

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DEĞERLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİNDE KUR'AN-I KERİM ÖĞRENİMİNİN
OKUMA-YAZMA SÜRECİNE YANSIMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEHRA BETÜL KOCAMAZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SEVGİ ÇOŞKUN KESKİN

MAYIS 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DEĞERLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİNDE KUR'AN-I KERİM ÖĞRENİMİNİN
OKUMA-YAZMA SÜRECİNE YANSIMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEHRA BETÜL KOCAMAZ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SEVGİ ÇOŞKUN KESKİN

MAYIS 2019

BİLDİRİM


Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıyı kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.




Zehra Betül KOCAMAZ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Okul Öncesinde Kur'an-ı Kerim Öğreniminin Okuma Yazma Sürecine Yansımaları' başlıklı bu yüksek lisans tezi Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Değerler Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN (İmza) 

Üye Doç. Dr. Seragi COSKUN KESKİNE (İmza) 

Üye Doç. Dr. Alpaslan OKUR (İmza) 

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

30.05/20.19
(İmza) 
Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Okulöncesi dönem, çocuğun bedensel ve ruhsal gelişiminin hızlı bir şekilde gerçekleştiği, bununla birlikte âhlaki ve dini gelişiminin temellerinin atıldığı oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönemde aldığı eğitimin kalitesi ve niteliği gelecekteki yaşantını etkilediği gibi kişilik oluşumunda da rol oynamaktadır.

Çocuğun yaşadığı toplumda huzurlu olabilmesi ve fayda sağlayabilmesi için, o toplumun inancını, değer yargılarını ve âhlaki yapısını içselleştirmesi önemlidir. Bu bağlamda verilen eğitimin sadece bireyin gelişimi açısından değil, toplumun gelişimi açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Yapılan çalışmada, Türk toplumunun benimsediği İslam dininin temelini oluşturan Kur'an-ı Kerim'in okulöncesi dönemde öğrenilmesinin, okuma yazma sürecine yansımaları akademik ve sosyal yönüyle incelenmiş; elde edilen bulgular neticesinde Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ve İlköğretim Eğitim Programına yeni bir bakış açısı sunabilmek hedeflenmiştir.

Çalışma süresince engin bilgisi ve tecrübesiyle desteğini ve ilgisini esirgemeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Sevgi Coşkun KESKİN'e teşekkür ediyorum.

Tez savunması esnasında yaptığı önemli katkılardan dolayı Prof. Dr. Mehmet Zeki AYDIN ve Doç. Dr. Alparslan OKUR'a teşekkür ediyorum.

Çalışmama yaptıkları katkılardan dolayı Doç Dr. Barış HORZUM'a ve Dr. Öğretim Üyesi İsmail ŞAN'a teşekkür ediyorum.

Çalışmamın başından sonuna kadar yanımda olan ve bana cesaret veren eşim Adnan Fatih KOCAMAZ'a ve evlatlarım Verda, Zümra ve Abdullah'a teşekkür ediyorum.

'Asla vazgeçme' düsturuyla beni yetiştiren, dualarını benden esirgemeyen aileme ve yanımda olan arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

ÖZET

OKUL ÖNCESİNDE KUR'AN-I KERİM ÖĞRENİMİNİN OKUMA-YAZMA SÜRECİNE YANSIMALARI

Kocamaz, Zehra Betül

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN

Mayıs, 2019. xviii+156 sayfa.

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim öğrenen öğrencilerin, diğer öğrencilere göre ilk okuma-yazma sürecinde; harfleri kavrama ve heceleri birleştirme becerisi, okuma hızı, okumaya geçme süresi, yazma becerisi incelenmiş ve öğrenciler üzerindeki yansımaları değerlendirilmiştir.

Araştırma karma yöntem araştırma metodunun yakınsayan paralel desen modeli ile yapılmıştır. Bu amaçla; bir özel okulda öğrenim gören 52 ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Matematik derslerinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sürecinde araştırmacı, bizzat çalışma alanında bulunmuş, dört ay süresince araştırmayı sürdürmüştür.

Araştırmada nicel veri toplanma sürecinde, derecelendirilmiş “*İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecindeki Beceri Düzeyleri Gözlem Formu*” ve “*Okuma Hızını Ölçen Metin*” formları kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanma sürecinde ise, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve derecelendirilmiş “*Türkçe ve Matematik Dersi İçin Okuma ve Yazma Hataları Gözlem Formu*” kullanılmıştır. Ayrıca, yapılan dersler kamera kaydına alınmış ve fotoğraflanmıştır. Veli ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş, bu görüşmelerin bir kısmı ses kaydı ile bir kısmı ise yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Ses kaydı altına alınan veriler yazınsal veriye dönüştürülmüştür. Elde edilen bu veriler değerlendirilerek betimsel ve içerik analize tabi tutulmuştur.

Araştırma sonucunda, okul öncesinde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenen öğrencilerin, okuyamayan öğrencilere nazaran ilk okuma-yazma sürecinde harfleri daha hızlı kavradıkları, heceleri daha hızlı birleştirebildikleri ve dolayısıyla okumaya daha hızlı geçtikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca bu süreçte bir sorun olarak Latin alfabesindeki

bazı harf ve rakamları Kur'an alfabesine benzeterek okuyup yazdıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, Kur'an-ı Kerim öğrenme, Okuma yazma becerileri, okul öncesi akademik başarı, erken çocukluk eğitimi, ilk okuma, ilköğretim.

ABSTRACT

THE REFLECTIONS OF QURAN-I KERIM LEARNING IN PRE-SCHOOL TO THE READING AND WRITING PROCESS

Kocamaz, Zehra Betül

PhD Thesis, Turkish and Social Sciences Department of Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN

May, 2019. xviii+156 pages.

In this research, according to other students, the ability of the students who learned the Quran, in the pre-school period to read and write the letters, to the reading speed, to the reading time, to the writing skills and to reflect the reflections on the students were evaluated.

The research was conducted with convergent parallel pattern model of mixed method research method. For this purpose; a survey was conducted in Turkish and Mathematics classes of 52 primary school 1st grade students in a private school. During the research process, the researcher was in the field of study and continued to research for four months.

During the quantitative data collection process, the graded “*Observation Form of Skill Levels in the Initial Literacy Learning Process*” and “*Text of Reading Speed*” forms were used. In the process of collecting qualitative data, semi-structured interview form and graded “*Reading and Writing Errors Observation Form for Turkish and Mathematics Course*” were used. In addition, the lessons were recorded and photographed. Interviews were held with parents and class teachers, some of these interviews were recorded in voice record and some were recorded in writing. The data recorded under the sound was converted to a textual data. These data were evaluated and descriptive and content analysis was performed.

At the end of the research, it was observed that the students who learned to read the Quran in the pre-school period were able to comprehend the letters faster than the students who could not read, and they were able to combine syllables more quickly and therefore they went faster to read. In addition, as a problem in this process, some letters and numbers in the Latin alphabet have been observed by reading and writing similar to the Quran alphabet.

Key Words: Pre-school education, Qur'an-1 Kerim Learning, literacy skills, pre-school academic achievement, Early Childhood Education, first reading, primary school.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
jüri Üyelerinin İmza Sayfası	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Önsöz	vi
Özet	vii
Abstract	ix
İçindekiler	xi
Tablolar Listesi.....	xv
Şekiller Listesi.....	xvi
Görseller Listesi	xvii
Kısaltmalar	xviii
1 Bölüm, Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Önemi.....	5
1.3 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.4 Tanımlar	7
2 Bölüm, kuramsal Çerçeve ve İlgili Çalışmalar	8
2.1 Değerlerin Toplum İçindeki Yeri ve Önemi	8
2.1.1 Değer Kavramı	8
2.1.2 Değerler Eğitimi.....	12
2.1.3 Din ve Değerler Eğitimi	13
2.1.4 Kur'an-ı Kerim'in Toplumdaki Yeri ve Önemi	14
2.1.5 Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar	15
2.1.5.1 Değer Öğretim Yaklaşımları	15
2.1.5.2 Değer Geliştirme Yaklaşımları	16
2.1.5.3 Değerlerin Sınıflandırılmasına İlişkin Kuramcılarım Yaklaşımları.....	20

2.1.6 Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi	25
2.1.7 Ailede Değerler Eğitimi	28
2.1.8 Okulda Değerler Eğitimi	30
2.2 Okulöncesi Dönem.....	31
2.2.1 Okulöncesi Çocuğunun Genel Özellikleri	32
2.2.2 Okulöncesi Dönemde Dini Eğitim	36
2.2.3 Okulöncesi Dönemde Kur'an-ı Kerim Öğretimi.....	38
2.3 4-6 Yaş Kur'an Öğretiminin Amaç ve İlkeleri	40
2.4 Türkçe ve Arapça'nın Genel Özellikleri	41
2.4.1 Türk Alfabesi... ..	42
2.4.2 Arap Alfabesi... ..	43
2.5 İlkokul Dönemi Çocuğu ve İlk Okuma Yazma Süreci	43
2.5.1 İlkokul Dönemi Çocuğu Gelişim Özellikleri	43
2.5.2 Türkiye'de İlk Okuma Yazma Sürecinin Tarihsel Gelişimi	46
2.5.3 Türkiye'de İlk Okuma Yazma Sürecine İlişkin Yöntemsel Gelişmeler	48
2.5.4 İlk Okuma Yazma Sürecinde Öğretim Yöntemleri.....	49
2.5.5 İlkokul Derslerinin Öğretim Programları ve Temel Özellikleri.....	51
2.6 Okul Öncesinde Kur'an-ı Kerim Eğitimi ve İlk Okuma Yazma Sürecini Konu Alan Çalışmalar.....	52
2.6.1 Okul Öncesine Ait Değerler ve Din Eğitimi Çalışmaları.....	52
2.6.2 Kur'an-I Kerim Öğrenimiyle İlgili Çalışmalar	55
2.6.3 İlk Okuma Yazma Sürecine İlişkin Çalışmalar.....	56
2.6.4 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	58
3 Bölüm, Yöntem.....	59
3.1 Araştırmanın Modeli	59
3.1.1 Çalışma Grubu.. ..	61
3.2 Veri Toplama Yolları ve Araçları	62

3.2.1 Nicel Veri Araçları	62
3.2.1.1 Derecelendirilmiş Gözlem Formu	62
3.2.1.3 Okuma Hızını Ölçen Metin	64
3.2.2 Nitel Veri Araçları	66
3.2.3 Doküman İncelemesi	68
3.3 Veri Toplama ve Analiz Süreci	70
3.3.1 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	73
3.3.2 Çalışma Grubunun Belirlenmesi ve Veli İzinlerinin Alınması	73
3.3.3 Gözlem Yapılacak Sınıfların Öğretmenleri İle Görüşme	73
3.3.4 ELAKİN Grubu Gözlemi	73
3.3.5 OMUTÜY Grubu Gözlemi	74
3.3.6 ÖRİDSB Grubu Gözlemi	74
3.3.7 ZÇGŞCP Grubu Gözlemi	74
3.3.8 HVĞFJ Grubu Gözlemi	74
3.3.9 Gözlemci Öğretmen Derse Katılımı	74
3.3.10 Gözlem Sürecinin Sona Ermesi	75
3.3.11 Alt Problemler Bağlamında İstatistiksel İşlemlerin Yapılması	75
3.3.12 Alt Problemler Bağlamında Nitel Analizlerin Yapılması	75
4 Bölüm, Bulgular	80
4.1 Okul Öncesi Eğitiminde Kuran-ı Kerim Öğrenen ve Öğrenmeyenler Arasındaki Farklılıklar	80
4.1.1 Harf Grupları	80
4.1.2 Metin Okuma Hızı	84
4.2 Okul Öncesi Dönemde Alınan Kur'an-ı Kerim Eğitiminin Öğrenme Sürecine Yansımaları	87
4.2.1 Veli ve Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Alınan Kur'an-ı Kerim Eğitiminin, Okuma Yazma Sürecinde Oluşturduğu Sorunlar	87

4.2.2 Veli ve Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Alınan Kur'an-ı Kerim Eğitiminin Öğrenme Sürecine Katkıları	100
5 Bölüm, Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	109
5.1 Sonuç.....	109
5.2 Tartışma.....	110
5.2.1 Kur'an-ı Kerim Bilen ve Bilmeyenler Arasında Anlamlı Farklılıklar	111
5.2.2 Metin Okuma Hızı.....	113
5.2.3 Okul Öncesi Dönemde Alınan Kur'an-ı Kerim Eğitiminin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Katkısı	115
5.2.4 Okul Öncesi Dönemde Alınan Kur'an-ı Kerim Eğitiminin Okuma Yazma Sürecinde Oluşturduğu Sorunlar	118
5.3 Öneriler	121
5.3.1 Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler	121
5.3.2 Öğretmenlere Öneriler	122
5.3.3 Akademisyenlere Öneriler	122
Kaynakça.....	124
Ekler	139
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri	158

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Milton Rokeach'ın Değer Sınıflandırması.....	21
Tablo 2. Puanlayıcılar Arası Uyum Güvenirliği (Kendall's W) Değerleri.....	63
Tablo 3. İlk Okuma Yazma Süreci İşlem Zaman Çizelgesi.....	72
Tablo 4: Okumaya geçme sürecinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okumayanlar arasındaki farklar 1: ELAKİN grubu	80
Tablo 5: Okumaya geçme sürecinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okumayanlar arasındaki farklar : OMUTÜY Grubu.....	81
Tablo 6: Okumaya geçme sürecinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okumayanlar arasındaki farklar: ÖRİSİD grubu.....	82
Tablo 7: Okumaya geçme sürecinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okumayanlar arasındaki farklar: ZÇGŞCP grubu	83
Tablo 8: Okumaya geçme sürecinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okumayanlar arasındaki farklar: HVĞFJ grubu.....	83
Tablo 9: Okumaya geçme sürecinde Kur'an-ı Kerim okuyabilenler ve okuyamayanlar arasında dakikada okuma hızları	84
Tablo 10: Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan öğrencilerin metin okuma hızı bakımından karşılaştırılması	85
Tablo 11: Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan öğrencilerin Türkçe alanda yaptığı okuma-yazma hataları	88
Tablo 12: Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan öğrencilerin Matematik alanında yaptığı okuma-yazma hataları	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Schwartz'ın Sınıflamasında Değerler ve Arasındaki İlişki Gösteren Yapısal Şema (Devos, Spini ve Schwartz, 2002; akt. Karababa, 2015: 11)	23
Şekil 2. Araştırmanın yakınsayan paralel desenle kullanımı	60
Şekil 3: Veli ve sınıf öğretmenlerine göre okul öncesi dönemde alınan Kuran-ı Kerim eğitiminin öğrenme sürecine katkıları.....	101

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 1. Ö5'in Okuma Hatası Değerlendirmesi	76
Görsel 2: Ö11' in "5 Rakamını ح (ha) Yazma" Hata Değerlendirmesi	77
Görsel 3: Ö42 ve Ö22'nin "Harf ekleme" Hata Değerlendirmesi	77
Görsel 4 : Ö11'in 3 Rakamını ξ(a) Harfine Benzeterек Yazması	98
Görsel 5: Ö11'in 5 Rakamını ح (ha) Harfine Benzeterек Yazması	99
Görsel 6: SÖ1 'in ELAKİN grubu "tam okumaya geçti"	102

KISALTMALAR

AÇEV: Anne Çocuk Eğitim Vakfı

ADEP: Anne Değerler Eğitimi Programı

AÖ: Araştırmacı Öğretmen

Bkz: Bakınız

DİB: Diyanet İşleri Başkanlığı

EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

GÖ: Gözlemci Öğretmen

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

RG: Resmi Gazete

SÖ: Sınıf Öğretmeni

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili problem durumu ortaya konularak konuyla ilgili kurumsal açıklamalara ve diğer araştırmalar değinilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın yöntemi ve süreci ele alınmıştır. Üçüncü bölümde okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğreniminin, ilkokul 1.sınıfta okuma-yazma eğitimi üzerindeki yansımalarına yönelik tespitler ortaya konmuştur. Son bölümde ise araştırmanın ulaştığı sonuçlar, bulgular ve problemlere dair çözüm önerileri sunulmuştur.

1.1 PROBLEM DURUMU

İnsan, dünyaya geldiği andan itibaren çevresiyle iletişim içerisinde. Latince “ortak” anlamına gelen “communis” kelime kökünden türetilen iletişim, “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, haberleşme...” olarak (Türkçe Sözlük, 2016:170), bir diğer ifade de “Bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol ve baş hareketleri, konuşma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimi” (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974) olarak tanımlanmaktadır. İletişim, irtibat halinde olunan tüm çevreyi ilgilendirdiği için, gerek toplumsal, gerekse bireysel yaşantıyı etkileyen temel bir faktördür. İnsan, düşüncelerini ve bildiklerini karşısındakine ifade ederken iletişim aracı olarak konuşma dilini yani sözlü iletişimi kullanmaktadır. Fakat sözlü iletişim duygu hallerini ifade etmekte bazen yetersiz kalabilir. Bu durumda farkında olmadan heyecan, mutluluk, hüzn gibi duygu ifadeleri beden dili ve yüz mimikleri kullanılarak ifade edilir ki, bu da sözsüz iletişim olarak adlandırılır. Vücudun duruşu, giyim, bakış, jest ve mimikler birçok kelimedenden daha fazla anlamı karşılayabilir (Mesleki Gelişim, 2015).

İnsan sosyal bir varlıktır. Dolayısıyla çevresiyle bilgi ve becerilerini paylaşmaya, iletişim kurmaya ihtiyaç duyar. İletişim gücünün kuvvetli olması, birbirlerini anlayabilmeleri için de ortak sembol ve işaretlerin kullanılması gerekmektedir (Mesleki Gelişim, 2015). Bu sebeple insanlık var olduğu günden beri duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kendine özgü yollar bulmuştur. Bunlardan bazıları; Paleolitik devirden yani insanlığın başlangıcında, yaşamın sade ve doğal olduğu, okuma ve yazmanın olmadığı dönemlerde, mağara duvarlarına, kaya yüzeylerine, hayvan derileri, balmumu tabletleri, tahta yüzeyler v.s çizdikleri şekillerdir. Neolitik devirde ise insanlar yerleşik hayata geçtikleri için, aralarında iletişim sıklığı artmış, dolayısıyla anlaşabilmek adına yazdıkları şekillerin kullanım alanları da artmıştır. Bu şekiller yazıdan önce oluşturulmuş ve bir ihtiyacın ürünü olarak ortaya çıkmış öykülerdir ki; yazma eyleminin işlevsellik kazandığı ilk örnekleri konuşma dilindeki masal ve öyküler oluşturmaktadır. Zaman içerisinde yazma denemeleri, yani düşüncenin belirli sembollerle ifade edilir hale gelmesi, yüzyıllar süren bir yazma eylemine dönüşmüş ve yerleşmiştir. İnsanlık tarihinin gelişiminde, kültür ve medeniyetlerin muhafaza edilip, saklanmasında yazı önemli bir araç olarak ilk sırada yer almaktadır (Parsa, 2007: 8).

Yazı, geçmişten günümüze insanoğlunun yaşadığı toplumsal ve kültürel sürecin bir sonucudur. Yazının icat edilmesi, birçok kurum ve kuruluşun yapılarının oluşması ve gelişmesine katkı sağladığı gibi dini kurumlar üzerinde de etkili olmuştur (Mesleki Gelişim, 2015). Bununla beraber yazının icat edilmesindeki asıl maksat, hesap işlerinin kayıt altına alınma ihtiyacından kaynaklansa da, zaman içerisinde geçmiş olayları kayıt altına almaya, bilgi ve düşünceleri aktarmaya da olanak sağlamıştır. Böyle önemli bir durum, konuşma dilini, yazı diline çevirmeyi yani şekillere ses değerinin verilip, okuma eyleminin gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. İcadından yüz elli yıl sonra yazı, sadece bir varlığı anlamlandıran işaret olmaktan çıkıp, sesi karşılayan bir işaret, bir düşüncüyü değil, bir sözcüğü ifade eder hale gelmiştir. Öte yandan günümüz araştırmacıların eski yazılı metinleri okuyabilmesi, insanlık tarihini M.Ö. 3200 yıllarında yazılı metinlerden okuyabilme imkanı tanımaktadır. Bu da geçmişten günümüze yazının iletişim gücünü ortaya koymaktadır (Kılıç, 2009:128). Bunun yanı sıra, gelişmiş ülkelere bakıldığında iletişimin büyük çoğunluğunun okuma yoluyla yapıldığı görülmektedir. Bir farkındalık olarak ortaya çıkan bu durum, çağdaş medeniyetler için okuma becerisi kazanmış insan modeli oluşturmak

adına önem arz etmektedir. Bu sayede eğitim sistemlerinin içerisinde bu konuya ayrı bir hassasiyet gösterilmektedir. Nitekim okuma, toplum içerisinde azınlığı temsil eden bir eylem olmaktan çıkmış, topluma uyum sağlamak adına yapılması elzem görünen bir kural haline gelmiştir. Bu sebeptendir ki, gelişen ve ilerleyen medeniyetler okuyan bireylerin oluşturduğu toplumlardan oluşmaktadır (Coşkun, 2002: 234).

Eskiden “Yazıların şifresini çözmek” olarak adlandırılan okuma, beynin kelimeleri bir bütün halinde görüp yorumlaması, ön bilgilerle metindeki bilgileri karşılaştırıp, onları zihinde anlamlandırma sürecidir. Zihin, öncelikle sese karşılık gelen harfi bir sembol olarak algılamakta, ardından kelime ve cümle olarak görüp anlam yüklemektedir. Okuma öğretiminin temel amacı; sadece dil ve iletişim becerisini artırmak değil, aynı zamanda sosyal ve zihinsel becerileri geliştirmektir. Öğrencilerin okuma becerisi arttıkça, ders başarıları da doğru orantılı olarak artmakta, gerek kişilik gelişimi gerekse vatandaş olarak toplumsal sorumluluklarını okuma ve anlama yoluyla yerine getirmektedir. Bu süreç, öğrenme alanı açısından oldukça boyutlu ve zaman gerektiren bir eylem olmakla beraber, okuma becerisini kazandırma ve geliştirme genellikle ilköğretim seviyesinde yapılmaktadır (Güneş, 2013a: 128).

İlköğretimin ilk kademesinde yoğun bir şekilde üzerinde durulan okuma eğitimi; temel ders olarak görülmekte, öğrencilerin ve öğretmenlerin tüm zamanlarını almaktadır. Zira yaşadığı toplumun bir ferdi olan çocuğun, ait olduğu toplumu ve medeniyeti anlayabilmesi yazılı dili okumasına bağlıdır. Bu vesile ile okuyarak bilgi ve becerisini artırır, yaşadığı olaylar hakkında fikir üretebilir, düşünce yetisini geliştirir, yazılı iletişim araçlarını kullanır ve toplumun bir ferdi olduğu bilincine varır (Baştürk, 2013:129).

Okumayı öğrenme okul öncesi dönemde başlamamakla beraber, bu dönemde çocuk şekil, sembol, resim v.s ilgi duyar. Çevrelerinde gördükleri yazı ve sembolleri nesnelere eşleştirerek kelimeleri tanımaya başlar. Örneğin çocuk, yiyecek ve içecek üzerinde bulunan yazı ile nesnenin hangi kelime ile ifade edildiğini kavrayacak ve okuma adına ipuçları yakalayacaktır. Bu seviyeye gelen çocuk kelimeyi harf veya hece olarak değil, resim formatı gibi bütün olarak tanımaktadır. İlkokul aşamasına geldiğinde ise nesneyi ifade eden kelimeyi harf ve hece kavramlarıyla öğrenmeye başlayacak ve önceki öğrenme şekli ile bağlantı kurup öğrenmeyi hızlı bir şekilde geliştirecektir (Güneş, 2013b: 140).

Okul öncesi dönem olarak da adlandırılan erken çocukluk dönemi verilen eğitim, çocuğun hem zihinsel hem fiziksel hem de motor becerilerini geliştirerek, kısa vadede ilkokul uzun vadede ise sosyal hayata hazırlamaktadır (Öztürk, 2018). Bu dönemde çocuk; hem fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel yönleriyle gelişim göstermekte, hem de gelecekte nasıl bir insan olacağını belirleyen özellikleri kazanmaktadır. Bu dönemde kazanılan beceriler arasında erken akademik beceriler gelir ki, bunlar arasında okuma ve yazma becerileri de yer almaktadır. Okul öncesinde alınan kaliteli ve nitelikli bir eğitim, ilköğretim seviyesinde hazır oluşunu artırmakta ve sonraki akademik becerilerde daha fazla başarı elde etmelerini sağlamaktadır. Bu sebeple okul öncesi verilen eğitimin niteliği, kalitesi ve çeşitli etkinliklerden oluşan eğitim programı oldukça önemlidir (Uyanık ve Kandır, 2010: 122).

Çocukların sahip oldukları merak duygusu sayesinde öğrenmeye doğal bir eğilimleri vardır. Bu merakları sayesinde yazı dili oldukça dikkatlerini çekmekte, öğrenmek için çaba sarf etmektedirler (Aşıcı, 2013: 60-63). Öte yandan okul öncesi eğitim programıyla birlikte verilen Kur'an-ı Kerim eğitimi, yazı diline olan merakı ve öğrenme çabaları düşünüldüğünde, bu yaş grubunun Kur'an-ı Kerim'i okuma alanında da başarı gösterecekleri söylenebilir (Öztürk, 2018: 19). Bununla beraber Kur'an-ı Kerim toplumumuzca kutsal bir değer olarak addedilmekte ve Kur'an-ı Kerim öğrenimi oldukça önemli görülmektedir. Toplumumuzda asker uğurlamasından çocuk doğumuna, ölen kişinin cenazesinden, evlenen çiftin düğün merasimine kadar Kur'an-ı Kerim okunmakta ve hürmet edilmektedir. Bu durum Kur'an-ı Kerim'in Türk kültürünün içerisinde önemli bir yeri olduğunu göstergesidir.

