öğretmenlerin taşınması gereken şartlara baktığımızda, 4-

6 yaş programında görev yapabilmek için yeterlik belgesine sahip olmak için devam edilen kurslar ya da uzaktan eğitim programlarının içeriği, okul öncesi eğitim ve okul öncesi din eğitiminde nitelikli öğretici olabilmek için yeterli gelmemektedir. Hele ki programda dini gelişim alanlarına yönelik modüllerin bulunmaması, öğretmenleri programı uygulama aşamasında sıkıntıya düşürmektedir. DİB bu açığı, hizmet içi eğitimlerle kapatmaya çalışmakta, öte yandan öğretmenler de bireysel olarak alana hâkim olma gayretindedir.

3.2.4. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri

Ölçeğin süreç boyutuna ilişkin maddeleri programın uygulanması sürecine etki eden faktörler arasından seçtiğimiz kurs, aile ve müftülük faktörlerinin durumunu tespit etme amacıyla düzenlenmiştir. Tablo 3.38’de incelenen Süreç boyutunun genel düzeyi “Kararsızım” ($\bar{X} = 3,35$) seviyesindedir. En düşük ortalama 3,12 ile “Aileler, aile katılım etkinliklerine yeterli düzeyde katılım göstermektedir.” maddesinde iken, “Kazanımların gerçekleşmesi için kurs ve aile arasında gerekli iletişim, iş birliği ve koordinasyon vardır.” maddesi 3,62 ile en yüksek ortalamaya sahip maddedir.

	Maddeler	İstatistik	
		Ortalama	Std. Sapma
35	Kazanımların gerçekleşmesi için kurs ve aile arasında gerekli iletişim, iş birliği ve koordinasyon vardır.	3,62	0,82
36	Aileler, aile katılım etkinliklerine yeterli düzeyde katılım göstermektedir	3,31	0,99
34	Kazanımların gerçekleşmesi için kurs ve müftülük arasında gerekli iletişim, iş birliği ve koordinasyon vardır	3,12	1,09
GENEL DÜZEY		3,35	0,74

Tablo 3.36: Süreç Maddeleri Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Süreç boyutunu maddeler çerçevesinde değerlendirdiğimizde, ortalama puanlara göre süreç içerisinde ailelerle iletişimin daha kuvvetli olduğu görülmektedir.

“Kazanımların gerçekleşmesi için kurs ve aile arasında gerekli iletişim, iş birliği ve koordinasyon vardır” cevapları katılıyorum şeklinde iken diğer bir paydaş olan müftülüklerle kurulan ilişkiye yönelik cevaplar kararsızım düzeyinde kalmaktadır.

Okul öncesi dönem eğitim sürecinde okul-veli iş birliği ne kadar sağlam ve sağlıklı kurulursa eğitimde beklenen başarıya ulaşmada büyük yol katedilir.²⁴² Bu iletişimi sağlamak için öncelikli olarak velinin konun öneminin farkında olması sağlanmalıdır. Bu sebeple aile katılımı kapsamında çeşitli kanallarla bilgilendirilmektedir. (Konferans, seminer, literatüre yönlendirme vs.) Çalışma sonuçları bize ailelerle iletişim kurulabildiğini göstermektedir. Benzer çalışmalarda da öğretmenler ailelere yönelik faaliyetlere katılımın artış gösterdiği ve kurslarda gerçekleştirilen eğitimlerin aile ve çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.²⁴³

Öte yandan verilerimize göre kurs aile iletişimi “Katılıyorum” çıkmasına rağmen “Kararsızım” düzeyinde sonuç alınan aile katılım etkinliklerine ailelerin aynı oranda rağbet göstermediğini söyleyebiliriz. Bu farka neden olabilecek unsurları şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Öğreticinin aile katılım etkinliklerinin önemini yeterince bilmemesi
2. Öğretici, aile katılım etkinlikleri hakkında velilere yeterli bilgi vermemesi
3. Ailenin aile katılım etkinliklerinin önemine yeterince varamamış olması.
4. Öğretici, aile katılım etkinliklerinin takibini gereken ciddiyette yapmaması
5. Programda yer alan aile katılım etkinliklerinin nitelik durumu.

²⁴² Özlem Çamlıbel Çakmak, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı”, s. 3.

²⁴³ Muhammed Ali Yazıbaşı, “Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)”, s. 110; Samet Yağcı, “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları (İzmir İli Örneği)”, s.156.

Alanda yapılan benzer araştırmaları incelediğimizde Yıldırım'ın yaptığı çalışmada şreticilere performans ödevlerine velilerin gösterdikleri zen ile ilgili yöneltilen soruya; %41,2'si zamanında yapılıp gönderildiğini ifade ederken, %8,8'i 'hayır' cevabını verdiğini %50'si ise 'kısmen' performans ödevlerinin zamanında yapılıp gönderdiğini görmekteyiz.²⁴⁴ Bu çalışmada da velilerin aile katılım etkinliklerine yeterince ilgili olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Yağcı'nın çalışmasında ğrenci-veli birlikteliği ile yapılması planlanan proje ödevlerine velilerin büyük çoğunluğunun destek olduğu ve öğreticiler tarafından yapılan toplantılara büyük lde katıldıkları fakat bazı velilerin bu konuda beklenen hassasiyeti yeterli düzeyde göstermedikleri görülmektedir.²⁴⁵ Urdoğu'nun yaptığı benzer bir çalışmada da programın daha verimli olması için veli desteğinin artması gerektiği, dolayısıyla da mevcut iş birliğinin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.²⁴⁶ Doğan'ın, öğretici yeterliklerine yönelik yaptığı çalışmasında da yukarıda sıraladığımız sebepleri destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Ancak çalışmada görüşme yapılan öğreticilerden bazıları, ailelerin öğreticiye gereğinden fazla müdahalede bulunacağı endişesiyle ailelerle iletişimi sınırlı tuttuklarını ifade etmektedirler. Ailelerin öğreticiye müdahalede bulunma problemi farklı çalışmalarla karşımıza çıkmaktadır.²⁴⁷ Diğer yandan dikkat çeken husus, Doğan'ın çalışmasının ölçek kısmına katılım sağlayan öğreticilerin ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi boyutuna ilişkin yeterlik puanlarının ortalamasına göre ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi konusunda kendilerinin oldukça yeterli olduğunu düşünmektedirler.²⁴⁸ ölçek sonuçları öğreticilerin ailelerle iletişiminin kuvvetli olduğunu gösterirken çalışmanın mülakat sonuçlarına göre uygulamada yanlışlıklar olduğu görülmektedir. şu halde

²⁴⁴ Betül Dinçer, "Diyanet işleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Okul ncesi Eğitim Kurumlarında Mevcut Durum ve Beklentilerin Saptanması (Bursa İli rneği)", s. 91.

²⁴⁵ Samet Yağcı, "ğreticilere Göre Diyanet işleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli rneği)", s. 156.

²⁴⁶ Ayfer Betül Urdoğu, "Okul ncesi Kur'an Kursu ğretim Programının Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi", s. 63.

²⁴⁷ Velilerin öğreticiye müdahale etmesinden duyulan rahatsızlık, farklı bir çalışmada da göze çarpmaktadır. Hatice Bayka, "ğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur'an Kursları ğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)'nın Değerlendirilmesi" s. 64; Muhammet Fatih Genç, "Diyanet işleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi", s. 516.

²⁴⁸ Zülfi Doğan, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu ğreticilerinin Eğitim-ğretim Yeterlik Algıları (Kayseri rneği)", s. 161-165.

sonuçları genellemek doğru olmayacağından Doğan'ın çalışmasına katılan öğretmenlerden bir kısmının aile katılımının önemine, nasıl olacağına ve sürecin nasıl yönetileceğine dair yeterince birikime sahip olmadığını söyleyebiliriz. Yine Tüfekçi'nin yaptığı benzer çalışmada da velilerinin beklentileri çok yüksek tutması ve velilerle yeterli iş birliği kurulamaması problemleriyle karşılaşmaktadır.²⁴⁹

Çalışmadan elde edilen verilere ve benzer çalışmaların sonuçlarına göre ailelerle iletişime olumsuz etki eden faktörleri derlenmeye çalışılmıştır. Tespitlere göre velilerden kaynaklı olanlar:

- Velilerin beklentilerinin çok yüksek olması (bu durum öğretici ile gerginliğe sebep olabilmekte),
- Velilerin program içeriğini yeterince bilmemesi, velilerin aile katılımını yeterince bilmemesi ve önemsememesi,
- Velilerin öğreticiye üst düzey müdahale durumu.

Öğreticiden kaynaklı olan:

- Öğreticinin aile katılımının önemi yeterince bilmemesi,
- Öğreticinin iletişim kurmadaki eksikliği,
- Öğreticinin veli iletişim seviyesini ayarlayamaması.

Süreç boyutunun ortalama puanı en düşük olan (3,12) “Müftülüklerle iletişim durumu” maddesinin sonuçlarına göre kazanımların gerçekleşmesi için kurs ve müftülük arasında gerekli olan iş birliğinin yeterli seviyede olmadığını söyleyebiliriz. Farklı illerde yapılan benzer çalışmalarda da bu iş birliği yoksunluğundan kaynaklanan

²⁴⁹ Kevser Tüfekçi, “Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi”, s. 64.

problem olduğu ortaya çıkmaktadır.²⁵⁰ İdareyle sağlıklı bir iletişim kurulamadığı, idarenin kendi personelinin arkasında olduğunu hissettirememesi durumu, müftülüklerin görev ve fonksiyonlarını istenilen ölçüde yerine getirme hususunda eksikliklerinin bulunduğu, ayrıyeten kursların ihtiyacı için yeterli fon sağlamama durumu sebebiyle beklentilerin karşılanamadığı görülmektedir.²⁵¹ Ancak şu belirtilmelidir ki, müftülüklerin yaşanan sorunların çözümünde büyük gayret sarf ettikleri, zaman içerisinde eksikliklerin giderilebileceği görülmektedir. Öte yandan, farklı bölgelerde yapılan çalışmalarda, farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Örneğin; Acur'un araştırma sonuçlarında çalışmaya katılan iki öğretici dışında öğretmenler müftülük ve çalışanlarıyla iş birliğinden gayet memnun olduklarını, kendilerini bu konuda şanslı gördüklerini dile getirmektedirler.²⁵² Buna göre, iletişim ve iş birliğinin müftülüklere göre değişiklik arz ettiğini söylenebilir.

Netice itibarıyla, ailelerin aile katılım etkinliklerine istenilen düzeyde ilgi göstermediği ama nispeten ailelerle iletişimin daha iyi bir düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Bunların yanı sıra müftülüklerle iletişim, henüz beklentileri karşılayacak seviyeye erişemediği görülmektedir.

3.2.4.1. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi

3.2.4.1.1. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin öğreticilik durumuna göre

²⁵⁰ Ayfer Betül Urdoğan, “Okul Öncesi Kur’an Kursu Öğretim Programının Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi”, s. 63.

²⁵¹ Mehmet Korkmaz, **4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarında Din Eğitimi**, s. 175; Salih Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, s. 234; Samet Yağcı, “Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları (İzmir İli Örneği)”, s. 96-97; Muhammet Fatih Genç, “Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarında Din Eğitimi”, s. 516.

²⁵² Elif Acur, “Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur’an Kurslarındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Sakarya Üni. EBE, 2019, s. 102.

farklılıkları incelendiğinde, öğretici görüşlerinin öğreticilik durumuna göre farklılaştığı görülmektedir ($p=0,00<0,05$).

	Öğreticilik Durumu	X	SS	Kruskal-Wallis H	
				X ²	P
SÜREÇ	Geçici Öğretici	3,581	0,699	11,863	0,00**
	Kadrolu Öğretici	3,245	0,746		
	Sözleşmeli Kadrolu Öğretici	3,236	0,717		
	Toplam	3,351	0,738		

Tablo 3.37: Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumuna Göre Test Sonuçları (Kruskal-Wallis H)

Tespit edilen farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için uygulanan Bonferroni testi sonuçları Tablo 3.38’de sunulmuştur. Buna göre kadrolu ve sözleşmeli kadrolu öğretmenlerin görüşleri benzerlik gösterirken geçici öğretmenlerin görüşleri bu iki gruptan farklılaşmıştır. Geçici öğretmenlerin cevaplarının ortalama puanı diğer öğretmenlere göre daha yüksek olup süreç boyutundaki maddelerin uygulanabilir olduğuna dair daha pozitif yaklaşımda olduğu görülmektedir.

	Öğreticilik Durumu	Gruplar	Ort. Farkı	SS	P
SÜREÇ	Geçici Öğretici	Kadrolu Öğretici	0,33610*	0,084	0,00
		Sözleşmeli Kadrolu Öğretici	0,34538*	0,078	0,00
	Kadrolu Öğretici	Geçici Öğretici	-0,33610*	0,084	0,00
		Sözleşmeli Kadrolu Öğretici	-0,00928	0,081	1,00
	Sözleşmeli Kadrolu Öğretici	Geçici Öğretici	-0,34538*	0,078	0,00
		Kadrolu Öğretici	0,00928	0,081	1,00

Tablo 3.38: Öğreticilik Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni)

3.2.4.1.2. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Ölçeğin süreç boyutuna ilişkin öğretici görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılıkları Tablo 3.39’de gösterilen test sonuçları ışığında incelenmiştir. Süreç boyutuna ait öğretici görüşlerinin öğretmenlik durumuna göre farklılaştığı görülmektedir ($p=0,00<0,05$).

	Mezuniyet Durumu	X	SS	Kruskal-Wallis H	
				X ²	P
SÜREÇ	İHL	3,632	0,733	8,046	0,00**
	Ön lisans	3,537	0,701		
	Lisans	3,232	0,720		
	Yüksek Lisans	3,167	0,826		
	Total	3,351	0,736		

Tablo 3.39: Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumuna Göre Test Sonuçları (Kruskal Wallis H)

Tespit edilen farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için uygulanan Bonferroni testi sonuçları Tablo 3.40’ta sunulmuştur. Buna göre İHL ile ön lisans mezunu öğretmenlerin görüşleri benzerlik gösterirken, lisans ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu durumda Süreç boyutunda farklılık iki grupta (İHL-Ön lisans, Lisans-Yüksek Lisans) değerlendirilebilir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin verdikleri cevapların puan ortalaması diğer öğretmenlere nazaran daha düşüktür. Diğer bir deyişle, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, programın süreç boyutunda yer alan maddelerdeki özellikleri taşıdığına dair görüşleri daha olumsuzdur.

SÜREÇ	Mezuniyet Durumu	Karşı Gruplar	Ort. Farkı	SS	P
	İHL	Ön lisans	0,09531	0,13047	1,000
		Lisans	0,40008*	0,12296	0,007
		Yüksek Lisans	0,46581	0,20518	0,142
	Ön lisans	İHL	-0,09531	0,13047	1,000
		Lisans	0,30478*	0,07453	0,000
		Yüksek Lisans	0,37050	0,18037	0,243
	Lisans	İHL	-0,40008*	0,12296	0,007
		Ön lisans	-0,30478*	0,07453	0,000
		Yüksek Lisans	0,06573	0,17501	1,000
	Yüksek Lisans	İHL	-0,46581	0,20518	0,142
		Ön lisans	-0,37050	0,18037	0,243
		Lisans	-0,06573	0,17501	1,000

Tablo 3.40: Mezuniyet Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni)

3.2.4.1.3. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğretici Yeterlik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin süreç boyutuna yönelik ilişkin görüşleri 4-6 yaş grubundaki yeterlik durumlarına göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$) (Tablo 3.41). Öğreticilik durumu ortalamaları birbirine oldukça yakındır ve anlamlı farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla sahip olunana sertifikalar ya da yeterliklerin bu boyutta verilen cevaplar üzerinde anlamlı etkisi bulunmadığı görülmektedir.

SÜREÇ	Yeterlik Durumu	X	SS	Kruskal-Wallis H	
				X ²	P
	Ön Lisans Çocuk Gelişimi Mezunu	3,34	0,88	0,011	0,99
	Lisans Çocuk Gelişimi Mezunu	3,33	0,58		
	4-6 Yaş Öğrenci Sertifika Sahibi	3,35	0,71		
	Toplam	3,35	0,74		

Tablo 3.41: Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yeterlik Durumuna Göre Test Sonuçları

3.2.4.1.4. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin, ölçeğin süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin 4-6 yaş grubundaki mesleki kıdemlerine göre farklılıkları Tablo 3.42’de gösterilen test sonuçları ışığındaki incelememizde öğretmenlerin görev sürelerinin verilen cevaplara üzerinde anlamlı etkisi olduğu ($p<0,05$) tespit edilmiştir.