Bilindiği üzere Kuran-ı Kerim Arapça harfleriyle yazılan kutsal bir kitaptır. Öte yandan günümüzde kullanılan Türkçe ise Latin alfabeleriyle yazılıp okunmaktadır. Bu iki harf grubu hem şekilsel, hem harflerin yapı ve çeşitleri, hem de cümlelerin yazılışı bakımından birbirinden oldukça farklılardır (Işık, 2015: 122). Bu nedenle her iki alfabeyi yeni öğrenen bireyler bazı durumlarla karşılaşabilir. Buna dayalı olarak okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenilmesinin, ilköğretim 1. sınıfta okuma ve yazma sürecinde pek çok açıdan katkı ya da sorunlar oluşturabilir. Bu durumlar hakkında bilimsel olmayan tartışmalar başta sosyal medya olmak üzere pek çok mecrada yapılmaktadır. Bu nedenle bahsedilen konuyu bilimsel bir platformda tartışmaya

ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma ile önemli bir değerimiz olan Kur'an-ı Kerim ve Türkçe okuma yazma süreçleriyle ilgili bir inceleme yapılmıştır. Buradan hareketle araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Sesle ilgili öğrenmeler bağlamında okul öncesi eğitiminde Kuran-ı Kerim öğrenen ve öğrenmeyenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.1. ELAKİN ses grubu ile ilgili öğrenme bağlamında okul öncesi eğitiminde Kuran-ı Kerim öğrenen ve öğrenmeyenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.2. OMUTÜY ses grubu ile ilgili öğrenme bağlamında okul öncesi eğitiminde Kuran-ı Kerim öğrenen ve öğrenmeyenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.3. ÖRİDSB ses grubu ile ilgili öğrenme bağlamında okul öncesi eğitiminde Kuran-ı Kerim öğrenen ve öğrenmeyenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.4. ZÇGŞCP ses grubu ile ilgili öğrenme bağlamında okul öncesi eğitiminde Kuran-ı Kerim öğrenen ve öğrenmeyenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.5. HVĞFJ ses grubu ile ilgili öğrenme bağlamında okul öncesi eğitiminde Kuran-ı Kerim öğrenen ve öğrenmeyenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Metin okuma hızı bağlamında okul öncesi eğitiminde Kuran-ı Kerim öğrenen ve öğrenmeyenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okul öncesi dönemde alınan Kuran-ı Kerim eğitiminin okuma yazma sürecinde neden olduğu sorunlar nelerdir?
4. Veli ve öğretmenlere göre okul öncesi dönemde alınan Kuran-ı Kerim eğitiminin okuma yazmayı öğrenme sürecine katkısı nasıldır?

1.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türk toplumunun benimsediği İslam inancının temelini Kur'an-ı Kerim oluşturmaktadır. Bununla beraber Kur'an-ı Kerim verdiği mesajlarla insanın; değer yargılarının oluşmasında, akli, vicdani ve iradeyi kuvvetlendiren ifadelerle yaşama anlamlı bir değer katmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığının 1475 sayılı Tebliğler Dergisinde (1967): “ *Uyarıcı, aydınlatıcı ve yol gösterici Hz. Muhammed [s.a.v] ve Kur'an-ı Kerim olduğu, İslam dininin karakter geliştirmekte ve şahsiyet şekillendirmekteki rolünün önemli olduğu, çocuklarımıza mensubu oldukları ve övüncünü yaşadıkları İslam Dininin tamamen akılcı, medeniyetçi ve ileri olduğu,*

ruhları ve vicdanları aydınlatan ilahi bir ışık olduğu, Türk milletinin ruhuna ve vicdanına uygunluğu anlatılacak ve milletimizin gönül sevgisiyle bu dini kabul ettiği üzerinde durulacaktır” ifadeleri Kur’an-ı Kerim’in Türk toplumu içerisindeki önemini gösterir niteliktedir. Ancak birçok çalışmada Kur’an-ı Kerim’in bireye veya topluma bakan manevi yönü konu edinilmiş, bireyin akademik ve sosyal becerilerine dönük bir çalışma yapılmamıştır. Bu noktadan hareketle bu araştırma;

1. Sosyal ortamda konu edinilmesine rağmen, bilimsel platformda daha önce her hangi bir çalışma yapılmaması ve bu konu hakkında yapılan ilk çalışma olması açısından **özgün**,
2. Toplumsal açıdan önemli bir yeri olan Kur’an-ı Kerim eğitimi, küçük yaşlardan itibaren ailenin desteği ve informal eğitimler aracılığı ile çocuğa verilmektedir. Alınan bu eğitimin farklı bir bakış açısıyla bilimsel bir veri ortaya koyması yönüyle **güncel**;
3. Yapılan çalışmaya ait ölçme ve değerlendirme araçlarının, uygulayıcı öğretmen ve velilerin görüşlerini ortaya çıkarması açısından daha sağlıklı ve bilimsel veriler ortaya koyması açısından **gerekli**,
4. Yapılan çalışmada ortaya çıkan bulgular, okul öncesinde Kur’an-ı Kerim öğrenen öğrencilerin okuma yazma sürecindeki durumuna getirdiği öneriler bakımından **işlevseldir**.

1.3 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma sonuçları;

1. Araştırmada bilgi toplama sürecinde; ilk okuma yazmaya yönelik gözlem formuyla;
2. Malatya ilinde, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel bir kolejde öğrenim gören, ilkokul 1. sınıfa devam eden, okul öncesinde Kur’an-ı Kerim öğrenen 23, Kur’an-ı Kerim bilmeyen 29 olmak üzere, toplam 52 öğrenciyle;
3. 2017-2018 eğitim ve öğretim yılının 1. dönemiyle;
4. Araştırmacı öğretmenin gözlem sürecinde üç farklı sınıftan çıkan derslerde sadece birinde gözlem yapabilmesiyle,

5. Yapılan gözlemler Türkçe ve Matematik ders saatleriyle,
6. Görüşme yapılan 33 veliyle sınırlıdır.

1.4 TANIMLAR

Okulöncesi eğitim; 0-72 ay arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı çevre imkanlarını sağlayan, çocukların bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin içinde yer alan ilk eğitim sürecidir (Kocabıyık, 2011: 3).

İlköğretim; Temel becerilerin kazandırıldığı, aynı zamanda bir sonraki eğitim süreci olan ortaöğretime katkı sağlayan, 6 ila14 yaş grubu öğrencilerden oluşan bir eğitim evresidir. Bununla beraber temel bilgi ve beceriler bu evrede kazanıldığı için birçok ülke okul öncesi eğitim veya ortaöğretimden ziyade, ilköğretimi zorunlu olarak değerlendirmektedir (Küçüktepe, 2013: 87).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Araştırmanın bu bölümünde ilgili literatür bağlamında değerlerin toplum içerisindeki yeri ve önemi, değerler eğitimi, din ve değerler eğitimi, değer eğitimi yaklaşımları, erken çocukluk döneminde değer eğitimi, ailede değer eğitimi, okulda verilen değerler eğitimi, okul öncesi dönem özellikleri, 4-6 yaş grubu Kur'an öğretiminin amaç ve ilkeleri, ilk okuma yazma süreci, ilköğretim dönemi çocuğu gelişim özellikleri ve okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim eğitimi ve ilk okuma yazma sürecinin konu alan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 DEĞERLERİN TOPLUM İÇİNDEKİ YERİ VE ÖNEMİ

2.1.1 Değer Kavramı

Değer kavramı günümüzde en çok sözü edilen öğelerden biridir. Bu bağlamda öncelikle değer kavramını tanımlamak önemlidir. Değer sözlük anlamı (Türkçe Sözlük, 2011: 607) itibari ile “*Bir şeyin öneminin belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet*” olarak tanımlanmakta, Hökelekli’ye (2013: 12) göre ise toplum tarafından talep edilen, örf ve ananelere uygun, akıl ve hissiyat tarafından kabul gören öğeler olarak adlandırılmaktadır. Bununla beraber insan davranışlarını açıklama hususunda da oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 59).

Yaman’a (2014: 17) göre değer, insanın herhangi bir durum karşısında gösterdiği hassasiyettir ki; bu durumun özümseme süreci insana bakan yönüyle çok boyutlu olup, değerler eğitiminin de temelini oluşturur. Aydın’a (2011: 39) göre değer,

sosyolojik olarak bakıldığında birey veya topluma faydalı ve onlar tarafından onaylanan her şey olarak tanımlamakta, özü itibari ile topluluklar tarafından benimsenen, eylemsel anlamda somut olarak görülse de asıl itibari ile soyut olan ve inancı dayanak noktası olarak özümseyen, dolayısıyla din ile kuvvetli bağları olan insani bir olgu olarak tanımlanmaktadır.

Değerler, yüzyıllardır her alanda söz sahibidir. Bu sebeple bir çok farklı tanımlanmış ve farklı değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu kadar farklılıklara rağmen insanların hem fikir oldukları nokta, yaptıkları seçimlerde ve değerlendirmelerde değerleri bir ölçüt olarak kullanmalarındır. İnsan davranışlarının ucu eninde sonunda bir değere uzanmaktadır. Değerlerin özellikleri hakkında farklı fikirler bulunmasına karşın, yapılan araştırmalardan bir takım ortak sonuçlar çıkmıştır. Bunlar (Aydın, 2011: 40);

- Değer, bireyin tavır ve davranışlarını akla uygun olarak şekillendirip, benimsemesine olanak sağlar,
- Schwartz için değer, inanışları içeren bir durumdur. Yani söz konusu değer/değerler toplumsal açıdan kabul görür ve içselleştirilir.
- Değerler, her alanın (ekonomi, siyaset, dini v.b) işlevi içerisine girmekte ve kendine özgü değeri bulunmaktadır. Fakat bazı değerler vardır ki tüm alanlar için ortak değer hükmündedir. Örneğin, adalet gibi...
- Değer, bireyin ürettiği değil dış kaynaklı bir olgudur. Ancak toplumun gereksinimleri sonucu ortaya çıkan bazı değerler de bulunmaktadır. Bununla beraber bazı değerler bireysel ve toplumsal yapının da üstündedir. Örnek olarak tek tanrılı dinlerin öğütlediği öğeler gibi.

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde insan hayatında etkin bir rol üstlenen değer, toplumsal ve toplum üstü olarak iki farklı kaynaktan beslendiği söylenebilir. İnsanların birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan bu değerler topluma mal olmuştur. Bu bağlamda değerlerin toplumsal kökenli olduğu söylenebilir. Ancak tüm değerlerin toplumsal kaynaklı olduğu veya bunların bir etkileşim sonucu ortaya çıktığını söylemek mümkün değildir. Buna en iyi örnek, toplum üstü aşkın değer olarak, tek tanrılı dinlerin öğretileri verilebilir. Aşkın değerler, toplumsal değerlere nazaran kişi üzerinde yaptırım gücünün daha etkili olmasının yanında toplumsal değerlerin kabul görmesinde de büyük öneme sahiptir. Ayrıca din, değerlerin

oluşmasında, devam etmesinde ve birey tarafından benimsenip, hayata geçirilmesinde de oldukça önemlidir (Aydın, 2011: 39-45).

Bununla beraber asırlık geçmişe sahip milletimizin değer yapısı incelendiğinde yönlendirici başlıca değerler;

- Dini değerler (Allah, Peygamber, Kitap [Kur'an-ı Kerim], ahiret inancı, ibadetler, Kutsal mekanlar v.b)
- Temel değerler (adalet, özgürlük, saygı, sevgi, doğruluk v.b)
- Evrensel değerler (Demokratik ve Laik değerler, birleşmiş milletler değerleri, İnsan Hakları Evrensel Beyannameesi değerleri, batılı hayat tarzından kaynaklı değerler v.b);

olarak ifade edilmektedir. Fakat toplum olarak benimsediğimiz örf, ânane ve geleneklerimizle devam ettirdiğimiz değerler İslam esasları kaynaklıdır. Asırlar boyu mahiyetini koruyarak günümüze kadar ulaşmış ve insanlara hayatiyet kazandırmıştır. Batılı değerler ise (demokratik ve laik değerler, birleşmiş milletler değerleri, hukuki değerler v.b.) manevi değerlerden olup değişkenlik göstermektedir. Fakat diğer manevi değerler gibi herhangi vicdani bir yükümlülük getirmediği için insanları yanlış yapmaktan koruyamaz (Bolay, 2007: 19).

İnsan kendine faydası dokunacağını düşündüğü değeri seçer ve onu içselleştirir. Günümüz toplumunda değer seçimi yapılırken toplumun ihtiyacı doğrultusunda, bir amaca hizmet etmesine dikkat edilmektedir. Örneğin toplumda artan olumsuz ve kötü davranışların azalması yönünde yapılan çalışmalarda doğruluk ve dürüstlük değerlerine vurgu yapılmaktadır. Değerlerin kişi veya toplum tarafından seçiliyor olması, her toplumun değer anlayışında farklılıkların oluşmasına neden olur (Aslan ve Yaşar, 2014: 11). Bu durum sadece toplumlar arasında değil, toplumun içerisinde bulunan kurum ve kuruluşlarda da görülmektedir. Kendine has değerleri bulunan bu yapıların başında hukuk, eğitim, din ve aile gelmektedir. Bu yapılar, değerlerin kabul görmesi, içselleştirilmesi ve nesilden nesile aktarılması adına oldukça önemli bir yere sahiptir (Özensel, 2003: 219). Kesgin de (2018: 11) her bilim dalının kendine has değerleri olduğunu ifade etmekte, bununla beraber maddi ve manevi yönlerinin olduğunu da vurgulamaktadır. Bu bilim dallarının sınırlılıklarını sahip olduğu değerler belirlemekte, aynı zamanda kendi kimliğini bulunduğu alana yansıtmaktadır.

Değerler, doğru ve yanlış tanımlayıcı, doğru olan düşünce ve davranışlara yönlendirici bir mekanizmadır. Dolayısıyla toplumun işlevsel olarak tüm eylemleri değer odaklıdır. Bu noktadan hareketle, toplumu oluşturan bireyler bu mekanizmanın yapı taşı oluşturmaktadır. Sosyal açıdan bakıldığında, toplum içerisinde bireyin üstlendiği görev, değerın temsil edilmesi noktasında önemli bir yere sahiptir. Toplumun içselleştirdiği değerler zaman içerisinde modelleşip normlar haline gelmektedir. Bu durum değere ölçülebilirlik özelliği kazandırmaktadır. Toplumun yapısı hakkında bilgi edinmek istendiğinde toplum tarafından benimsenen değerlerin incelenmesi yeterli olabilmektedir. Değer veya değerlerin, insan davranışını yönlendirme konusunda etkisi yadsınamaz. Bu değerler birbirlerinden farklı görünseler de, birbiriyle uyumlu ve birbirlerine bağlı olarak insan davranışı üzerinde hayat bulmaktadırlar (Özensel, 2003: 217-240).

Değerlerin benimsenmediği bir toplumda birçok olumsuz tutum ve davranışlar sergilenecektir. Çünkü değerler, insan davranışlarının seçim noktasında mihenk taşı hükmündedir. Bir toplumda bireyin diğerine karşı gösterdiği saygı, işbirliği ve hakkaniyetli davranış, o toplumun demokratik düzeni benimsediğinin göstergesidir ki böyle toplumların yapı taşları değerlerdir. Değerler, toplumu oluşturan bireylere yaşadıkları hayatı anlamlı hale getirmelerine olanak sağlarken aynı zamanda karşılaştıkları olayları nasıl değerlendireceklerine dair bir ölçüt sunmaktadır (Akyol, 2013: 42-43).

Değerler, bireye neyin doğru, neyin yanlış olduğunu, neyin kabul edilmesi gerektiğini, kısacası nasıl hayat sürmesi gerektiğini göstermektedir. Çocuk, eğitim yaşına geldiğinde ise değerlerin kazandırma süreci okullara geçmektedir. Eğitim kurularının asli görevlerinden biri açık veya örtük olarak değerleri öğretmek, bir düzen içerisinde kurallara uymak ve davranışlarını olumlu yönde geliştirmektir (Özensel, 2003). Eski ilköğretim programında değerler genel hedefler içerisinde bulunurken, yeni programla hem genel hedeflerde hem de program değerleri başlığı altında yer almaktadır. Bu bağlamda okulların eğitim programları incelendiğinde birçok değeri (temizlik, adalet, vatanseverlik v.b.) içerdiği görülmekte, okullar öğrenciler için yaşam kalitesi ve yönünü belirleme noktasında yol gösterici olmaktadır (Akbaş, 2008: 9-27).

2.1.2 Değerler Eğitimi

Kirschenbaum'a (1994: 3-6) göre 1900'lü yıllardan başlayarak ahlak ve değerler eğitimi yöntemleri üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar İkinci Dünya savaşının sonuna kadar geleneksel yöntemlerle yapılmış, sonraki yıllarda bu yöntemler sorgulanmaya başlanmıştır. 1960 ve 1970'li yıllar arasında değerler eğitimi metodoloji olarak değiştirilmiş, öğretmenin rol model olmasının yerine, öğrencinin benimsediği değerleri ifade edebilme gücü, değerleri yorumlama becerisi ve muhakeme yaparken ahlaki değerleri kullanabilme yeteneği geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışma, değerler eğitiminin düşünce ve davranışsal açıdan hayata aktarılması yönü ile dikkat çekicidir.

İnsana verilen eğitim; duygu ve düşünce kabiliyetini artırmak, iradeyi güçlendirmek ve bedenini nasıl eğitileceğine dair bilgi verme gayesini taşımaktadır. Eğitimin insana sunduğu görev ve amaçlar bu doğrultudadır. Fakat sadece zihin ve beden eğitimine yönelik verilen eğitim, bireye salt bir fayda sağlarken; davranış ve düşünceye yönelik, ahlak ve değer eğitimi ile zenginleştirilmesi tüm insanlığa fayda sağlayacak güçtedir (Kaymakcan ve Meydan, 2014: 137).

Bilgin'e (1981: 470) göre, toplumu oluşturan bireylerin kazanması gereken iki temel nitelik bulunmaktadır. Bunlar;

1. Bireylerin ortak nitelikleri,
2. Kişiden kişiye değişen nitelikler.

Birinci tür nitelikler, toplumun ortak dilini, inancını, ahlak - değer, siyaset- iktisat gibi alanlardaki alışkanlıklarını bilmek ve benimsemek olarak ifade edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretimin toplumsal ve kültürel değerleri yansıtacak şekilde yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Burada amaç bireyin içinde yaşadığı topluma karşı aidiyet hissini kazanması olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla toplumumuz açısından bakıldığında, benimsediğimiz değerler ve inanç doğrultusunda Müslüman bir toplum için İslam dininin yapı taşlarını oluşturan öğelerin bilinmesinin gerekliliği görülmektedir (Akıncı, 2005: 7-24). Ayrıca insanlığın varoluşundan beri dinin, hayatın her safhasına etki ettiği görülmüş, özellikle toplumun kendisini yansıtan kültürün de temel unsuru olduğu söylenebilir.

2.1.3 Din ve Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi açısından dine bakıldığında; tevhidi dinlere göre yaratılan ilk insan ve peygamber olan Âdem Aleyhisselam ile insanlık yaşam hakkında bilgi sahibi olmuş, dünya ve ahirette huzur bulmalarını sağlayacak temel prensipleri öğrenmişlerdir. Hazreti Âdem’le başlayan bu eğitim ve öğretim sürecinin devamında, İslam dinine göre son peygamber olan Muhammed Aleyhisselam’ın “güzel ahlak üzerine”¹ gönderilmesi ile ahlaki eğitim sürecine dikkat çekilmiştir (Kaymakcan ve Meydan, 2014: 137-138). Ayrıca Hazreti Muhammed’in mucizesi² olan ve Allah tarafından vahyedilen Kur’an-ı Kerim de, bireyi ve toplumu ilgilendiren meseleler, kısa bir zamanda tüm insanlığa yayılmış, farklı kültür ve yapıdaki insanları birlik ve beraberlik içerisinde toplamayı başarmıştır. Mesajları genel ve evrensel olan Kur’an-ı Kerim, insanları tevhid inancına davet ederken, aynı zamanda sosyal bir bütünlük sağlamaktadır. Kur’an-ı Kerim de sıkça geçen ve toplumun ihtiyaç duyduğu birlik ve beraberlik³, sabır⁴, doğruluk ve adalet⁵, iyilik ve yardımseverlik⁶ v.b. gibi değerlerden bahsederken, insanda olması gereken vasıflara dikkat çekmekte ve yol gösterici olmaktadır. Kur’an’ın bu özellikleri insanların toplum içerisinde uyum halinde yaşamalarına, birlik ve beraberlik içerisinde belirtilen ölçüler dahilinde hareket etmelerine olanak sağlamaktadır. Modern toplumun getirileri ile yalnızlaşan ve birbirinden kopan insanların (Günay, 1989: 1-14), Kur’an’ın evrensel mesajlarına ihtiyacı olduğu görülmektedir.

¹ Kalem Suresi 68/4. : “ ve sen elbette yüce bir ahlâk üzeresin.” buyrulmuştur. (Bkz. Diyanet Vakfı Meali)

² “Ebu Hureyre (r.a): “Hz. Peygamber (s.a.v): insanoğlunu imana getirecek şeyler(mucizeler) verilmemiş hiçbir peygamber yoktur. Bana verilen ise Allah’ın bana vahyettiği vahiydir (Kur’an-ı Kerim). Ben Kıyamet günü Peygamberlerin içinde kendisine en fazla uyulana (en çok tabisi olanı) olmayı ümit etmekteyim.” Buyurdu” demiştir (bkz. Sahih-i Buhari, no: 1803).

³ Âli İmran Sûresi 3/103: “Hep birlikte Allah’ın ipine sımsıkı yapışın; bölünüp parçalanmayın. Allah’ın size olan nimetini hatırlayın. Hani siz birbirine düşman idiniz de Allah gönüllerinizi birleştirdi ve O’nun nimeti sayesinde kardeş oldunuz. Siz bir ateş çukurunun tam kenarında iken oradan da sizi Allah kurtarmıştı. İşte Allah size âyetlerini böyle açıklıyor ki doğru yolu bulasınız.” Buyrulmaktadır (Bkz. <http://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir>)

⁴ Bakara Sûresi 2/155: “Andolsun ki sizi biraz korku ve açlıkla; mallardan, canlardan ve ürünlerden eksiltmekle sinayacağız. Sabredenleri müjdele!” (Bkz. <http://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir>)

⁵ En’am Sûresi 6/115: “Rabbinin sözü hem doğruluk hem de adalet bakımından tamamlanmıştır. O’nun sözlerini değiştirecek kimse yoktur. O her şeyi işitmekte, her şeyi bilmektedir” Buyrulmaktadır (Bkz. <http://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir>)

⁶ Bakara Sûresi 2/83: “Bir zamanlar biz İsrâiloğulları’ndan, "Yalnız Allah’a kulluk edeceksiniz; ana babaya, yakın akrabaya, yetimlere, yoksullara iyilik edeceksiniz. İnsanlara güzel söz söyleyin, namazı kılın, zekâtı verin" diyerek söz almıştık. Sonra, içinizden küçük bir kesim dışında, sözünüzden döndünüz; hâlâ da sırt çevirmektesiniz.” Buyrulmaktadır. (Bkz. <http://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir>)

2.1.4 Kur'an-ı Kerim'in Toplumdaki Yeri ve Önemi

2.1.4.1 Kur'an-ı Kerim

Kur'an-ı Kerim, Arapça bir kitap olmasına rağmen farklı bir okuma şekli vardır. Doğru olarak öğrenmek ve okumak için içerdiği teknik ve kuralların öğrenilmesi gerekmektedir. Kur'an-ı Kerim sûrelerden, sûreler ayetlerden, ayetler kelimelerden, kelimeler ise harflerden oluşmaktadır (Şakakî, 2012: 75). Kur'an öğrenimi için Elifbâ kitabı kullanılmakta, temel öğretim için harflerden başlanmaktadır. Bu harflerin sesletim (mahreç) şekline dikkat edilerek çalışma yapılmakta, aksi takdirde kelimenin anlamında değişiklikler olmaktadır. Ancak çocuklar Kur'an alfabesindeki harflerin sesletiminde zorluk yaşadıkları için (Gücen, Çakmak ve Ay: 2016: 752-764), bunlar üzerinde fazla durmadan harfleri hareketlerle (ب - Be, بی - Bi, بُ - Bü) öğretmek okuma becerisini kolayca kazanmaları açısından oldukça önemlidir. Farklı bir yöntem olarak harflerin isimleri yerine sesleri de verilebilir (ب - B). Nitekim ilk okuma yazma öğreniminde Ses Temelli Cümle Yönteminde bu uygulama yapılmaktadır (Yılmaz, 2012: 8-11).

2.1.4.2 Kur'an-ı Kerim'in toplum hayatındaki yeri

Hızla ilerleyen ve değişen bu yüzyılda bir milletin varlığını sürdürebilmesi için; milli ve manevi değerlerini benimseyip hayatına yön vermesi ve toplumun kültürünü oluşturan tarihi değerleri unutmaması gerekmektedir. Böylece birey ait olduğu toplumun değerleriyle yaşarken, evrensel değerlerin gelişmesine de katkı sağladığı söylenebilir.

Manevi değerler toplumda birlik ve beraberliğin temel taşıdır. Büyük bir medeniyetin mirasçısı olmuş Türk Milleti, özellikle İslam'a girdikten sonra bu birlik ve beraberliği daha sıkı bağlarla güçlendirmiş (Eroğlu, 2004) ve temelini İslam dininin kaidelerinden almıştır (Arslanoğlu, 1997).

Türk toplumunun İslam dinine girmesiyle beraber Kur'an-ı Kerim, sosyal ve kültürel alan dâhil hayatın her safhasında kendini göstermiştir. Toplumun kültürünü yansıtan dil, sanat ve edebiyat gibi birçok alanda Kur'an'ın mesajlarında yer alan değerlere rastlanmaktadır. Bununla beraber Kur'an, kültürümüzün zenginleşmesinde önemli bir kaynak oluşturmuştur (MEB, 2018b).

Kur'an'ı Kerim'in İslam dininin ana kaynağı olması ve Müslümanların yaşam tarzını belirleyici bir unsur olarak kabul edilmesi, Müslüman eğitimcilerin ve ailelerin, çocukların Kur'an öğrenmesini dini bir görev olarak görmeleri sonucunu çıkarmıştır. Bu husus gerek İslam'ı kabul eden milletler, gerekse Türk toplumunun tarihi incelendiğinde onların tahsil hayatlarına Kur'an'ı öğrenerek veya ezberleyerek başladıkları görülmüştür (Çağrı, 2002). Bununla birlikte, toplumun değer ve ahlaki yargılarının yanı sıra; erken yaşlarda verilecek eğitimin, dini inanışının benimsenmesi ve sağlıklı bir şekilde nesilden nesile aktarılması noktasında önemli bir yere sahiptir (Oruç, 2011:19).

2.1.5 Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar

Değerler eğitimi yaklaşımları ile öğrenciye değerlerin aktarılması ve öğrencinin kendi değerlerini verilen yöntemler aracılığıyla oluşturmasına destek olunmaktadır. Nitekim bu yaklaşımlar eğitim ortamında geleneksel olarak önceden belirlenmiş bir şekilde öğrenciye benimsetilirken, diğer yandan öğrencinin yaşayarak öğrenmesi için geliştirilmiştir (Kaymakcan ve Meydan, 2011). Günümüzde geçerli olan değer eğitimi yaklaşım ve yöntemlerine aşağıda yer verilmiştir.

2.1.5.1 Değer öğretim yaklaşımları

Bu yöntem klasik yöntem olarak da adlandırabileceğimiz öğretmen odaklı bir yaklaşımdır. Süreç anlatma, gösterim ve alıştırmalar ve tekrar etme, didaktik soru sorma gibi yöntemleri ihtiva etmektedir (Taşpınar ve Atıcı, 2002). Bu yaklaşım metodunda karşımıza iki farklı yöntem çıkar. Bunlar;

Değerlerin Telkin Edilmesi; Dilmaç'ın (2007) ifadesi ile toplum tarafından benimsenen değerler, zaman içerisinde davranışa yönelik toplumsal kurallar haline dönüşür. Bu kuralların öğrenci tarafından koşulsuz kabul edilmesi, doğruluğuna dair irdelene ve fikir yürütmenin yerine ne anlama geldiğini ve örnek oluşturduğunu bilmesi yeterlidir. Superka ve Johnson'a (1975) göre değer telkini yaklaşımı, değerlerin evrenselliği ve değişmez olduğu düşüncesidir. Bu bağlamda birey değeri sorgulayamaz veya kendine göre tanımlayamaz. Birey kendisini değere göre şekillendirir. Bununla beraber yaklaşımın değerler eğitimi açısından amacı (Ekşi ve Katılmış, 2011: 11-12);

- Öğrencilerin değerler sistemine dayanan daha karmaşık yapıları çözümleyebilecek şemalar oluşturmalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilere kendi seçtikleri değerleri ve seçim nedenlerini irdelemeye yöneltmektir.

Davranış Değişirme Yöntemi: Bu yöntem koşullanmaya bağlı olarak davranışın değiştirilmesini amaçlamaktadır. Davranış değişikliği gösteren öğrenci ödüllendirilerek yapılan davranışın pekiştirilmesi, dolayısıyla içselleştirilmesi sağlanır. Keskin'e (2008) göre sık tekrarlar ve davranışçı öğrenme yaklaşımında kullanılan pekiştireçler, değerlere yönelik olumlu davranışın öğrencide yerleşmesini amaçlamaktadır.

2.1.5.2 Değer geliştirme yaklaşımları

Bu yaklaşım şekilleri 1960'lı yıllardan sonra gelişmekte olup, bireyin kendini tanıması ve değer sistemini kendinin oluşturmasını benimsemiştir. Tümevarımcı bir yaklaşım sergileyen bu yöntemler, değerın bireye empoze edilmesini kabul etmez. Bireyin değeri kendisinin seçmesine ve kendini özgü hayat standardı oluşturarak sorunlarla baş edebilmesine, kısacası kendini gerçekleştirme olarak sağlamaktadır (Mehmedoğlu ve Mehmedoğlu, 2006; Kaymakcan ve Meydan, 2011). Değer Geliştirme Yaklaşımları kategorisinde değeriendiren yöntemler aşağıda verilmiştir;

1. Ahlaki Muhakeme Yöntemi: Ahlaki gelişim ve eğitiminde Piaget'in yolunu izleyen Kohlberg çocuklarda ahlaki gelişimi açıklamaya yönelik çalışmalarda bulunmuştur. Bu çalışmalarda Kohlberg ahlaki yargı gelişimini üç ana düzeyde incelemiştir, her bir ana düzeyi iki döneme ayırarak toplam altı dönem elde etmiştir (Selçuk, 2008: 117). Bu dönemler aşağıda verilmiştir (Coşkun Keskin, 2007: 55; Özüdoğru Erdoğan, 2015: 95-99; Selçuk, 2008: 118-122);

Gelenek Öncesi Düzey: Genellikle okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocukların, bazı ergen ve suçluların çoğunun ahlaki yargıları bulunmaktadır. Bu düzeyde bulunan çocuk değerlere karşı açık, toplumsal kuralları uygulayıcı yönde davranış sergiler. Ceza ve ödül alma gibi dış faktörlü etkenler bu sürecin temelini oluşturmaktadır. Ben merkezci bir bakış açısının hakim olduğu bu dönemde değerleri bir araç olarak

görüp, sadece kendi ihtiyaçlarını karşılayıcı olarak ön planda tutmaktadırlar. Bu düzey iki alt evreden oluşmaktadır;

- *İtaat ve Ceza Yönelim:* bu düzeydeki çocuk için ceza aldıkları davranış iyi, ödül aldıkları davranış ise kötü olarak belirlenir. Mutlak itaat içerisinde otoriteye ve kuralları uygulayıcı bir davranış sergilerler.
- *Saf Çıkarıcı Yönelim:* bu evrede ben merkezilik, fayda ve çıkar ilişkisi ön plandadır. İyi olan bireyin ihtiyacını karşılayıcı yönde olan davranıştır. Çocuk ceza alma korkusuyla değil, ödül alma umudu ile hareket etmektedir. Otoritenin de hata yapabileceğini bu evrede fark eden çocuğun topluma karşı bakış açısı değişmeye başlamakta ve her bireyin kendi çıkarları olduğunu fark etmektedir.

Geleneksel Düzey: Bu düzeyde birey için toplumsal kurallar içselleştirilmiştir. Bireyin kendi menfaatinden önce grubun değer anlayışı ve kuralları ön plandadır. Onun için aile, toplum veya otoritenin kuralları kendi doğruları ve değerleri hükmündedir. Onları sadece benimsemekle kalmaz, aynı zamanda koruyup desteklemektedir.

- *Kişiler Arası Uyum Yönelimi (İyi Çocuk Eğilimi):* Bu evrede çocuklar; kişileri memnun etme, gruba veya kişilere uyum sağlama ve onların hislerini dikkate alma ve beklentilere uygun hareket etme eğilimindedir.
- *Yasa ve Düzen Yönelimi:* Bu dönem yasaların insanı koruyucu olduğu ve düzen oluşturmada temel oluşturduğunu bilir, otorite ve toplumun koyduğu kurallara uyar. Toplum düzeninin bozulmaması, korunmasına özen gösterilir.

Gelenek Sonrası Düzey: Toplumun ahlaki ve değer kabulleri, bir üst düzeyde uyulması gereken kurallar bütünüyken, bu evrede değiştirilebilir veya düzeltilebilir. Bireyden ziyade toplumun ilkeleri önceliklidir. Bu evrede oluşturulan yasa ve düzen bireyin özgürlüğü ve toplumsal bir sözleşme gibi görülmektedir. Bu düzey iki alt evreden oluşmaktadır;

- *Sözleşme ve Yasaya Uygunluk Yönelimi:* Birey bu evrede topluma karşı kendini sorumlu hissetmekle beraber, toplumsal sözleşme yasa olarak somut hale gelmiştir. Bireyin değer ve düşünceleri ne kadar farklı olursa olsun, temel hak ve hürriyetler bağlamında, toplum üzerinde değerler olduğu için, doğru olan davranış onu koruma yönündedir.

- *Evrensel Ahlak İlkeleri Yönelimi:* Bu evrede kanun ve kurallar yerine kişinin kendi vicdani ve ahlaki prensipleri ön plandadır. Bu evrede ahlaki yargılar değişebilir veya tersi bir durum oluşabilmektedir.

Kohlberg' in ahlaki ikilem yöntemi, yetişkinleri konu edinen öykülerin gruplarla tartışılmasına dayanmaktadır. Bunun yanında bir ahlak kuramcısı olan William Damon, ahlaki ikilem yöntemini çocuklar üzerinde de uygulamış ve çocukların akıl yürütme becerisini sonuna kadar kullanmadıklarını gözlemlemiştir. Fakat yaşları ilerledikçe bu yöntemi daha üst düzeyde kullandıkları savunulmaktadır (Traş, 2015: 153)

2.Değer Analizi: Verilmek istenen ahlaki değer örnek olaylar üzerinden öğrenciye kazandırılmaya çalışılır. Neden ve nasıl sorularının temel alındığı bu yöntemde, sorunu anlamak ve hakkında bilgi edinip, çözüm yolları aramak gibi bilişsel adımlar kullanılmaktadır.

3.Değer Açıklama: Superka ve Johnson' a (1975) göre kendini gerçekleştirme sürecinden oluşan bu yöntem; değeri özgürce seçme, hakkında değerlendirme yapip, onaylama ve bu doğrultuda davranış geliştirme adımlarından oluşmaktadır. Bu yaklaşımın amaçları;

- Öğrenciler için değerlerin farkına varıp, tanımlarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin kendi benimsedikleri değerleri açıkça ifade edebilme becerisi kazandırmak
- Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini analiz etmeleri için mantıksal ve duygusal becerilerini kullanmalarına yardımcı olmak, şeklinde ifade edilmektedir (akt. Kaymakcan ve Meydan, 2014: 183).

Bütüncül Değerler Eğitimi: Adil topluluk okulları ve karakter eğitimi sistemli bir şekilde farklı yöntem ve etkinlikleri bütüncül bir şekilde uygulayarak değer odaklı bir eğitim sağlamaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2014: 183).

1.Adil topluluk Okulları: Geleneksel eğitim yöntemlerinden oldukça farklılık gösteren bu yöntem Kohlberg' in gelişim kuramına dayanmaktadır. Yöntemde önemli olan unsur, öğrencinin değeri analiz edip, akıl yürütmesini sağlayarak değeri öğrenmesini sağlamaktır. Bu yaklaşım değerler ve ahlaki eğitime bakan yönüyle incelendiğinde iki maddede toparlanabilir (Çileli, 1986: 114);

- Okul değerlerin aktarımı hususunda öğrencilere tartışma ortamı oluşturup, değerlerin irdelenmesini sağlayarak bir üst evreye geçmelerine imkân vermek,
- Okulu çocuklarında karar alma ve yürütme mekanizmasının içinde bulunduğu demokratik bir yapı haline getirmek ve uygulama yapmaya olanak sağlamak.

2.Karakter Eğitimi: Lickona (1992) tarafından sistemleştirilen bu yöntem, değerlere karşı hassas olma ve temel insani değerleri bireye kazandırmayı hedeflemektedir. Okul ve öğretmenin bu bağlamda etkin rol alması eğitimin öncelikleri arasındadır. Özellikle gençlerde görülen hırsızlık, akran şiddeti, argo konuşma, cinsel suçlar, kurallara uymama gibi olumsuz ve kötü davranışlar için karakter eğitiminin gerekliliğini ifade edilmiştir. Okul ve sınıf içerisinde uygulanabilecek yöntemleri ifade edilirken; okulda olumlu bir ahlak yönetimi, sınıf içerisinde ahlaki topluluklar oluşturmak, okul içerisinde yapılacak etkinliklerle çevresinde yaşanan hadiselerle dair olumlu ve olumsuz örnekler göstererek ahlaki bakış açısını geliştirmek, değerleri aktarırken bütünleşik öğretmek, sınıf içerisinde demokrasiyi sağlamak gibi maddeler karakter eğitimde katkı sağlayacak yöntemler arasındadır (Ekşi ve Katılmış, 2015).

3. Örtük Program Yoluyla Öğrenme: Okullarda iki tür program uygulanmaktadır. Bu programlar; “resmi program” veya “formal program”, ikinci tür program ise “gizli program” veya “saklı program” olarak da ifade edilen “örtük program”dır (Yüksel, 2004). Okulda öğrenciler için en iyi öğrenme, örtük olarak verilen, idareci ve öğretmenlerin düşünce yapısı ve davranış biçimleriyle rol model olarak ortaya koydukları yöntemdir. Bu durum öğrenci üzerinde resmi programda yer alan bilgilerden çok daha etkili bir yöntemdir. Örtük program; öğretmen ve idarecilerin tavır ve davranışlarını, değerleri benimseme biçimlerini, inançları, okulun öğrenciye sunduğu iletişim ortamlarını, yazılı ve sözlü kuralları içine almaktadır. Okullarda ve sınıflarda öğrenme sürecinin bir parçasını oluşturmakla birlikte öğrencinin tutum ve davranışlarının yanı sıra akademik başarısını da etkileyen unsurlardan biridir (Elitok-Kesici, Özdemir ve Coşkun, 2018: 1073).

Örtük program kavramı çok geniş bir çerçeveyi oluşturmakla beraber değer ve ahlak eğitiminde, vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi gibi birçok programın içeriğinde de yer almaktadır (Yüksel, 2005). Bu durum resmi programın hedeflerini kazandırmada da etkilidir. Günümüzde ise değer eğitimi hem öğretim programları

hem de örtük program dâhilinde çeşitli uygulamalar ile yürütülmektedir (Ekşi ve Katılmış, 2011: 13).

2.1.5.3 Değerlerin Sınıflandırılmasına İlişkin Kuramcılarım Yaklaşımları

Sosyal bilimlerde dâhil birçok disiplin tarafından incelenen değerler hakkında çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

1- *Milton Rokeach'ın Değer Sınıflandırması*: Rokeach (1973) değerleri kişinin ileriki yaşamına rehberlik eden ilkeler olarak tanımlamış, topluma bakan yönüyle tavır ve davranışlar üzerinde de etkisi olduğunu ifade etmiştir. Rokeach'ın değer algısı incelendiğinde, değerlerin hem değişken hem de kalıcı olması gerektiği; değişim olmadığı taktir de toplumun ve toplumu oluşturan bireylerin gelişime kapalı olacağı, sürekli değiştiği taktir de de istikrar sağlayamayacağı üzerinde durulmuştur. Ancak bu dengeyi oluşturan toplumların istedikleri şekilde sosyal sistemi oluşturdıkları ve dolayısıyla süreklilik kazandıkları belirtilmiştir.

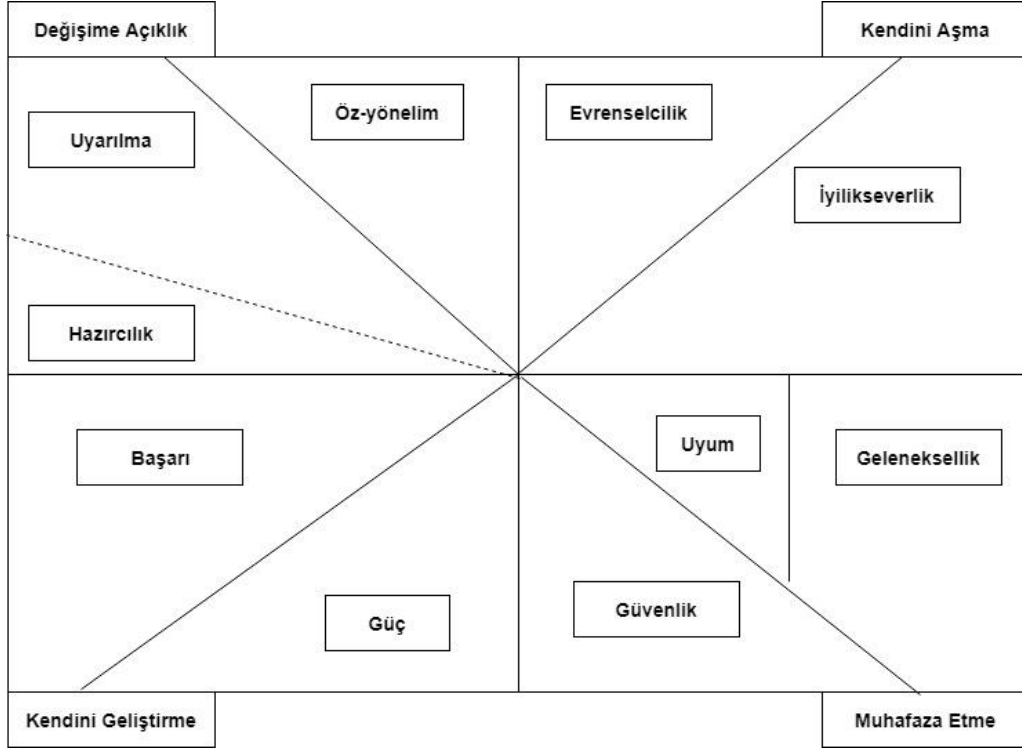
Rokeach, değerleri “amaç değerler” ve “araç değerler” olarak iki kategoriye ayırmış, her bir kategoride on sekiz değer olmak üzere toplam otuz altı alt değer oluşturmuştur. Bu ana değer ve alt değerlere ait şema Tablo 1’de verilmiştir (Keskin, 2008: 9; Karababa, 2015: 9);

Tablo 1. Milton Rokeach'ın Değer Sınıflandırması

Amaç Değerler	Araç Değerler
Bilgelik	Cesur Olma
Mutluluk	Affedici Olma
Özgürlük	Temiz Olma
Eşitlik	Neşe
Heyecanlı Verici Bir Hayat	Yeteneklilik
Başarma Duygusu	Entelektüel
Barış İçinde Bir Dünya	Bağımsızlık
Rahat Bir Yaşam	Sevecen Olma
Gerçek Dostluk	Özdenetim
Güzellikler dünyası	Sorumluluk
İç Düzen	İtaatkâr Olma
Ailenin Güvenliği	Yardımseverlik
Ulusal Güvenlik	Geniş Görüşlü Olma
Toplum Onayı (Kabul Görme)	Hırslı Olma
Özsaygı	Dürüstlük
Gerçek Sevgi	Yaratıcılık
Haz (Zevk)	Mantıklılık (tutarlı olma)
Kurtuluş	Kibar Olma

2- *Shalom Schwartz'ın Değer Sınıflaması*: Schwartz (1992) için değer, bireye yol gösteren ve karşılaştıkları durumları değerlendirmeleri açısından rehberlik eden amaçlar olarak tanımlamıştır. Schwartz, incelediği kültürler arasında değerler hakkında yaptığı çalışmada, değerleri on farklı boyutta ele almıştır (Bardi ve Shwartz, 2003: 1208-1209);

- *Güç (Power)*: İtaat ettirme gücü (Otorite), birey ve kaynaklar üzerindeki kontrol, zenginlik, sosyal statü.
- *Başarı (Achievement)*: Tutku, olgunluk (yetkin olma), başarılı olma, etkili olma
- *Hazcılık (Hedonism)*: Hayattan lezzet almak, zevk
- *Uyarılma (Stimulation)*: Cesaretli ve girişimci olma, heyecanlı bir hayat
- *Öz-yönelim (Self-Direction)*: kendi hedeflerini seçme, bağımsızlık, meraklı olma, yaratıcılık
- *Evrenselcilik (Universalism)*: Açık görüşlü olma, insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek, hoşgörülü olma ve sosyal adalet, eşitlik
- *İyilikseverlik (Benevolence)*: Yararlı olma, affedici olma, dürüstlük, sorumlu olma, sadık olma.
- *Geleneksellik (Tradition)*: Sahip olduklarını kabullenme, mütevazî yaşama, dindar olma, geleneklere saygı gösterme, ılımlı olma.
- *Uyumluluk (Conformity)*: Ebeveynlere ve yaşlılara değer verme, nezaket sahibi olma, itaatkâr olma, öz- disiplinli olma.
- *Güvenlik (Security)*: Toplumun düzeni, ailenin ve ulusun güvenliği, sağlık ve temizlik.



Şekil 1: Schwartz'ın Sınıflamasında Değerler ve Arasındaki İlişki Gösteren Yapısal Şema (Devos, Spini ve Schwartz, 2002; akt. Karababa, 2015: 11)

Schwartz (1992), sınıflamasında bulunan bu on ana değeri karşılıklı zıtlık ve uyumluluk esasına göre iki kategoriye ayırmıştır. Bu kategorilerden birincisi Değişime Açıklık (openness to change)- Muhafaza Etme (conservation), ikincisi ise Kendini aşma (self-transcendence), Kendini Geliştirme (self-enhancement) olarak adlandırılmıştır. Buna göre Değişime Açıklık, “Öz- yönelim” ve “Uyarılma”; Muhafaza Etme, “Güvenlik”, “Uyum” ve “Geleneksellik” ; Kendini aşma, “İyilikseverlik”, “Evrenselcilik”; Kendini Geliştirme, “Güç” ve “Başarı” değerlerini içermektedir. Yukarıda bulunan Şekil 1’ de birbirleriyle uyum içerisinde olan değerlerin yan yana, birbirleriyle zıt olan değerlerin ise karşılıklı olduğu görülmektedir (Karababa, 2015: 11).

3- *Clare W. Graves'in Değer Sınıflaması:* Graves (1970), her alanın kendine özgü değerlere sahip olduğunu belirtmiş, bu alanlar içinde dengeyi kurabilenlerin bir

üst seviyeye çıkabileceğini ifade etmiştir. Bir üst seviyeye çıkan birey, bulunduğu yere uyum sağlayamazsa bir önceki seviyeye geri dönecek; uyum sağlarsa bulunduğu seviyeye uygun değer yargılarını benimseyip şekillendirecek ve sürekliliğini sağlamak adına tedbir alacaktır. Graves (1970), varoluş basamaklarını hiyerarşik bir düzen içerisinde yedi basamak şeklinde sınıflandırmıştır (akt. Karababa, 2015: 12). Buna göre :

- Tepkisel Var Olma: Bu basamakta değer, tepkisel olarak ortaya çıkar ve acıyı dindiren olgu değerdir.
- Geleneksel Var Olma: Var olma çabasına bağlı olarak insan, neslini devam ettirmek ister. Bu basamakta değer, güvenlik ihtiyacı olarak belirlenmiştir.
- Ben Merkezli Var Olma: Bu basamakta birey kendinin farkına varmakta ve hayatın devamı için otorite kurmaya ve çevreyi kendi ihtiyaçları kullanmaya başlamaktadır. Bu basamakta değer, bu duruma bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.
- Özverili Var Olma: Dinin ön planda olduğu bu basamakta değerleri Tanrı'nın ölçütleri belirler. Bu sebeple birey dünyadan çok öldükten sonraki yaşantısı için bir şeyler yapma gayreti içerisinde.
- Materyalist Var Olma: Bu basamakta birey dünyayı keşfetmek ve otorite kurmak ister. Şan, şöhret, başarılı olma, rekabet, sahip olma, girişimcilik gibi değerler ön plandadır.
- Toplumsal Var Olma: Bu basamakta insanî değerler ön planda olup; saygın olma, hoşgörü, haz, iletişim kurma gibi değerler önceliklidir.
- Varoluş: Bu basamakta toplumun çıkarı, özgürlük, farklı değerlere saygı göstermek, otoriteyi sarsan durumlara karşı itiraz etmek ön plandadır.

4- *Eduard Spranger 'in Değer Sınıflandırması:* Spranger (1928), bireyin benimsediği değerlere göre kişilik yapılarını incelemiş ve altı kişilik yapısından oluşan bir model oluşturmuştur. Buna göre (akt. Göngör, 2000: 59):

- *Bilimsel Değerler:* Gerçeklik, eleştirel düşünme, bilgi ve muhakeme etme önceliklidir. Bu değerlere sahip olan kişi akılcı, deneysel ve entelektüel yapıdadır.
- *Sosyal Değerler:* Yardımlaşma, bencil olmama, sevmeye gibi insanî değerler ön plandadır. Bu değerlere sahip olan birey sıcak kanlı ve insancıdır.
- *Politik değerler:* Otoriter olma, kişisel güç ve şöhret her şeyin üstündedir.

Bu

- *Estetik Değerler:* Uyum, simetri ve düzen önceliklidir. Bu değere sahip olan kişi sanatın toplum için faydalı olduğunu düşünmektedir.
- *Ekonomik Değerler:* Yararlı ve pratik olan önemlidir. Bu değere sahip olan birey için maddi değerler ön plandadır.
- *Dini Değerler:* Evreni bir bütün olarak değerlendiren bu birey için öncelik dindir ve dünyada bulunan zevkler din için feda edilebilir.

5- *Geert Hofstede'in Değer Sınıflandırması:* Hofstede (1980)'e göre değer, bilinen bir durumu diğerine tercih etme olarak tanımlanmaktadır. Değerler bireyin zihinsel programına kayıtlıdır ve bundan dolayı birey, içinde bulunduğu bazı durumlara aynı tepkiyi vermektedir. Bireyin davranışlarının oluşmasında rol oynayan değerlerin kayıtlı olduğu zihinsel program, gözle görülür bir yapıya sahip olmasa da, söylem ve davranışlardan fark edilebilmektedir. Hofstede, bireyin ahlaki karar verme sürecinde etkin dört boyuttan bahsetmektedir. Bunlar (Akt. Özkul, 2007: 21):

- **Güç Aralığı:** Toplumda bulunan bireyler arasındaki güç farkı ve güçsüz insanların gücün eşit olarak dağılmadığına olan inancı güç aralığını meydana getirmektedir. Bazı toplumlarda statüsü yüksek olan bir aileden gelme veya belirli bir üniversiteden mezun olma ayrıcalık oluşturmakta; gayret, beceri veya deneyim göz ardı edilmektedir.
- **Erillik- Dişillik:** Bu boyutta para, başarı ve statü gibi değerler erillikle bağdaştırılırken; saygı gösterme ve samimi ilişkiler dişillikle bağdaştırılmaktadır.
- **Bireycilik ve Toplumculuk:** Özerk davranma, özgürlük gibi unsurlar bireysellelikle açıklanırken; Uyma ve beraber hareket etme toplumculuğun göstergesi olarak ifade edilir.
- **Belirsizlikten Kaçınma:** Toplumun belirsizlik karşısında yaşadığı tedirginlik, toplumu kesin doğruyu bulmaya yöneltmektedir.

2.1.6 Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi

Erken çocukluk, bireyin kişiliğinin oluştuğu, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı ve geliştiği 0-6 yaş grubundan oluşmaktadır. Bu dönem bireyin gelişimi açısından "kritik dönem" olarak adlandırılmakta, verilen eğitim kalıcı ve verimli olmaktadır (Arı, 2003).

İlgili araştırmalarda erken çocukluk döneminde kazanılan davranışların ilerleyen yaşlarda çocuğun kişilik, alışkanlık ve değerlerinde yüksek oranda etkili olduğunu göstermektedir. Bu dönemde temeli atılan bedensel, psiko sosyal ve kişilik gelişiminin, yaşamın ilerleyen süreçlerinde yn değiştirmekten ziyade aynı doğrultuda gelişim göstermesi yüksek bir olasılık olarak görülmektedir. Okul ncesi dönemin çocukların değerlere ilişkin bilgilerinin temellerinin atıldığı ilk dönem olmasından hareketle, bu dönemin değerler eğitimi anlamında da oldukça kritik bir süreç olduğu öngörülebilmektedir. Okul ncesi dönemin çocuğun yaşamındaki önemi ve bu dönemdeki eğitimin gerekliliği kabul edildikten sonra, bu dönemde verilen eğitimin nasıl olacağı ve neye göre verilmesi gerektiği de önemlidir (Yavuzer, 2011: 9).