	4-6 Yaş Grubunda Mesleki Kıdem	X	SS	Kruskal-Wallis H	
				X ²	P
SÜREÇ	0-2	3,32	0,75	7,233	0,00**
	2-4	3,29	0,72		
	4 ve üzeri	3,72	0,62		
	Toplam	3,35	0,74		

Tablo 3.42: Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Test Sonuçları

Tespit edilen farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için uygulanan Bonferroni testi sonuçları Tablo 3.43’te sunulmuştur. Buna göre görüşlerin farklılık gösterdiği gruplar 2-4 yıl kıdeme sahip olanlar ile 4 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardır. Verilen cevapların puan ortalamasının farkları incelenirse 4 yıldan sonra kıdem süresi arttıkça aile katılımına yönelik tutum, müftülüklerle ve velilerle olan iletişime dair olumlu görüşlerin arttığı söylenebilir. Mesleki tecrübeyle elde edilen birikimle öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve karşılaşılan problemleri çözme becerilerinin kuvvetlendiği ve öğretmenlerin kendi uygulamalarından aldığı olumlu sonuçlara göre süreç boyutunda yer alan maddeler için olumlu görüş bildirdiği düşünülmektedir.

SÜREÇ	4-6 Yaş Mesleki Kıdem	Gruplar	Ort. Farkı	SS	P
	0-2 yıl	2-4	0,03730	0,07100	1,000
		4 ve üzeri	-0,39701*	0,11341	0,002
	2-4	0-2	-0,03730	0,07100	1,000
		4 ve üzeri	-0,43431*	0,11711	0,001
	4 ve üzeri	0-2	0,39701*	0,11341	0,002
		2-4	0,43431*	0,11711	0,001

Tablo 3.43: Mesleki Kıdeme Göre Gruplararası Farklar (Bonferroni)

3.2.4.1.5. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Tablo 3.44'e göre öğretmenlerin süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin mevcut programı okuma durumuna göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir.

SÜREÇ	Mevcut Programı Okuma Durumu	X	SS	Kruskal-Wallis H	
				X ²	P
	Hiç	2,952	0,693	2,910	0,03**
	1 kez	3,314	0,764		
	2 kez	3,423	0,637		
	3 ve üzeri	3,409	0,759		
	Toplam	3,350	0,736		

Tablo 3.44: Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Düzeylerine Göre Test Sonuçları

Tablo 3.45'teki Bonferroni sonuçlarında öğretmenlerin süreç boyutu cevaplarında programı iki kez ve üstü okuyan öğretmenlerin programı hiç okumayanlara göre daha olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir.

SÜREÇ	Mevcut Programı Okuma Durumu	Karşı Gruplar	Ort. Farkı	SS	P
	Hiç	1 kez	-0,36217	0,16729	0,185
		2 kez	-0,47081*	0,17356	0,042
		3 ve üzeri	-0,45729*	0,17192	0,048
	1 kez	Hiç	0,36217	0,16729	0,185
		2 kez	-0,10863	0,08463	1,000
		3 ve üzeri	-0,09512	0,08121	1,000
	2 kez	Hiç	0,47081*	0,17356	0,042
		1 kez	0,10863	0,08463	1,000
		3 ve üzeri	0,01352	0,09346	1,000
	3 ve üzeri	Hiç	0,45729*	0,17192	0,048
		1 kez	0,09512	0,08121	1,000
		2 kez	-0,01352	0,09346	1,000

Tablo 3.45: Mevcut Programı Okuma Düzeyleri Farklar (Bonferroni)

3.2.4.1.6. Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin, ölçeğin süreç boyutuna ilişkin verdikleri cevapların, öğretmenlerin okul öncesi eğitim alanı literatüründen okuma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 3.46'daki gösterilen ilgili test sonuçları ışığında incelenmiştir. Süreç boyutuna ait öğretici görüşlerinin öğretmenlerin okul öncesi eğitim literatüründen okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin okul öncesi eğitim alanı literatürüne hâkim olma durumunun, verilen cevaplar üzerinde etkili bir faktör olmadığı görülmüştür.

	Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu	X	SS	Kruskal-Wallis H	
				X ²	P
SÜREÇ	Hiç	3,133	0,715	2,318	0,08
	1-5	3,396	0,717		
	6-10	3,429	0,614		
	10 üzeri	3,249	0,852		
	Toplam	3,350	0,738		

Tablo 3.46: Öğreticilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumuna Göre Test Sonuçları

Okul öncesi literatürden hiç okumadıklarını bildiren öğretmenlerin süreç bu boyutta yer alan sorulara verdikleri cevapların ortalaması diğer okuyan öğretmenlere nazaran daha düşüktür. (3,133) Öğreticilerin okul öncesi eğitim alanına yönelik okumalarının artmasıyla, öğretmenlerde alana dair bilgi birikimi oluşmakta, böylece paydaşlarla iletişim noktasında nasıl hareket edileceğine dair fikir sahibi olmaktadır. Bu birikimin, öğretmenlerin iletişim becerilerini de kuvvetlendireceğinden, öğretmenlerin kendi uygulamalarından aldığı olumlu sonuçlara göre süreç boyutunda yer alan maddeler için olumlu görüş bildirdiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak süreç boyutu sonuçlarının değişkenlere göre farklılıkları incelendiğinde öğretmenlik durumu, mezuniyet durumu, mesleki kıdem ve mevcut program okuma durumu değişkenlerine göre sonuçların anlamlı farklılaştığı; yeterlik durumu ve literatür farkındalığı değişkenlerinin sonuç üzerinde anlamlı etkisi olmadığı görülmektedir.

3.2.5. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşleri

Ölçeğin ürün boyutu maddeleri DİB 4-6 yaş öğretim programında belirtilmiş olan amaçlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu boyutta, programın amaçlarının gerçekleşme durumunun öğretmenler nazarındaki cevapları değerlendirilmektedir. Ürün boyutu en fazla olumlu görüş belirtilen boyut olup cevapların puan ortalaması “Katılıyorum” düzeyindedir ($\bar{X} = 3,99$). “Program, çocukların sosyal çevresiyle olan uyumunu kolaylaştırmak için elverişlidir.” maddesine verilen cevaplar 3,83 ile en düşük ortalamaya sahipken, “Bu programın eğitimini alan çocuklar, Allah’ı sevgi temelinde fark eder.” maddesinin yanıtları 4,14 ile en yüksek ortalamayı almıştır (Tablo 3.47).

	Maddeler	İstatistik	
		Ortalama	Std. Sapma
40	Bu programın eğitimini alan çocuklar, Allah’ı sevgi temelinde fark eder.	4,14	0,51
44	Program, çocukların dini sembollere/dini mekânlara karşı olumlu tutum/bakış açısı kazanması için elverişlidir	4,08	0,56
37	Bu programın eğitimini alan çocuklar, İslam dininin temel değerlerini insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olduğunu fark eder	4,00	0,58
41	Bu programın eğitimini alan çocuklar, yaratılıştaki düzeni fark eder	3,92	0,63
38	Bu programın eğitimini alan çocuklar, kazandıkları değerleri gündelik hayatta kullanır.	3,98	0,57
42	Bu programın eğitimini alan çocuklar, Peygamber efendimizin kişiliğini ve karakterini tanıyarak sever ve model alır.	3,99	0,64
39	Bu programın eğitimini alan çocuklar, Kur’an-ı Kerim’i ses ve şekil olarak kendi seviyesinde tanıtır	4,03	0,59
43	Program, çocukların sosyal çevresiyle olan uyumunu kolaylaştırmak için elverişlidir.	3,83	0,68
GENEL DÜZEY		3,99	0,45

Tablo 3.47: Ürün Maddeleri Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Program kazanımlarının, program amaçlarına ulaşmak için özenle hazırlandığı ve bu doğrultuda içerik düzenlemesi yapıldığı görülmektedir. Öğreticilerin görüşlerine göre programın amaçlarına büyük oranda ulaştığı söylenebilir. Ancak, amaç yazılımında dikkat çeken bazı hususlar bulunmaktadır. Ürün boyutunda yer verdiğimiz maddelerden olan “Bu programın eğitimini alan çocuklar, İslam dininin temel değerlerini insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olduğunu fark eder” maddesinin 4-6 yaş grubunda davranışa geçme biçimi tartışılabilir bir durumdur. Ana düşünce, çocuğun İslam dininin temel değerlerini fark etmesini sağlamak olsa da bu değerlerin hayata anlam kattığını o yaşta çocuktan beklemek doğru olmayacaktır. Amaç, çocuklara temel değerleri kazandırmak ve İslam’ın aslında Müslümanın hayatının her alanında olan bir yaşam şekli olduğunu hissetmelerini sağlamak olmalıdır. Bu temelle birlikte, çocuk ilerleyen yıllarda “İslam dininin temel değerlerini insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri” olduğunu fark edecektir. Bu sebeple yaş grubu dikkate alınarak amacın ifade ediliş biçiminde değişikliğe gidilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde “Bu programın eğitimini alan çocuklar, yaratılıştaki düzeni fark eder” amaç ifadeleri de tartışılabilir maddedir. 4-6 yaş çocuklarından her şeyin bir düzen üzerine yaratıldığı bilincinde olmaları beklenemez. Bunun yerine çocukların evrendeki güzellikleri fark etmesini sağlayıp bu güzellikleri yaratanın Allah olduğunun farkına varmaları desteklenmelidir. Bu amaç doğrultusunda da içerikte tefekkür çalışmalarına yer verilmelidir.

Çalışmanın ürün boyutunda elde edilen sonuçları sahada yapılan benzer çalışmalardaki ilgili maddelerin sonuçlarıyla karşılaştırıldığında verileri destekleyici sonuçlarla karşılaşılmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, bu kısımda dikkat edilmesi gereken önemli bir husus bulunmaktadır. Çalışmada olabildiğince programı yalın olarak değerlendirmeyi amaç edinilmiştir. Daha açık bir ifadeyle programın uygulanması aşamasında, öğreticilerin sadece program materyallerine bağlı kaldığı varsayılmıştır. Öğretici ve veli görüşleri doğrultusunda yapılan benzer çalışmalarda, velilerin çoğu zaman çocukların davranışlarına/birikimlerine bakarak sonuç odaklı değerlendirme yaptığı anlaşılmaktadır. Veliler kazanılan davranışın, etkinlik aşamasında hangi

materyallerin kullanıldığı bilgisine vâkıf değildirlir. Çalışmada, bu durumu göz önüne alarak çıkarımlarda bulunulmaya gayret edilmiştir.

Ürün boyutunda yer verdiğimiz programın amaçlarından oluşan sorulara verilen cevapların puanları karşılaştırıldığında en yüksek ortalamanın (4,14) “Bu programın eğitimini alan çocuklar, Allah’ı sevgi temelinde fark eder.” olduğu görülmektedir. Bu amaç için, program içeriğinin daha etkili olduğunu söyleyebiliriz. Benzer çalışmalarda da bu doğrultuda sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Çelik’in DİB 4-6 yaş kurslarında eğitime devam eden çocuklarla yaptığı çalışmasında, çocukların tamamının yaş grubu özelliklerine göre²⁵³ (4, 5 ve 6 yaş) Allah tasavvurunda olumlu, sevdiği dolu ifadeler kullandığı görülmektedir.²⁵⁴ Velilerin görüşleri çerçevesinde yapılan diğer bir çalışmada veliler çocukların Allah’ı sevgi temelli tasavvur ettiği, Allah’tan bahsederken sevdiklerini ve sevildiklerini ön plana çıkardıkları ifade etmektedir.²⁵⁵ Aybey’in öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin %93,7’si (%65,6 kesinlikle evet, %28,1 evet) bu programın eğitimini alan çocukların Allah’ın varlığı ve birliğini gerektiği şekilde öğrendiği, %6,3’ü de kısmen öğrendiği şeklinde yanıt vermiştir.²⁵⁶

Ölçeğimizin ürün boyutu maddelerinden olan “Program, çocukların sosyal çevresiyle olan uyumunu kolaylaştırmak için elverişlidir.” maddesine verilen cevapların ortalaması “katılıyorum” düzeyindedir ancak ortalama olarak diğer soruların gerisinde kalmıştır. Şu durumda içerikte çocukların sosyalleşmesini destekleyici etkinliklere yer verme durumunun gözden geçirilmesi gerekmektedir

²⁵³ Nuran Çelik, “4-6 Yaş Grubu Çocukların İnanç Esaslarını Algılayış Biçimleri”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gümüşhane Üni. SBE, 2019, s. 91-92.

²⁵⁴ Yine aynı çalışmada Allah kelimesinin kendilerine ne ifade ettiği yönünde sorulan soruya dört yaş çocuğunun Allah deyince aklına kısa ve olumlu yönde tarifler gelmekle birlikte sevgi ve iyilik kelimeleri ön plana çıktığı, beş yaş çocuğu da Allah’ı olumlu yönde tarif etmekle birlikte genellikle ifadelerinde dini terimler kullandığı, Allah lafzının ifadesinde sevginin önemli bir yeri olduğu altı yaş çocukları diğer yaş gruplarına göre Allah’ı anlatırken açıklayıcı cümleler kurdukları görülmektedir., a.e., s .89.

²⁵⁵ Ömer Demir, Rabiye Camadan, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Ebeveyn Memnuniyeti: Bayburt İl Örneği”, **Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sy. 9, 2019, s. 22-23.

²⁵⁶ Salih Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, s. 219. Bu çalışmada araştırmacı soru kalıbını “Allah’ı sevgi temelli tanıır” şeklinde değil “Allah’ın varlığı ve birliğini gerektiği şekilde tanıır” ifadesiyle hazırlamıştır.

denilebilir. Verilerimizi destekleyen benzer bir çalışmada da 4-6 yaş öğretim programının sosyal hayatta uygulama alanının kısıtlı olup olmadığını tespit için sorulan soruya öğretmenlerin verdiği cevap oranlarına bakıldığında öğretmenlerin öğretim programını sosyal hayatla ilişkili bulduğu sonucu çıkmaktadır.²⁵⁷ Demir ve Camadan'ın velilerle yaptığı çalışmada kursa gitmeden önce çevreleriyle uyumda aşırı davranışlar sergileyen çocukların davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.²⁵⁸ Burada dikkat edilmesi gereken husus velilerin, çocuklarını davranışlarına bakarak değerlendirdikleridir. Bu davranış değişikliğinde öğreticinin program haricindeki çabasının etkisi göz ardı edilmemelidir. Bizim çalışmamızda amaç program içeriğinin çocukların sosyal çevresiyle uyumunu ne derecede kolaylaştırıcı nitelikte olduğunu tespit etmektir. Bu yüzden veli memnuniyetini ölçen çalışma sonuçlarıyla bizim çalışmamızın sonuçlarını karşılaştırıp doğru bir karara varabilmek mümkün görünmemektedir.

Çalışmamızın 42. maddesiyle ilişkili olarak Çelik'in çocuklarla yaptığı çalışmasında, bu programın eğitimini alan çocukların Peygamberimizi tanımayla ilgili yöneltilen sorularda çocukların tamamının peygamberimizin ismini bildiği ve Peygamberimizin çocukları çok sevmesi ve onlara iyi davranması, yardımsever olması ve yalan söylememe özellikleri ağırlıklı olmak üzere onu sevgi ifadeleriyle tanıttıklarını göstermektedir.²⁵⁹ Çocukların Hz. Peygamberi tanıma ve onu örnek alma durumuyla ilgili velilere yöneltilen sorularda çocukların günlük hayatta karşılaştıkları olaylara peygamberimizin davranışlarından örnekler verdiği, çocukları çok sevdiği, onu çok sevdikleri, onu rüyada görmek istemeleri cevapları veli cevaplarının ortak noktalarıdır.²⁶⁰ Aybey'in öğretmenlerle yaptığı çalışmada da öğretmenler, çocukların çok

²⁵⁷ Ayfer Betül Urdoğdu, s. 54, öğretmenlerin %23,1'i, "Katılıyorum" veya "Kesinlikle katılıyorum" seçeneğini, %5,8'i "Kararsızım" seçeneğini işaretlemiştir. %69,3'ü de "Katılmıyorum" veya "Hiç katılmıyorum" seçeneklerini işaretleyerek olumsuz tavır almıştır. 1 kişi de (%1,9) soruyu cevapsız bırakmıştır.

²⁵⁸ Ömer Demir, Rabiye Camadan, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Ebeveyn Memnuniyeti: Bayburt İl Örneği", s. 14-16.

²⁵⁹ Nuran Çelik, "4-6 Yaş Grubu Çocukların İnanç Esaslarını Algılayış Biçimleri", s. 100-102.