Doğumla başlayıp ölümle biten hayat, belli gelişim basamakları ve kuralları içerdiğinden, insanın gelişimi ile bu gelişim basamaklarının eğitim süreçleri arasında bir uyum olmak durumundadır (Dal, 2018: 23). Bu uyum da gelişimde süreklilik ve bütünlüğü gerekli kılmaktadır. Bu uyumun yakalanabilmesi noktasında verilen eğitimin, hazırlanan öğrenme etkinlikleri, eğitim durumlarında kullanılan ğretim yöntem ve tekniklerinin de çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek değerler eğitimi uygulamalarının da çocukların gelişimsel özellikleri paralelinde hazır bulunuşlukları dikkate alınarak planlanmalıdır. Okul ncesi eğitimde öğrenme ortamını ve materyallerini hazırlayarak öğrenme süreçlerinde çocuklara liderlik ve rehberlik yapan okul öncesi öğretmenleridir. Değerler eğitimi gibi soyut içerikli bir konunun, çocuklar için somutlaştırılması ve çocuğa uygun hale getirilmesi sürecinde okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri öğretmene rehberlik yapacaktır (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2011: 9).

Karakter gelişiminin yüzde sekseninin tamamlandığı bu dönem, değerler eğitimi uygulamalarının verilmesinin en uygun olduğu dnemdendir. Bireysel ve toplumsal değerleri bir bütün olarak ele alan bir değerler eğitimi, çocuğun hem evrensel değerleri hem de yaşadığı toplumun değerlerini anlamasına (Arıkan, 2011), ayrıca yetiştiği toplumu benimseyip, iyi bir yurttaş olmasına imkan sağlayacaktır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012: 62).

Her Őeyden habersiz dünyaya gelen ocuk aile, evre ve toplum sayesinde milletini ve kültürünü tanımlamaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012: 16). Çocuğun tüm

ihtiyaçları aile tarafından giderildiği gibi, bu süreçte aileden aldığı eğitim de onun karakter gelişiminde büyük rol oynamaktadır. Adler (1931) 4-5 yaşlarında, çocukların yaşama bakış açılarının oluştuğunu ve bu durumun değiştirilmesinin güç olduğunu, tüm yaşamını bu bakış açısıyla devam ettirip, dünyaya da bu şekilde bakacağını savunmaktadır (Şipal, 2018: 20).

Erken çocukluk döneminde çocuğun hem bilişsel, hem duyuşsal, hem de psikomotor davranışlarının şekillenmesinde çevresel faktörler ön plandadır. Çocuğun yaşadığı bu ilk tecrübe onda kalıcı olmakla birlikte, davranışsal olarak da örnek teşkil etmektedir. Bu nedenle çocukların gelişim özelliklerini bilmek ve onları doğru davranışa yönlerecek bilinçle hareket etmek gerekmektedir. Aksi takdirde yapılacak yanlış çocuğun, dolayısıyla toplumun, ileriki yaşamında telafi edilemeyecek sorunlara neden olacaktır. Bu bağlamda ailenin rolü, çocuğun yeme, içme, barınma gibi maddi ihtiyaçlarını karşılamasının yanında; güven duyma, huzur, sevgi ve ilgi gösterme gibi manevi değerleri onlara göstererek kazandırması yönüyle oldukça önemlidir. Bu durum aileyi, çocuğun kişilik gelişiminin ilk adımlarının atıldığı ve en iyi eğitim aldığı yer yapmaktadır (Aydın, 2003: 127- 128). Dolayısıyla ebeveynler çocuğun fiziksel, bilişsel, zihinsel ve sosyal gelişim aşamalarının farkında olarak, ona sağlıklı bir yaşam ortamı sağlamalı, bununla birlikte gelişen dinî ve ahlakî yönleri de göz ardı etmemelidir.

Nitekim çocuğun, yetişkinlik dönemindeki dinî duygu ve düşünceleri erken çocukluk döneminde kazanılmıştır. Bilinçli olarak verilen dinî eğitim, çocuğun sağlıklı bir şekilde din duygusunun gelişimini sağlayacak, zorlama ve baskı ile verilen eğitim ise çocuk üzerinde olumsuz sonuçların oluşmasına, hatta dinî inançlarının zayıflamasına neden olacaktır (Köylü, 2004: 137). Bir diğer önemli husus ise verilecek dini duygu ve davranışların çocuğun gelişim özelliklerine uygun bir şekilde verilmesi gerektiğidir (Sağlam, 2009: 84). Bu gelişim sürecinde çocuk en fazla ailesiyle zaman geçirdiği için ailenin yaklaşımı da oldukça önem arz etmektedir.

Uyanık (2006: 1), erken çocukluk döneminde değerler eğitiminin sosyal becerilerin kazanılması noktasında katkı sağladığını ifade etmektedir. Örneğin; Yardımlaşma ve paylaşma gibi değerler bireyin karşılıklı etkileşim sonucu kazanabileceği sosyal beceriler olup, değerler eğitimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Okulun sosyal becerilerin kazandırılmasında noktasında önemli bir yeri vardır. Sosyal becerilerini bütünüyle tamamlamış bir birey; yaşadığı topluma uyum sağlamakla birlikte

toplumun aktif bir ferdi olur. Bireyin aile ve çevresel faktörler aracılığı ile öğrendiği sosyal beceriler, toplum içerisinde etkili bir iletişim kurmasını sağlar (Neslitürk, 2013).

2.1.7 Ailede Değerler Eğitimi

Küçük yaşlarda verilen değerler eğitimi çocuk üzerinde derin bir iz bırakmaktadır. Bunun en büyük sebebi ise çocuğun ailesini rol model olarak benimseyip, onlarla her yönden özdeşim kurmasıdır (Kaymakcan ve Meydan, 2014: 195). Özdeşim kurma, değerlerin içselleştirilmesi ve karakter oluşumunda oldukça önemlidir (Fersahoğlu, 1998).

Çocuğa kazandırılması gereken değer eğitiminin çocuğun zihinsel gelişiminin yüzde seksenini tamamladığı ilk beş yaş aralığında verilmesi ön görülmektedir. Adler (1930) ise bu yaş aralığında bir çocuğun karakterinin gelişmiş olduğunu, bundan sonraki yaşamını bu doğrultuda sürdürebileceğini, özellikle annenin rolünün ileride karşılaşılabilecek problemlere karşı doğru yanıt vermesi yönünde gelişim sürecine destek vermesi gerektiğini ifade etmiştir (Şipal, 2018: 15-20). Çocuk erken yaşta en fazla ailesi ile zaman geçirmektedir. Aile çocuğun maddi olarak tüm ihtiyaçlarını karşılamakla kalmaz, aynı zamana düşünce yapıları, hayatı benimseme tarzları ile toplumsal değerleri özümsemeleri ve sosyal ortama uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Tezel-Şahin, 2003: 459 ve Yavuzer, 1996: 135-136). Özbudun' a (1998: 57) göre de toplumun değer yapısı, kültür ve inanç değerleri çocuğa aile içerisinde verilmektedir. Dolayısıyla aile, çocuğun sosyalleşme yolunda bir birey olarak adım attığı ilk yerdir.

Ataerkil bir yapıya sahip olan toplumumuzun aileden aldığı değer odaklı eğitim çocuk için önemli bir yere sahiptir. Ayrıca ailede verilen değerlerin, gerek disipline edici otoriter bir üslupla, gerekse rol model olacak şekilde verilmesi, aileyi toplumun önemli bir mekanizması haline getirmektedir. Bu mekanizmanın sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için çocuğa kaliteli ve nitelikli bir eğitim ortamı sunulmalı (Ulusoy ve Dilmaç, 2012: 84), değerleri benimsemesi istenirken baskıdan ve zorlamadan uzak, sevgi ve saygı çerçevesinde kendine göre içselleştirmesi için ona destek olunmalıdır (Mobaşoğlu, 1998: 57). Bu şekilde yetişen bir çocuk, bulunduğu toplum içerisinde

sorumluluk duygusuyla hareket edecek ve kendi iradesini kullanarak olumsuz durumlara karşı bir duruş sergileyebilecektir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012: 88).

Toplumun yapıtaşı olan bireyin kişiliğinin oluşumunda, ayrıca topluma uygun bir üye haline gelmesinde ailenin yeri oldukça büyüktür. Bu bağlamda çocuk için aile, alternatif olmayan bir eğitim müessesesidir. 1936 ve 1948 yıllarına bakıldığında Cumhuriyet döneminde bu müessesenin önemi anlaşılmış, ailevi değerlerin çocuğa erken yaşlarda kazandırılması adına “Aile Bilgisi Dersi” ilkökul programına yerleştirilmiştir. Daha sonra bu ders 1968 yılında programdan kaldırılmıştır (Coşkun Keskin, 2012: 118).

Aile müessesesi değerlerin aşılandığı ilk yer olmakta, eğitim ve öğretim yaşına gelen çocuk için okul desteğiyle değer kazanımı devam etmektedir. Ancak ebeveynlerin bir kısmı kendi sorumluluklarını okulların üzerine yüklemekte, bu durum okulların işlevlerini yerine getirmesinde sorun oluşturabilmektedir (Coşkun Keskin ve Söylemez, 2012: 308).

Bireyin içinde bulunduğu toplum, yaşantısı açısından aile kadar önem arz etmektedir. Toplumda gözlemlendiği davranışları öğrenme yoluyla modelleyen bireye (Cüceloğlu, 1991: 334), hırsızlık, kumar, yalan söylemek gibi olumsuz ve kötü davranışlar toplum tarafından empoze edilmektedir. Sağlıklı bir aile ortamında yetişmeyen birey ise bu tarz davranışlara yönelim göstermektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012: 88). Ancak ailenin sahip olduğu değer yapısı, çocukların tavır ve davranışlarına birebir yansıdığından, toplumun değer yapısına kıyasla çocuk üzerinde daha etkili olmaktadır. Dolayısıyla ailenin yönelimi çocuğun karakter gelişiminde önemli bir parçayı oluşturmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1998: 57).

Ancak günümüz toplumunda teknolojinin ilerlemesi ve buna bağlı olarak aile içi iletişimin azalması, aile mevhumunu aynı çatı altında yaşayan birbirlerinden kopuk bireyler haline getirmiştir. Dolayısıyla ebeveynler ve çocuklar arasında iletişim yönünden ciddi kopukluklar oluşturmaktadır. Aile içinde oluşan iletişim eksikliği çocuğun kendini ifade edememesine ve yalnızlaşmasına sebep olacaktır. Bu durum çocukta, fiziksel ve psikolojik şiddet olarak ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2003: 137). Toplumun bu olumsuz durumları çözümlenebilmesi için aileyi vazgeçilmez bir değer olarak görüp, tekrar kazanması gerekmektedir.

2.1.8 Okulda Değerler Eğitimi

Okullar, eğitimin sistemli bir şekilde yürütüldüğü kurumlardır. Bu sistemli program içerisinde her öğrencinin okula uyum sağlaması adına kuralları uyması beklenir. Sabır ve sebat göstermeleri, verilen sorumlulukları üstlenmeleri ile irade eğitimi sunmaktadır. Bu bağlamda okulun en önemli görevlerinden biri öğrencilere manevi unsurları benimsetmek, onlar üzerine düşünüp, hayatı yorumlama kabiliyeti kazandırmaktır (Kaymakcan ve Meydan, 2014: 215).

Ekşi (2003: 79), aile başta olmak üzere toplum ve okulun, bireyin temel insani değerleri kazanması noktasında görevli olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında okulun temel hedefleri arasında, akademik yönden başarılı ve erdemli nesillerin yetiştirilmesi ilkeleri bulunmaktadır.

Kanad (1951) okulun hedeflerini ve yetiştirmesi gereken insan modelini açıklarken, görev bilinci yüksek, cesaret sahibi, adaletli, iffetli ve onur sahibi bireylerin yetişmesine olanak sağlanması gerektiğini ifade etmiştir (akt. Akbaş, 2008:16). Bu anlamda okul öncesi dönem oldukça önem arz etmektedir. Çünkü bu dönemde çocuğa verilen eğitim, hayatının tüm aşamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu eğitim sürecine aile, eğitim kurumları ve sosyal çevre de destek vermektedir (Akbaş, 2008). Lickona (1992) da değer eğitiminin sadece okulların değil toplumun da sorumlulukları arasında olduğunu, demokratik ve özgür toplumlarda zorunlu olması gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla çocuğu her yönden kuşatan değer odaklı eğitim, çocuğun değerleri içselleştirmesine ve davranışa dönüştürmesine yardımcı olacaktır (Körükçü, Acun Kapıkıran, Aral, 2016: 133-151).

Eğitim ve öğretim yeri olan okulun temelini değerler oluşturmaktadır. Değerler insanın hayat tercihlerini belirlemede, tavır ve davranışlarında büyük rol oynamaktadır. Toplumun ve her bireyin kendine özgü değer oluşumları bulunduğu gibi okullarında kendine özgü değerleri bulunmaktadır. İnsanın, mensubu olduğu toplumun veya okulun değerlerini benimsediği veya değerlerine katkı sağladığı görülmektedir. Bu nedenle okulun amaçları oluşturulurken dikkat edilmesi gereken husus, toplumun değer yargıları ve töresel değerlerinin göz önünde bulundurulmasıdır (Turan, ve Aktan, 2008: 230-231).

Doğan'a (1997: 18) göre bir toplumun eğitimi, benimsediği ve içselleştirdiği değerleri eğitim sistemine yerleştirmesiyle başlamaktadır. Birey doğduğu andan

itibaren aile ve çevre ile benimsenmiş olan değerleri özümsemekte, bu durum okul çağına geldiğinde sistemli bir şekilde devam etmektedir.

Okulun bir diğer özelliği aileden sonra edinilen değerlerin pekiştirildiği ve yeni değerlerin kazanıldığı kurum olmasıdır. Dolayısıyla burada verilen değerler eğitimi, ailede verilen eğitimden farklı fakat birbirini tamamlayıcı ve destekleyici mahiyette olmalıdır. Okul içerisinde değerler eğitimi sadece bir ders veya program olarak değil, okul kültürü ve informal eğitimle de verilebilmektedir. Okullar sahip oldukları misyon ve ilkelerle kendi kültürlerini oluşturabilmekte, dolayısıyla bu özellik okullara kültürel mirasımızın taşıyıcısı ve bir diğer nesle aktarıcısı olarak büyük bir misyon yüklemektedir (Keskin, 2008: 37).

Dünya üzerinde var oluşunu devam ettirmek isteyen her toplum, sahip olduğu nesillere kendi kültürünü ve değerlerini, toplumlar arasında söz sahibi ve daim olmasını sağlayacak değerleri kazandırmaya çalışmaktadır. Bu çaba ve gayret okulun eğitim ve öğretim programlarının içeriğinin değerler açısından zenginleştirilme süreci ile de kendini göstermektedir. Hangi değerın öncelikli verilmesi gerektiği, verilme şekli o ülkenin sosyokültürel yapısına bağlı olmakla birlikte, inancın toplumdaki yerine göre değişiklik göstermektedir. Sonuç olarak her toplum ahlaki ve değerler eğitimine ihtiyaç duymakta, ancak bu durum her toplumda farklı bir şekilde tezahür etmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2014: 146). Ülkemizde değerler eğitimi sadece din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde değil, sosyoloji, vatandaşlık ve psikoloji gibi derslerde de verilmektedir. Ayrıca 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında “Sosyal Bilgiler” programıyla da öğrencilere kazandırılmak istenen değerler doğrudan belirtilmiştir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012: 58).

2.2 OKULÖNCESİ DÖNEM

Okul öncesi ve erken çocukluk dönemi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde gelişim özelliklerini bilişsel, sosyal ve fiziksel açılarından değerlendiren birçok çalışmanın olduğu fakat dini gelişimi ifade eden çalışmaların son derece az olduğu görülmektedir. Halbuki çocuklara küçük yaşlardan itibaren değerlerin öğretilmesinin gerekli olduğu fakat bu değerlerin dini öğretileri içermemesi gerektiği görüşü hakim olmuştur. Ancak dini duygu ve düşünceler ne kadar ertelenirse ertelensin veya

bastırılın yok edilemeyeceği; bu konuda yapılan araştırmalarda zaman içerisinde bu duygu ve düşüncelerin, çocukların çevresel şartlara ve sosyal kültürel ortamlarına göre geliştiği ortaya çıkarılmıştır (Öcal, 2004: 60).

Erken çocukluk döneminde gelişim adımlarında meydana gelebilecek bir aksamanın diğer alanları da olumsuz yönde etkileyeceği ifade edilmektedir. Dolayısıyla çocukların dini gelişimleri de bir gelişim alanı olarak düşünüldüğünde, yeterli dini duyguların çocukta gelişmemiş olması diğer alanları da olumsuz yönde etkileyebilecektir. Bu açıdan bakıldığında çocuğun bütün gelişim alanları birlikte ele alınarak gelişimin bütüncül yaklaşımlarla değerlendirilmesi gerekmektedir (Dam, 2017: 55-56).

Çocuğun bilişsel gelişim evrelerine bakıldığında, erken çocukluk dönemindeki çocuklar işlem öncesi evrede bulunmaktadır. Bu dönemin genel özelliği ise çocukların mantıksal çıkarımları yeterince yapamadıkları ve soyut düşüncenin henüz gelişmemiş olmasıdır. Dolayısıyla çocuklar bu evrede kuralları anlama ve uygulama, ilişkiler kurma, mantıksal çıkarımlar yapma, neden ve sonuç ilişkisi kurma gibi durumları yeterince gerçekleştirmeleri beklenmemektedir. Ayrıca bu dönem çocuklarında benmerkezcilik ön planda olup olayları kendisine göre algılama ve yorumlama eğilimindedir. Örneğin kendinin göremediği bir şeyi başkalarının da görmediğini düşünmektedir. Çocuklar bu dönemde Piaget' in animizm olarak ifade ettiği, cansız nesnelere canlıymış gibi davranması ve onlarla arkadaşlık kurabilmesi hatta konuşabildiği görülmektedir.

2.2.1 Okulöncesi Çocuğunun Genel Özellikleri

Okulöncesi eğitimi, 0-6 yaş arasındaki dönemde çocuğun bedensel, psikomotor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dilsel gelişimine yönelik olan eğitim sürecidir. Birçok yetenekle donanmış halde dünyaya gelen çocuk, çevreden aldığı uyarıcılarla bu yeteneklerini geliştirir. Çocuk karşılaştığı her yeni olay karşısında bir tepkide bulunur, bunları değerlendirir, bu değerlendirme sonucunda kabul ya da reddederek çevreye uyum sağlar. Çevrenin insanın gelişimindeki rolü büyüktür. Çevrenin çocuğun yeteneklerini açığa çıkarma, güçlendirme ve pekiştirme gibi etkileri vardır. Uygun çevre koşullarının bulunmadığı ya da oluşturulamadığı durumlarda çocuğun yetenekleri körelir (Oruç, 2011: 115-16).

Okulöncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri incelendiğinde genel olarak şu özellikler ön plana çıkmaktadır (Anne Çocuk eğitim Vakfı[AÇEV], 2015);

- Sorunlara tek yönlü bakış açısıyla yaklaşır. Olgu ve olayların farklı yönlerini düşünemezler.
- Anlatılan hikayelerin belirli bölümlerini akıllarında tutabilir ve bunu ifade edebilirler.
- Dikkatleri uzun süreli değildir.
- Daha çok kendi dünyalarında ve hayali oyunlarla oynamayı severler. Bu oyunlar çocukların diğer canlılara ya da durumlara ilişkin bilgilerini temsil etmektedir. Genellikle belirli rollere sahip olarak oyunlara yönelmektedirler. Örneğin bir çizgi filmin süper kahramanı gibi...
- Renklerin isimlendirir, ayırt edebilir ve sınıflandırabilirler.
- Bazı rakamları söyleyebilirler.
- Nesnelerin sayısını sayarak söyleyebilirler.
- Zaman kavramı gelişir ve belirli zamanlarda yaptıkları faaliyetleri doğru şekilde söyleyebilirler.
- Fizyolojik ihtiyaçlarını kendi başlarına, genellikle yardım almadan yapabilirler.
- Dinleme becerileri gelişmiş olup, 10-15 dakikalık hikâyeleri kesintisiz dinleyebilirler.
- Kelimeleri ve cümleleri doğru anlamlar ifade edecek şekilde yerinde kullanabilirler.
- Kısa kurguya sahip hikâyeleri anlatabilirler.
- Cümlelerin ya da soruları gramere uygun şekilde ifade edebilirler.
- Elbiselerini kendileri giyip çıkarabilir, önünü ve arkasını bilirler.
- Düğmelerini kendileri ilk diyebilirler.
- Büyük kas grupları önemli ölçüde gelişmiş olup, küçük kas hareketlerini de belirli ölçüde yapabilirler.
- Tek ayak üzerinde durabilirler.
- El ve göz koordinasyonlarını sağlayabilirler.
- Farklı yönleri algılayabilir ve ifade edebilirler.
- Yemeklerini kendileri yiyebilir, yetişkin kontrolünde tuvaletlerini kendileri yapabilir.

- Arkadaşlarıyla grup oyunları oynayabilirler.
- Arkadaşlarının duygu ve düşüncelerine anlayabilirler.
- Oyuncaklarını ya da eşyalarını paylaşabilir, paylaşmak istemediğim de bunu sözlü olarak ifade edebilirler.
- Kendi seçimlerini yapabilir becerilerinin farkına varmaya başlarlar.
- Hayal ile gerçek arasındaki ilişkileri ayırt etmekte zorlanabilirler.

Büyüme, kilo ve boy olarak artışı ifade etmektedir. Çocuğun doğumıyla başlayan gelişim süreci doğumundan sonra da hızla devam etmektedir. Okul öncesi dönem çocukların bütün gelişim alanları açısından en hızlı gelişim sağladıkları dönemdir. Bu dönemde bedensel gelişimin hızının yanında, çocukların bilişsel, duygusal, psikolojik, sosyal, ahlaki ve dini gelişimlerinin de önemli ölçüde bu dönemde kazanıldığı ifade edilmektedir. Bu yaş grubunun en önemli özelliği ise öğrenme süreçlerinin hızlı bir şekilde gerçekleşmesidir. Bütün bu öğrenme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için bedensel sağlığın da iyi olması gerekmektedir. Çocukların bu dönemdeki gelişimlerini etkileyen diğer bir unsur da beslenmedir. Dengesiz ya da yetersiz beslenme sonucunda çocuklarda bir takım sağlık sorunları ve hastalıklar ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunlar ise çocuklarda bilişsel problemleri beraberinde getirmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların günlük yaklaşık olarak 10 saat uyumaları gerekmektedir. Yaşamın ilerleyen yıllarında bu süre daha da azalmaktadır. Fiziksel gelişim açısından çocuklarda bireysel gelişim farklılıkları görülmektedir. Bazı çocukların parmakları uzun, boyları kısa, kiloları fazla gibi çeşitli özellikler görülebilir. Bu farklılıklar çocukların öğrenmelerine engel olmadığı gibi, çocukların öğrenmelerinde bireysel farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla çocukların fiziksel gelişim açısından sağlıklı olabilmeleri ve kendilerine güven sağlamaları gerekmektedir. Bu süreçte eğitimcilere önemli sorumluluklar düşmektedir (Dam, 2017: 52-55).

Çocukların erken çocukluk dönemi, işlem öncesi dönemi ifade etmektedir. Bu dönemde gelişim, daha sonraki dönemler üzerinde etki bırakabilecek niteliktedir. Bu aşamada çocuklarda kelime dağarcığı sınırlı olup simgesel düşünme hâkimdir. Çocuklar kendileri kavramlarını geliştirir sembolleri anlamlar yüklerler, bu anlamlar çoğu zaman gerçek olmayıp çocuklara özgüdür. Somut nesnelere ve ilişkileri

kavrayabilirler fakat olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kuramazlar. Bunun nedeni çocuklarda işlem yapacak zihinsel yeterliliğin henüz gelişmemiş olmasıdır. Erken çocukluk döneminde çocuklar yalnızca şimdiki zamanı kavrayabilirler, geçmiş ve gelecek zamana ilişkin kavramaları net olarak ortaya çıkmaz. Miktar ve sayı kavramları genellikle gördükleri ile sınırlıdır. Cansız nesnelere canlıymış gibi oyunlar oynayabilir, onlarla hayal dünyalarında konuşabilirler. Yine bu dönemde çocuklarda taklit yeteneği oldukça ön plandadır. Çevresinde gerek anne babası gerekse eğitimciler tarafından gerçekleştirilen söz ve davranışları çoğu zaman kendilerine model olarak alır ve taklit ederler. Bu yaştaki çocuklardan başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaları beklenmez. Çünkü egosantrik düşünce bu dönemde hâkim olmaktadır. Kendi bildiklerinin başkaları tarafından da bilindiğini düşünürler (Mehmedoğlu, 2003: 350)

Erken çocukluk dönemindeki çocuklarda kuralların ve davranışların öğrenmesi model alma, takdir ya da ceza sistemi ile gerçekleşmektedir. Doğru ya da yanlış davranışları çoğu zaman aile içerisinde ve kreş gibi yakın arkadaş ortamında öğrenirler. Bu öğrenme sürecinde model alma yolu çocuklar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Ne var ki bu davranışlar doğru ya da yanlış olsun çocuklar bunun bilincinde olmazlar. Doğru ve yanlışın ayrımını ise genellikle davranışın takdir edilmesi ya da cezalandırılması ile anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çocuklardaki bu doğru ya da yanlış davranışların kaynağını sosyal çevrelerindeki modellerde aramak daha doğru olacaktır. Çocuklar bu evrede sosyal ilişkilerini ilk olarak aile içerisinde daha sonra ise arkadaş ortamı ve kreş gibi eğitim merkezlerinde geliştirmektedirler.

Çocukların hazır bulunuşluğu, olgunlaşması, sosyo-ekonomik durumları ve cinsiyetleri dil gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Çocuğun kazanacağı dil becerileri sayesinde algılama, sorgulama, kendini ifade etme ve hatta hayal kurabilmelerinde olumlu yönde etkiler meydana getirebilmektedir. Çocukların ilk öğretmenlerinin anne-babaları olduğu ve taklit-model almanın bu dönemin temel özelliklerinden biri olduğu dikkate alındığında çocuklarının iyi yetişmelerini isteyen ebeveynlerin ilk olarak kendilerini geliştirmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır (Kurt, 2017: 33).

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan diğer bir özellikle çocuğun duygusal gelişimidir. Çocuklar istedikleri ya da istemedikleri şeyleri genellikle duyguları ile ortaya koyarlar. Özellikle bu dönemde çocuklarda güven ve sevgi duygusu temel ihtiyaç olarak görülmekte olup yeme içme kadar gereklidir. Aile bireyleri tarafından

ilgi ve sevgiye muhatap olan çocukların duygusal gelişimleri de sağlıklı olmaktadır. Bu dönemde çocukların duygusal gelişimi aile ortamı ve okul ortamından doğrudan etkilenmektedir. Çocuklarda istenilen duyguların gelişiminin desteklenmesi ve istenmeyen duyguların da denetim altına alınmasının öğretilmesi gerekmektedir. Bu noktada hem ebeveynlere hem de eğitimcilere önemli görevler düşmektedir (Senemoğlu, 2007: 32).

2.2.2 Okulöncesi Dönemde Dini Eğitim

Çocuklarda bu dönemde ortaya çıkması beklenen gelişim özelliklerinden bir tanesi de çocukların dini gelişimidir. Şüphesiz ki diğer alanlar kadar bu gelişim alanı da çocuklar için son derece önemlidir. Din duygusu, ilahi bir kuvvetin varlığına ilişkin kişideki düşünce ve hareketlerin ortaya çıkmasıdır. Din gelişimi genellikle tartışmalı konulardan birisi olarak görünmüş olup bazı araştırmacılara göre doğuştan gelen bir ihtiyaç iken bazıları da sonradan ortaya çıkan ihtiyaçlardan birisi olarak kabul etmektedir. Bu tartışmanın dışında olarak düşünüldüğünde her halükarda din olgusunun insanın yaşantısında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Dolayısıyla çocuklarda güven duygusu ile yakından ilişkili olan din duygusunun da gelişimi önemli görülmektedir. Bu bakımdan gelişim alanları bütüncül olarak düşünüldüğünde dini gelişimin de bu alanlar içerisinde yer alması gerekmektedir (Dam, 2017: 57-65).

Bireyin gelişiminde belirli dönemlerin özelliklerini ön plana çıkmış olması, gelişimde kritik dönem olarak ifade edilmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde bu gelişimsel dönemlere göre düzenlemeler yapılması eğitimin niteliği ve verimliliği açısından önem taşımaktadır. Bireylerin bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin yanı sıra sosyal, ahlaki ve dini gelişimleri de gerçekleşmektedir. Dolayısıyla çocukların gelişiminde dini gelişim özelliklerinin de bilinmesi, bu özelliklere göre dini hizmetlerin çocukların seviyesine uygun şekilde sunulması önemli görülmektedir. Çocuklar 4 yaşından itibaren dini konulara ilgi gösterdiği, bu konularla ilgili sorular sordukları ve belirli dini faaliyetlere ilgi gösterdikleri görülmektedir. Bu bakımdan çocukların dini gelişimlerinde bu yaşların kritik dönem olarak ifade edilmesi gerekmektedir. Çocukların dini gelişimleri ile ilgili yapılan çalışmalardan ilki sosyal, bilişsel ve ahlaki kurallardan hareketle ve Piaget'in bilişsel

gelişim kuramına dayalı olarak Elkind ve Goldman tarafından gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Günümüzde ise bu konu üzerine daha çok çalışmaların yapılmaya başlandığı görülmektedir. Dini gelişim olgusu farklı inançlardan ve ülkelerde Araştırma konusu olmaya başlamıştır. Amerikalı bir din bilimci olan James W. Fowler tarafından geliştirilmiş olan bu teoriye göre dini gelişim aşamaları ve özellikleri belirlenmiştir (Tosun ve Çapçioğlu, 2015: 706).

Okul öncesi dönem din eğitiminde daha çok çocuğun duygularına ve gönlüne hitap edilmelidir. Çünkü bu gelişim dönemi; sevgi, korku, güven, bağlılık/bağımlılık gibi duygu durumlarının tecrübe edilerek benliğe mâl edildiği bir dönemdir. Buradan hareketle okul öncesi dönem din eğitiminin de çocukta dini gelişime kaynaklık edecek duyguları ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir (Türk, 2014: 144).

Çocuğun inanan bir insan olabilmesi, iç ve dış etkenlere bağlıdır. Özellikle çocuğun dini gelişimi ve doğuştan gelen kabiliyetlerinin ortaya çıkarılmasında dıştan gelen etkilerin önemi büyüktür. Dış etkenlerin başında ilk sırayı aile almaktadır. Anne-babalar, çocuğun duygu yüklü ilişkiler kurduğu ilk kişilerdir. Anne-babaların tutumları, değerleri, davranışları, sözleri çocuk için çok önemli birer bilgi kaynağıdır. Çocuğun manevi dünyasının oluşumu en etkin şekilde evdeki aile bireylerinin birbirleriyle ilişkilerinden doğar ve beslenir (Bahadır, 1999: 61).

Çocukların bilişsel gelişim aşamalarını dini gelişim alanına uyarlanmış olan Goldman, benzer şekilde dini gelişim aşamalarının da diğer gelişim aşamalarına benzediğini ifade etmiştir. Okul öncesi dönemi “dindarlık öncesi” ve “dindarlık altı” olarak iki farklı başlıkta değerlendiren Goldman; dindarlık öncesi dönemdeki din duygusunun, çocuğun sahip olduğu sevgi, güven duyma ve aidiyet duygularıyla paralel geliştiğini, bununla birlikte çocukta gelişen din duygusunun sahip olduğu diğer duyguları da yansıttığını belirtmektedir. Dindarlık öncesi aşamada çocuğun dini kavramları somut varlıklarla anlamlandırmaya çalışması, bir sonraki soyut dini düşüncenin gelişmesi için temel oluşturmaktadır. Bu aşamaları sağlıklı bir şekilde geçiren çocuk dine olumlu yaklaşmaktadır (Oruç, 2011: 108-110).

Geliştirmiş olduğu dini gelişim teorisine göre erken çocukluk döneminde bulunan çocuklar sezgisel dini düşünce döneminde bulunmaktadır. Dolayısıyla bu dönemdeki çocukların hikâyelerdeki olayları mantıksal bir şekilde çıkarım yapmaları

beklenemez. Yapılacak çıkarımlar mantıksız ve tutarsız olabilir. Benzer şekilde olaylar ve hikâyeler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tam olarak ifade edemez ve anlamsız çıkarımlar yapabilirler.

2.2.3 Okulöncesi Dönemde Kur'an-ı Kerim Öğretimi

Okulöncesi dönem, geniş anlamıyla ele alındığında çocuğun doğumundan itibaren ilkokula başladığı zamana kadar geçen dönemi ifade etmektedir. Okul öncesi dönemdeki eğitim çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak, bireysel özelliklerini dikkate alındığı, çevresel uyaranların daha etkili olduğu süreci ifade etmektedir. Okul öncesi dönemdeki dini gelişim çocukların diğer gelişim alanlarıyla birlikte ele alınmaktadır. Çocuklarda dini duygular yaşamın ilk yıllarından itibaren öğrenilmektedir (Hökelekli, 2001: 139).

Çocukta dini duyguların gelişimi ile ilgili bazı etkenler bulunmaktadır. Bu etkenler çocuğun doğası, sosyal çevresinin tutumu ve dini konuların doğrudan aktarılması şeklindedir. Bununla birlikte çocuklarda dini gelişim sürecinin temel olarak 4 aşamaya ayrıldığı görülmektedir (Selçuk, 2015: 74). Bu aşamalar;

0-3 yaş bilinçsiz etkilenme çağı: Bu dönemde çocuklar hiçbir şey bilmedikleri için dünyaya yeni yeni tanımakta ve çevrelerindeki nesnelere ilk deneyimlerini yaşamaktadırlar. Dolayısıyla bu dönem çocukları öğrenme sürecinde sorgulamazlar ve basit bir şekilde gördükleri ya da duydukları her şeyi doğru kabul ederler. Bu bakımdan, Bu döneme bilinçsiz etkilenme çağı adı verilmektedir.

4-9 yaş duygusal öğrenme çağı: Bu dönemde çocuklar çevrelerinin ve dış dünyanın yavaş yavaş farkına varırlar. Zihinsel becerileri gelişmeye başlar ve çevrelerindeki olgu ve olayları somut olarak değerlendirmeye ve bazı yönlerini düşünmeye başlarlar. Yine bu dönemde çocukların ağırlıklı olan öğrenme şekilleri duygu odaklı gerçekleşmektedir. Çünkü çocuklarda, bu dönemde düşünme becerileri tam gelişmediği için duygular ön plandadır. Söz konusu araştırmanın çalışma grubu bu yaş aralığından (4-6 yaş) oluşmaktadır.

10-13 yaş akılcı öğrenme çağı: Bu dönemde çocuklar artık soyut düşünme dönemine girmeye ve olayların farklı yönlerini de algılamaya başlamışlardır. Dolayısıyla akıllarını kullanmak sorgulamaya başlamak bu dönemin önemli özelliklerinden biridir.

14-24 yaş bilinçli öğrenme çağı: Bu dönemde ise artık çocukluk dönemi bitmiş gençlik dönemine geçiş başlamıştır. Bu dönem aynı zamanda çocukların ergenlik dönemlerini de içinde bulundurmaktadır. Çocuklar bu dönemde soyut düşünme, algılama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri gerçekleştirebilirler. Dolayısıyla öğrenme süreçlerinde öğrenmek istedikleri şeyleri fark ederek kendi ilgi ve istekleri ile öğrenebilirler.

Dini gelişim açısından 4-6 yaş grubu kritik bir dönem olarak ifade edilmekte, bu dönemdeki çocukların ilgi ve meraklarının doğru bir şekilde giderilmesi, meraklarının ve sorularının doğru bir şekilde özenle cevaplanması gerekmektedir. Aksi takdirde çocuklar ilerleyen zamanlarda dini konular ile ilgili olumsuz düşüncelere ve davranışlara sahip olacaklardır. Dini eğitim öğretmenlerin bilgi ve becerileri doğrultusunda, çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak, eğitimin ilkeleri çerçevesinde verilmesi gerekmektedir. Bu dönemdeki çocukların dini gelişimlerinde soyut kavramları yeterince anlayamadıkları, bu nedenle de Allah, melek ve kâinat gibi soyut kalan kavramlar hakkında sıklıkla sorular sordukları görülmektedir. Dolayısıyla çocuklarda bilişsel gelişim ilkelerine uygun olarak dini gelişim özelliklerinin paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların din ve ahlak eğitimlerinde çocukların yaşları, ilgileri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Çocuklarda somut düşünce hâkim olup, kendilerinden mantıksal çıkarımlar yapmaları beklenmemelidir. Bu çocuklara yönelik dini eğitimler de bütünlendirme, birleştirme ve özelden özele akıl yürütme gerektiren kazanım ve davranışlara öncelik verilmelidir (Şimşek, 2004: 18-20).

4 -6 yaş grubundaki çocuklara Kur'an öğretim programının hazırlanmasına ilişkin süreç dikkate alındığında, çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerektiği ifade edilmiş, bu bağlamda hikâye, etkinlik ve oyunların kullanılması gerektiği tavsiye edilmiştir. Bununla birlikte gerçekleştirilen bazı programlarda çocukların gelişim özelliklerinin yeterince dikkate alınmadığı, çocukların performanslarının üzerinde kendilerinden beklenti içerisinde olduğu, hikâye ve oyunlarda geleneksel yöntemlerin daha çok uygulandığı görülmüştür. Buna karşın okul öncesi dönemdeki eğitim öğretim faaliyetlerinde çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınarak, konu ve öğretene merkezli değil, öğrenen ve öğrenci merkezli bir anlayışın bulunması gerektiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla hazırlanacak programların yalnızca kuramsal açıklamalarda değil, içerik ve uygulamalarda da öğrenci merkezli olması

gerekmektedir. Burada öğreticilere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Okul öncesi eğitim verecek öğreticilerin teorik ve pratik anlamda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde yalnızca iyi niyet ve bir takım dini bilgilere sahip olmak, çocuklara iyi bir dini eğitimin verileceği anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla özellikle de okul öncesi dönemde eğitim verecek olan öğreticilerin iletişim, öğrenme ve öğretme becerileri, dini ve ahlaki gelişim gibi konularda teorik ve pratik anlamda iyi yetişmiş olmalarına dikkat edilmesi gerekmektedir (Tosun ve Çapçioğlu, 2015: 13-14).

Türkiye de son yıllarda erken çocukluk döneminde din eğitiminin devlet tarafından düzenlenmesi konusunda önemli adımlar atılmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı, yaygın din eğitimi için belirlenen yaş sınırının kalkmasıyla birlikte, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle okul öncesi dönem olan 4-6 yaş grubu öğrenciler için Kur'an-ı Kerim Kursları açmış, toplam 10 ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Adana, Kayseri, Diyarbakır, Gaziantep, Samsun, Erzincan ve Rize) pilot olarak başlatılan bu uygulama için bir öğretim programı oluşturulmuştur. Okul öncesi dönemin, dini duygunun gelişimi ve bu konulara merakın en yoğun olduğu dönem olarak bilindiği üzere (Fersahoğlu, 1998: 61), yapılan bu çalışmanın erken çocukluk dönemindeki çocukların sağlıklı bir şekilde din eğitimi ihtiyacını karşılamayı hedeflediği söylenebilir (Gücen, Çakmak, Ay, 2016: 752).

2.3 4-6 YAŞ KUR'AN ÖĞRETİMİNİN AMAÇ VE İLKELERİ

Okulöncesi dönem 4-6 yaş grubundaki çocuklara Kur'an öğretilmesinde amaç ve ilkeler Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan programlarda açıkça belirtilmiştir. Bu amaç ve ilkelerden bazıları aşağıda verilmiştir (Diyanet İşleri Başkanlığı [DİB], 2018: 4-7);

- İslam dininin değerlerini, kendi seviyesinde, insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olarak fark etmelerini,
- Kazanacağı değerleri gündelik hayatta kullanmalarını,
- İslam'ın temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'i içerik ses ve şekil olarak kendi seviyesinde tanımalarını,

- Kendi seviyesine uygun olarak Allah'ı sevgi temelinde tanımlarını ve yaratılıştaki düzeni fark etmelerini,
- Kendi seviyesinde Peygamber Efendimizin kişiliğini ve karakterini tanımlarını, sevmelerini ve model almalarını,
- Sağlıklı bir din ve ahlak gelişimi göstermelerini,
- Din ve ahlak gelişiminin yanı sıra diğer gelişim alanlarına da katkısı olacak şekilde bir ortam sağlamaktır.
- Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu) çocukların ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra çevrenin ve kursun imkânları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bu sebeple programın etkinliklerinde oyun mümkün olduğunca kullanılmalıdır.
- Oyunun bir araç olarak kullanıldığı unutulmamalı, her oyunda din eğitime yönelik bir amacın bulunmasına dikkat edilmelidir.
- Harf ve kelimelerin doğru telaffuzuna özen gösterilmeli, ancak mahreç üzerinde öğrencilere bıkkınlık verecek şekilde ısrar edilmemelidir.

Yukarıdaki maddeler genel olarak İslami değerlerin, çocuğun seviyesine uygun olarak benimsetip günlük hayatında kullanmasına yönelik hazırlanmıştır. Programın amacı 4-6 yaş grubu çocukların, Kur'an-ı Kerim ve harflerini tanımları, kısa sure ve duaları ezberlemeleri ve İslam'ın temel dini değerlerini kazanmalar yönündedir. Yapılan bu programın, okul öncesi eğitim veren kurumları destekleyeceği düşünülmektedir (Öztürk, 2018: 13). Bunun birlikte Milli Eğitim Bakanlığının, özel okulların talepleri doğrultusunda 2017 yılında hazırladığı okul öncesi, ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflara yönelik "Özel Öğretim Kurumları Kur'an-ı Kerim Öğretim Programı" ile beraber Kur'an-ı Kerim eğitimi, talep doğrultusunda, özel okulların ders programlarına da dahil edilmiştir (MEB, 2017).

2.4 TÜRKÇE VE ARAPÇA' NIN GENEL ÖZELLİKLERİ

Burada Türkçe ve Arapçanın dil yapısının karşılaştırılmasına kısaca değinmek gerekmektedir. Okul öncesi dönemde Kur'an- Kerim öğrenen öğrencilerin ilkökul 1. sınıf kademesinde ilk okuma yazma becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesinde Arapça ve Türkçe'nin dil yapısı açısından farklılıklarının göz önünde bulundurulması önemli görülmektedir. Çünkü okul öncesinde öğrenilmiş olan bilgi ve becerilerin ilkökul kademesinde öğrenme becerileri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerinin olabileceği beklenmektedir. Dil, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmede kullandıkları, iletişim kurdukları ve birbirlerine anlamalarını sağladıkları bir araçtır. Türkçe ve Arapça dil yapısı açısından karşılaştırıldığında önemli farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu farklılıklar bir dilin yapısının öğrenilmesinin diğer dilin öğrenilmesinde zorlaştırıcı olabilmektedir. Hâlbuki bu durum benzer dil yapılarında farklı dillerin öğrenilmesini daha da kolay hale getirmektedir.

2.4.1 Türk alfabesi

Türkçe, Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna bulunan sondan eklemeli bir dildir (Akar, 2005: 18-20). Türkçe' de kelimelerin kökü eksizdir ve kelimeler cinsiyet farkı olmadığı için şekil değişikliğine uğramaz. Yeni bir kelime türetmek için kelimenin sonuna ekler getirilir. Cümle yapısı incelendiğinde özne (eylemi yapan) başta, yüklem (yapılan eylem) ise genellikle sonda yani öznenin sonra gelmektedir. Türkçe' de 29 harf bulunmakta olup, bu harflerden 8 tanesi [a, e, ı, i, o, ö, u, ü] sesli veya ünlü, 21 tanesi [b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z] sessiz veya ünsüz harftir. (Işık, 2015: 122 - 124). Ünsüzlerin sonuna sesletim yapılırken –e sesi eklenerek telaffuz edilir (Ergin, 1986). Nitelik açısından sesli harflerin baskın olduğu Türkçe de harflerin boğumlama noktaları, ünlü uyumu olarak ifade edilen kurala göre kendini göstermektedir. Bunun için ayrı bir sese ihtiyaç duyulmamaktadır. İnce ünlüler ile ünsüzlerin oluşturduğu hece önde, kalın ünlüler ile ünsüzlerin oluşturduğu hece ise arkada olarak boğumlanan ünsüzlerdir. Türkçe' de kullanılan Latin alfabesinde, her bir ses bir harfe karşılık gelmektedir. Avrupalıların yazım kurallarında görülen *ch*, *sch*, *tsch* gibi birden fazla sesletimden oluşan harfe yer verilmemiştir. Ayrıca kendi dilimizin ihtiyaçlarından meydana gelen c, ç, ş, j, ğ gibi özel seslerde üretilmiştir (Korkmaz, 2009: 1470- 1471).

2.4.2 Arap alfabesi

Hami- Sami dil ailesinin mensubu olan Arap dili, kendi sistemlerine uygun bir alfabeyi benimsemiştir. Arapça çekimli bir dil olmakla beraber kelimeler cinsiyet farkı gözetilerek müzekker (eril) ve müennes (dişil) olarak ikiye ayrılır. Bu alfabede harfler, kelime içerisinde buldukları konuma göre; başta, ortada ve sonda olmak üzere farklı yazım şekline sahip oldukları için, aslında 29 harfe (Aksan, 1971: 17) sahip olan Arap alfabesi 99 farklı yazım şeklini içermektedir Ünsüzlerin baskın olduğu bu alfabede, ünlü harf olarak elif (ا), vav (و) ve ye (ي) harfleri kullanılmakta olup, bu harfler uzun kelimelerde yazım olarak gösterilmekte, kısa kelimelerde ise gösterilmemektedir. Aynı zamanda vav (و) ve ye (ي) harfleri v ve y harflerinin de karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bunların ünlü olabilmesi için bu harflerin önüne kendinden önce elif (ا) harfinin getirilmesi gerekmektedir. Nitekim Türkçe de kullanılan a ve e harfleri için Arapça’ da elif (ا) ve he (ه, ه, ه) harfleri; o, ö, u, ü harfleri için elif (ا) ve vav (و) harfleri; ı ve i harfleri için elif (ا) ve ye (ي) harfleri seslere karşılık olarak kullanılmaktadır. Ünsüzlerde de buna benzer durumlar bulunmaktadır. Arapça kelimelerin kökü Türkçe de olduğu sabit değil değişkendir. Yeni kelimeler üretmek için köklerde bazı değişiklikler meydana gelmektedir (Korkmaz, 2009: 1470).

2.5 İLKOKUL DÖNEMİ ÇOCUĞU VE İLK OKUMA YAZMA SÜRECİ

2.5.1 İlkokul Dönemi Çocuğu Gelişim Özellikleri

Okul çağı dönemi fiziksel büyümenin yavaşladığı, bilişsel büyüme ve gelişmenin hızlı ilerlediği, aileden çok arkadaşın önemli olduğu fizik, mental ve sosyal ilişkilerin geliştiği dönemdir. Okul çağı çocuğunun fiziksel gelişimini etkileyen yaşamsal mekanizma, bazı hormonların fazla salgılanmaya başlamasıdır. 6-12 yaş dilimini içeren bu yıllarda eğitim öğretim faaliyetleri ön plandadır.

Bu dönemde düşünme becerisi somut özellikler taşır. Çocuk, duyu organlarıyla algıladığı durumlar içerisinde düşünüp akıl yürütebilir. Sosyalleşme ve başarı arzusu ön plandadır. 6-12 yaş dönemi hayallerle gerçeklerin iç içe olduğu ve sorumlüğün daha çok ebeveynle paylaşıldığı bir dönemdir. 6-12 yaş döneminin bu özelliği soyut düşünceden somut düşünceye, çocukluk beden yapısından gençlik beden yapısına ve

çocuksu duygulardan yetişkin duygulara geçişi yansıtmaktadır. 6-12 yaş, ergenlik dönemine geçişin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde cinsel kimliklerini kazanır, bağımlılığı azalır. Konuşma yeteneği, söz dağarcığı çok gelişmiştir.

Beden, hareket ve dil gelişiminin hızlandığı, mantıksal düşünme, sayı, zaman, mekân, boyut, hacim, uzaklık kavramlarının yerleştiği, daha önceleri anne ve babayla kurulan özdeşime, öğretmen ve arkadaşların eklendiği, aileden kazandığı değerlerin yanında kendisinin de kendi yargılarını oluşturmaya başladığı, eleştirel düşüncenin arttığı gözlemlenebilir. Oyun çocuğu gibi canlı ve hareketlidir. Evde pahalı oyuncaklarla oynamak yerine toz içinde yırtık top peşinde koşmayı tercih eder.

Özellikle erkek öğrenciler arasında gruplar kurulur. Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerine ilişkin olarak verdiği yaş dönemleri dikkate alındığında, 6-12 yaş dönemi çocuğu somut işlemler evresinde bulunmakta, bilişsel gelişim açısından operasyon öncesi dönemden somut operasyon dönemine geçmektedir. Bilişsel gelişimi çocuğun akademik yaşantısını etkilemekle beraber sosyal ve duygusal yaşantısını da etkilemektedir. Okul çağı çocuğu hem kaba hem de ince motor becerilerini sergileyebileceği etkinliklere katılmak için oldukça isteklidir.

Bu nedenle de çocuğun fiziksel aktiviteler içerisinde yer alması beden sağlığı, kendini yeterli hissetme, bilişsel ve sosyal becerilerin gelişimi gibi çocuğun gelişimini pek çok açıdan olumlu yönde etkilemektedir. Oyun giderek eskisi gibi zevk vermez; zihnen ve bedenen bir şeyi tam olarak yapmak daha çok zevk verir; devamlı bir gayret ve iş yapıcılık davranışları göstermek isterler. Artık bir şeyler yaparak başkalarının takdirini kazanmayı ve kabul edilmeyi öğrenirler. Kelime dağarcığı genişler ve cümle yapısı daha komplekstir. 6 yaşında çocuğun öğrendiği kelime sayısı artmaktadır. Bu dönemde kültürel olarak kelime kullanımını artar. Okuma dil becerilerini geliştirir (MEB, 2013: 37-39).

Çocuklar bu dönemde yaparak ve yaşayarak öğrenmektedirler. Bu bakımdan gerçekleştirilecek etkinliklerin çocuğun duyu organlarına hitap edecek şekilde olması gerekmektedir. Bu dönem çocuklarında sözcük dağarcığı hızla gelişmekte olup dikkat süreleri oldukça kısadır. Dolayısıyla uzun süreli etkinliklere dikkatlerini yeterince veremezler. Çocukların bu dönemde görsel bellekleri oldukça gelişmiş olup duyduklarından daha çok gördükleri akıllarında kalmaktadır (MEB, 2013: 42). Nesnelerin algıladıkları şekillerde zihinlerinde kalmaktadır. Zaman içerisinde sayı,

mekân, uzaklık ve yakınlık gibi kavramları öğrenirler. Kurallara uyma ile ilgili tutarsızlıkları sık sık ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte kuralların değiştirilemez olduğunu düşünürler ve kuralları aynen uygulamaya çalışırlar. Bu dönem çocukları aynı zamanda Freud'un psikoseksüel gelişim kuramındaki fallik dönem ile gizil dönem arasındaki geçiş sürecini yaşamaktadırlar. Bu bakımdan ebeveynler ve öğretmenler çocuklara sevgi ile yaklaşmalı, birer model olarak çocukların değer sistemlerinin gelişmesinde olumlu etki meydana getirmelidirler. Buradaki gösterilen ilgi ve sevgi zamanla çocukların dış dünya ile ilişkilerinin şekillenmesinde önemli olmaktadır (Ogelman, Körükçü, Ersan, 2015: 3).

Bu dönemde çocuklar aynı zamanda Erikson'un psikososyal girişim kuramındaki girişkenliğe karşı suçluluk ve başarıya karşı aşağılık duygularını yaşamaktadırlar. Dolayısıyla çocukların hem anne babaları hem de öğretmenleri tarafından beğenilmeyen ihtiyaçları vardır. Bununla birlikte çocukların nazarında değerli gördükleri kişiler tarafından takdir edilmeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Çocukların olumlu davranışlarının takdir edilmesi ve bu davranışları tekrar etmeleri sağlanmalıdır. Bu takdir edilme sayesinde çocuklar beğenildiklerini hissederler ve sevgi ihtiyaçları giderilmiş olur. Aynı zamanda bu dönemde çocukların başarı ihtiyaçları da önemli ihtiyaçlar arasında görülmektedir. Bu yüzden başarıyı tatmaları olumlu yönde özgüvenlerinin gelişmesi açısından önemlidir. Buna bağlı olarak çocuklar öğrenmeye karşı daha istekli hale gelebilecek, derslere ve okula karşı olumlu tutum geliştireceklerdir. Bu açıdan çocuklara 1. sınıfta ilk okuma yazma öğretiminde, çocukların tanınması, gelişim özelliklerinin farkında olunması, gerçekleştirilecek etkinlikler açısından son derece önemlidir. Dolayısıyla eğitimcilere ve ailelere düşen görev çocukların fiziksel, sosyal, akademik, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin farkında olarak, bu süreçleri yakın takip etmeleridir (Tok, Tok ve Mazi, 2008: 2-3).