²⁶⁰ Ömer Demir, Rabiye Camadan, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Ebeveyn Memnuniyeti: Bayburt İl Örneği", s. 24.

büyük çoğunluğunun Hz. Peygamberi tanıdığını belirtmişlerdir.²⁶¹ Özetle, sahada yapılan benzer çalışmalarda verilerimizi destekleyici yönde sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Veliler, çocukların kursta öğrendiklerinin ev ortamında da devam ettirmelerinden duydukları memnuniyeti dile getirmektedirler.²⁶² Şu durumda kazanımların tamamına yönelik genelleme yapamamak bile çocukların dini ve ahlaki gelişimlerinde olumlu manada gözlenebilecek seviyede gelişme, davranış değişikliği olduğunu söyleyebiliriz. 4-6 yaş Kur'an kurslarının temelini değerler eğitimi oluşturmaktadır. Kursta devam eden öğrencilerin bu anlamda olumlu davranış sergiledikleri aileler tarafından ifade edilmiştir.²⁶³ Aynı zamanda veli görüşleri çocukların özellikle dini sembollere/dini değerlere saygıyı devam ettirdiğine işaret etmektedir.²⁶⁴ Öğrencilerin gerekli bilgileri öğrendikten sonra onu hem kursta uyguladıkları hem de kurs dışında uyguladıkları görülmektedir.²⁶⁵

Ürün boyutu maddelerinden bir diğeri olan “Bu programın eğitimini alan çocuklar, Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak kendi seviyesinde tanır” maddesine öğretmenlerin cevabı “Katılıyorum” şeklindedir. Bu sonuca göre programın, çocuklara Kur'an-ı Kerim'i kendi seviyelerine göre tanıttığını söyleyebiliriz. Literatürdeki

²⁶¹ Salih Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, s.219. Öğreticilerin %90,6 sı (%75,0 kesinlikle evet, %15,6 evet) Hz. Muhammed'i (sav) tam olarak, %9,3'ünün de kısmen tanıdığını belirtmişlerdir. Kurslarda 4 yaş grubundaki çocukların bazı konuları daha tam olarak kavrama döneminde olmamaları nedeniyle öğretmenlerin kısmen seçeneğini işaretledikleri düşünülmektedir.

²⁶² Ömer Demir, Rabiye Camadan, “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Ebeveyn Memnuniyeti: Bayburt İl Örneği”, s. 15-16.

²⁶³ Merve Akgül, “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitiminin Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Amasya Örneği)”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi** Amasya Üni. SBE, 2020, s. 40; Muhammed Ali Yazıcıbaşı, “Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)”, s.113-114; Ömer Demir, Rabiye Camadan, “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Ebeveyn Memnuniyeti: Bayburt İl Örneği”, s. 22; Salih Aybey, “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, s. 224-225.

²⁶⁴ Ömer Demir, Rabiye Camadan, “4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Ebeveyn Memnuniyeti: Bayburt İl Örneği”, s. 22.

²⁶⁵ Ali Gücen, Ahmet Çakmak, M. Fatih Ay, “4-6 Yaş Kuran Kursu Öğretim Programının Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi, **Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı**, Ed. Mucahit Kıbrıs, İstanbul, İbb Kültür Aş. Yayınları, 2016, s.757.

benzer çalışmalarda da bu doğrultuda sonuçlara ulaşıldığını görülmektedir. Örneğin; Aybey'in verilerine göre çocukların %59,4'ünün Kur'an-ı Kerim'i öğrenme yolunda gayret gösterdiklerini ve diğer kitaplardan ayırabildiklerini, %34,4'ünün de kısmen bunları başarabildiklerini ortaya koymaktadır. Bunlarla birlikte hem ibadetleri hem de Kur'an-ı Kerim'i çocukların %6,3'ünün öğrenemediği ortaya çıkmıştır. Öğreticiler, bu çocukların 4 yaş grubu içinde yer alması nedeniyle öğrenemediklerini ifade etmişlerdir.²⁶⁶ Gücen ve arkadaşlarının çalışmasında öğretmenlerin, çocukların yaşları küçük olmasına rağmen Kur'an-ı Kerim'i şekil olarak tanımada genel anlamda sorun yaşamadıklarını ifade etmeleriyle birlikte, mahreçli okuma noktasında görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür.²⁶⁷ Demir ve Camadan'ın velilerle yaptığı çalışmada veliler tarafından Kur'an okuma ve ezber kazanımlarında da çocukların kendi seviyelerine göre oldukça ilerleme gösterdikleri ifade edilmektedir.²⁶⁸ Tüm bu çalışmalardan alınan sonuçlar, bizim çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçları destekler biçimdedir.

3.2.5.1. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi

3.2.5.1.1. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Ölçeğin ürün boyutuna ait öğretici görüşlerinin öğreticilik durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. ($p=0,00<0,05$) Geçici, kadrolu ve sözleşmeli kadrolu öğretmenlerin tamamının cevap ortalaması "Katılıyorum" şeklindedir. Her bir grup, programın amaçlarına ulaşması hususuna "Katılıyorum" şeklinde olumlu yaklaşmaktadır.

²⁶⁶ Salih Aybey, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)", s. 221.

²⁶⁷ Ali Gücen, Ahmet Çakmak, Ay, "4-6 Yaş Kuran Kursu Öğretim Programının Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi", s. 758.

²⁶⁸ Ömer Demir, Rabiye Camadan, "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Ebeveyn Memnuniyeti: Bayburt İl Örneği", s.17-18.

ÜRÜN	Öğreticilik Durumu	X	SS	Kruskal-Wallis H	
				X ²	P
	Geçici Öğretici	4,103	0,471	13,688	0,00**
	Kadrolu Öğretici	3,939	0,431		
	Sözleşmeli Kadrolu Öğretici	3,944	0,421		
	Toplam	3,995	0,446		

Tablo 3.48: Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilik Durumuna Göre Test Sonuçları (Kruskal Wallis H)

Tespit edilen farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için uygulanan Bonferroni testi sonuçları Tablo 3.49’da sunulmuştur. Buna göre kadrolu ve sözleşmeli kadrolu öğretmenlerin görüşleri benzerlik gösterirken geçici öğretmenlerin görüşleri bu iki gruptan farklılaşmıştır. Ortalamalar arası fark incelendiğinde geçici öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre programın amaçlarına ulaştığını destekleme puanı ortalaması daha yüksektir. (4,103) Bu puan, “Kesinlikle katılıyorum” cevap grubuna yakındır. Bu doğrultuda geçici öğretmenlerin, 4-6 yaş öğretim programının amaçlarına ulaşmasını daha başarılı bulduğunu söyleyebiliriz.

ÜRÜN	Öğreticilik Durumu	Gruplar	Ort. Farkı	SS	P
	Geçici Öğretici	Kadrolu Öğretici	0,16403*	0,052	0,00
		Sözleşmeli Kadrolu Öğretici	0,15922*	0,048	0,00
	Kadrolu Öğretici	Geçici Öğretici	-0,16403*	0,052	0,00
		Sözleşmeli Kadrolu Öğretici	-0,00481	0,050	1,00
	Sözleşmeli Kadrolu Öğretici	Geçici Öğretici	-0,15922*	0,048	0,00
		Kadrolu Öğretici	0,00481	0,050	1,00

Tablo 3.49: Öğreticilik Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni)

3.2.5.1.2. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin ölçeğin ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre farklılıkları Tablo 3.50’de gösterilen test sonuçları ışığında incelenmiştir. Ürün boyutuna ait öğretici görüşlerinin öğreticilik durumuna göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir ($p=0,00<0,05$).

ÜRÜN	Mezuniyet Durumu	X	SS	Kruskal-Wallis H	
				X ²	P
	İHL	4,234	0,437	26,936	0,00**
	Ön Lisans	4,063	0,437		
	Lisans	3,942	0,428		
	Yüksek Lisans	3,771	0,554		
	Toplam	3,995	0,446		

Tablo 3.50: Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mezuniyet Durumuna Göre Test Sonuçları (Kruskal Wallis H)

Tespit edilen farkların hangi gruplar arasında olduğu belirlemek için uygulanan Bonferroni testi sonuçları Tablo 3.51’de sunulmuştur. Buna göre ürün boyutunda farklılık iki grupta yani İHL-Ön lisans ve Lisans-Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında değerlendirilebilir. Bu durumda lisans ve yüksek lisans mezunları diğer öğretmenlere nazaran görüş puanları ortalaması daha düşüktür. (3,942-3,771) Genel olarak eğitim seviyesi yükseldikçe programın amaçlarına ulaşma durumuna yönelik puanlar, “Kararsızım” düzeyine doğru yaklaşmaktadır. Bu durumda, eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin programın amaçlarının gerçekleşmesinde başarıya ulaşılabilme hususunda olumsuz görüşte bulunanların sayısının arttığını söyleyebiliriz.

ÜRÜN	Mezuniyet Durumu	Karşı Gruplar	Ort. Farkı	SS	P
	İHL	Ön lisans	0,17102	0,07908	0,186
		Lisans	0,29163*	0,07453	0,001
		Yüksek Lisans	0,46314*	0,12436	0,001
	Ön Lisans	İHL	-0,17102	0,07908	0,186
		Lisans	0,12061*	0,04518	0,047
		Yüksek Lisans	0,29212*	0,10932	0,047
	Lisans	İHL	-0,29163*	0,07453	0,001
		Ön lisans	-0,12061*	0,04518	0,047
		Yüksek Lisans	0,17151	0,10607	0,639
	Yüksek Lisans	İHL	-0,46314*	0,12436	0,001
		Ön lisans	-0,29212*	0,10932	0,047
		Lisans	-0,17151	0,10607	0,639

Tablo 3.51: Mezuniyet Durumu Gruplararası Farklar (Bonferroni)

3.2.5.1.3. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğreticilerin Yeterlik Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin ürün boyutuna ilişkin görüşleri 4-6 yaş grubundaki yeterlik durumlarına göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$) (Tablo 3.52). Grupların verdiği cevaplar birbirine oldukça yakındır. Öğreticilerin mezuniyet durumunun, öğretmenlerin yeterlik için taşıması gereken şartların durumuna nazaran sonuçların farklılaşmasında daha etkilidir. Öğreticilerin 4-6 yaş programında görev yapabilmek için taşıdığı yeterlik şartları farklılık arz etse de verilen cevapların tamamı “Katılıyorum” düzeyindedir.

	Yeterlik Durumu	X	SS	Kruskal-Wallis H	
				X ²	P
ÜRÜN	Ön Lisans Çocuk Gelişimi Mezunlu	4,05	0,52	1,232	0,54
	Lisans Çocuk Gelişimi Mezunlu	3,92	0,07		
	4-6 Yaş Öğrenci Setifika Sahibi	3,99	0,43		
	Toplam	3,99	0,45		

Tablo 3.52: Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yeterlik Durumuna Göre Test Sonuçları

3.2.5.1.4. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin 4-6 Yaş Programındaki Mesleki Kıdem Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin 4-6 yaş grubundaki mesleki kıdemlerine göre farklılıkları Tablo 3.53'te gösterilen test sonuçları ışığında incelenmiştir. Ürün boyutlarındaki öğretici görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı görülmektedir. ($p>0,05$) Özellikle 0-2 ve 2-4 yıl görev yapmış olanların puanları birbirine çok yakındır. (3,99-3,97). 0-2, 2-4 ve üzeri görev tecrübesi olan öğretmenlerin ürün boyutundaki maddelere verdikleri cevapların puan ortalamaları “Katılıyorum” şeklindedir. Ancak 4 ve üzeri yıldır görev yapan öğretmenlerin, programın ürün boyutunda yer alan amaçlarında başarıya ulaşması hususunda olumlu görüşleri daha yüksektir. (4,12) Sonuç olarak öğretmenlerin 4-6 yaş sınıflarındaki görev sürelerinin, ölçeğin ürün boyutundaki sorulara verilen cevaplar üzerinde etkili bir faktör olmadığı görülmüştür.

	4-6 Yaş Grubunda Mesleki Kıdem	X	SS	Kruskal-Wallis H	
				X ²	P
ÜRÜN	0-2	3,99	0,46	2,601	0,27
	2-4	3,97	0,43		
	4 ve üzeri	4,12	0,41		
	Toplam	3,99	0,45		

Tablo 3.53: Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Test Sonuçları (Kruskal Wallis H)

3.2.5.1.5. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin ürün boyutuna ilişkin görüşleri, mevcut programı okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$) (Tablo 3.54). Bu boyutta, mevcut programı okumamış olmanın ya da tekrar tekrar okumuş olmanın cevaplar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Her grup için mevcut puanlar birbirine yakın durumdadır.

	Mevcut Programı Okuma Durumu	X	SS	Kruskal-Wallis H	
				X ²	P
ÜRÜN	Hiç	3,780	0,306	6,183	0,10
	1 kez	3,979	0,437		
	2 kez	4,028	0,468		
	3 ve üzeri	4,024	0,452		
	Toplam	3,995	0,446		

Tablo 3.54: Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mevcut Programı Okuma Düzeylerine Göre Test Sonuçları

3.1.5.1.6. Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu Değişkenine Göre Sonuçları

Öğreticilerin ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin programı okul öncesi eğitim alanı literatüründen okuma düzeylerine göre farklılıkları Tablo 3.55’de gösterilen ilgili test sonuçları ışığında incelenmiştir. Ürün boyutuna ait öğretici görüşlerinin okul öncesi eğitim literatürünü okuma durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir. ($p>0,05$) Okul öncesi eğitim literatüründen okunmuş ya da okunmamış olması, cevaplar üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmamıştır. Bu boyutta, okul öncesi eğitim literatürüne hâkim olma durumu değişkeninin sonuçlara anlamlı etkisi görülmemiştir.

	Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumu	X	SS	Kruskal-Wallis H	
				X ²	P
ÜRÜN	Hiç	3,929	0,369	7,350	0,062
	1-5	3,996	0,441		
	6-10	4,096	0,434		
	10 üzeri	3,938	0,481		
	Toplam	3,995	0,446		

Tablo 3.55: Öğreticilerin Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Okul Öncesi Eğitim Literatüründen Okuma Durumuna Göre Test Sonuçları (Kruskal-Wallis H)

Netice itibariyle mevcut verilerimiz ve yapılan benzer çalışmaların verileri birlikte değerlendirildiğinde, programın büyük oranda amacına ulaştığı, çocukların kendi seviyelerine göre başarı gösterdikleri ve çocuklarda gözle görülür davranış değişikliği olduğu sonucu çıkmaktadır. Ancak bu aşamada üzerinde durmak istediğimiz önemli bir husus bulunmaktadır. Program kazanımlarında başarılı sonuç elde edilebilmesini, mevcut materyaller kullanılarak mevcut imkânlar dahilinde programın amaçlarına ulaştığını söyleyebilmemiz gerekir. Öte yandan girdi

boyutundaki sonuçlara baktığımızda ise, mevcut materyallerin programı verimli bir şekilde uygulamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, programın amaçlarına ulaşabilmesinde mevcut materyallerin, etkinlik örneklerinin, metot ve tekniklerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Şu durumda, girdi ve ürün boyutu puanlarının yaklaşık değerlerde olması beklenmektedir. Ancak mevcut sonuçların bu doğrultuda olmadığı görülmektedir. Bunun sebebini üç farklı şekilde açıklayabiliriz;

1. Öğreticilerin ünite kazanımları için hazırlanan içeriğin uygulanması aşamasında kılavuz kitapta önerilen metot ve teknikleri zenginleştirmiş olabileceği,
2. Kazanımlara ulaşılması için öğreticilerin kılavuz kitaptaki etkinlikleri yeterli bulmayıp eksik olan kısımları farklı kaynaklarla desteklemiş olabileceği,
3. Öğreticilerin kılavuz kitaptaki kazanımlar doğrultusunda farklı kaynaklardan destek alarak yeniden içerik üretmiş olabileceği.

Özetle ifade etmek gerekirse, öğreticilerin kazanımların gerçekleşmesi için mevcut materyalleri farklı şekilde destekleyerek içerik sunumunu zenginleştirdiğini, bireysel gayretleri neticesinde programın amaçlarına ulaştığını söyleyebiliriz.

SONUÇ

DİB, yaygın din eğitimi hizmetleri kapsamında toplumu din konusunda aydınlatma anlayışıyla ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda farklı hizmet alanlarına yönelik çalışmalarda bulunmaktadır. 2011 yılında ilgili kanunda yapılan değişiklikle, yaz Kur'an kursları için belirlenen yaş sınırlaması kaldırılmış, okul öncesi dönem çocuklarına camilerde açılan yaz Kur'an kurslarına tekrar kayıt yaptıırma imkânının doğması ile birlikte DİB hizmet alanlarına 4-6 yaş grubu eklenmiştir. Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, mevcut ihtiyaç ve talepler sonucunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanmak üzere, 4-6 yaş grubu çocuklarını kapsayacak şekilde "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretim Programı" projesi geliştirmiş, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibariyle tüm ülkede uygulamaya geçmiştir. Çocukların devletin gözetimi ve denetimi altında, nitelikli eğitimciler elinde güvenilir bir şekilde okul öncesi dönemde din eğitimi alması düşüncesi ailelerin programa rağbetini artırmış, program ülke çapında hemen her ilde artarak faaliyet göstermiştir.