İlkokul 1. Sınıf kademesinde bulunan çocukların fiziksel gelişim özellikleri de okuma yazma becerileri açısından önemli görülmektedir. Fiziksel gelişim çocukların sosyal ve zihinsel gelişimlerini de yakından etkilemektedir. Fiziksel yetersizlikler ve hastalıklar çocukların gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle bu tür sorunların erken tespit edilmesi, çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. İlkokul 1. sınıf kademesinde ve 6 yaşlarında olan çocuklar büyük kas hareketlerini gerektiren etkinliklere rahatlıkla katılabilirler. Bu aşamadan

sonra ise küçük kas hareketlerini gerektiren etkinlikleri de yerine getirmeye başlarlar. Öncelikle karalama, çizim ve yazma becerileri gelişir. Okuma yazma becerileri açısından çocukların gelişim özellikleri genel itibarıyla şu şekildedir (Akyol, 2006: 35-37);

- Çocukların bencilliği öne çıkmaktadır. Bu dönemde her zaman birinci olmayı ve kazanmayı isterler, aynı zamanda kurallara uyma becerileri tam olarak gelişmemiştir.
- Çocuklar yaptıkları her şeyin doğru olduğunu düşünürler. Dolayısıyla yaptıkları etkinlik ve davranışlar için övülmeyi beklerler.
- Bu aşamada çizimler yapabilirler.
- Kısa ve sıkıcı olmayan hikâyeleri dinleyebilirler. Hikâyelerdeki karakterleri canlandırabilirler.
- Bu dönemde çocukların hayal güçleri ve dünyaları oldukça geniştir.
- Kalem tutma kuvvetli olan ellere ile gerçekleştirilir ve kalemi oldukça sıkı tutarlar.
- Bu dönem çocuklarında parmak emme, kalem çiğneme gibi davranışlar görülebilir.
- Duygu ve düşüncelerini ifade ederken vücut hareketlerini özellikle ellerini fazla kullanırlar.

2.5.2 Türkiye’de İlk Okuma Yazma Sürecinin Tarihsel Gelişimi

Türkiye, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi’ni onaylayan ülkeler arasında yer almaktadır. Bu bildirin 26. maddesinde “*Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim, en azından ilk ve temel aşamalarında ücretsiz olacaktır. İlköğretim zorunludur*” şeklinde ifade edilmektedir (Url- 1998). İlköğretim, temel becerilerin kazandırıldığı, aynı zamanda bir sonraki eğitim süreci olan ortaöğretime katkı sağlayan, 6 ila 14 yaş grubu öğrencilerden oluşan bir eğitim evresidir. Bununla beraber temel bilgi ve beceriler bu evrede kazanıldığı için birçok ülke okul öncesi eğitim veya ortaöğretimden ziyade, ilköğretimi zorunlu olarak değerlendirmektedir (Küçüktepe, 2013: 87).

İlköğretim evresinde bulunan çocuklar zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan geliştikleri gibi fiziksel açıdan da gelişmektedirler. Ancak bu süreç çok belirgin gözlenememektedir (Oktay, 2007: 126).

Ülkemizde ilköğretim kademesinin tarihi incelendiğinde; Türklerin İslam dinini kabul etmesine kadar ilerleyen süreç dahil, Anadolu Selçuklu ve beyliklerinde formal ve düzenli bir kurum olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Küttap ve mektep olarak adlandırılan bu kurumlarda, okuma yazmanın yanında Kur'an-ı Kerim, matematik ve din eğitiminin de verilmekteydi. Osmanlı döneminde "Sıbyan Mektebi" olarak adlandırılan bu eğitim kurumlarında temel ders Kur'an-ı Kerim'di. Bu kurumlar varlıklı insanlar veya devlet tarafından kurulur, harcamalarını ise vakıflar üstlenirdi (Akyüz, 1999: 56). II. Mahmut zamanında çıkarılan bir fermanla İstanbul'da ilköğretim zorunu hale getirilirken; 1869'da "Maarif-i Umumiye Nizamiyesi" ile tüm ülkede zorunlu hale getirilmiştir. Devlet okulları da bu dönemde açılmıştır (Sakaoğlu, 1992: 10).

1913 yılında altı yıla çıkarılan ilköğretim süreci, "Geçici İlköğretim Kanunu" ile zorunlu ve ücretsiz hale gelmiş; Cumhuriyetin ilanından sonra 1924'de Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Maarif Vekâletine bağlanıp, eğitim süreci beş yıl olarak belirlenmiştir. 1973 yılında tekrar değiştirilen Türk Milli Eğitim Sistemi'yle ilkokul ve ortaokul birleştirilmiş, "8 Yıllık Temel Eğitim" sistemi oluşturulmuştur. 1997 yılında sekiz yıllık eğitim sürecinin kesintisiz olarak eğitim vermesine karar verilmiş, 2012 yılında ise 6287 sayılı "İlköğretim ve eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile ilköğretimde köklü değişiklikler yapılarak sekiz yıllık kesintisiz eğitim, toplum içerisinde 4+4+4 olarak bilinen eğitim sürecine dönüştürülmüştür (Küçüktepe, 2013: 88).

Ülkemizde zorunlu eğitim konusunda birçok kararlar alınmış, bunlardan birinde zorunlu eğitime başlama yaşı 5, süresi ise 12 yıl olarak belirlenmiştir (MEB, 2012a; Resmi Gazete [RG], 2012). 2012 tarihinde yapılan yönetmelik değişikliğine göre; 2012-2013 eğitim öğretim yılında Eylül ayının sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların zorunlu, 60-66 aylık çocukların ise ailelerinin yazılı olarak istek bildirmeleri şartı ile ilkokula kaydının yapılması kararlaştırılmıştır (RG, 2012b). 14 Ağustos 2013 tarihinde ilgili yönetmelikte yapılan değişikliğe göre 66, 67 ve 68 aylık çocukların, velisinin vereceği dilekçe ile; 69, 70 ve 71 aylık çocukların ise, ilkokula

başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okulöncesi kurumlara yönlendirilmesine karar verilmiştir (RG, 2013).

2.5.3 Türkiye’de İlk Okuma Yazma Sürecine İlişkin Yöntemsel Gelişmeler

Eğitim ve öğretim çalışmaları, Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte ülkemizde hız kazanmıştır. Özellikle Cumhuriyet’in ilk yıllarında okuma yazma öğretimine yönelik önemli reformlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları harf inkılabı, okuma yazma seferberliği, 1924 yılında İstanbul’da alfabe kongresinin toplanması gibi çalışmalardır. 1924 yılında İstanbul’da yapılan “Elifba Kongresi” ile ilk okuma yazma öğretiminin uygulama yöntemleri hakkında istişareler yapılmıştır. Bu istişareler sonucunda; 1926 tarihli “İlk Mektep Müfredat Programı” ile “ses yöntemi” ve “kelime yöntemini” kullanımı konusunda seçim hakkı öğretmenlere bırakılmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006: 19). Böylece Cumhuriyetin ilk yıllarında okuma yazma öğretim sürecinde ses-harf yöntemi kullanılmıştır.

1948 yılında Türkçe Programında yapılan değişiklikler ile ilk okuma yazma öğretim yöntemi değiştirilmiş ve yerini “cümle yöntemi” almıştır. Bu yöntemin önceliği basit cümlelerden kelimelere, kelimelerden hecelere, hecelerden seslere doğru ilerleyerek okuma yazma öğretimi yapılmasını sağlamaktır. Bu yöntemde harf öğretimi öncelikle büyük harflerin öğrenilmesiyle başlayıp, dönem ortasında küçük harflerin öğretilmesiyle devam etmektedir (MEB, 1948).

1968 yılında eğitim programı ile cümle yöntemine devam edilmesine rağmen harflerin verilme şeklinde değişiklik yapılmış, büyük ve küçük harflerin aynı anda öğretilmesine karar verilmiştir (MEB, 1968). 1981 ve 1997 yıllarında da Türkçe Öğretim Programında ilk okuma yazma öğretim yöntemine ilişkin önemli bir değişiklik yapılmamış (MEB, 1981; MEB, 1997), “cümle yöntemi” ne devam edilmiştir.

Ülkemizde son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama ve Türkçeyi kullanma konusunda problem yaşadığı tespit edilmiştir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığının 2001 yılında PIRLS (Progress In International Reading Literacy Study) ve 2003 yılında PISA (Programme for International Student Assessment) araştırma sonuçları ile de onaylanmıştır. PIRLS, İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini

ölçmeye yönelik yapılan uluslararası bir proje, PISA ise 15 yaşındaki öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini uluslararası düzeyde değerlendiren uluslararası bir araştırmadır. 2001 senesinde PIRLS projesine katılan Türkiye, 35 ülke arasından 28. olmuş, 2003 yılında ise PISA araştırmasına katılarak 441 puan almıştır. En yüksek puanı Finlandiya (543) almış, onu Kore ve Kanada takip etmiştir. Türkiye ise Uruguay ve Tayland ile aynı puanı alırken, Meksika ve Tunus gibi ülkelere de yüksek puan almıştır (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2005: 4-5). Bu araştırma sonuçları ülkemizin okuma ve anlama becerisi yönünden alt seviyelerde olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar bağlamında; Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında yeniden ilköğretim programlarını düzenleme kararı almış, 2005 yılından itibaren bu programda köklü değişikliklere gidilmiştir. 1981 yılından beri fiş kullanarak uygulanan “Çözümleme Yöntemi”; cümleden kelimeye, kelimedenden heceye, heceden harfe doğru okuma yazma sürecini çözümlerken, 2005 yılından sonra bu yöntem yerini “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne bırakmıştır. Ses Temelli Cümle Yönteminde diğerinin aksine öncelikle sesler sezdirilir, sestenden heceye, heceden kelimeye doğru ilerleyen bir öğrenme süreci benimsenmiştir. Türkçe’de ki harflerin yazılışı ve ses yapısına bağlı olarak harfler gruplandırılarak öğretim yapılmıştır. Bunun yanında şimdiye kadar kullanılan dik temel harfler kaldırılmış yerine, bitişik eğik yazısı öğretim programına yerleştirilmiştir (MEB, 2005). Ancak 2017-2018 programında yazma eğitimi hususunda alınan karar neticesinde bitişik eğik yazısı yerine dik temel harflerin kullanılması, 3. Sınıfta “sadeleştirilmiş el yazısı” içeren “güzel yazı” dersiyle de el yazısı eğitimine devam edilmesi yönünde karar alınmıştır (Url 4, 2017). Ayrıca 2005 programıyla oluşturulan ses grupları da 2017-2018 yılında değişikliğe uğramış, 1.grup ELAKİN, 2.grup OMUTÜY, 3.grup ÖRİDSB, 4.grup ZÇGŞCP, 5.grup HVĞFJ olarak gruplandırılmıştır (URL 5, 2017).

2.5.4 İlk Okuma Yazma Sürecinde Öğretim Yöntemleri

İlk okuma yazma öğretim sürecinde birçok farklı yöntem uygulanmaktadır. Her ülkenin kendine has bir dili ve yapısı vardır. Bu sebeple dil öğretiminde kullanılan yöntemler de farklılık gösterecektir. Ses yönteminin, yazıldığı gibi okunan dil

yapılarında daha başarılı olduğu gör÷lmektedir (Yalçın, 2008: 25). Okuma yazma sürecinde kullanılan bazı ses yöntemleri aşağıda verilmiştir;

2.5.4.1 Harf Yöntemi

Bu yöntem Greko-Romen uygarlığından XIX yy.'ın ortalarına doğru birçok ÷lke tarafından kullanılmıştır (Cemaloğlu 2001: 73). Okuma yazma sürecinin ilk basamağında bulunan çocuğun bu yöntemle okuma öğrenebilmesi için harfleri ezberlemesi gerekmektedir. Bu aşamadan sonra önce büyük sonra küçük harflerle, anlamlı veya anlamsız, hece ve sözcük yazımı yapılmaktadır. Burada önemli olan husus öğrencinin okuma becerisi kazanmasıdır (Baştürk, 2013: 116).

2.5.4.2 Fonetik (Ses) Yöntemi

Her ses bir harfin karşılığıdır. Bu yöntemde önce sesli harfler sonra sessiz harfler öğretilmektedir. Burada önemli olan husus harflerin adını değil seslerini tanıyabilmektir. Türkçe de her harfin bir sese karşılık gelmesi itibariyle bu yöntem kolaylıkla uygulanabilir (Baştürk, 2013: 116).

2.5.4.3 Hece Yöntemi

Okuma yazma sürecinde öğrenciler, bir sesli ve bir sessiz harfi birleştirerek hece oluştururlar. Okuma yazma sürecinin çözümleme kısmında kullanılan bu yöntem, daha çok hece yapısının ön planda olduğu İspanyolca ve Japonca gibi dil yapılarında kolaylıkla kullanılabilir (Cemaloğlu, 2001: 77).

2.5.4.4 Sözcük Yöntemi

Bu yöntemde öğrencinin çevresinde bulunan, aşina olduğu nesnelere karşılık gelen sözcüklerle öğretime başlanmaktadır (Şahbaz, 2013: 139). Her öğrenilen sözcük bir cümle içerisinde sıkça kullanılarak sözcüğün kavranması sağlanmaktadır. Bu sayede öğrenilen sözcüğün harf, hece ve seslerine dikkat çekilmektedir (Baştürk, 2013: 117).

2.5.4.5 Cümle Yöntemi

Bu yöntemde anlamlı ve kısa cümleler kullanılmaktadır. Kavratılan cümleler, kelimelere, kelimeler hecelere, heceler harflere ayrılarak çözümleme gerçekleştirilmektedir (Şahbaz, 2013:139). Ayrıca bu yöntemde öğretmen, sınıfın dikkatini çeken bir olayı yargı bildiren kısa cümlelerle ifade eder. Tahtaya yazılan bu cümleler öğrencilerle sıkça tekrar ettirilir. Bu durum bir metin oluşturulacak şekilde devam eder (Baştürk, 2013: 118).

2.5.4.6 Hikâye (Öykü) Yöntemi

Bu yöntemde, öğrencinin seviyesine uygun, bir metin seçilerek cümle cümle çözümleme yapılmaktadır (Şahbaz, 2013). Aynı zamanda bu çalışma, sadece anlamak için değil, düşünme şeklinin gelişimi için de oldukça önemlidir (Baştürk, 2013: 118).

2.5.5 İlkokul Derslerinin Öğretim Programları ve Temel Özellikleri

2005 yılında ilköğretim programında yapılan köklü değişiklikler ile okuma yazma sürecinde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemde öğrenciye anlamlı bir ses verildikten sonra sesteki heceye, heceden kelimeye, kelimedenden cümleye ulaşılmaktadır. Bu yöntemin özellikleri aşağıda verilmiştir (Küçüktepe, 2013: 122-123);

- Ses temelli cümle yönteminde sadece okuma yazma becerileri değil, beş öğrenme alanı ile Türkçe öğretimi yürütülmektedir.
- İlk okuma yazma öğretimine seslerden başlayarak heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturulması öğrencinin bilgileri yapılandırmasında kolaylık sağlamaktadır.
- Bu yöntemde okuma yazma öğrenimi, belirli kalıplar veya belirli sayıda cümlelerle değil, çeşitli ve oldukça fazla hece, kelime ve cümle kullanılarak yapılmaktadır.
- Oluşturulan zengin içerik sayesinde temel becerilerinin yanında zihinsel becerilerinde gelişimine katkı sağlamaktadır.

- Okuma yazma sürecinde öğrenme kolaydan zora doğru, belirli bir sıra içerisinde gerçekleşmektedir.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine fayda sağlamaktadır.
- Yönteme ait öğrenme sıralaması nedeniyle cümlelerin ezberlenmesi engellenmekte, bu durum cümleleri anlayarak öğrenmeyi becerisini geliştirmektedir.
- Öğrenciler okuma ve yazma arasındaki farkı görmekte, harflerin bir araya gelmesiyle yazının, seslerin bir araya gelmesiyle okumanın gerçekleştiğini fark eder.
- Bu yöntemde seslerin öğrenilmesi, yazma eyleminin doğru olarak yapılmasını sağlamaktadır.
- Türkçe’de her bir harf bir sese karşılık geldiği için bu yöntem dil yapısına uygundur.

2.6 OKUL ÖNCESİNDE KUR’AN-I KERİM EĞİTİMİ VE İLK OKUMA YAZMA SÜRECİNİ KONU ALAN ÇALIŞMALAR

Bu bölümde okul öncesinde Kur’an-ı Kerim eğitimi ve ilk okuma yazma sürecini konu alan araştırmalar incelenmiş olup, tez konusu olan okul öncesinde Kur’an-ı Kerim öğreniminin ilk okuma yazma sürecine etkileri hususunda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çalışmalar incelendiğinde;

- Okul öncesine ait değerler ve din eğitimi çalışmalarına,
- Kur’an-ı Kerim öğrenimiyle ilgili Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 Yaş Grubu Kur’an kurslarının çalışmalarına,
- İlk okuma yazma sürecine ilişkin çalışmalara rastlanmıştır. Yapılan bu çalışmaların bazılarını yer verilecektir:

2.6.1 Okul Öncesine Ait Değerler ve Din Eğitimi Çalışmaları

Şimşek (2004) çocukluk dönemi gelişim özellikleri ile ilgili yapmış olduğu araştırmasında, dini duygu düşünce ve tutumların çocukluk döneminde gelişmeye başladığını, bu dönemdeki gelişmelerin somuttan soyuta doğru meydana geldiğini, dini gelişimin diğer gelişim alanlarıyla yakından ilişkili olduğu ve bu nedenle de

diğer gelişim özelliklerinin de iyi bilinmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda çocuk eğitiminde gelişim dönemlerinin ve gelişimsel özellikleri iyi bilinmesi gerektiği, çocuğun algı düzeyi ve hazır bulunuşluğu onun dikkate alınması gerektiği, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özelliklerinin bireysel farklılıklar dikkate alınarak desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çocuğun zihnindeki din ve Allah olgusunun yetişkinlerde farklı olduğu ve bu farklılığın dikkate alınarak çocuklara dini duygu, düşünce ve davranışların aktarılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca yetişkinlerin çocuklara hoşgörü ile yaklaşması ve yaşantılarıyla birer model teşkil etmeleri gerekli görülmüştür.

Karacoşkun (2005) okul öncesi dönemde bulunan çocukların dua etme şekilleri ve dua ettikleri konulara ilişkin yapmış olduğu araştırmasında 148 okul öncesi öğrenci ile çalışılmış ve standartlaştırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, çocukların yeme ve yatma zamanlarında dua ettikleri, duayı en çok okul ve ev ortamlarında yaptıkları, dua etmeden önce el-yüz yıkama, abdest alma, ellerini açma gibi hazırlıklar yapıldığı, dua ederken Allah'ın yukarda olduğunu düşündükleri, en çok kendilerine ve en yakın çevrelerine dua ettikleri, dua da çikolata veya şeker gibi somut şeyler istedikleri tespit edilmiştir.

Oruç'un (2010) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemde din duygusunun kaynağı olarak gösterilen duygular incelenmiş ve bu duyguların din ile ilişkisi çeşitli kaynaklar doğrultusunda belirtilmiştir. Çocuğun dünyasını büyük oranda yetişkinlerin şekillendirdiği düşünüldüğünde, bebeklikten itibaren çocuk çevresindeki her türlü yaşantıya ilgi duyar, onları merak eder, öğrenmek ister ve taklit eder. Bu yaşantıların yoğunluk ve kalitesine göre çocukta gelişmeye başlayan dini duygu okul öncesi dönemde, üstü kapalı, biraz gizemlerle dolu, duygusallıkla iç içe ama olağanüstülüklerin farkında olunan bir yapıyla şekillenmektedir. Bu dönemde çocuğun edindiği dini yaşamı gelecekte devam ettirmemesine rağmen, edindiği dini duygunun ilerideki yaşamını etkileyeceği ifade edilmiştir.

Samur (2011) tarafından yapılan çalışma altı yaş grubunda bulunan 44 okul öncesi öğrenci ile yapılmış, veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği ve genel bilgi formu kullanılmıştır. Yapılan çalışmada çocukların değerler eğitimi programı ile sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi irdelenmiş, bu bağlamda değerler eğitimi programının olumlu yönde katkı sağladığı ve programın etkilerinin kalıcı olduğu belirtilmiştir.

Sevim'in (2013) yaptığı çalışmada, 250 okul öncesi öğrenci velisine çocukların en çok izlediği çizgi filmleri belirlemek için açık uçlu anket uygulanmış, uygulama sonucunda belirlenen 6 çizgi filmde rastgele izletilen bölümlerin değerler açısından içeriği, okul öncesi öğretim programı dikkate alınarak oluşturulan ve 11 okul öncesi öğretmenine uygulanan anket sonucunda belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çizgi filmlerde en çok vurgulanan değer "Yardımseverlik" olduğu tespit edilmiştir.

Neslitürk (2013) yaptığı çalışmada, Anne Değerler Eğitimi Programı (ADEP) ile 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri kazanmalarına yönelik etkisini incelemiştir. Çalışma okul öncesinde eğitim gören 48 öğrenci ve anneleriyle yapılmış, veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Aile Formu ve aile bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda uygulanan programın, öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerinin anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Atabey'in (2014), sosyal değerler eğitim programının okul öncesi eğitime devam eden öğrenciler üzerindeki etkisi ve sosyal değerler kazanım ölçeğinin geliştirilmesine yönelik yaptığı çalışmada, programın çocukların eğitimi açısından etkili ve kalıcı olduğu, ölçeğin ise sosyal değerleri ölçme bağlamında geçerli ve güvenilir olduğunu tespit etmiştir.

Ogelman ve Sarıkaya (2015), okul öncesinde verilen değerler eğitimini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Yapılan inceleme sonucunda okul öncesi dönemde çocuklara verilmesi gereken ve en kolay kazandırılacak değerler; saygı, sorumluluk, sevgi, hoşgörü, paylaşma, dürüstlük, yardımlaşma, işbirliği değerleri olduğu; en zor kazandırılacak değerlerin ise vefa, adalet, sabır, empati, fedakârlık, milli değerler olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca çocuklara, öğretmenlerin, değerler eğitimi öğretimi sırasında yaşadıkları zorluklar ve eğitimde verilmesi gereken hususlar hakkında bilgiler yer almaktadır.

Çınar ve Şener'in (2016) yaptığı çalışmada, erken çocukluk döneminde dini gelişim aşamalarını incelerken, bedensel gelişim, bilişsel gelişim, motor gelişimi, dil gelişimi, duygusal gelişim ve sosyal gelişim aşamalarına da değinilmiştir. Ayrıca gelişim özelliklerine uygun olarak ailede verilmesi gereken din eğitiminin ilkelerine yer verilmiştir.

2.6.2 Kur'an-ı Kerim Öğrenimiyle İlgili Çalışmalar

Tosun ve Çapçuoğlu (2015)'nin "4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi" başlıklı araştırmalarında, bu yaş grubundaki çocukların dini kavramlara ilişkin sorular sordukları, çevrelerindeki dini faaliyetlere dikkat gösterdikleri ifade edilmiştir. Bu dönem gelişim açısından kritik olarak görülmüş, bu nedenle de dini eğitimin uygulanabilmesi için çocukların dini gelişim özelliklerinin bilinmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Araştırmada 4-6 yaş dönemindeki çocukların gelişim özellikleri ile dini gelişimleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda çocuklara uygulanan dini eğitim programlarının çocukların gelişimlerine uygun olarak hazırlandığı fakat bazı yerlerde konular merkezde alınarak geleneksel yaklaşımların etkisinin daha öne çıktığı, dolayısıyla da çocukların dini gelişim özelliklerinin arka planda kaldığı tespit edilmiştir.

Gücen ve diğerlerinin (2016), Erzurum ilinde görev yapan 4-6 yaş Kur'an Kursu öğreticisiyle, 4- 6 yaş Kur'an kursu öğretim programını değerlendirmek amacı ile yaptığı görüşmeler doğrultusunda; 4-6 yaş Kur'an öğrenim programıyla çocukların din eğitimi hususunda farkındalık kazandığı, ancak Kur'an öğreniminde çocukların bazı harfleri seslendirirken güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yakın çevresiyle ilişkili olarak çocukların Allah tasavvurları incelenmiş, bununla beraber çocukların Kur'an-ı Kerim'den en çok Hz. Muhammed'in kıssalarına ilgi gösterdikleri belirtilmiştir. Öğreticiler temel yeterlilik açısından değerlendirildiğinde ise 4-6 yaş grubu için din dili kullanımında eksikleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Gün (2016), "Veli Ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği" başlıklı çalışmasının sonucunda, öğretim programının öğrenci seviyesine uygun olduğu ancak öğrencilerin Kur'an harflerini öğrenme konusunda güçlük çektikleri, bununla beraber öğretmenlerin pedagojik formasyon konusunda eksikliklerinin olduğu ve kullanılan öğrenme alanlarının fiziksel açıdan yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Kurt (2017) 4-6 yaş grubu çocukların devam ettikleri Kur'an kurslarından velilerin memnuniyet düzeylerinin araştırdığı çalışmasında, 2013 yılından itibaren uygulanmakta olan 4-6 yaş grubu Kur'an kursları programlarını ve uygulamalarını veli görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Araştırma Ankara il ve ilçelerinde gerçekleştirilmiş olan 381 veli araştırmaya dâhil olmuştur. Araştırma sonucunda okul

öncesi dönem Kur'an kurslarına her geçen yıl daha fazla talep olduğu, velilerin bu Kur'an kurslarında yaklaşık olarak %90 civarında memnuniyet sağladıkları, eğitimi veren kuruma karşı güven duydukları, kursta eğitim veren kişilerin faaliyetlerinden genel olarak memnun olmakla birlikte kursların fiziki açıdan ve eğiticilerin pedagojik açıdan geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Erdoğan (2017)'ın "Nübüvvetin İspatı Bağlamında Kur'an'ın Psikolojik İ'câzı" başlığıyla yaptığı çalışmada, Kur'an-ı Kerim okumanın insan üzerindeki psikolojik açıdan etkisini incelemiştir; gerek mânası itibariyle, gerekse Kur'an'ın üslubu ve tertilindeki musikisiden kaynaklı derin bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Yağcı (2018) 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarını öğretmenler açısından değerlendirdiği çalışmasında İzmir ili Merkez ilçelerdeki 4-6 yaş grubu Kur'an kursu öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmada kursların idari yapıları, fiziksel durumları, öğretim programları, öğretim süreçleri, öğretmenler, öğrenci ve veliler açısından mevcut durumun değerlendirilmesi sağlanmıştır. Araştırma sonucunda Diyanet İşleri Başkanlığı'nın bu kurslara ilişkin görevlerini yerine getirirken bazı eksiklikleri olmasına rağmen çoğunlukla problemleri çözebildikleri, kursların fiziksel ihtiyaçlar açısından çocukların beklentilerine yeterince cevap veremediği, öğretim programlarının çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadığı, kurslardaki görev yapan öğretmenlerin temel yeterlilikler konusunda eksikliklerinin olduğu, çocukların yaş grubu dikkate alındığında bireysel farklılıklarının yeterince dikkate alınmadığı, velilerin kurslara yönelik olumlu tutum göstermelerinin rağmen kursların amaçları ve uygulamaları hakkında yeterli bilgilere sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

2.6.3 İlk Okuma Yazma Sürecine İlişkin Çalışmalar

Bilir'in (2005) yaptığı çalışmada, ilk okuma yazma sürecinde kullanılan "ses temelli cümle yöntemi" ve "cümle (çözümleme) yöntemi" irdelenmiştir. İlk okuma yazma sürecinde Cümle (çözümleme) yöntemi kullanıldığında öğrencilerin doğru, hızlı ve anlamlı okuma becerisini daha kolay kazandıkları belirtilmiş, "Ses temelli cümle yöntemi"nin ise ilköğretim birinci sınıfa yeni başlayan öğrencilerin öğrenme şekillerine uygun olmadığı, daha çok yetişkinlerin öğrenme özelliklerine uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin (2007) yaptığı çalışmada, 2004 yılı itibariyle değişen Türkçe Öğretim Programının yapılandırıcı eğitim kuramıyla uyumluluğu incelenmiş, sonuç olarak programın yapılandırıcı kuramla uyumlu olduğu ve büyük oranda başarı sağladığı belirtilmiştir.

Çelenk'in (2008) ilk okuma yazma sürecindeki öğrencilerin hazır bulunuşluğunu ölçmek adına 103 ilkokul 1. Sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada, survey yöntemi ve yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin okul öncesi dönemde, ilk okuma yazma sürecine yönelik birikimlerinin oldukça fazla olduğu ve bu birikimlerinin okuma yazma hazırlık düzeyini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Bay'ın (2010) ilkokul 1. Sınıfta bulunan 144 öğrenci ile yaptığı çalışmada; Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma süreci, okuma yazma hataları ve bu süreçte yapılması gereken okuma ve yazma kurallarını değerlendirmiştir. Araştırmanın sonunda Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğrencilerin %98 - %100 oranında okuma yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Erdoğan (2011) yaptığı çalışmada, ilk okuma yazma süreci için önemli bir beceri olan fonetik farkındalık becerisinin gelişim aşamalarını ve özelliklerini incelemiş, ilk okuma yazma becerisine ilişkin etki düzeyini incelemek amacıyla alan yazınları irdelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde okuma yazma becerisinin kazanılması noktasında fonetik farkındalık becerisinin önemli bir yeri olduğu tespit edilmiştir.

Kaynar'ın (2014) yaptığı çalışmada, erken çocukluk döneminde verilen satranç eğitiminin öğrencilerin ilkokul 1. sınıfta hazır bulunuşluğu üzerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışma okul öncesinde eğitim alan 5-6 yaş grubu 60 öğrenciyi içeren, satranç eğitimi alan 30 öğrenci, satranç eğitimi almayan 30 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin okul olgunluğunu ölçmek amacı ile Metropolitan Olgunluk Testi, sosyal becerilerini ölçmek amacı ile PKBS Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği B Formu dikkat toplama yeteneklerini ölçmek amacı ile de FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda erken çocukluk döneminde alınan satranç eğitiminin, cümle ve sayı olgunluğu, eşleştirme ve kopya etme yeteneklerini anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Dursun' un (2009) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim alan 85 öğrenci ve almayan 65 öğrencinin ilkokul 1. Sınıfta matematiksel becerileri İlköğretim Matematik Dersi

Öğretim Programı ve Kılavuzu kitabının birinci sınıf öğrenme alanları ve kazanımlarından yararlanılarak hazırlanmış anket uygulanarak karşılaştırılmış, çalışmanın sonunda okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin, ilkokul 1. sınıfta matematik becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

2.6.4 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Aşağıda yurt dışında yapılan Kur'an-ı Kerim eğitimine yönelik bazı araştırmalar açıklanmıştır:

Rifa'ah (2013), İslamî eğitim veren 206 yatılı okul öğrencisiyle nicel yöntem kullanarak yaptığı çalışmada, Kur'an-ı Kerim okumanın motivasyonu artırdığını ifade ederken, zihin huzuru ve sakinlik üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Baba ve diğerleri (2015), 140 öğrenci ve 90 öğretmenin yanı sıra öğretim görevlileriyle, mülakat ve anket yoluyla yaptığı çalışma, akli ve nakli bilgilerin bütünleştirilerek geliştirilen öğretmen merkezli bir Kur'an metodolojisinin, öğrenciler üzerindeki etkisini, öğretmen ve öğretim görevlilerinin nasıl anladıklarını ve uyguladıklarını araştırmaktadır.

Ghilan (2014), Kur'an-ı Kerim'in özellikleri ve okuma şekli, okumanın beyin üzerinde oluşturduğu etkileri ve bunun sonucunda insanda hangi becerileri geliştirdiğine dair birçok konuyu ele almıştır.

Mawarni (2015), 18 okul öncesi öğrenciyle yapılan eylem araştırmasında, okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğretmek için kullanılan yöntemler belirtilmiş, bu yöntemlerin içerisinde yer alan "Kibar yöntemiyle" anaokulunda eğitim gören çocuklar için Kur'an-ı Kerim'i okuyabilme yeteneğinin geliştirmesine yönelik çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda kullanılan yöntemin okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenmede alternatif oluşturabileceği ifade edilmiştir.

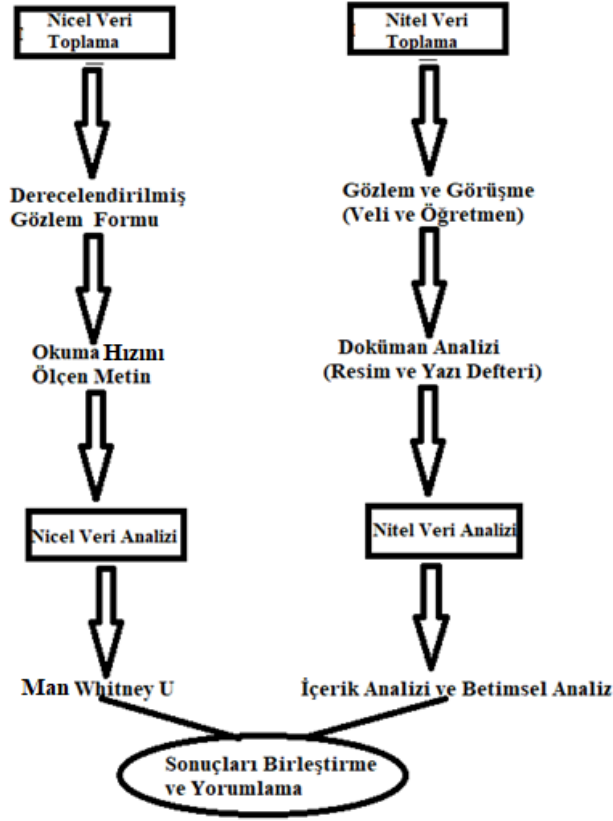
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama süreci, verilerin analiz edilmesi konularına yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğreniminin, ilk okuma yazma sürecine yansımalarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışma; nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem çalışmasının yakınsayan paralel desen ile yapılmıştır. Araştırmanın yakınsayan paralel desene kullanımı Şekil 2 verilmiştir;



Şekil 2. Araştırmanın yakınsayan paralel desenle kullanımı

Creswell ve Clark'a (2011) göre; karma yöntem çalışmasında nitel ve nicel veriler birlikte kullanılıp, diğer araştırma modellerine göre problemin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Dede ve Demir, 2015: 2). Yakınsayan paralel desen ise; nitel ve nicel aşamaları eş zamanlı olarak çalışmaya uygulamasıyla oluşan karma yöntem desendir. Araştırmanın nitel yöntemle desenlenen kısmında, örnek olay (durum çalışması) çalışmasının “iç içe geçmiş tek örnek olay” deseni kullanılmıştır. Creswell'e göre (2007) örnek olay, araştırmacı tarafından bir veya birden fazla kişi/olayı belirli bir zaman içerisinde, detaylı bir şekilde (gözlem formu, görüşme, video, resim v.b.), kendi doğal ortamında, incelenip raporlanır (akt. Güler, Halıcıoğlu, Taşgın, 2015: 304). İç içe geçmiş örnek olay deseninde ise mevcut olan durumun içerisinde bulunan alt birimlerin de ayrıca analiz edilmesi ve incelenmesi durumu söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 291). Yapılan çalışma bu boyutuyla incelendiğinde; katılımcı öğrencilerin okuma yazma sürecinde; Kur'an-ı Kerim okuyup, okumama durumuna göre, yaptıkları dikte çalışmaları (defter ve yazı tahtası)

ve ses/harf etkinlikleri (kum tepsi, akıllı tahtaya yüklü “okumayı yazmayı öğreniyorum” programı, öğrenilen harfle ilgili kelime bulma oyunu, oyun hamuru v.b.) kendi sınıf ortamlarında bizzat araştırmacı tarafından video ve resimlerle kayıt altına alınmıştır. Veli, sınıf öğretmeni, araştırmacı ve gözlemci öğretmenlerin görüş ve gözlemlerine başvurulmuş ve değerlendirilmiştir.

Çalışmanın nicel yöntemle desenlenen kısmında ise deneysel araştırma metodunun çok faktörlü deseni kullanılmıştır. Deneysel yöntemde araştırmacı, çalışmada [çalışma gruplarına] bir veya birden fazla benzer veya farklı yönlerin ortaya çıkması adına işlemler uygular. Bu işlemler sonrasında çalışmanın [çalışma gruplarını] nasıl etkilendiğini inceler. Çok faktörlü desende ise birden fazla bağımlı değerneğin çalışmayı etkilediği görölmektedir (Büyüköztürk, 2016a: 50-52). Buna göre okul öncesinde Kur’an-ı Kerim öğrenmenin, ilk okuma yazma sürecinde; okuma hızı, ses/harf öğrenme ve okuma yazma becerisi üzerine birçok faktörle incelenmiştir.

3.1.1 Çalışma Grubu

Çalışma; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin Yeşilyurt ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir kolejde öğrenim gören yaşları 60-66 aylık olan, 52 ilkokul 1. Sınıf öğrencisiyle gerçekteştirilmiştir. Bu öğrencilerden 23’ü okul öncesi dönemde araştırmacı öğretmenden Kuran-ı Kerim öğrenmiştir. 29’u ise Kuran-ı Kerim bilmemektedir. Bu çalışma grubu bağlamında çalışma modelinin doğasına uygun olarak, öğrenci velileri ve sınıf öğretmenlerinden de öğrencilerle ilgili veriler elde edilmiştir.

Çalışma grubunun seğiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu durum araştırmaya pratiklik ve hız kazandırır. Araştırmacı, kendisine yakın olan, kolay ulaşılabilir bir durumu seçer (Yıldırım ve şimşek, 2011: 113). Bu bağlamda hareketle söz konusu çalışmada da araştırmacı, çalışma grubunda yer alan öğrencileri, okul öncesi dönemde Kur’an-ı Kerim öğretimi konusunda branş öğretmeni olarak derslerine girdiği öğrenci grubundan seğmiştir. Araştırmada öğrenci sıralaması hazırlanırken 1’den 23’ e kadar numaralandırılmış öğrenciler, okul öncesinde Kur’an-ı Kerim okuyabilen, 24’den 52’ye kadar numaralanmış sıralamada ise; okul öncesinde Kur’an-ı Kerim okuyamayan öğrenciler bulunmaktadır. Sıralamanın başında bulunan “Ö” harfi ise “öğrenci”yi ifade etmektedir. Ö1, Ö2,

Ö3....şeklinde öğrenciler kodlanmıştır. Katılımcı grubun genel özellikleri ve örneklemdaki kodlamaları Ek 1’de verilmiştir.

3.2 VERİ TOPLAMA YOLLARI VE ARAÇLARI

Çalışma, karma yöntemle yapıldığı için nitel ve nicel araştırma yöntemlerine uygun veri toplama araçları kullanılmaya çalışılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında derecelendirilmiş gözlem formu ve metin okuma hızını ölçen metin; nitel verilerin toplanmasında ise okuma yazma hataları gözlem formu, video kayıtlarından alınan resimler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve yazı defterleri kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1 Nicel Veri Araçları

Bu bağlamda, Derecelendirilmiş Gözlem Formu ve Okuma Hızını Ölçen Metin araç olarak kullanılmıştır.

3.2.1.1 Derecelendirilmiş gözlem formu

Araştırmada veri toplama aracı olarak “*İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecindeki Beceri Düzeyleri Gözlem Formu*” kullanılmıştır. Derecelendirilmiş sıklıkları gösteren formda; “hiç yapamıyor (1), az yapıyor (2), orta düzeyde yapıyor (3), iyi yapıyor (4) ve mükemmel yapıyor (5)’ a yer verilmiştir. Söz konusu formun oluşturulmasında, Bay (2008) tarafından geliştirilen “*İlk Okuma Yazma Öğrenme Süreci Gözlem Formu*”ndan faydalanılmıştır. “*İlk Okuma Yazma Öğrenme Süreci Gözlem Formu*” İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim programında yer alan 18 maddelik “*İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecini Değerlendirme Formu*”ndan yararlanılarak 25 maddeye çıkarılıp Bay (2008) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada ise Bay’ın (2008) geliştirdiği formdan araştırmanın doğasına uygun olarak 4 madde çıkarılıp 4 farklı madde ilave edilmiştir. Söz konusu derecelendirilmiş gözlem formu Ek 6’da verilmiştir. Çalışma esnasında bu formlar araştırmacı öğretmen, üç sınıf öğretmeni ve gözlemci öğretmen tarafından doldurmuştur.

3.2.1.1.1 Derecelendirilmiş gözlem formunun geçerlilik ve güvenilirliği

Nicel araştırma, araştırmacının öznel yargılarından uzak, nesnel olarak gözlem yapıp, analiz edilebilen araştırma yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018: 13). Bu bağlamda çalışmada; araştırmacı, gözlemci ve üç sınıf öğretmeni, öğrencilerin çeşitli becerilerini *İlk Okuma Yazma Öğrenme Sürecindeki Beceri Düzeyleri Gözlem Formu* üzerinden; ELAKİN, HVĞFJ, OMUTÜY, ÖRİDSB ve ZÇGŞCP harflerini edinim süreçlerini ayrı ayrı puanlamıştır. 5 gözlemci tarafından yapılan puanlamaların ortalama değerleri kullanılarak, puanlayıcılar arası uyum güvenilirliği analizleri, Kendal's W ile hesaplanmıştır. İstatistiksel olarak, bu hesaplama sonucu puanlayıcıların anlamlı düzeyde aynı fikirde oldukları görülmüştür (ELAKİN Grubu: $W = .961$, $p < .000$, HVĞFJ Grubu: $W = .828$, $p < .000$, OMUTÜY Grubu: $W = .871$, $p < .000$, ÖRİDSB Grubu: $W = .943$, $p < .000$, ZÇGŞCP Grubu: $W = .955$, $p < .000$). Bu durumu gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Puanlayıcılar Arası Uyum Güvenirliği (Kendall's W) Değerleri

Harf Grubu	Puanlayıcı Sayısı	Kendall's W	Chi-Square	Serbestlik Derecesi	P
ELAKİN	5	,961	147,030	51	,000
HVĞFJ	5	,828	126,737	51	,000
OMUTÜY	5	,871	133,293	51	,000
ÖRİDSB	5	,943	144,269	51	,000
ZÇGŞCP	5	,955	146,134	51	,000

Yukarıda bulunan tablo 2 puanlayıcı güvenilirliği açısından incelendiğinde hepsinde anlamlı derece benzerlik gözlenmiştir. Beş puanlayıcıdan elde edilen minimum güvenilirlik katsayısı .828, maksimum .961 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla puanlayıcılar arasındaki yüksek güvenilirlikten dolayı çalışma verilerinin güvenilir olduğu söylenebilir. Bu durum çalışmanın yapı geçerliliğini sağlamaktadır.

3.2.1.3 Okuma hızını ölçen metin

Okuma hızlarını ölçmek için 2017 yılı Çalışkan yayınlarından çıkan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış “Naz ve Ayaz ile Okuma Yazma Macerası” eğitim setinde bulunan hikâye kitabından “Acil Durumlar” adlı metin kullanılmıştır (Bkz. Ek 3). Seçilen metin; 102 hece, 38 kelime ve 13 cümleden oluşmaktadır. Bu metin seçilirken; uzunluğu ve akıcı bir şekilde okunmasına, kullanılan cümle ve kelime sayılarının öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için Ateşman (1997: 71-74) tarafından geliştirilen okunabilirlik indeksi kullanılmıştır. Ateşman’ın (1997) okunabilirlik⁷ indeksine göre Türkçe metinlerin okunabilirlik durumu denklemi şöyledir;

$$198,825 - 40,175xA - 2,610xB$$

A: Hece olarak ortalama kelime uzunluğu (toplam hece / toplam kelime)

B: Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu (toplam kelime / toplam cümle)”

Bu indekse göre; 90-100: çok kolay, 70-89: kolay, 50-69: orta güçlükte, 30-49: Zor, 1-29: Çok zor şeklinde kategorize edilmiştir (URL 1, 2011). Buna göre metin seçilen metin okunabilirlik indeksi şöyledir:

$$A:102/38=2,68 \quad B:38/13=2,92$$

$$198,825 - 40,175x2,68 - 2,610x2,92=83,6$$

Verilen denkleme göre araştırmada okuma hızını ölçen metnin okunabilirlik değeri 84 (83,6 rakamı 84’e yuvarlanmıştır) hesaplanmış, uygulanan metnin okuma derecesinin “Kolay” olduğu anlaşılmıştır.

⁷ **Okunabilirlik;** Okuyucu için metnin kolay ya da zor olarak anlaşılması durumudur. Farklı ölçütler kullanılarak metnin okunabilirliği ölçülmeye çalışılmış ve bugüne kadar birçok değişken kullanılmıştır. Bu değişkenlerin diğer diller için yapılan çalışmalarda en geçerli ve en basit olarak sonuç vereni; cümle ve sözcük uzunluğuna göre yapılan ölçüm şeklidir. Ancak bu ölçüm hece ve cümle uzunlukları göz önünde bulundurulduğunda İngilizce metinler için kullanılabilir. Flesch’e göre İngilizce metinlerin ortalama kelime uzunluğu 1,4 hece, cümlelerin ortalama uzunluğu ise 14-15’dir. Bu durum Türkçe’de ortalama kelime uzunluğu 2,6 hece, cümle uzunluğu ise 9-10 kelime olarak değişmektedir. Dolayısıyla Flesch’in okunabilirlik ölçümü Türkçe’ye [Ateşman tarafından] uyarlanmıştır (bkz. Ateşman, Türkçe’de Okunabilirliğin Ölçülmesi, 1997, s. 71-74).

3.2.1.3.1 Okuma hızını ölçen metnin geçerlilik ve güvenilirliği

Eğitim literatüründe bireyin kabiliyet, maharet, güdü gibi davranışlarını ölçmek için konuya uygun bazı testler kullanılır. Testlerdeki tahmin başarısı testin geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır. *Geçerlilik*, bireyde test ile ölçülmesi amaçlanan durumun doğruluk derecesini tespit etmek ile ilgili bir kavram; *Güvenilirlik* ise bu durumun ne derece doğru ölçüldüğü ile ilgilidir. Geçerlilik üç başlık altında sınıflandırılır. Bunlar;

- a) Kapsam geçerliliği: Veri toplama aracının nitel ve nicel yönden yeterliliğini gösterir.
- b) Ölçüt – bağımlı geçerlik: Veri toplama aracının dışarıdan bir veya birden fazla kriter ile bağlantısını incelemektedir. Eş zamanlı ve yordama geçerliliği olarak ikiye ayrılır.
- c) Yapı geçerliliği: Soyut bir kavram olan davranışın ölçülebilme derecesidir.
- d) Görünüş geçerliliği: Uygulanan testin adı, soruların sıralamaları, test hakkında yapılan açıklamalar gibi etmenlerin geçerliliğine dair ölçüme tabi tutulan kişiye bilgi verir. Bu geçerlilik türü için uzman görüşü alınmaktadır (Büyüköztürk, 2016b: 180-181).

Söz konusu çalışmada okuma hızını ölçen metin; öğrencinin seviyesine uygun, bilgi dağarcığı içerisinde bulunan kelimelerden oluşmuş, akıcı ve kısa cümleler içermektedir. Ateşman'ın okunabilirlik indeksine göre seçilen metnin okunabilirlik düzeyinin 84 olarak hesaplanmasıyla, “kolay” olarak tespit edildiği görülmüştür. Bu durumda *Okuma Hızını Ölçen Metin* kapsama geçerliliğini sağlamaktadır. Ayrıca okuma hızını ölçen metin için bir uzman onayı alınmıştır. Bu durum çalışmanın görünüş geçerliliğini sağlamaktadır.

Okuma hızını ölçen metnin güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılığını belirlemede KR-21 testi kullanılmıştır. KR-21, ölçülen durum için kullanılan test maddelerinin günlük oranlarının önemli ölçüde farklılık göstermediği durumlarda kullanılır (Büyüköztürk, 2016b: 183). Buna göre yapılan çalışmada KR-21 değeri 0.937, yani çok yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu durum çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.2.2 Nitel Veri Araçları

Yukarıda da belirtildiği gibi, nitel verilerin toplanmasında okuma yazma hataları gözlem formu, video kayıtlarından alınan resimler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve yazı defterleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda birden fazla veri toplama yöntemi kullanılması önerilmektedir. Bu durum araştırma hakkında detaylı bir şekilde veri toplanmasına, elde edilen sonuçların geniş bir perspektifle incelenmesine olanak sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:285)

3.2.2.1 Gözlem

Nitel araştırmalarda veri toplamak için en çok kullanılan yöntemlerden biri *Gözlem* yöntemidir. Bu yöntemle araştırmacı, her hangi bir ortamda oluşan durum veya davranışı detaylı bir şekilde tanımlama imkânı bulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 170). Yapılan araştırmada iki türlü gözlem kullanılmıştır. Birincisi *Türkçe ve Matematik Dersi İçin Okuma Yazma Hataları Gözlem Formu*'dur. Bu form araştırmacı öğretmen, üç sınıf öğretmeni ve gözlemci tarafından doldurularak gözlemlenmiştir. İkinci gözlem türü video kayıtlarıyla elde edilmiştir. Araştırma sürecinde gözlemlenemeyen verileri en aza indirmek ve hataların nasıl oluştuğunu daha iyi betimlemek açısından video kayıtlarıyla kayıt altına alınmıştır. Yapılan bu gözlemler aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmacı öğretmen, araştırma sürecinde 60 ders saati Türkçe, 20 ders saati matematik ders için; gözlemci öğretmen ise 20 ders saati Türkçe, 10 ders saati matematik dersleri için gözlem formunu doldurmuştur. Ayrıca üç sınıf öğretmeni haftalık olarak Türkçe ve Matematik dersleri için gözlem formlarını doldurmuştur.

3.2.2.2 Türkçe ve Matematik dersi için okuma yazma hataları gözlem formu

Kuran-ı Kerim'i önceden öğrenen öğrencilerin diğer öğrencilerle hataları bakımından karşılaştırılması için araştırmada veri toplama aracı olarak *Türkçe ve Matematik Dersi İçin Okuma Yazma Hataları Gözlem Formu* kullanılmıştır. (Bkz. Ek 5) Derecelendirilmiş sıklıkları gösteren formda; "hiç yapmıyor (1), ara sıra yapıyor (2), sık sık yapıyor (3)"a yer verilmiştir. Söz konusu formun Türkçe dersi bağlamında olan 10 maddesi, matematik dersi için olan maddeleri ise 6 tanedir. Türkçe dersi bağlamında olan maddelerin oluşturulmasında, Bay (2008) tarafından geliştirilen

“*Sesli Okuma Becerisi Gözlem Formu*”ndan faydalanılmıştır. Bu form İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim programında yer alan “*Okuma Becerisini Değerlendirme Formu*”ndan yararlanılarak Bay (2008) tarafından geliştirilmiştir. Bay’ın (2008) geliştirdiği bu gözlem formu, 9 ana 27 alt maddeden oluşmaktadır. “*Türkçe Dersi İçin Okuma Yazma Hataları Gözlem Formu*” geliştirilirken ise Bay’ın (2008) geliştirdiği formun 3 alt maddesi kullanılmıştır. Geriye kalan 7 maddesi ise araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Tüm maddeler üç uzman tarafından gözden geçirilmiştir. Çalışma esnasında bu formları araştırmacı öğretmen, üç sınıf öğretmeni ve gözlemci tarafından doldurulmuştur.

3.2.2.3 Video kayıtları

Resim, video kaydı, film gibi görsel öğeler nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarıdır. Bu araçlar, başlı başına veri toplama aracı olarak kullanılabilir gibi; doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntemlerinin yanında ek veri toplama aracı olarak da kullanılabilir. Bu yöntem ile yapılan nitel bir araştırmanın güvenilirliği artma eğilimindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 189). Bu çalışmada da araştırmacı, veri toplama sürecinde dersi gözlem formlarıyla gözlemlenin dışında hem kanıt toplamak, hem de daha az veriyi gözden kaçırmak için 20 ders saati boyunca *video kaydı* yapmıştır. Bu süreçte video kayıtları derste öğrenciler sadece okuma ve yazma etkinliklerini yaparken alınmıştır, dersin diğer kısımları kayıt altına alınmamıştır. Video kayıtlarının nasıl analiz edildiğine dair detaylı bilgiye doküman incelemesinde verilmiştir.

3.2.2.4 Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği

Görüşme, nitel araştırmada kullanılan bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntem, karşıdaki kişiye sorulan sorulara karşılık, cevap alınarak ilerleyen dinamik bir süreçtir. Bilgi almaya yönelik, plan ve program dahilinde yapılan bir çalışma olduğu için sohbetten farklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 119-120). Seidman (2006)’a göre görüşmenin amacı; sorulara cevap bulmak veya varsayımları değerlendirmek değil; karşıdakinin deneyimlerini ve bu deneyimlerden çıkarımlarını anlamaya çalışmaktır. Bir insanı gözlemlemek, sadece davranışları hakkında bilgi edinmeyi sağlarken; görüşme, bu davranışları anlamlandırmayı sağlar. Bu çalışma tekniğinde araştırmacı, soracağı soruları önceden hazırlar. Ancak görüşmenin akışına göre farklı sorularla

görüşmenin akışını değiştirebilir ve kişinin verdiği yanıtı detaylandırmasını isteyebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, esnekliği nedeniyle eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000: 547).