Çalışmanın ilk bölümünde ayrıntılı bir şekilde yer verdiğimiz üzere, okul öncesi dönem gelişimin en hızlı olduğu zaman dilimi olduğu için, çocuğa sunulacak deneyim ve uyarıcıların onun gelişimini çok yönlü destekleyecek nitelikte olması gereklidir. İnsanoğlunda doğuştan var olan inanma duygusu, çevresinde bulunanların yönlendirici etkisi neticesinde gelişme göstermekte, ilk karşılaşılan çevreyi aile oluşturmakta, akabinde din eğitimi veren kurumlar eklenmektedir. Bu durum, okul öncesi dönemde verilecek eğitime ve okul öncesi dönemde verilecek din eğitimine dolayısıyla da çalışmamızın kapsamını oluşturan DİB 4-6 yaş öğretim programının niteliğine ayrıcalıklı bir önem kazandırmakta olup okul öncesi dönem gibi hayatın kritik zaman dilimi içerisinde yer alan 4-6 yaş dönemine yönelik hazırlanmış olan "DİB 4-6 yaş öğretim programı" üzerinde çalışma sebebimiz olmuştur.

Bu tez bir değerlendirme çalışmasıdır. Değerlendirme türü formal değerlendirmedir. Değerlendirmeler alan bilgisini artırabilir, teori geliştirmeye katkıda bulunabilir, neden-sonuç ilişkilerini tespit edebilir ancak değerlendirmenin temel amacı bu değildir. Araştırmadaki değerlendirmenin temel amacı paydaşlara değerlendirilen alanla ilgili değer yargısında bulunmak ve karar almak için yardımcı olmaktır. Bir değerlendirme modelini kullandığımız çalışmamız bir tez çalışması olduğu için hedef kitle sadece paydaşlar değildir. Çalışmanın amacı, araştırmaların temel amacında olduğu gibi değerlendirme neticesiyle alana veri sağlamak suretiyle bilgi eklemektir. Bu kapsamda çalışma ile DİB 4-6 yaş öğretim programının Türkiye’de okul öncesi din eğitimi ihtiyacının karşılanmasındaki rolü tespit edilmiş, teklif ve öneriler sunulmuştur.

Programın değerlendirilmesinde, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasına imkân tanıyan karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel karma yöntem desen kullanılmıştır. Öğretici görüşlerine ulaşabilmek için CIPP modeli aşamaları dikkate alınarak program kazanımları doğrultusunda bir ölçek geliştirilmiştir. CIPP modeli kapsamlı modeller kategorisinde olup hem sonuca hem de sürece odaklanması ve program çevresinden ürüne dek çoklu değerlendirme yapması nedeniyle tercih edilmiştir. DİB 4-6 yaş öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin nitel ve nicel araştırmadan elde edilen sonuçlar Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün boyutları kapsamında birlikte ele alınarak aşağıda verilmiştir. Nitel araştırma kısmında içerik analizi yapılan başlık altından elde edilen veriler, anket boyutlarından elde edilen sonuçlarla birlikte ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bu sebeple sonuç kısmında içerik analizinden elde edilen sonuçlar adında yeni bir başlık açılmayacaktır.

Bu çalışma için, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul İl Müftülüğü bünyesinde çalışan tüm 4-6 yaş öğreticilerine ölçek formu whatsapp aracılığıyla iletilmiştir. Her ilçenin kendi içinde kurmuş olduğu whatsapp gruplarına ilçe koordinatörleri aracılığıyla formlar ulaştırılmış olup, İl Müftülüğü’nün onay ve desteği ile tüm öğreticilerden katılım beklendiği iletilmiştir. Neticede 480 öğretici formu doldurup katılım göstermiştir. Katılımcıların hemen hemen yarısının görevde ilk yılı

oldukları görülmüştür. Bu durum çalışmada cevabı aranacak yeni soruları beraberinde getirmiştir.

Görevde ilk yılını dolduranların büyük çoğunluğunun forma dönüş yapmasının birkaç sebebi olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, bahsi geçen yılda yeni atamaların çok olmasıdır. Bu doğrultuda, bir önceki yıl kurslara talepte artışın yükseldiğini ve yeni öğretici istihdamı ihtiyacının ortaya çıktığı söylenebilir. İkincisi, yeni öğretmenlerin programla ilgili çalışmalara daha fazla ilgili olduğu, karşılaştıkları problemleri bu tür çalışmalar aracılığıyla ifade etme imkânı buldukları söylenebilir. Son olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin, 4-6 yaş sınıflarda görev yapmak üzere atamaları yapıldığı için program içeriğine daha fazla hazırlıklı olduğu düşünülebilir. Zira önceki yıllarda ihtiyaç odaklı programda görev yapıyor iken ihtiyaçtan dolayı müftülüklerin görevlendirmeleri sebebiyle gönülsüz olarak çalışan öğretmenlerin varlığı bilinmektedir. Bu öğretmenlerin birçoğu mecbur kaldıkları için 4-6 yaş sınıflarında görev yaptıklarından ötürü programla ilgili çalışmalarda da gönülsüz oldukları düşünülmektedir.

DİB 4-6 yaş programının değerlendirilmesine yönelik öğretici görüşlerine ulaşmak için hazırlanan formun bağlam boyutu, mevcut programın uygulanabilirliği ve fiziki şartların yeterliliği bağlamında tespitte bulunmak amacıyla düzenlenen maddelerden oluşmaktadır. Öğreticilerin bağlam boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplarda, kararsızım düzeyinde sonuca ulaşılmıştır. Programın bir eğitim-öğretim yılı süresi içinde uygulanabileceği ve programın Türkiye'nin her bölgesindeki kurslara uygulanabilir olduğu yönündeki sorulara öğretmenlerin çoğunluğu olumlu yanıt vermiştir. Esasında programın uygulama ilkelerinde, programın esnek bir program olduğu, içerisinde bulunan şartlara göre etkinlik seçimi yapılabileceği bilgisi yer almaktadır. Bu doğrultuda programın yıl içinde yetişmemesi gibi bir durum söz konusu olmamalıdır. Ancak programa yeterince hâkim olmayan ya da programı okumamış olan öğretmenlerin etkinliklerin tamamını uygulamaya çalıştıkları, dolayısıyla da süreç içerisinde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Öte yandan kursların fiziki şartlarının yeterli olduğu yönündeki soruya verilen cevaplarda bir kararlılık görünmemektedir. Öğreticilerin yarısı fiziki şartların yeterli olduğunu düşünürken

diğer yarısı şartları yetersiz görmektedir. Bu durumda kurslardaki mevcut şartların henüz belirli bir standarda ulaşmadığı söylenilebilir. Halktan gelen taleplere yetişme gayretiyle sınıf açılışında bulunması gereken kriterlere zaman zaman uyulmadığı görülmekte, eksikler zamanla giderilmektedir. Ayrıca her müftülüğün bu sınıflar için ayırdığı bütçe farklılık göstermekte olup sınıflar çoğu zaman kursların bulunduğu cami dernek ya da vakıfların desteği ile donatılmaktadır. Durum böyle olunca dernek ya da vakıfların maddi gücüne göre kursların fiziki şartları arasında büyük farklar oluşmaktadır.

Bağlam boyutuna verilen cevapların değişkenlere göre farklılaşma durumuna bakıldığında, öğretmenlerin mezuniyet, öğretmenlik ve kıdem durumu ölçeğinin bağlam boyutuna verdikleri cevaplar üzerinde etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Genel olarak eğitim seviyesi yükseldikçe bağlam boyutuyla ilgili görüşlerin olumsuzlaştığı söylenebilir. Kadrolu ve sözleşmeli kadrolu öğretmenlerin görüşleri benzerlik gösterirken geçici öğretmenlerin görüşleri bu iki gruptan farklılaştığı, 4 yıldan sonra kıdem süresi arttıkça programa dair olumlu görüşün arttığı söylenebilir. Bu sonuçlarda tecrübeli öğretmenlerin programa hâkimiyeti arttıkça program içeriğinin yıl içine yayarak yetiştirme ve bölgesel özellikleri dikkate alarak uyarlayabilme yetisi kazanmasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Değişkenler arasında yer alan öğretmenlerin taşıdıkları yeterlik şartları, öğretmenlerin mevcut programı okuma durumu, okul öncesi literatürden okuyup literatüre hâkim olma durumu, bağlam boyutunda yer alan sorulara verilen cevaplar üzerinde anlamlı etki edecek faktörler olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin girdi boyutu soruları, program girdilerini kazanımlar ve materyallerin durumu eksenli olarak değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu boyutu oluşturan maddelere ait ortalamalar ve standart sapmalar incelendiğinde verilen cevapların kararsızım düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Girdi boyutu sorularına verilen cevapların kararsızım düzeyinde kalması, programın bu boyutta ele aldığımızda istenilen şekilde beklentilerin karşılanmadığını işaret etmektedir. Programın beklentileri tam olarak karşıladığı düşüncesinde olursa, öğretmenlerin hiç tereddütsüz katılıyorum seçeneklerini işaretleyeceği, dolayısıyla da ortalama puanın daha yüksek

çıkacağı aşıkardır. Netice olarak girdi boyutu maddelerinin cevaplanmasında kararsız bir tutum olduğu görölmektedir. Bu da maddelerin kısmen gerçekleşebilir olduğu sonucuna götürmektedir. Girdi ana başlığı altında içerik ve materyallerin durumu şeklinde iki alt başlıkla incelenmesi uygun görölmüştür.

Girdi boyutunda yer alan maddelerden “Programda özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitimi dikkate alınmıştır.” ifadesi olumlu görüşlerin en düşük, “Programdaki her bir kazanım, kendinden önce gelen kazanıma dayalı ve kendinden sonra gelen kazanıma hazırlayıcı biçimde birbirini desteklemektedir.” ifadesi ise olumlu görüşlerin yüksek olduğu maddedir. Program materyalleri incelenen kısım verilerine ve yapılan benzer çalışmalara bakıldığında da sonuçların bu yönde olduğu görölmektedir. Program içeriğinde özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik bir uyarılma ya da bir açıklama bulunmamaktadır. Yine benzer çalışmalarda öğreticilerin özel gereksinimli çocukların durumuna ilişkin çözüm arayışında olduğu görölmektedir. Kurslara kayıt yaptırmak isteyen bu öğrencilere karşı nasıl bir tutumda olunacağı, şayet kayıt yapılırsa nasıl bir program uygulanacağı yönünde büyük bir boşluk bulunmaktadır. Öğreticilerin özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik bir eğitim almamış olması ve programda buna yönelik uyarlamalar bulunmaması bu tür öğrencilerin kurslara kabul edilmesinin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir.

Program kazanımlarının çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerilerini destekleyici nitelikte olup olmama durumu ve eşit dağılım gösterme durumunu tespit amacıyla sorulan sorulara gelen yanıtlarda öğreticilerin kararsız tutumda olduğu görölmektedir. Çalışmada materyallerin içerik analizinin yapıldığı kısımda da kazanımların gelişim alanlarına göre eşit dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Programın 2018 yılında revize edilmesiyle birlikte gelişim alanlarına yönelik düzenlenen etkinlikler arasındaki fark bir nebze kapanmış olmasa da henüz yeterli eşitlik sağlanamamıştır. Kazanımlar ve etkinlikle çocuğun tüm gelişim alanlarını orantılı şekilde desteklediği takdirde programın başarısı artacaktır. Öte yandan programın eğitimdeki güncel gelişmeler dikkate alınarak yenilendiği sorusuna verilen cevapların ortalaması da kararsızım düzeyinde kalmıştır. Tamamen olumsuz görüş beyan edilmemiş ancak olumlu görüşler de çoğunlukta değildir. Bu sonuç,

öğreticilerin son revize çalışmalarını kısmen olumlu değerlendirdiğini ancak yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Program, 4-5 ve 6 yaş çocuklarının tümü için uygulanabilir niteliktedir ve içeriğin sunumunda çocukların gelişimsel farklılıkları için seçenekli yolların olduğu yönündeki sorulara verilen cevapların çoğunluğunun olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel veriler kısmında program içeriğini incelediğimizde de programın 4-6 yaş grubunun geneline yönelik olduğu ve program içerisinde çocukların gelişimsel özelliklerine veya yaş gruplarına göre seçenekler sunulmadığına ulaşılmıştır. Program her ne kadar esnek bir program olsa da benzer çalışmalar ve materyal analizinin sonuçlarına göre bazı etkinliklerin özellikle 4 yaş grubu için uygulanmasının zor hatta mümkün olmadığı görülmektedir. 4-6 yaş grubu şeklinde birlikte telaffuz edilse de bahsi geçen yaş grupları arasında büyük gelişimsel fark bulunmaktadır ki çocuklar aynı yaşta olsalar bile gelişim özellikleri farklılaşmaktadır. Bu sebeple 4-6 yaşı birlikte değerlendirip aynı programı uygulamak beklenen başarıya ulaşmayı sekteye uğratacaktır. Esasında çocukların gelişim alanlarına eşit dağılım göstermektedir, bireysel özellikler için seçenekler sunulmuştur, her yaş grubu için uygunluğu içeriğindeki sorulara verilen öğretici cevaplarının daha olumsuz yaklaşımda olması düşünülmekteydi. Ancak görülüyor ki, öğretmenler arasında programın bu özellikleri taşıdığını düşününler bulunmakta olup bu öğretmenlerin oranı azımsanmayacak derecededir. Bu durum bazı öğretmenlerin program değerlendirme birikimine yeterince sahip olmadığını göstermektedir. 4-6 yaş programında görev yapabilmek için yeterli belgesine sahip olmak için devam edilen kurslar ya da uzaktan eğitim programlarının içeriği, okul öncesi eğitim ve okul öncesi din eğitiminde nitelikli öğretici olabilmek için yeterli gelmemektedir. Alınan sertifika programlarında dini gelişim alanlarına yönelik modüllerin bulunmaması, öğretmenleri programı uygulama ve değerlendirebilme sürecinde sıkıntıya düşürmektedir. Öte yandan 4-5 yaşında eğitime başlayan öğrenciler için bir sonraki yıl uygulanabilecek program bulunmadığından iki yıl üst üste aynı programın etkinlikleriyle devam etmek durumunda kalması diğer bir problemi ortaya çıkarmaktadır.

hazırlığını destekler niteliktedir.” maddesi sonuçlarına göre öğreticilerin programın bu yönünü yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer  alışmalar bu durum oldukça gündemde olan sorunlar arasında görülmektedir. Programdan mezun olan 6 yaş grubu öğrencilerin bir üst seviye olarak ilkokula devam edecek olmaları D B 4-6 yaş programının ilkokula hazırlayıcı nitelikte olması, programda ve materyallerde bu yönde düzenleme yapılması beklenmektedir. Mevcut durum çocukların okula hazırlık faaliyetlerinin öğreticilerin bilgi ve becerilerine bırakıldığını göstermektedir. Program kazanımlarına yönelik olarak hazırlanan etkinliklerin, tüm gelişim alanlarını destekleyici ve ilkokula hazırlayıcı olması okul öncesi eēitimde/d n eēitiminde olması gerektir.

Programın materyallerinin durumuna ilişkin yer alan sorulara verilen cevaplarda yine öğreticilerin olumlu cevaplarının az olduēu görülmektedir. Benzer çalışmalarda 4, 5 ve 6 yaşın gelişim alanlarının düzeyleri ve ihtiyaçları farklı olması ama bu yaşlar için aynı programın ve aynı materyallerin düzenlenmiş olması uygulama sürecinde çeşitli sorunlar yaşanmasına ve programın nitelik açısından eleştirilmesine sebep olmaktadır. Program materyalleri arasında yer alan öğretici kılavuz kitabına ilişkin y neltirilen soruya, öğreticilerin büyük  oēunluēu yetersiz olduēu yönünde görüş beyan etmişlerdir. Neticede,  alışma verilerinde ve alanda yapılan benzer çalışmaların tamamında öğreticiler hem programda yer alan öğrenme alanları hem de okul öncesi çalışmaları için farklı kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmekte, program materyallerinde eksikler bulunduēu ve öğreticilerin en kısa zamanda materyallerin zenginleştirilmesini bekledikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Girdi boyutu sonuçları deēiřkenlere göre deēerlendirildiēinde  ğreticilik, mezuniyet ve okul öncesi eēitim literatüründen okuma durumuna göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre, geçici öğreticilerin diēer öğreticilere göre girdi boyutu maddelerini daha olumlu tutumda cevapladıkları, geçici öğreticilerin programın i eriēinden ve materyallerin durumundan memnun olma oranının daha yüksek olduēu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu boyuta verilen cevaplarda katılıyorum se eneēini işaretleyen öğreticilerin  oēunluēunu geçici öğreticiler oluşturmaktadır. Okul  ncesi eēitim literatüründen okuma durumu ve özellikle mezuniyet durumu,

cevaplardaki puan ortalamasında daha belirleyicidir. Eğitim durumu ve okul öncesi eğitim literatürü farkındalığı arttıkça girdi boyutuna ait öğretici görüşlerinin olumsuzlaştığı görülmektedir. Buna göre alana dair bilgi birikiminin artmasının, programa olan yaklaşım ve tutumu etkilediği söylenebilir. Mesleki kıdemin sonuçlar üzerinde anlamlı bir etkisi olacağı düşünülürken, sonuçlar mesleki kıdemin anlamlı farklılık oluşturmadığını ve belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir.

Ölçeğin süreç boyutuna ilişkin maddeleri, programın uygulanması sürecine etki eden etkenler arasından seçilen kurs, aile ve müftülük faktörlerinin durumunu tespit etme amacıyla düzenlenmiştir. Ailelerin, aile katılım etkinliklerine yeterli düzeyde katılım göstermedikleri ama kurs ve aile arasında gerekli iletişim, iş birliği ve koordinasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Süreç boyutunun ortalama puanı en düşük olan “müftülüklerle iletişim durumu” maddesinin sonuçlarına göre kazanımların gerçekleşmesi için kurs ve müftülük arasında gerekli olan iş birliğinin yeterli seviyede olmadığı söylenebilir. Farklı illerde yapılan benzer çalışmalarda da bu iş birliği yoksunluğundan kaynaklanan problem olduğu ortaya çıkmaktadır. Gelen cevaplar arasında müftülüklerin, öğreticinin ardını kollamadığı ifadelerine rastlanmıştır. Ancak yanıtlar arasında dikkat çeken detay, bazı katılımcıların sorun olmadığını bazılarının ise oldukça sorun yaşadığıdır. Bu da gösteriyor ki, müftülük personeli ve kurslar arasındaki ilişki müftülükten müftülüğe değişiklik göstermektedir. Netice itibarıyla, ailelerin aile katılım etkinliklerine istenilen düzeyde ilgi göstermediği ama nispeten ailelerle iletişimin daha iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra müftülüklerle iletişim, henüz beklentileri karşılayacak seviyeye erişemediği görülmektedir.

Değişkenlerin süreç boyutu üzerindeki etkisine bakıldığında öğreticilik, mezuniyet, mesleki kıdem, mevcut programı okuma durumu değişkenlerinin verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Geçici öğreticilerin cevaplarının diğer öğreticilere göre daha olumlu olduğu, bu boyuttaki maddelerin uygulanabilir olduğuna dair daha pozitif yaklaşımda olduğu, lisans ve yüksek lisans mezunu öğreticilerin, programın süreç boyutunda yer alan maddelerdeki özellikleri taşıdığına dair görüşleri daha olumsuz olduğu görülmektedir. Öğreticilerin 4 yıldan

sonra kıdem süresi arttıkça aile katılımına yönelik tutum, müftülüklerle ve velilerle olan iletişime dair olumlu görüşlerin arttığı söylenebilir. Mesleki tecrübeyle elde edilen birikimle, karşılaşılan problemlere çözüm üretebilme, öğretmenlerin iletişim becerilerinin kuvvetlendiği ve öğretmenlerin kendi uygulamalarından aldığı olumlu sonuçlara göre süreç boyutunda yer alan maddeler için olumlu görüş bildirdiği düşünülmektedir.

Ölçeğin ürün boyutu maddeleri DİB 4-6 yaş öğretim programında belirlenen amaçları kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu boyutta, amaçların gerçekleşme durumunun öğretmenler nazarındaki cevapları tespit edilmiş, ürün boyutunun en fazla olumlu görüş belirtilen boyut olup cevapların puan ortalamasının katılıyorum şeklinde çıktığı görülmüştür. Elde edilen verilere göre öğretmenler, programın amaçlarına büyük oranda ulaşıldığını düşünmektedir. Özellikle programın çocuklara Allah'ı sevgi temelli tanıttığı yönünde öğretmenler görüş birliği halindedir. Bu sonuçlara ve benzer çalışmalarda karşılaşılan verilere göre, DİB 4-6 yaş programı, belirlediği amaçlara ulaştığını, çocukların kendi seviyelerine göre başarı gösterdikleri ve çocuklarda gözle görülür davranış değişikliği olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak bu aşamada önemli bir husus dikkat çekmektedir. Program kazanımlarında başarılı sonuç elde edilebilmesini, mevcut materyaller kullanılarak mevcut imkânlar dahilinde programın amaçlarına ulaştığını söyleyebilmemiz gerekirken girdi boyutundan elde edilen sonuçlar mevcut materyallerin programı verimli bir şekilde uygulamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, programın amaçlarına ulaşabilmesinde mevcut materyallerin, etkinlik örneklerinin, metot ve tekniklerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu noktada olması gereken, girdi ve ürün boyutu puanlarının yaklaşık değerlerde olmasıdır. Ancak mevcut sonuçların bu doğrultuda olmadığı görülmektedir. Bunun sebebi üç farklı şekilde açıklanabilir;

- 1 Öğretmenlerin ünite kazanımları için hazırlanan içeriğin uygulanması aşamasında kılavuz kitapta önerilen metot ve teknikleri zenginleştirmiş olabileceği,
- 2 Kazanımlara ulaşılması için öğretmenlerin kılavuz kitaptaki etkinlikleri yeterli

bulmayıp eksik olan kısımları farklı kaynaklarla desteklemiş olabileceği,

- 3 Öğreticilerin kılavuz kitaptaki kazanımlar doğrultusunda farklı kaynaklardan destek alarak yeniden içerik üretmiş olabileceği.

Bu sonuçlara göre netice olarak öğretmenlerin kazanımların gerçekleşmesi için mevcut materyalleri farklı şekilde destekleyerek içerik sunumunu zenginleştirdiği, öğretmenlerin bireysel gayretleri neticesinde programın amaçlarına ulaştığı söylenilebilir.

Öte yandan ürün boyutunda yer verilen maddelerden olan ve programın amaçları arasında yer alan “Bu programın eğitimini alan çocuklar, İslam dininin temel değerlerini insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olduğunu fark eder” maddesinin ve diğer maddelerden bazılarının ifade ediliş biçimleri tartışmaya açık durumdadır. 4-6 yaş grubu çocuklarından hayatın anlamını fark etmelerini beklemek olası değildir. Burada maksat, çocuğun İslam dininin temel değerlerini fark etmesini sağlamak olsa da bu değerlerin hayata anlam kattığını o yaşta çocuktan beklemek doğru olmayacaktır. Bu sebeple yaş grubu dikkate alınarak bu amacın ve diğerlerinin ifade ediliş biçiminde değişikliğe gidilmesi gerekmektedir. Böylece amaç ve yönergeler öğretmenlere net bir şekilde ifade edilmiş olacaktır.

Ürün boyutunun değişkenlere göre sonuçları incelendiğinde, öğretmenlik ve mezuniyet durumu değişkeninin sonuçlar üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Geçici öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre programın amaçlarına ulaştığını destekleme puanı ortalaması daha yüksek (4,103) olup “kesinlikle katılıyorum” cevap grubuna yakındır. Geçici öğretmenlerin, 4-6 yaş öğretim programını amaçlarına ulaşması konusunda daha başarılı bulunduğu görülmektedir. Mezuniyet durumu değişkeninde cevaplar katılıyorum düzeyinde olsa da lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran görüş puanlarının ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe programın amaçlarına başarıyla ulaşıldığına dair olumsuz görüşte bulunanların sayısının arttığını söylenilebilir.

Son olarak değişkenlerin boyutlar üzerindeki etkisi özetlenecek olursa, tüm boyutlarda kadrolu öğreticiler ve sözleşmeli kadrolu öğreticiler arasında öğretici görüşleri açısından farklılık olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle kadrolu ve sözleşmeli kadrolu öğreticilerin görüşleri benzerlik gösterirken geçici öğreticilerin görüşleri bu iki gruptan farklılaşmıştır. Ortalamalar arası fark incelendiğinde her boyutta geçici öğreticilerin diğer öğreticilere göre modele daha olumlu yaklaştığı anlaşılmaktadır. Yine aynı şekilde tüm boyutlarda İHL ile n lisans mezunlarının görüşleri benzerlik gösterirken, girdi boyutu hariç diğer boyutlarda lisans ile yüksek lisans mezunlarının görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu durumda Bağlam, Süreç ve ürün boyutlarında farklılık iki grupta (İHL-n lisans, Lisans-Yüksek Lisans) değerlendirilebilir. Bu boyutlarda lisans ve yüksek lisans mezunları diğer öğreticilere nazaran programa daha olumsuz yaklaşmaktadır. Ayrıca bu duruma ek olarak Girdi boyutu özelinde lisans ve yüksek lisans mezunları arasında görüş farklılığı da göze çarpmaktadır. Genel olarak eğitim seviyesi yükseldikçe program hakkındaki görüşlerin olumsuzlaştığı söylenebilir. Bu durumun öğreticilerin bilgi birikiminin artmasından ve bununla ilişkili olarak programa karşı eleştirel bir yaklaşımda olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğreticilerin boyutlara ilişkin görüşleri 4-6 yaş grubundaki yeterli durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Girdi ve ürün boyutlarındaki öğretici görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmazken, Bağlam ve Süreç boyutlarında farklılık gözlemlenmiştir. Buna göre görüşlerin farklılık gösterdiği gruplar 2-4 yıl kıdeme sahip olanlar ile 4 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlardır. Ortalama farklarına incelenirse 4 yıldan sonra kıdem süresi arttıkça programa dair olumlu görüşün arttığı söylenebilir. Öğreticilerin boyutlara ilişkin görüşleri mevcut programı Süreç boyutu hariç diğer boyutlarda okuma düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

Öğreticilerin boyutlara ilişkin görüşlerinin okul öncesi eğitim literatürden okuma düzeylerine göre farklılıkları ilgili veriler ışığında incelenmiştir. Girdi ve Süreç boyutlarına ait öğretici görüşlerinin ğreticilik durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre Girdi boyutunda 10 ve üzeri literatür okuması yapanların görüşleri daha az okuma yapanlara göre daha olumsuzdur. Süreç boyutunda ise

farklılık hiç okuma yapmayanlarla 6-10 arası yapanlar arasında görülmüştür.



TESPİT ve ÖNERİLER

1. Üniteler şeklinde ilerleyen DİB 4-6 yaş öğretim programında, ünitelere ait kazanımlar belirlenmiş ancak kazanım göstergeleri tespit edilmemiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde de etkili olan göstergelerin net bir şekilde yazılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

2. Başarılı bir okul öncesi eğitimde çocuktaki tüm gelişim alanlarının desteklenmesi aşîkârdır. DİB 4-6 yaş öğretim programında sosyal-duygusal, bilişsel, psikomotor, öz bakım ve dil becerilerinin her birine yönelik kazanım ve göstergeler olmalıdır. Mevcut programda bilişsel ve duyuşsal alanın ağırlıklı olduğu görölmektedir.

3. Kazanımların gerçekleştirilmesinde materyaller önemli rol oynamaktadır. Mevcut materyaller, kazanımların gerçekleştirilmesinde yetersiz kalmaktadır. Alan uzmanlarından kadro oluşturulup çeşitli yöntem ve teknikleri içeren, birden fazla duyuya hitap eden kaliteli materyallerin hazırlanmasına ihtiyaç vardır.

4. Programda görölen en önemli problemlerden biri 4-6 yaş aralığına aynı programın uygulanmasıdır. Bahsi geçen dönemde çocuklar arasındaki ay farkı bile gözle görölür derecede gelişimlerini etkilemektedir. Bunun yanında aynı yaş grubunda olsalar dahi çocuklar arasında bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Program etkinlikleri 6 yaşındaki çocuğun yapabileceğı seviyede iken çoğu etkinliğin 4 yaş grubuna hitap etmediğı görölmektedir. Bu durum dikkate alınarak program içinde seçenekler oluşturulmalı, 4 yaş grubuna özel öğrenci etkinlik kitapları hazırlanmalıdır.

5. Okul öncesi eğitim ve okul öncesi din eğitimi meselesi tartışılan konulardan biridir. Veli, DİB programına çocuğunu teslim ederken, çocuğunun ilkökula hazırlık sürecinde eksiğı olup olmayacağından endişe duymaktadır. DİB programının anaokulu programı içeriğinden eksik kalmayacak şekilde

düzenlenmesi gerekmektedir. Mevzu, iki programın entegrasi değildir. Mevcut anaokulu programında yer alan ve erken çocukluk döneminde gelişimi destekleyen Matematik etkinlikleri, Türkçe etkinlikleri, Okuma-yazmaya hazırlık, Fen ve doğa etkinlikleri, Sanat etkinliği, Drama etkinliği, Alan gezileri, Müzik etkinliklerinin tamamına DİB programı içerisinde yer verilmelidir. Bahsi geçen alanları din eğitiminden ayrı düşünmek mümkün değildir. Çocuğunun okul öncesi din eğitimi almasını tercih eden bir veli, ilkokula hazırlık sürecinde kayıp olacağını düşünerek zorunluluktan dolayı anaokuluna göndermek durumunda kalmamalıdır. Anaokuluna göndermek isteyenler anaokuluna, din eğitimi almasını isteyenler de din eğitimi veren bir kuruma (anaokuluna) gönderebilmelidir. Burada bir statü problemi ortaya çıkmaktadır. Kur'an kursu mu anaokulu mu? Bu tartışma yeni çalışmalara konu olabilecek niteliktedir.

6. Mevcut isimlendirme DİB 4-6 yaş öğretim programı olarak geçmektedir. Ancak kurum olarak çoğu zaman 4-6 Yaş Kur'an Kursu olarak ifade edilmektedir. Bu tanımlama, programın kapsamını doğru yansıtmamaktadır. Zira bu kurum, sadece Kur'an eğitimi yapılan yer değildir. Programı doğru bir şekilde ifade eden isimlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

7. DİB 4-6 yaş eğitim programından, halk arasında henüz haberi olmayan ya da programın kapsamının ne olduğunu bilmeyenler olduğu görölmektedir. Halka sağlıklı ve doğru bilgileri içeren tanıtım yapılmasına ihtiyaç vardır. Program hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan veliler ile beklentileri karşılama noktasında zaman zaman problemlerle karşılaşıldığı görölmektedir.

8. Özel gereksinimli çocuklar için bir düzenleme yapılması gerekmektedir. Her kursta olmasa bile belirli bölgelerde seçilen kurslarda özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitim almış personel ve özel materyallerin bulunduğu sınıflarda özel öğrencilere eğitim imkânı sunulmalı ya da farklı çözüm yolları geliştirilmelidir.

9. Ülke genelinde eğitimdeki amaç niceliği değil niteliği artırmak olmalıdır. Kursların sayısının hızla artması sevindirici olmakla birlikte niteliği zedeleyebileceği tehlikesi korkutmaktadır. Sınıf açılışında ancak uygun şartları taşıyan yapılara izin verilmelidir. Fiziki yapılanmada, kursların tefrişı cami

derneklerin inisiyatifine bırakılmamalı, standartlar belirlenmeli ve yetkililer tarafından sıkı takibi yapılmalıdır. Gerekirse ülke genelinde 4-6 yaş kurslar için özel bütçe ayrılmalıdır. Ayrıca, okul öncesi dönemde yaşayarak öğrenmenin önemi göz önünde bulundurularak, bunun din eğitimindeki önemini de dikkate alarak eğitim ortamları düzenlenmelidir. Mevcut kursların çoğunda maalesef bu eksiklik görülmektedir.

10. Başarılı bir eğitimde niteliğin önemi yadsınamaz. Bunda nitelikli program kadar nitelikli eğitici de büyük rol oynamaktadır. Mevcut öğretmenler arasında ihtiyacı karşılamak adına zaman zaman liyakati ve isteği olmayanların görevlendirildiği görülmektedir. Elette öğretmenlerin iyi niyeti tartışılmazdır. Her biri görev için gayretli olsa da maalesef bu istek yeterli gelmemektedir. Sürekli gündeme gelen ilahiyat lisans programlarında okul öncesine yönelik programın açılmasına öncelik verilmelidir. Ayrıca öğrencilere staj zorunluluğu getirilmelidir. Böylelikle kurslarda ihtiyaç duyulan yardımcı öğretmen problemine de çözüm getirilmiş olur. Nitekim Kur'an eğitiminde bireysel derslerin alınması ihtiyacı, etkinliklere hazırlık süreci gibi durumlarda sınıfta yardımcıya ihtiyaç duyulması kaçınılmazdır. Öğreticiler nazarında tespit edilen en önemli sorunlardan biri yardımcı personel ihtiyacıdır.

11. Çözüm bekleyen bir diğer sorun yardımcı temizlik personeli ihtiyacıdır. Belirli kriterler getirilip bu kriterlere uygun sürekli personel bulundurulmalıdır. Görevlinin giderleri kurs tarafından İŞKUR ya da eş değer devlet kurumları tarafından karşılanmalıdır. Sürekli değişen personel, uyum sürecini zorlaştırabilmektedir. Çocukların bireysel temizliğinde de yardımcı olacağı için çoğu zaman çocukla iletişimde olmaktadır. Bu süreçte programa aykırı tutum ve davranışlarda bulunabilme ihtimali, programın başarıyla uygulanmasını zedeleyecektir.

12. Özellikle son zamanlarda gündeme getirilen tam gün eğitim verme durumu geniş çaplı bir şekilde ele alınmalıdır. Halkın bu yönde talebi olsa da tam gün hizmet verebilmek için gerekli şartlar yerine getirilmedikçe böyle bir hizmete adım atılmamalıdır. Kursların fiziki şartlarının elverişli olması, tam gün için hizmet

verecek öğreticilerin hizmet saatlerinin belirlenmesi, yardımcı öğreticiye ve yardımcı personelin srekliği soruları çözüm beklemektedir.



KAYNAKÇA

Abdülaziz Bey:

Osmanlı Âdet, Merasim ve Tabirleri,
Haz. Kasım Arısan, Duygu Arısan
Günay, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt
Yayınları, 2000.

Acur, Elif:

“Öğretici Görüşleri Bağlamında Diyanet
İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kur’an
Kurslarındaki Değerler Eğitimi
Uygulamalarının Değerlendirilmesi”,
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
Sakarya Üni. EBE, 2019.

Akçay, Ahmet ve Okur Akçay, Nilüfer:

“Hikâye Kartlarının Çocukların Görsel
İfade Becerileri Üzerindeki Etkisi”, **Ana
Dili Eğitimi Dergisi**, C. V, sy. 3, 2017,
ss. 417-432.

Akgül, Merve:

“4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Eğitiminin
Veli Görüşleri Doğrultusunda
Değerlendirilmesi (Amasya Örneği)”,
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
Amasya Üni. SBE, 2020.

Akşin Yavuz, Ezgi:

“Okul Öncesi Çocuğunu Değerlendirme,
Tanıma ve Önemi”, Ed. Alev Önder,
**Örneklerle Okul Öncesi Çocuklarını
Değerlendirme ve Tanıma** içinde,
Ankara, Eğiten Kitap, 2018, ss. 1-11.

Akyol, Hayati:

Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara, Kök Yayıncılık, 2006.

Akyüz, Yahya:

“Ana okullarının Türkiye’de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, sy. 132, 1996, ss. 11-17.

Akyürek, Süleyman:

Din Öğretimi /Model, Strateji, Yöntem ve Teknikler, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 2019.

Aral, Neriman:

“Çocuk gelişiminde oyunun önemi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, sy. 265, 2000, ss. 15-17.

Aral, Neriman ve Kandır, Adalet:

Okul Öncesi Eğitim & Okul Öncesi Eğitim Programı, İstanbul, Ya-Pa Yayınları, 2011.

Aslan, Mecit ve Uygun, Nur:

“Okul Öncesi Eğitim Programının Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSÜ) Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi”, **Eğitim ve Bilim**, C.XLIV, sy. 200, ss. 229-251.

Aydın, Mehmet Zeki:

Din Öğretiminde Yöntemler, Ankara, Nobel Yayınları, 2014.

Aydın, Mehmet Zeki ve Budak, Esma:

“Diyanet İşleri Başkanlığı 2013 ve 2020 Yılları 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Öneriler”, **Erken Çocukluk Dönemi Din-Ahlak-Değerler Eğitimi ve Sorunları-1**, Ed. Mehmet Bayyigit v.d., Palet Yayınları, 2020, e-kitap, ss. 119-137.

Aybey, Salih:

“4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarının Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Problemleri (Zonguldak İli Örneği)”, **Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. VI, sy. 2, 2019, ss. 207-240.

Bal, A. Pınar:

“Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. XVII, sy. 1, 2008, ss: 53-68.

Bal, Hüseyin:

Nitel Araştırma Yöntemi, Isparta, Fakülte Kitabevi, 2013.

Baltacı, Cahit:

“Mektep”, İstanbul, **TDV İslam Ansiklopedisi**, 2004, C. XXIX, ss. 6-7.

Bassa, Zeynep:

“Çocuk Kitaplarında Resimleme”, **Çocuk Edebiyatı**, Ed. Mübeccel Gönen, Ankara, Eğiten Kitap, 2013, ss. 179-222.

Başer, Fatma Âdile:

“Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı”, **Sakarya Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sy. 8, 2004, ss.1-10.

Bayka, Hatice:

“Öğretici ve Veli Görüşleri Açısından Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)’nın Değerlendirilmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ondokuz Mayıs Üni. SBE, 2019.

Bayraklı, Bayraktar:

İslam’da Eğitim, İstanbul, Seçil Ofset, 2002.

Bilen, Mürüvvet:

Plandan Uygulamaya Öğretim, Ankara, Anı Yayıncılık, 1990.

Bilgin, Beyza:

İslam ve Çocuk, DİB Yayınları, 2004.

Bilgin, Nuri:

Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar, Ankara, Siyasal Kitabevi, 2014.

Bloom, Benjamin S.:

Stability and Change in Human Characteristics, New York, John Wiley & Sons, 1964.

Bredekamp, Sue:

“Çocuklara İletişimi Öğretme: Dil, Okuryazarlık ve Sanat”, Çev. Sevinç Demir Kaya, Murat Bartan, **Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar**, Çev. Edi. Hatice Zeynep İnan, Taşkın İnan, Ankara, Nobel Yayınları, 2015, ss. 374-41.

Bovet, Pierre:

Din Duygusu ve Çocuk Psikolojisi, Çev. Selahattin Odabaş, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1958.

Büyüköztürk, Şener v.d.:

Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Akara, Pegem Yayınevi, 2010.

Catron, Carol Elaine & Allen, Jan:

Early Childhood Curriculum A Creative Play Model, New Jersey, Merril Prentice Hall. 2003.

Ceyhan, Erdal ve Yiğit, Birol:

Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Ankara, Anı Yayıncılık, 2004.

Cihandide, Zeynep Nezahat:

Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi, İstanbul, DEM Yayınları, 2014

Cömert, Dİlfiruz ve Güleç, Havise:

Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen- Aile- Çocuk ve Kurum, **Sosyal Bilimler Dergisi**, C. VI, sy.1, 2004, ss. 131-145.

Creswell, John W.:

Araştırma Deseni (Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları) Çev. Edi. Selçuk Beşir Demir, Ankara, Eğiten Kitap, 2016.

Çakmak Güleç, Havise ve Geçgel, Hulusi:

Çocuk Edebiyatı (Okul Öncesinde Edebiyat ve Kitap), Ankara, Kök Yayıncılık, 2006.

Çamlıbel Çakmak, Özlem:

“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. X, sy. 1, 2010, ss.1-18.

Çelik, Meryem ve Gündoğdu, Kerim:

“Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi”, **Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, sy. 16, 2007, ss. 172-190.

Çelik, Nuran:

“4-6 Yaş Grubu Çocukların İnanç Esaslarını Algılayış Biçimleri”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gümüşhane Üni. SBE, 2019.

Çoban, Mustafa:

Okul Öncesi (3-6 Yaş) Din ve Ahlak Eğitimi, Konya, Hüner Yayınevi, 2016.

Demir, Ömer ve Camadan, Rabiye:

“4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Ebeveyn Memnuniyeti: Bayburt İl Örneği”, **Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, sy. 9, 2019, ss. 7-38.

Demirel, Özcan:

Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2020.

Dikmen, Betül:

“Okul Öncesi Eğitimde Doğa ve Fen Bilimleri Etkinliklerinin Yeri ve Önemi”, Ed. Şule Bilir, **Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı** içinde, İstanbul, Ya-Pa Yayınları, 1994.

Dinçer, Beste:

“7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (Cıpp) Modeline Göre Değerlendirilmesi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Adnan Menderes Üni. SBE, 2013.

Dumanoğlu, Sevim Ceylan:

“Osmanlı Devleti Tanzimat Dönemi Eğitim Faaliyetleri”, **Türk Eğitim Tarihi**, Ed. Mustafa Kılınç, Songül Keçeci Kurt, Ankara, Pegem Akademi, 2019, ss. 129-150.

Doğan, Zülfi:

“4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlik Algıları (Kayseri Örneği)”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Erciyes Üni. SBE, 2019.

Erden, Münire:

Eğitimde Program Değerlendirme, Ankara, Anı Yayıncılık, 1998.

Ertürk, Selahattin:

Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Yelkentepe Yayınları, 1982.

Esher, Jane & Einon, Dorothy:

Time to Play, London, Michael Joseph Ltd., 1995.

Fitzpatrick, J. L. & Sanders, J. R. & Woerthen, B. R.:

Program Değerlendirme Alternatif Yaklaşımlar ve Uygulama Rehberi, Çev. Edi. M. Kemal Aydın, Bünyamin Bavlı, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2019.

Genç, Muhammed Fatih:

“Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu Kuran Kurslarında Din Eğitimi”, **İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi**, C. V, sy. 2, 2019, s.s 506-521.

Gelici, Zehra:

“DİB 4-6 Yaş Kur'an Kursları, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (İstanbul, Üsküdar Örneği)”, **Erken Çocukluk Dönemi Din-Ahlak-Değerler Eğitimi ve Sorunları 2**, Ed. Mehmet Bayyığıt vd. Palet Yayınları, 2020, ss. 143-160.

Goldman, Ronald:

Readiness for Religion- A Basis for Developmental Religious Education, London, Routledge and Kegan Paul, 1965.

- Göçer, Ali: “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının İşlevselliğinin Belirlenmesi”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, C. IV, sy. 16, 2011, ss. 154-164.
- Göçmen, Fatma: “Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Dramayla Ahlâk Eğitimi: Yardımlaşma”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Necmettin Erbakan Üni. SBE, 2019.
- Göde, Osman ve Susar, Fatma: “Okul Öncesi Eğitimin Önemi İle Bu Eğitimde Oyunun ve Bedensel Etkinliklerin Rolü”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sy. 2, 1997, ss. 39-48.
- Gönen, Mübeccel ve Dalkılıç, Nursel U.: **Çocuk Eğitiminde Yaratıcı Drama**, İstanbul, Epsilon Yayıncılık, 2009.
- Görgeç, İzzet: “Program Geliştirmede Temel Kavramlar”, **Eğitimde Program Geliştirme**, Ed. Hasan Şeker, Ankara, Anı Yayıncılık, 2017, ss. 1-18.
- Gücen, A., Çakmak, A. ve Ay, M. F.: “4-6 Yaş Kuran Kursu Öğretim Programının Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”, **Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı**, Ed. Mücahit Kıbrıs, İstanbul, İbb Kültür Aş. Yayınları, 2016, ss. 752-765.

Güleç, Havise ve Gönen, Mübeccel:

“1974–1993 Yılları Arasında Türkçe Basılmış Olan Resimli Öykü Kitaplarının Resimlendirilme ve Fiziksel Özellikleri Yönünden İncelenmesi”. **Türk Kütüphaneciliği**, C. XI, sy. 1, 1997, ss.42-53.

Gültekin Akduman, Gülümser:

“Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi”, **Okul Öncesi Eğitime Giriş** içinde, Ed. Gülden Uyanık Balat, Ankara Nobel Yayınları, 2016, ss. 1-15.

Güleryüz, Hasan:

Yaratıcı Çocuk Edebiyatı, Ankara, Pegem Yayınları, 2002.

Gün, Ayşegül:

“Veli ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Eğitimi: Samsun İli Örneği”, **Amasya Üni. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sy. 7, 2016, s.s. 33-66.

Gün, E. ve Gün Duru, E.:

“Müzik Eğitiminin Bilişsel Gelişime Etkisi”. **The Journal of Academic Social Science Studies** Vol. IX, Issue 50, 2016, ss. 117-124.

Güneş, Firdevs:

Ders Kitaplarının İncelenmesi, Ankara, Ocak Yayınları, 2002.

Güven, Gülçin:

“Okul Öncesi Eğitim Programı”, **Okul Öncesi Eğitime Giriş**, Ed. Güliden Uyanık Balat, Ankara, Nobel Yayıncılık, 2016, s.s. 67-113.

Güven, Gülhan v.d.:

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Hakkındaki Görüşleri”, Sy. 34, 2013, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, ss. 25-49.

Hyde, Kenneth E.:

Religion In Childhood And Adolences, Birmingham, Religious Education Press, 1990.

Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G.:

Okul Öncesi Eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller, Ankara, Morpa Kültür, 2010.

Karasar, Niyazi:

Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 1999.

Kavak, Şule ve Coşkun, Hasan:

“Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitici Materyal Geliştirmenin Önemi”, **Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi**, C. II, sy. 2. 2017, ss. 11-23.

- Kaya, Zeki: “Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri”, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi**, C. V, sy.5, 1997, ss.59-72.
- Kazıcı, Ziya: **Osmanlı’da Eğitim Öğretim**, İstanbul, Bilge Yayıncılık, 2004.
- Koç, Ahmet: “Kur’an Kurslarında Din Eğitimi”, **Din Eğitimi** içinde, Ed. Mustafa Köylü, Nurullah Altaş, İstanbul, Ensar Yayınları, 2015, ss. 375-399.
- Koç, Ahmet: **Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik**, İstanbul, Tedef Yayınları, 2009.
- Kopar, Sadettin V. ve Arpa, Serbülend: “4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticilerinin Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimine İlişkin Tutumları Üzerine Bir Araştırma,” **Journal of Analytic Divinity International Refereed**, C. IV, sy. 1, 2020, ss. 86-103.
- Korkmaz, Mehmet: **4-6 Yaş Grubu Kur’an Kurslarında Din Eğitimi (Sorunlar ve Çözüm Önerileri)**, Bışkek, Kimlik Yayınları, 2019.
- Köylü, Mustafa ve Oruç, Cemil: **Çocukluk Dönemi Din Eğitimi**, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 2017.

Kulantaş, Nazike:

“4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğrenci Ders ve Çalışma Kitapları İle Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Gazi Üni. EBE, 2007.

Kuru Turaşlı, Nalan:

“Okul Öncesi Eğitim Tanımı, Kapsamı ve Önemi”, **Okul Öncesi Eğitime Giriş** içinde, Ed. Gelengül Haktanır, Ankara, Anı Yayıncılık, 2015, ss. 1-24.

Küçükahmet, Leyla:

Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara, Nobel Yayınları, 2001.

Küçükahmet, Leyla:

Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara, Nobel Yayınları, 2008.

Landau, Jacob M.:

“Küttâb”, Ankara, **TDV İslam Ansiklopedisi**, C. XXVII, 2003, ss. 3-4.

Mcafee, Oralie & Leong D. J.:

Erken Çocukluk Döneminde Gelişim ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi, Çev. Ed. Birsen Güzel, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 2020.

Mehmedoğlu, Yurdağül:

Okul Öncesi Çocuklarda Dinî Duygunun Gelişimi ve Eğitimi, Ankara, TDV Yayınları, 2005.

- Mercan, Zerrin ve Aydoğdu, Yasemin: “Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarında Resimlemenin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi”, **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**, C. X, sy.1, 2020, s.s. 67-86.
- Meriç, Erdal: “Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Araç-Gereç Kullanımının Önemi”, **Eğitimde Araç-Gereç Geliştirme**, Ed. Miray Özözden Danacı, Ankara, Eğiten Kitap, 2015, ss. 21-29.
- Mertoğlu, Ercan: “Okul Öncesi Dönemde Ritm Eğitimi”, **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular** içinde, Ed. Ayla Oktay, Özgül Polat Unutkan, İstanbul, MORPA, 2005, ss. 293-297.
- Oktay, Ayla: Türkiye’de Okul öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, sy. 42, 1983, ss. 3-7.
- Oktay, Ayla: **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**, İstanbul, Epsilon Yayınları, 1999.
- Oktay, Ayla: “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim”, **Marmara Üni. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, sy.2, 1990, ss. 151-160.

Oğuzkan, Ferhan:

Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örnekler ve Çocuk Edebiyatı, Ankara, Emel Matbaacılık, 1997.

Oral, Behçet:

“Ders Kitaplarının Öğretim Programlarına Uygunluğu”, **Ders Kitabı İncelemesi**, Ed. Özcan Demirel, Kasım Kiroğlu, Ankara, Pegem Yayınları, 2020, ss. 72-95.

Oruç, Cemil:

Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi, İstanbul, DEM Yayınları, 2014.

Öcal, Mustafa:

Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi, İstanbul, Dergâh Yayınları, 2011.

Öcal, Mustafa:

Temel Öğretim ve Orta Öğretimde Din Eğitim ve Öğretiminde Metodlar, Ankara, TDV Yayınları, 1990.

Önder, Alev:

Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri, Ankara, Nobel Yayınları, 2010.

Önder, Alev:

Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitici Drama,(e-kitap), (erişim: 15.05.2022)
https://www.academia.edu/73217523/ERKEN_%C3%87OCUKLUK_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0C%C4%B0_DRA_MA

Özdamar, Kazım:

Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 2. Eskişehir, Kaan, 2004.

Özdemir, Soner Mehmet:

“Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. VI, sy. 2, 2009, ss. 126-149.

Özkan, Hakan:

“Din Eğitimi Açısından Kuran-ı Kerim’de İtaat Kavramı”, Doktora Tezi, **İstanbul Üni. SBE**, İstanbul, 2022.

Öztürk, Ayten:

Okul Öncesi Eğitimde Müzik, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2011.

Öztürk, Naciye:

“Okul Öncesi Dini Eğitim: Kur’an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi ve Öneriler”, **Seta Analiz Raporu**, 2018, Sy. 247.

Piaget, Jean:

Çocuğun Gözüyle Dünya, Ankara, Dost Kitabevi Yayınları, 2016.

- Poyraz, Hatice ve Dere Çiftçi, Hale: **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2011.
- Raghupathy, Shobana: “Using Online Surveys for Evaluating School-Based Drug Prevention Programs”, **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, Vol. VI, Issue 12, 2009, ss. 192-204.
- Ratcliff, Donald: “Stories, Enactment and Play”, **Handbook of Preschool Religious Education**, Ed. Donald Ratcliff, Birmingham, Religious Education Press, 1988, ss. 247-269.
- Sakin, Ahmet: “Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi”, **Okul Öncesi Eğitime Giriş** içinde, Ed. Gülden Uyanık Balat, Ankara, Nobel Yayınları, 2016, ss.17-31.
- Sanders, James R. & Nafziger, Dean N.: “A Basis for Determining the Adequacy of Evaluation Designs”, **Journal of Multidisciplinary Evaluation**, Vol. VII, Issue 15, 2011, ss. 44-78.
- Sapsağlam, Özkan: **Okul Öncesi Dönemde Karakter ve Değerler Eğitimi**, Ed. Esra Ömeroğlu, Ankara, Pegem Yayınları, 2016.

Sapsağlam, Özkan:

“Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013)”, **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, sy. 1, 2013, ss. 63-73.

Sarı, Bekir:

“Kur’an Kursları Öğretici Kitabındaki Uygulamaların İncelenmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Atatürk Üni. EBE, 2019.

Selçuk, Muallâ:

Çocuğun Eğitiminde Dinî Motifler, Ankara, TDV Yayınları, 1990.

Sever, Sedat:

Çocuk ve Edebiyat, İzmir, Tudem Yayınevi, 2008.

Sönmez, Veysel ve Gülderen, A. F.:

Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme, Ankara, Anı Yayıncılık, 2015.

Stufflebeam, Daniel L.:

The Relevance Of The CIPP Evaluation Model For Educational Accountability, 1971, (Çevrimiçi) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf>

Şahin, Güliz:

“Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarında Görsel Bir Uyarı Olarak Resim”, **Turkish Studies**, Vol. IX, Issue 3, 2014, pp. 1309-1324.

Şeker, Hasan:

“Program Değerlendirme”, **Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar** içinde, Ed. Hasan Şeker, Ankara, Anı yayıncılık, 2017, ss. 183-218.

Şimşek, Özlem:

“Okul Öncesi Eğitim Programında Planlama ve Etkinlikler”, **Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri**, Ed. Fatma Alisinanoğlu, Ankara, Pegem Yayınları, 2012, ss. 13-55.

Şimşek, Tacettin:

“Çocuk Kitaplarında Nitelik”, Ed. Tacettin Şimşek, **Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Medya El Kitabı**, Ankara, Grafiker Yayınları, 2016, ss. 109-145.

Taşpınar, Mehmet:

Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara, EDGE Akademi Yayınları, 2014.

Tavukçuoğlu, Mustafa:

“Cumhuriyet Döneminde Din Derslerinin İlkokul Programlarındaki Yeri”, **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 1996, sy. 6, ss.147-167.

Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kayabaşı Y:

“Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi”, Ed. Leyla Küçükahmet, **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**, Ankara, Nobel Yayınları, 2011, ss. 34-66.

Tosun, Cemal ve apcıoğlu, Fatma:

“Kur’an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi”, **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, C. V, sy. 5. 2015, ss. 705-720.

Tüfekçi, Kevser:

“Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Kuran Kursları Eğitiminin Öğretici ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Gaziantep Üni. EBE, 2020.

Türk, İbrahim Caner:

“Osmanlı Devleti’nde Okul Öncesi Eğitim”, **Millî Eğitim Dergisi**, C. XLI, sy. 192, 2011, ss.160-173.

Uşun, Salih:

Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller, Ankara, Anı Yayıncılık, 2016.

Urdoğan, Ayfer Betül:

“Okul Öncesi Kur’an Kursu Öğretim Programının Program Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Dokuz eylül Üni. SBE, 2019.

Uzun, Sümeyra:

“Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi (İslam Dini) Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi Türkiye ve Amerika Örnekleri”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İstanbul Üni. SBE, 2016.

Uzun, Sümeyra:

“Okul Öncesi Din Eğitiminde Program Geliştirme Süreçlerinde İlke ve Yaklaşımlar”, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Marmara Üni. SBE, 2022.

Uzut, Nurcan:

“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İç Mimarlık Temelinde Mekân Ölçütleri: Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Eğitim Merkezleri Örnekleri Üzerinden Bir Model Önerisi”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üni. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2020.

Üzümcü, Muzaffer ve Çınar, Nuran:

“Öğreticilerine Göre Diyanet 4-6 Yaş Kur’an Kursları (Çorlu Örneği)”, **Trabzon İlahiyat Dergisi**, C. VII, sy. 1, 2020, ss. 7-51.

Varol, İ., Selinay, A. ve Eti, M.:

“Okul Öncesi Eğitimde Türkçe Etkinliklerinde Kullanılan Hikâye Anlatım Tekniklerinin Çocukların Dikkat Süresi Üzerine Etkisi”, **Temel Eğitim Dergisi**, C. II, sy. 1, 2020, ss. 26-39.

Vergote, Antoine:

“Çocuklukta Din”, Çev. Erdoğan Fırat, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. XXII, sy. 1, 1978, ss. 315-329.

Wilcox, Rand R.:

“The Practical Importance Of Heteroscedastic Methods, Using Trimmed Means Versus Means, And Designing Simulation Studies”, **British Journal Of Mathematical And Statistical Psychology**, Vol. XLIV, Issue 1, 1995, ss. 99-114.

Yağcı, Samet:

“Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4 – 6 Yaş Grubu Kur’an Kursları (İzmir İli Örneği)”, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, İzmir Kâtip Çelebi Üni. SBE, 2018.

Yavuz, Kerim:

Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi, İstanbul, Boğaziçi Yayınları, 2012.

Yavuzer, Haluk:

Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimi İle Çocuğunun İlk 6 Yılı, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2013.

Yavuzer, Haluk:

Çocuk Psikolojisi, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2019.

Yazıbaşı, Muhammed Ali:

“Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre 4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğreticisi, Öğrencisi ve Öğrenci Velisinin İhtiyaç ve Beklentileri (Kırıkkale Örneği)”, **Dini Araştırmalar**, C. XXIII, sy. 57, 2020, ss. 95-116.

Yıldız, C. ve Yazıcı, D. N.:

“2010-2015 Yılları Arasında
Yayınlanmış Resimli Çocuk Kitaplarının
Resimleme Özelliklerinin İncelenmesi”,
**Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi
Çalışmaları Dergisi**, C. I, sy. 1, ss. 43-
55.

Yücel, Banu:

“An Evaluation Of Needs, Design,
Implementation, And Outcomes Of
Development And Learning Course
Enriched With Critical Thinking Based
Instruction”, **Yayınlanmamış Doktora
Tezi**, Orta Doğu Teknik Üni. SBE,
Ankara, 2008.

Yüksel, Sedat:

“Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim
Faaliyetleri ve Örtük Program”, **Uludağ
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**,
C. XV, sy. 1, 2002, ss. 361-370.

Yorulmaz, Bilal:

“Kuran Kursu Öğreticileri İle Cami
Görevlilerinin Okul Öncesi Ve
İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerine Ders
Verme Durumlarına İlişkin Öz Algıları
(İstanbul Örneği),” **Öneri Dergisi**, C. X,
sy. 39, 2013, ss. 149–162.

Zengin, Mahmut:

“Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de
Kur’an Kurslarının Kurulması ve
Gelişmesi” **Çukurova Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi Dergisi**, C. XI, sy. 2,
2011, ss. 1-23.

DİB 4-6 Yaş Grubu Elif-Bâ Öğretimi

Etkinlik Örnekleri

DİB Etkinliklerle Elif-Bâ

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları

Öğretici Kitabı

4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Etkinlik

Kitabı

DİB Kur'an Kursları Öğretim programı (4-6 Yaş Grubu), 2018.

2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları.

“Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği”, 3 Mart 2000 tarih ve 23982 sayılı Resmî Gazete, 27.

MEB 10/12/2012 tarihli Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği, 14. Millî Eğitim Şurası, Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu, 27-29 Eylül, Ankara: MEB Yay.

DİB, 13.02.2015 tarihli ve 4937 sayılı yazı

DİB 2021 Yılı Faaliyet Raporu (erişim 18.05.2022)

<https://stratejigelistirme.diyaret.gov.tr/Documents/2021%20Y%C4%B1l%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu.pdf>

Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim Ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi (erişim 18.05.2022)

<http://sakarya.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-ogrencilerine-kuran-egitimi-verilecek/icerik/973> (erişim 18.05.2022)

<http://egitimhizmetleri.diyamet.gov.tr/detay/466/4-6-yas-grubu-kur'an-kurslari> (erişim 18.05.2022)

<https://stratejigelistirme.diyamet.gov.tr/sayfa/22/Faaliyet-Raporlari> (erişim: 16.06.2022)

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> (erişim 18.05.2022)

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Kurumları Gezici Sınıflar Yönergesi,
<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/795.pdf> (erişim 18.05.2022)

Millî Eğitim Bakanlığı Zorunlu Eğitim Uygulamalar

<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1567.pdf> (erişim 18.05.2022)

MEB Şûraları (çevrimiçi):

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08162906_7_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165001_8_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21142534_16_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/17_sura.pdf (erişim 18.05.2022)

EKLER

EK-1: Ünitelere Göre Kazanım Alan ve Basamak Tablosu

DEĞER	KAZANIM	ALAN	BASAMAK
DUA, ŞÜKÜR VE ÖZÜR DİLEME	Dua ile ilgili ifadeleri kullanır.	Bilişsel	Bilgi
	Şükür ile ilgili ifadeleri kullanır.	Bilişsel	Bilgi
	Özür dileme ile ilgili ifadeleri kullanır.	Bilişsel	Bilgi
	Allah’a her zaman dua edebileceğini bilir.	Duyuşsal	Tepkide bulunma
	Kendisine yapılan iyilikler için teşekkür eder.	Duyuşsal	Alma
	Allah’ın verdiği nimetlere şükreder.	Duyuşsal	Tepkide bulunma
	Hata yaptığında özür diler.	Duyuşsal	Tepkide bulunma
	Dua etmenin, teşekkür etmenin ve özür dilemenin olumlu sonuçlarını fark eder.	Bilişsel	Kavrama
	Dua, şükür ve özür dilemenin Allah’ın sevdiği davranışlar olduğunun farkına varır.	Bilişsel	Kavrama
SEVGİ VE	Kendine dair olumlu düşüncelerini ifade eder.	Duyuşsal	Tepkide bulunma
	Ailesine ve arkadaşlarına karşı sevgisini gösterir.	Devinişsel	Kurulum

SAYGI	Çevresindeki varlıkları sever ve onlara merhamet gösterir.	Duyuşsal	Kişilik Haline Getirme
	Allah’a ve peygambere olan sevgisini gösterir.	Devinişsel	Kılavuzlama
	Sevgi ve merhamet davranışlarının olumlu sonuçlarını fark eder.	Bilişsel	Kavrama
	Sevgi ve merhamet göstermenin Allah’ın sevdiği davranışlardan olduğunun farkına varır.	Bilişsel	Kavrama
	Allah’ın tüm varlıkları sevip onlara merhamet ettiğinin farkına varır.	Bilişsel	Kavrama
	Saygı ile ilgili ifadeleri kullanır.	Bilişsel	Uygulama
	Ailesine, arkadaşlarına ve çevresine karşı saygılı davranır.	Devinişsel	Beceriye dönüştürme
	Allah’a olan ve peygambere olan saygısını gösterir.	Devinişsel	Kılavuzlama
	Saygı davranışlarının olumlu sonuçlarını fark eder.	Bilişsel	Kavrama
	Saygılı olmanın Allah’ın sevdiği davranışlardan olduğunun farkına varır.	Bilişsel	Kavrama
SAYGI	Peygamberimizin, çevresindeki tüm varlıklara karşı saygılı olduğunu bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Kur’an-ı Kerim’e saygı gösterir.	Devinişsel	Kılavuzlama
	Ezan okunurken saygı gösterir.	Devinişsel	Kılavuzlama
	Farklılıklara saygı gösterir.	Duyuşsal	Kişilik Haline Getirme

SORUMLULUK	Öz bakım ile ilgili sorumluluklarını yerine getirir.	Devinişsel	Beceriye dönüştürme
	Ailesine karşı sorumluluklarını yerine getirir.	Devinişsel	Beceriye dönüştürme
	Arkadaşlarına karşı sorumluluklarını yerine getirir.	Devinişsel	Beceriye dönüştürme
	Sınıftaki sorumluluklarını yerine getirir.	Devinişsel	Beceriye dönüştürme
	Çevreye karşı sorumluluklarını yerine getirir.	Devinişsel	Beceriye dönüştürme
	Sorumluluk almaya istekli olur.	Duyuşsal	Tepki verme
	İnsanların farklı görev ve sorumlulukları olduğunu fark eder.	Bilişsel	Kavrama
	İnsanların Allah’a karşı sorumlulukları olduğunu bilir.	Bilişsel	Kavrama
	Sorumlulukları yerine getirmenin olumlu sonuçlarını fark eder.	Bilişsel	Kavrama
	Sorumlulukları yerine getirmenin Allah’ın sevdiği davranışlardan olduğunun farkına varır.	Bilişsel	Kavrama
YARDIMLAŞMA	Yardım gerektiren durumların farkına varır.	Bilişsel	Kavrama
	İhtiyacı olduğunda yardım ister.	Duyuşsal	Kişilik Haline Getirme

Aile bireylerine ve arkadaşlarına yardım eder.	Bilişsel	Kişilik Haline Getirme
Yardım edilmesi veya istenmesi gereken durumları bilir.	Bilişsel	Kavrama
Yardımlaşmanın Allah'ın sevdiği davranışlardan olduğunun farkına varır.	Bilişsel	Kavrama
Peygamberimizin yardımsever bir insan olduğunu bilir.	Bilişsel	Bilgi
Yardımlaşmanın olumlu sonuçlarını fark eder.	Bilişsel	Kavrama
Yardımlaşma ve paylaşmaya istekli olur.	Duyuşsal	Tepki Verme

SABIR	İsteklerini ertelemesini bilir.	Duyuşsal	Örgütleme
	Gerektiğinde sırasını bekler.	Duyuşsal	Kişilik Haline Getirme
	Allah’ın sabırlı davranmayı sevdiğini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Peygamberimizin sabırlı bir insan olduğunu bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Sabırlı olmanın olumlu sonuçlarını fark eder.	Bilişsel	Kavrama
	Sabırlı olmanın Allah’ın sevdiği davranışlardan olduğunu farkına varır.	Bilişsel	Kavrama
	Sabırlı olmayı gerektiren durumlara örnekler verir.	Bilişsel	Uygulama
İYİLİK	İyiliğin karşılık beklemeden yapılması gereken bir davranış olduğunu bilir.	Bilişsel	Bilgi
	İyilik olarak nitelendirilebilecek davranışların neler olabileceğini ayırt eder.	Bilişsel	Kavrama
	İyilik yapmanın olumlu sonuçlarını fark eder.	Bilişsel	Kavrama
	İyiliksever bir insanın özelliklerini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	İyilik yapmaya istekli olur.	Duyuşsal	Tepki Verme

	İyilik yapmanın Allah'ın sevdiği davranışlardan olduğunun farkına varır.	Bilişsel	Kavrama
	Peygamberimizin iyiliksever bir insan olduğunu bilir.	Bilişsel	Bilgi
DOĞRULUK VE DÜRÜSTLÜK	Dürüst bir insanın özelliklerini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Ailesine her zaman dürüst davranır.	Bilişsel	Kişilik Haline Getirme
	Arkadaşlarına her zaman doğruyu söyler.	Duyuşsal	Kişilik Haline Getirme
	Dürüst olan ve olmayan davranışları ayırt eder.	Duyuşsal	Kavrama
	Çevresine karşı her zaman dürüst olur.	Bilişsel	Kişilik Haline Getirme
	Dürüst olmanın Allah'ın sevdiği davranışlardan olduğunun farkına varır.	Duyuşsal	Kavrama
	Peygamberimizin doğru ve güvenilir bir insan olduğunu bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Müslümanın güvenilir insan olduğunu bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Doğru ve dürüst olmanın olumlu sonuçlarını fark eder.	Bilişsel	Kavrama

ADALET	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	Devinsel	Duruma uydurma
	Adil olan ve olmayan davranışları ayırt eder.	Bilişsel	Kavrama
	Adil olmanın Allah'ın sevdiği davranışlardan biri olduğunun farkına varır.	Bilişsel	Kavrama
	Allah'ın adil olduğunu bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Peygamberimizin herkese adil davrandığını bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Adil davranışların olumlu sonuçlarını fark eder.	Bilişsel	Kavrama
	Karşılaştığı problemlere adil çözümler üretir.	Devinsel	Yaratma
ALLAH'I SEVİYORUM	Allah'ın var ve bir olduğunu bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Tüm varlıkları Allah'ın yarattığını bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Allah'ın tüm varlıkları sevdiğini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Allah'ın merhametli olduğunu bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Allah'ın her şeyi bildiğini, işittiğini ve gördüğünü bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Allah'ı sever ve O'na güvenir.	Duyuşsal	Alma
	Allah'ın verdiği nimetlerin farkına varır.	Bilişsel	Kavrama

PEYGAMBERİMİ SEVİYORUM	Peygamberlerin görevlerini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Peygamberimizin kişisel özelliklerini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Peygamberimizin insan ilişkilerine yönelik güzel davranışlarından örnekler verir.	Bilişsel	Kavrama
	Peygamberimizle ilgili saygı ifadelerini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Peygamberimizin örnek bir insan olduğunu kavrar.	Bilişsel	Kavrama
	Günlük yaşamında Peygamberimizin bazı davranışlarını model alır.	Devinişsel	Beceriye dönüştürme
	Peygamberimizin çocukları sevdiğini bilir.	Bilişsel	Bilgi
KİTABIMI SEVİYORUM	Kur'an-ı Kerim'in özelliklerini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Kur'an-ı Kerim'e saygı davranışları gösterir.	Devinişsel	Bilgi
	Kur'an-ı Kerim okunduğunu duyduğunda ilgiyle dinler.	Devinişsel	Kılavuzlama
	Kur'an-ı Kerim okumanın Allah'ın sevdiği davranışlardan biri olduğunun farkına varır.	Bilişsel	Algılama
	Namazda Kur'an-ı Kerim'den ayetler okunduğunu bilir.	Bilişsel	Kavrama
	Kur'an-ı Kerim okumanın olumlu sonuçlarını fark eder.	Bilişsel	Bilgi

	Kur'an-ı Kerim okumaya istekli olur.	Duyuşsal	Tepki Verme
İNSANLARI SEVİYORUM	İnsanların farklı ve ortak özelliklerini bilir.	Bilişsel	Kavrama
	Ailenin insan yaşamındaki önemini kavrar.	Bilişsel	Kavrama
	Arkadaşlığın insan yaşamındaki önemini kavrar.	Bilişsel	Kavrama
	Toplumsal yaşamda insanların farklı rolleri olduğunu bilir.	Bilişsel	Bilgi
	İnsanların birbirlerine ihtiyaç duyduklarını fark eder.	Bilişsel	Kavrama
	Belli başlı görgü kurallarını bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Görgü kurallarına uygun davranır.	Devinişsel	Kılavuzlama

KÂİNATI SEVİYORUM	Allah'ın kâinatı bir düzen içerisinde yarattığını fark eder.	Bilişsel	Kavrama
	Doğada vakit geçirirken kâinatın güzelliklerini fark eder.	Bilişsel	Kavrama
	Allah'ın insanlar için pek çok nimetler yarattığını bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Çevreyi temiz tutar ve çevreye zarar verici davranışlardan uzak durur.	Devinişsel	Beceriye dönüştürme
	Allah'ın insanlar için yarattığı nimetleri verimli kullanır.	Devinişsel	Yaratma
DİNİMİ SEVİYORUM	Dinimizin temel özelliklerini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	İslam'ın beş şartını bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Kelime-i Şehâdet'in dinimizdeki önemini fark eder.	Duyuşsal	Alma
	Namaz ibadetinin temel özelliklerini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Namaz ibadetine ilişkin rükû ve secde gibi hareketleri yapar.	Devinişsel	Kılavuzlama
	Oruç ibadetinin temel özelliklerini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Zekât ibadetinin başlıca faydalarını bilir.	Bilişsel	Kavrama
	Hac ibadetinin temel özelliklerini bilir.	Bilişsel	Bilgi

	İbadet etmenin olumlu sonuçlarını fark eder	Bilişsel	Kavrama
DİNİ MEKÂNLARIMIZI SEVİYORUM	Caminin genel özelliklerini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Camiye gitmeye istekli olur.	Duyuşsal	Tepki verme
	Ezanın önemini fark eder.	Bilişsel	Kavrama
	Kâbe'nin Müslümanlar için önemini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Mescid-i Nebevî'yi tanır.	Bilişsel	Bilgi
	Mescid-i Aksa'yı tanır.	Bilişsel	Bilgi
	Dini mekânlarda bulunmanın olumlu etkilerini fark eder.	Duyuşsal	Alma
VATANIMI SEVİYORUM	Ramazan Bayramının temel özelliklerini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Kurban Bayramının temel özelliklerini bilir.	Bilişsel	Bilgi
	Bayramların insanlar üzerindeki olumlu sonuçlarını fark eder.	Bilişsel	Kavrama
	Bayramlaşmanın nasıl yapılacağını gösterir.	Devinişsel	Beceriye dönüştürme
	Kandil gecelerinin Müslümanlar için önemli olduğunu fark eder.	Bilişsel	Kavrama

Cuma gününün Müslümanlar için
özel bir gün olduğunu bilir.

Bilişsel

Bilgi



EK-2: DİB 4-6 Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği

Kişisel Bilgiler

1. 1. Yaşınız? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 18-25
☐ 26-35
☐ 36-45
☐ 46 ve üzeri

2. 2. Öğreticilik durumunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Fahri Öğretici
☐ Kadrolu Öğretici
☐ Sözleşmeli Kadrolu Öğretici

3. 3. En son mezun olduğunuz okul? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ İHL
☐ Ön lisans
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora

4. 4-6 yaş grubunda yeterlilik durumunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Ön lisans çocuk gelişimi mezunu
☐ Lisans çocuk gelişimi mezunu
☐ 4-6 yaş öğretici sertifika sahibi

5. 5. 4-6 yaş grubundaki mesleki kıdeminiz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 1. yıl
☐ 2-4
☐ 5 ve üzeri

6. 6. Mevcut programı kaç kez okuma fırsatı buldunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
☐ 1 kez
☐ 2 kez
☐ 3 ve üzeri

7. 7. Okul öncesi eğitim alanı literatüründen (yayınlardan) ne kadar okudunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç
☐ 1-5
☐ 6-10
☐ 10 üzeri

BAĞLAM

8. 1. Program bir eğitim-öğretim yılı süresi içinde uygulanabilir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

9. 2. Program Türkiye'nin her bölgesindeki kurslara uygulanabilir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

10. 3. Program, eğitimdeki güncel gelişmeler dikkate alınarak yenilenmiştir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

11. 4. Program, çocukların ilkokula hazırlığını destekler niteliktedir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

12. 5. Programdaki kazanımlar, müftülüklerin beklentilerine uygun hazırlanmıştır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

13. 6. Programdaki kazanımlar ailelerin beklentilerine uygun hazırlanmıştır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

14. 7. Programdaki kazanımlar programın genel amaçlarına uygun olarak düzenlenmiştir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

15. 8. Kazanımların gerçekleşmesinde kursun sahip olduğu fiziki şartlar yeterli düzeydedir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

16. 9. Program, 4-5 ve 6 yaş çocuklarının tümü için uygulanabilir niteliktedir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

GİRDİ

17. 1. Programın üniteler şeklinde düzenlenmesi uygundur. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

18. 2. Programın içeriği basitten karmaşığa doğru hazırlanmıştır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

19. 3. Programdaki her bir kazanım, kendinden önce gelen kazanıma dayalı ve kendinden sonra gelen kazanıma hazırlayıcı biçimde birbirini desteklemektedir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

20. 4. İçeriğin sunumunda çocukların gelişimsel farklılıkları için seçenekli yollar önerilmiştir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

21. 5. İçerikte öğrenmeyi kalıcı kılmak için tekrarlar vardır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

22. 6. 4-6 Yaş Kur'an Kursları öğretim programı Kur'an'ı Kerim öğrenme alanı kazanımları çocukların tüm gelişim alanlarına (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerileri) uygundur. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

23. 7. 4-6 Yaş Kur'an Kursları öğretim programı Dini Bilgiler öğrenme alanı kazanımları öğrencilerin tüm gelişim alanlarına (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerileri) uygundur. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

24. 8. Programın kazanımlarının desteklediği gelişim alanları (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerileri) eşit dağılım göstermektedir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

25. 9. Programda özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitimi dikkate alınmıştır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

26. 10. Programda aile katılım etkinliklerine yeterli düzeyde yer verilmiştir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

SÜREÇ

Aşağıdaki soruları cevaplarken lütfen Diyanet İşlerin Başkanlığı'nın hazırladığı öğrenci etkinlik ve öğretici kitaplarını dikkate alarak görüş belirtiniz.

27. 1. Öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan etkinlikler çocuklar için ilgi çekicidir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

28. 2. Etkinlikler öğrenciye aktif katılım fırsatı verebilecek niteliktedir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

29. 3. Etkinlikler oyun temelli olacak biçimde düzenlenmiştir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

30. 4. Etkinlik kitabı 4-5 ve 6 yaş için anlaşılabilir/uygulanabilir niteliktedir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

31. 5. Öğrenci etkinlik kitapları içeriği, program kazanımlarını gerçekleştirmek için yeterlidir/uygundur. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

32. 6. Öğretici kılavuz kitabı, herhangi bir yardımcı kaynak kullanımına ihtiyaç hissettirmeyecek kadar geniş ve kullanışlıdır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

33. 7. Öğretmenler, kazanımlara yönelik olarak yeni etkinlikler düzenlemede yeterlidir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

34. 8. Kazanımların gerçekleşmesi için kurs ve müftülük arasında gerekli iletişim, iş birliği ve koordinasyon vardır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

35. 9. Kazanımların gerçekleşmesi için kurs ve aile arasında gerekli iletişim, iş birliği ve koordinasyon vardır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

36. 10. Aileler, aile katılım etkinliklerine yeterli düzeyde katılım göstermektedir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

ÜRÜN

Aşağıdaki soruları cevaplarırken lütfen SADECE Diyanet İşlerin Başkanlığı'nın hazırladığı öğrenci etkinlik ve öğretici kitapları içeriklerini dikkate alarak görüş belirtiniz.

37. 1. Bu programın eğitimini alan çocuklar, İslam dininin temel değerlerini insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olduğunu fark eder. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

38. 2. Bu programın eğitimini alan çocuklar, kazandıkları değerleri gündelik hayatta kullanır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

39. 3. Bu programın eğitimini alan çocuklar, Kur'an-ı Kerim'i ses ve şekil olarak kendi seviyesinde tanıtır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

43. 7. Program, çocukların sosyal çevresiyle olan uyumunu kolaylaştırmak için elverişlidir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

44. 8. Program, çocukların dini sembollere/dini mekanlara karşı olumlu tutum/bakış açısı kazanması için elverişlidir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

45. 9. Program ekinde bulunan "Öğrenci Değerlendirme Formu" çocukları ölçme ve değerlendirmede yeterlidir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Hiç Katılmıyorum
☐ Katılmıyorum
☐ Kararsızım
☐ Katılıyorum
☐ Tamamen Katılıyorum

EK-3: İzin Belgesi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Müftülüğü

Sayı : 60928694-254.04-E.729544
Konu : Anket Çalışması

18.11.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Diyanet İşleri Başkanlığı 2007 Dış Genelgesi.
b) 22.10.2019 tarihli ve 61559050-300-242295 sayılı yazı.

İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi (T.C:13901994118) Betül AŞKIN'ın "Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi ve Program Çıktılarının Analizi" başlıklı çalışmasıyla ilgili Kur'an Kursu öğretmenlerimizle anket çalışması yapma talebine dair ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Bu itibarla; 08.11.2019-01.01.2020 tarihleri arasında İlçe Müftülüklerince uygun görülecek kurslarda görev yapan öğretmenlerin anket çalışmasına isteklerine bağlı olarak katılmalarına, ilgi (a) Genelgenin 209. maddesinin (a) bendinde, "Unvanı ve görevi ne olursa olsun, Başkanlığımız merkez ve taşra teşkilatı mensupları, ilgili mevzuatla tespit edilen Başkanlığımızın görevleri, hizmet ve faaliyetleri konusunda kesinlikle bilgi ve beyanat vermeyecektir" hususlarına riayet etmelerine, 18 yaşından küçük öğrencilerin ise velilerinin yazılı muvafakatinin alınması ve söz konusu çalışma sonucunun iki örneği ile CD'sinin 13 Ocak 2020 Pazartesi günü mesai bitimine kadar Müftülüğümüze teslim edilmesi koşuluyla izin verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

 e-imzalıdır

Prof.Dr. Mehmet Emin MAŞALI
Vali a.
İl Müftüsü

Ek : İlgi yazı. (13 sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

ATAŞEHİR KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
BAĞCILAR KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)

Bilgi:

Sayın Betül AŞKIN
İstanbul Üniversitesi Rektörlüğüne
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu hükümleri uyarınca elektronik imza ile imzalanmıştır.

Demirtaş Mah. Fetva Yokuşu Sok. No:44 Süleymaniye 34460 Fatih / İSTANBUL
0 212 512 23 20
0 212 512 32 52

Bilgi için:Eyyup DEMİRHAN
Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Müftülüğü

Sayı : 60928694-254.04-E.729544
Konu : Anket Çalışması

18.11.2019

BAŞAKŞEHİR KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
BEYKOZ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ÇEKMEKÖY KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ESEN YURT KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
EYÜPSULTAN KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
FATİH KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
KADIKÖY KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
KAĞITHANE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
MALTEPE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ŞİLE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ŞİŞLİ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ÜMRANIYE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ÜSKÜDAR KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)

Not: Söz konusu anket çalışması Ataşehir, Bağcılar, Başakşehir, Beykoz, Çekmeköy, Esenyurt, Eyüpsultan, Fatih, Kadıköy, Kağıthane, Maltepe Şile, Şişli, Ümraniye ve Üsküdar ilçe müftülüklerimize bağlı 4-6 Yaş Öğretim Programı uygulanan kurslarda yapılabilecektir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu hükümleri uyarınca elektronik imza ile imzalanmıştır.

Demirtaş Mah. Fetva Yokuşu Sok. No:44 Süleymaniye 34460 Fatih / İSTANBUL
0 212 512 23 20
0 212 512 32 52

Bilgi için:Eyyup DEMİRHAN
Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

EK-4: Kurs Gözlem İzni

T.C.
ÜMRANIYE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Müftülüğü

Sayı : 86434258 / 252 - 138397
Konu : Betül AŞKIN (2010-36609)

18/04/2019

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
ÜMRANIYE

İlgi : Betül AŞKIN'a ait 11/04/2019 tarihli dilekçe

İlgi dilekçe gereği, ilçemiz Müftülüğüne bağlı Prof. Dr. Necmettin Erbakan Kültür Merkezi Kız Kuran Kursunda Öğretici olarak görev yapan Betül AŞKIN'ın İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde sürdürmekte olduğu doktora programında, "DİB Kuran Kurslarının 4-6 Yaş Sınıflarında Uygulanan Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Program Çıktılarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasını yapmak üzere, Müftülüğümüze bağlı Kur'an Kurslarının 4-6 yaş sınıflarında, inceleme ve gözlem yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Muharrem G. ...
İlçe Müftüsü

Ek: İlgi dilekçe

OLUR
.../ 04 / 2019

Suat DERVİŞOĞLU
Kaymakam

ÖZGEÇMİŞ

Betül AŞKIN, 2003 yılında Zonguldak Anadolu İmam Hatip Lisesi'nden, 2009 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden mezun oldu. 2009-2010 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ürdün Üniversitesi'nde dil öğrenimi için bulundu. 2012 yılında Marmara Üniversitesi SBE Din Eğitimi ABD'de "Din Eğitimi Açısından Kur'an-ı Kerim'de Hz. Meryem'in Terbiyesi" başlıklı tezle yüksek lisansını tamamladı. 2019 yılında Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Çocuk Gelişimi programından mezun oldu. 2010-2019 yılları arasında DİB İhtiyaç Odaklı Programı'nda yetişkin K.K.Ö olarak görev yapmış olup, 2019 itibariyle de DİB 4-6 Yaş Öğretim Programı'nda K.K.Ö olarak görevine devam etmektedir. Aynı zamanda 2021 yılından itibaren 4-6 yaş Kur'an kursları İstanbul il koordinatörü olarak görev yapmaktadır. "DİB 4-6 Yaş Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi ve Program Çıktılarının Analizi" başlıklı çalışması ile doktora eğitimini sürdürmektedir. Okul öncesi dönemde din eğitimi ve yaygın din eğitimi öncelikli çalışma alanlarıdır. Evli ve iki çocuk annesidir.