Çalışma grubu bağlamında araştırmacı öğretmen, çalışmaya katılan öğrencilerden 33'ünün velileri ve üç sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışma sürecinde her ne kadar veli-öğretmen işbirliği kurulmaya çalışılsa da, çoğu veli bu iletişimi bazı nedenlerden dolayı kurmamıştır. Bu durum öğrenciler hakkında veri toplama noktasında araştırmacıya zorluk teşkil etmiştir. Görüşmeye gelemeyen 16 veliye, *Türkçe Dersi İçin Okuma Yazma Hataları Gözlem Formu*'ndan yararlanılarak oluşturulan görüşme formu (Bkz. Ek 10) gönderilmiş, 7 veliyle telefon görüşmesi yapılmış, 10 veli ile de yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Velilerle yapılan görüşmelerde ise 2 saatlik veri kaydı elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenleriyle iki tür görüşme yapılmıştır. Bunlardan ilki Türkçe ve matematik derslerinden sonra yapılan sohbet tarzı görüşmelerdir. Bu görüşmeler ansal sorularla yapılmış ve öğretmenden izin alınarak toplam yaklaşık 2 saat görüşme kayıt altına alınmıştır. Bununla beraber her harf grubunun bitimi sonrasında yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılarak, görüşmeler yapılmıştır. Bu bağlamda 1 saat 30 dakikalık görüşme kayıt altına alınmıştır.

3.2.3 Doküman İncelemesi

Nitel araştırmada, geçerliliği artırmak adına gözlem ve görüşme yönteminin yanında, söz konusu çalışmanın alt problemlerine ilişkin yazılı ve görsel materyaller de araştırmaya katılabilir. Böyle bir çalışmanın geçerliliği, veri çeşitliliği açısından bakıldığında oldukça yüksektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 188). Yapılan bu çalışmada daha önceden belirtildiği gibi, gözlem ve görüşmenin yanı sıra video kayıtlarından alınan görseller ve öğrenci defterleri doküman olarak incelenmiştir.

3.2.3.1 Video kayıtları

Araştırmacı tarafından, öğrenci video görüntülerinden elde edilen okuma ve yazma hataları kayıt altına alınıp, yazıya geçirilmiştir. Yapılan hatalar;

- *Harfi atlayarak okuma,*
- *Heceyi atlayarak okuma,*
- *Satır atlayarak okuma,*
- *Harf ekleyerek okuma,*
- *Heceyi ters okuma,*
- *Kelimeyi ters okuma,*
- *S sesini “ي” (ye) olarak okuma,*
- *2 Rakamını “ع” (a) olarak okuma,*
- *5 Rakamını “ح” (ha) olarak okuma,*
- *1 Rakamını “ا” (e) olarak okuma, ,*
- *b sesini ط harfi okuma başlıkları altında toplanmış ve elde edilen veriler bu başlıklar altına yerleştirmiştir. Bu verilerin analizinin nasıl yapıldığı betimsel analiz başlığında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.*

3.2.3.2 Yazı defterleri

Her bir öğrencinin okuma yazma sürecinde yazı defterleri, yazım hatalarını incelemek amacı ile her hafta sonu toplanıp, çalışmada belirlenen yazma hatalarına ait veriler kayıt altına alınmış (Bkz. Ek 6, Ek 7, Ek 8, Ek 9) ve gözlem formuna aktarılmıştır (Bkz. Ek 5). Bununla beraber okuma hataları gözlem formunda bulunan “*Harf ekleyerek okuma*” ve “*Harf atlayarak okuma*” hataları yazım hatası olarak da tespit edilmiştir. Kayıt altına alınan veriler 700 sayfadan oluşmaktadır. İncelenen verilerde görülen hatalar;

- *g sesini “ج” (vav) harfi olarak yazma,*
- *L sesini “ل” (lam) harfi olarak yazma,*
- *1 Rakamını “ا” (elif) harfi olarak yazma,*
- *3 Rakamını “ع” yazma,*
- *5 Rakamını “ح” yazma*
- *Harf ekleyerek yazma,⁸*
- *Harfi atlayarak yazma⁹ olarak belirlenmiştir.*

⁸ “Harf ekleyerek yazma” hatası gözlem formunda bulunmamasına rağmen gözlemlenen yazma hatalarından biridir.

Bu verilerin analizinin nasıl yapıldığı betimsel analiz başlığında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

3.2.3.3 Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği

Nitel bir araştırma, araştırmacının varsayımlarından ve öznel algılarından uzak olmalıdır. Ancak bu şekilde yapılan bir çalışma, başka araştırmacılar tarafından tekrarlandığında aynı sonuçlara ulaşabilir. Bu durum elde edilen verilerin geçerliliğini göstermektedir. Aynı zamanda elde edilen bu veriler, başka bir araştırmacının değerlendirmesine imkân sağlayacak şekilde sunulduğu takdirde, araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 274). Bu bağlamda söz konusu çalışmanın niteliğini artırmak için doküman tasnifinin yanı sıra eş zamanlı olarak veli, sınıf öğretmenleri ve gözlemci öğretmenin görüş ve gözlemlerine başvurulmuştur. Böylelikle çalışmanın inandırıcılığı (iç geçerlik) artırılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcı grubunda yer alan öğrencilerin hem öğretmenleri hem de velilerinde veri toplamaya çalışılarak iç geçerliliği arttıran derin odaklı veri toplama ilkesine uyulmuştur.

Ayrıca aktarılabirliği (dış geçerlilik) sağlamak için elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve söylem örneklerine yer verilmiştir. Yine aktarılabirlik için amaçlı örnekleme seçilmiş, araştırmacının kendisinin okul öncesinde Kuran-ı Kerim öğrettiği öğrenciler 1. sınıfta gözlenmiştir. Ayrıca söz konusu çalışmada kullanılan gözlem formu ve görüşme soruları uzman incelemesine sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmeler doküman analizinden sonra tekrar öğretmenlere sunulmuş, düşünceleriyle söylediklerinin örtüşüp örtüşmediği konusunda teyit edilebilirlik ilkesi doğrusunda araştırmanın dış güvenilirliği sağlanmıştır.

3.3 VERİ TOPLAMA VE ANALİZ SÜRECİ

Nitel araştırmalar da veri toplama yöntemleri arasında görüşme ve gözlemin yanında farklı türlerde veri toplama araçları (fotoğraf, yazılı doküman v.b) da

⁹ “Harf atlayarak yazma” hatası gözlem formunda bulunmamasına rağmen gözlemlenen yazma hataları arasındadır.

kullanılmaktadır. Araştırılan konunun alt problemlerine göre bu yöntemlerden bir veya birden fazlası veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Dolayısıyla bu şekilde araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliği çeşitli yönlerden ispatlamaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 88). Söz konusu çalışmada veri toplama süreci;

1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi,
2. Çalışma grubunun belirlenmesi ve veli izinlerinin alınması,
3. Gözlem yapılacak sınıfların öğretmenleri ile görüşme,
4. ELAKİN Grubu gözlemi,
5. OMUTÜY Grubu gözlemi,
6. ÖRİDSB Grubu gözlemi,
7. ZÇGŞCP Grubu gözlemi,
8. HVĞFJ Grubu gözlemi,
9. Gözlemci öğretmenin derse katılımı,
10. Gözlem sürecinin sona ermesi,
11. Alt problemler bağlamında istatistiksel işlemlerin yapılması,
12. Alt problemler bağlamında nitel analizlerin yapılması,

aşamalarından oluşmuştur. Bu aşamaları gösteren işlem zaman çizelgesi aşağıda verilmiştir;

Tablo 3. İlk Okuma Yazma Süreci İşlem Zaman Çizelgesi

İLK OKUMA YAZMA SÜRECİNDE OLUŞTURULAN İŞLEM ZAMAN ÇİZELGESİ																			
AYLAR		EYLÜL		EKİM				KASIM				ARALIK				OCAK			
HAFTALAR VE İŞLEMLER		2 uyum haft.	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
1	Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi																		
2	Çalışma grubunun belirlenmesi ve veli izinlerinin alınması																		
3	Gözlem yapılacak sınıfların öğretmenleri ile görüşme																		
4	ELAKİN Grubu gözlemi																		
5	OMUTÜY Grubu gözlemi																		
6	ÖRİDSB Grubu gözlemi																		
7	ZÇGŞCP Grubu gözlemi																		
8	HVĞFJ Grubu gözlemi																		
9	Gözlemci öğretmenin derse katılımı																		
10	Gözlem sürecinin sona ermesi																		
11	Alt problemler bağlamında istatistiksel işlemlerin yapılması																		
12	Alt problemler bağlamında nitel analizlerin yapılması																		

3.3.1 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Veri toplama bölümünde belirtildiği gibi okuma yazma becerilerini gözlemlemek için derecelendirilmiş gözlem formu, okuma hızını ölçer metin, okuma yazma hatalarını gözlemlemek için kullanılan gözlem formu, öğretmenlerle görüşme formu ve velilerle görüşme formu geliştirilmiştir (Bkz. Ek 4, Ek 3, Ek 5, Ek 11, Ek 10).

3.3.2 Çalışma Grubunun Belirlenmesi ve Veli İzinlerinin Alınması

Yapılan araştırmada ilkokul 1. Sınıfta öğrenim gören 52 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma grubu, okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenen 23, öğrenmeyen 29 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcı grubun özellikleri ekte sunulmuştur (Bkz. Ek 1). Ayrıca etik açıdan çalışma grubunda yer alan öğrenci velilerine 22 Eylül 2017 tarihinde veli izin belgesi gönderilmiş ve yazılı izin alınmıştır (Bkz. Ek 12). Veli izinlerinin toplanma süreci 1 hafta sürmüştür.

3.3.3 Gözlem Yapılacak Sınıfların Öğretmenleri İle Görüşme

Araştırmacı tarafından söz konusu çalışma hakkında sınıf öğretmenleri ve gözlemci öğretmene uyum haftası olan Eylül ayının ikinci haftası bilgi verilmiş, çalışmada kullanılacak gözlem formunun uygulama şekli anlatılmıştır.

3.3.4 ELAKİN Grubu gözlemi

İlk okuma yazma sürecinin ilk harf grubu olan ELAKİN, 25 Eylül 2017 tarihinde verilmiş olup, 6 hafta sürmüştür (Bkz. Ek 12). Bu süreçte; Ses/hece hissettirme etkinlikleri, tahtada yapılan ses/hece/kelime dikte çalışmaları, akıllı tahtadan interaktif harf program çalışmaları video kaydına alınmış ve fotoğraflanmıştır. Kayıt altına alınan veriler analiz edilmiştir. Ayrıca öğrenci defterleri eş zamanlı olarak her hafta toplanıp, yapılan yazma hataları incelenmiş, gözlemlenen hatalar kaydedilmiştir.

3.3.5 OMUTÜY Grubu gözlemi

İlk okuma yazma sürecinin ikinci harf grubu olan OMUTÜY, 13 Kasım 2017 tarihinde verilmiş olup, 3 hafta sürmüştür. Bu süreçte elde edilen veriler kayıt altına alınıp yorumsal analizle değerlendirilmiştir. Yapılan dikte çalışmaları eş zamanlı olarak her hafta toplanıp incelenmiş, gözlemlenen yazma hatalarına kaydedilmiştir.

3.3.6 ÖRİDSB Grubu gözlemi

İlk okuma yazma sürecinin üçüncü harf grubu olan ÖRİDSB, 4 Aralık 2017 tarihinde verilmiş olup, 3 hafta sürmüştür. Bu süreçte elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan dikte çalışmaları eş zamanlı olarak her hafta toplanıp incelenmiş, gözlemlenen yazma hataları kaydedilmiştir.

3.3.7 ZÇGŞCP Grubu gözlemi

İlk okuma yazma sürecinin dördüncü harf grubu olan ZÇGŞCP, 25 Aralık 2017 tarihinde verilmiş olup, 2 hafta sürmüştür. Bu süreçte elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan dikte çalışmaları eş zamanlı olarak her hafta toplanıp incelenmiş, gözlemlenen yazma hataları kaydedilmiştir.

3.3.8 HVĞFJ Grubu gözlemi

İlk okuma yazma sürecinin beşinci harf grubu olan HVĞFJ, 15 Ocak 2018 tarihinde verilmiş olup, 2 hafta sürmüştür. Bu süreçte elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan dikte çalışmaları eş zamanlı olarak her hafta toplanıp incelenmiş, gözlemlenen yazma hataları kaydedilmiştir.

3.3.9 Gözlemci Öğretmen Derse Katılımı

Gözlemci öğretmen, çalışma sürecinde güvenilirlik için aralıklı olarak 5 hafta derse katılmıştır. Bu dersler, harf gruplarının ilk veriliş tarihleri olan; “ELAKİN – Eylül ayının 3. haftası, OMUTÜY – Kasım ayının 2. haftası, ÖRİDSB – Aralık ayının ilk haftası, ZÇGŞCP – Aralık ayının son haftası, HVĞFJ – Ocak ayının ikinci haftası”

tarifleridir. Ayrıca gözlemci öğretmen katılmadığı dersler için video kayıtlarından da faydalanılarak veriler değerlendirilmiştir.

3.3.10 Gözlem Sürecinin Sona Ermesi

Eylül ayının 2. haftasında başlayan araştırma süreci; veli, öğretmen görüş ve gözlemleri, doküman tasnifleri süreç içerisinde belirli periyotlarla devam etmiş ve Ocak ayının 3. Haftası sonlandırılmıştır.

3.3.11 Alt Problemler Bağlamında İstatistiksel İşlemlerin Yapılması

1. Sesle ilgili öğrenmeler bağlamında okul öncesi eğitiminde Kuran-ı Kerim öğrenen ve öğrenmeyenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Metin okuma hızı bağlamında okul öncesi eğitiminde Kuran-ı Kerim öğrenen ve öğrenmeyenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Birinci ve ikinci alt problemler bağlamında nicel veriler analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. Birinci alt problem için, yapılan puanlamaların ortalama değerleri üzerinden yürütülen puanlayıcılar arası uyum güvenirliliği için Kendal's W değeri hesaplanmıştır. Analiz sonucunda puanlayıcıların değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde aynı fikirde oldukları görülmüştür. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı One Sample Kolmogorov - Smirnov testi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada kullanılan derecelendirilmiş gözlem formuna ilişkin veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı veri analizince non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Birinci alt problemde olduğu gibi ikinci alt problemde de katılımcıların okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenip, öğrenmeme durumuna ilişkin verilerin karşılaştırılmasında iki grup olduğu için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

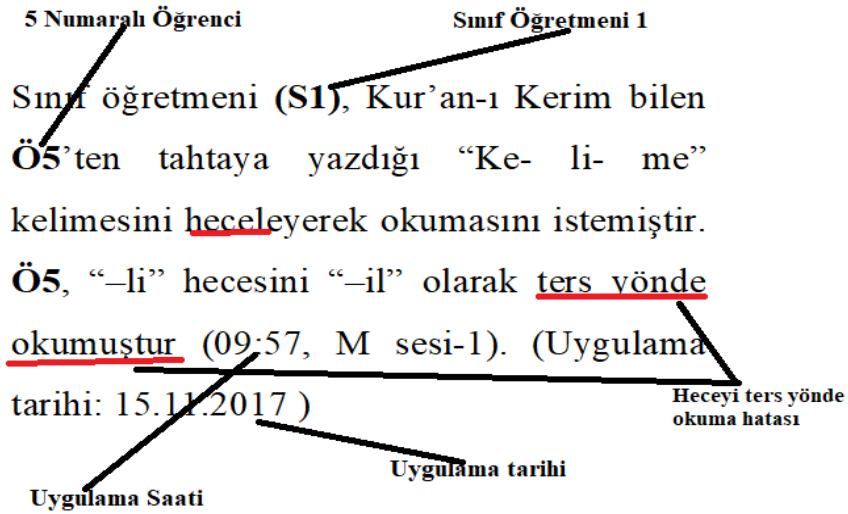
3.3.12 Alt Problemler Bağlamında Nitel Analizlerin Yapılması.

3. Okul öncesi dönemde alınan Kuran-ı Kerim eğitiminin okuma yazma sürecinde neden olduğu sorunlar nelerdir?
4. Veli ve öğretmenlere göre okul öncesi dönemde alınan Kuran-ı Kerim eğitiminin okuma yazmayı öğrenme sürecine katkısı nasıldır?

Üçüncü ve dördüncü alt problemler bağlamında nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu verilerin analizi detaylı bir şekilde aşağıda verilmiştir:

Betimsel Analiz: Çalışma sonucunda ortaya çıkan veriler, daha önceden belirlenen temalara yerleştirilerek yorumlanır. Burada amaç elde edilen verilerin analiz edilmiş şekilde okuyucuya göstermektir. Bu şekilde oluşturulan veriler daha sistemli ve anlaşılır olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Bu bağlamda söz konusu çalışmada; *video kayıtlarından* elde edilen veriler, *öğrenci defterleri* ve *okuma yazma hataları gözlem formu* betimsel analize tabi tutulmuştur.

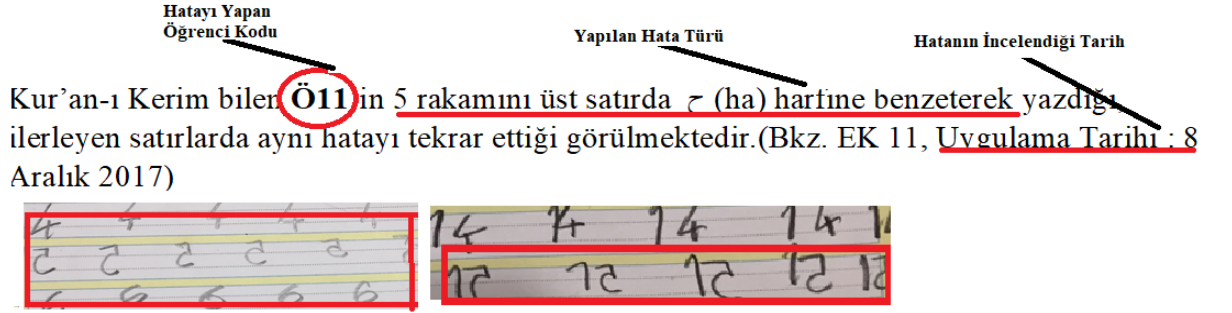
Video Kaydı Betimsel Analizi: Aşağıdaki görselde yazıya aktarılmış video kaydı örneği verilmiştir. Örnekte de görüldüğü üzere Görsel 1’de, betimsel analizde videonun uygulandığı tarih ve saat, hangi öğrencinin yaptığı, çalışmanın hangi harf grubunda yapıldığı ve hangi okuma yazma hatasına ait olduğu yazınsal olarak ifade edilmiştir.



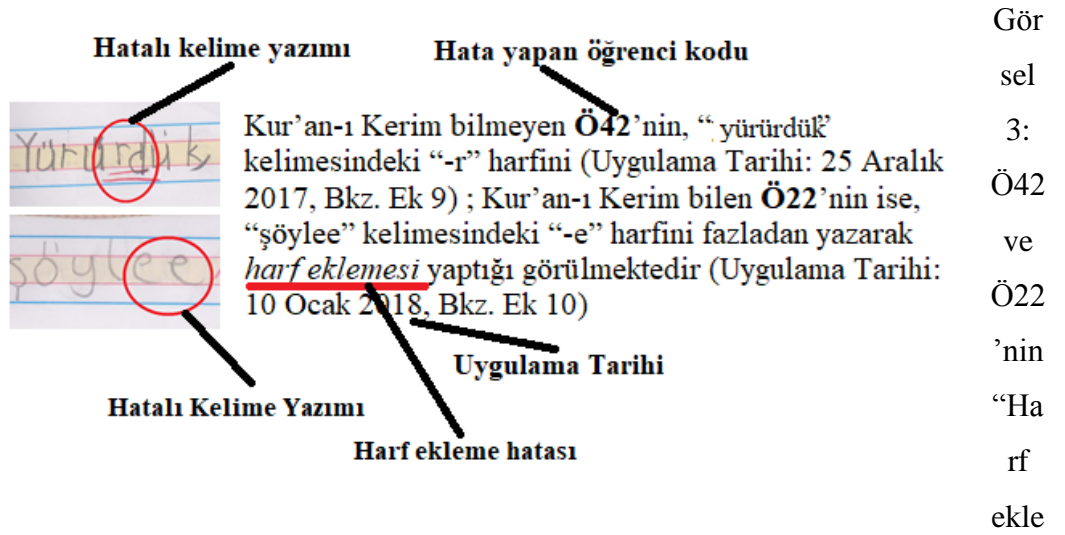
Görsel 1. Ö5'in Okuma Hatası Değerlendirmesi

Yazı Defteri Betimsel Analiz. Aşağıda görsellerde araştırmaya katılan üç öğrencinin yazı defterinden alınmış yazma hataları örnek olarak verilmiştir. Görsel 2' de yazma hataları arasında bulunan "*5 Rakamını ç yazma*", Görsel 3'de ise okuma hataları gözlem formunda bulunan "*Harf ekleyerek okuma*" hatası yazım hatası olarak

verilmiştir. Örnekte de görüldüğü üzere; hangi öğrencinin, hangi hatayı yaptığı ve uygulama tarihi detaylı bir şekilde verilmiştir.



Görsel 2: Ö11' in “5 Rakamını ç (ha) Yazma” Hata Değerlendirmesi



Okuma ve Yazma Hataları Gözlem Formu Betimsel Analiz. Çalışmada öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde Türkçe dersinde yapmış olduğu;

- *Harfi Atlayarak Okuma,*
- *Heceyi Atlayarak Okuma,*
- *Satır Atlayarak Okuma,*
- *Harf Ekleyerek Okuma,*
- *Heceyi Ters Okuma,*

- *Kelimeyi Ters Okuma,*
- *S sesini ﺱ harfi okuma,*
- *b sesini ﺏ harfi okuma,*
- *L sesini ﻝ harfi yazma,*

g sesini ﮒ yazma hataları “Türkçe Dersi İçin Okuma Yazma Hataları Gözlem Formu” na; Matematik dersinde yapmış olduğu;

- *3 Rakamını ﺉ okuma,*
- *3 Rakamını ﺉ yazma,*
- *5 Rakamını ﺡ yazma,*
- *5 Rakamını ﺡ okuma,*
- *1 Rakamını ﺍ yazma,*

1 Rakamını ﺍ okuma hataları “Matematik Dersi İçin Okuma Yazma Hataları Gözlem Formu”na işlenmiştir.

İçerik Analizi. Yapılan çalışmada elde edilen veriler içerik analizi ile daha derin ve detaylı işlenmektedir. Elde edilen verilerden önce kavramlar oluşturulur. Bu kavramlar niteledikleri anlamlara göre düzenlenir ve ortaya çıkan verilere göre temalaştırılır. Bu temalar, elde edilen verileri daha anlaşılır hale getirmektedir. İçerik analizinde kullanılan bazı kavramlar bulunmaktadır. Bunlar *tümevarımcı analiz, kodlama, kavram ve kategori (tema)*’ dir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). Çalışmanın 4. alt problemin çözümlemesinde kodlamalara başvurulmuştur.

Kodlama. Güler ve diğerlerine göre (2015: 137); “*Kodlama, araştırmadan toplanan verilerin kategorize edilmesi amacıyla detaylı bir şekilde soyutlamaya dönük isimlendirilmesidir*”. Bu bağlamda yapılan çalışmada, sınıf öğretmenleri ve Kur’an-ı Kerim bilen öğrencilerin veli söylemlerinden, söylem sıklığına göre 4 tane kod elde edilmiştir. Bunlar;

- *Ödev yapmada zorlanmama,*
- *Hece birleştirmede kolaylık,*
- *Okumayı Kolaylaştırma,*
- *Zihinsel becerilere katkı şeklindedir.*

Tema Oluşturma. Okul öncesinde Kur’an-ı Kerim öğreniminin, ilk okuma yazma süreciyle ilgili olarak veli ve sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen

söylemler incelendiğinde; *Ödev yapmada zorlanmama, Hece birleştirmede kolaylık, Okumayı Kolaylaştırma, Zihinsel becerilere katkı* kodlamaları “*Katkı*” şeklinde temalandırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu başlık altında okul öncesi dönemde alınan Kur'an-ı Kerim eğitiminin öğrencilerin okumaya geçme sürecindeki etkileri bağlamında; a) Okul öncesi eğitiminde Kur'an-ı Kerim öğrenen ve öğrenmeyenler arasındaki farklılıklar, b) Okul öncesi dönemde alınan Kur'an-ı Kerim eğitiminin öğrenme sürecine katkıları ve c) Okul öncesi dönemde alınan Kur'an-ı Kerim eğitiminin öğrenme sürecine olumsuz etkileri ele alınmıştır.

4.1 OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE KURAN-I KERİM ÖĞRENEN VE ÖĞRENMEYENLER ARASINDAKİ FARKLILIKLAR

Ülkemizde ilk okuma yazma süreci, ELAKİN, OMUTÜY, ÖRİDSB, ZÇGŞCP ve HVĞFJ harf grupları sırasıyla takip edilerek sürdürülmektedir. Bu çalışmada da alt problemlerde de belirtildiği üzere, bu harf grupları bağlamında Okul öncesi eğitiminde Kuran-ı Kerim öğrenen ve öğrenmeyenler karşılaştırılarak okuma yazma sürecinde anlamlı bir fark olup olmadığı irdelenmiştir.

4.1.1 Harf Grupları

4.1.1.1 ELAKİN Grubu

Ülkemizde ilk okuma yazma sürecinde ilk ele alınan harf grubu ELAKİN grubudur. Bu gruba ilgili bulgular tablo 4 de sunulmuştur.

Tablo 4: Okumaya geçme sürecinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okumayanlar arasındaki farklar 1: ELAKİN grubu

ELAKİN Grubu

	Kuran-ı Kerim Okuyabilme Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
ELAKİN harf grubu	Okuyabilen	23	37,24	856,50	86,500	,000
	Okuyamayan	29	17,98	521,50		

Araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim okuyabilenlerle okuyamayanlar arasında ELAKİN harf grubunun öğrenilmesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U= 86.5, p<.05). Araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim bilenlerin ELAKİN harf grubuna yönelik öğrenme puanları sıra ortalamalarının (SO= 37.24) Kur'an-ı Kerim bilmeyenlerin sıra ortalamalarından (SO=17.98) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum okul öncesi eğitiminde Kur'an-ı Kerim öğrenmenin ELAKİN harf grubunu öğrenmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.1.2 OMUTÜY Grubu

Ülkemizde ilk okuma yazma sürecinde ikinci olarak ele alınan harf grubu OMUTÜY grubudur. Bu grupla ilgili bulgular tablo 5 de sunulmuştur.

Tablo 5: Okumaya geçme sürecinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okumayanlar arasındaki farklar : OMUTÜY Grubu

OMUTÜY Grubu						
	Kuran-ı Kerim Okuyabilme Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
OMUTÜY harf grubu	Okuyabilen	23	35,46	815,50	127,500	,000
	Okuyamayan	29	19,40	562,50		

Araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim okuyabilenlerle okuyamayanlar arasında OMUTÜY harf grubunun öğrenilmesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U= 127.5 , p<.05).

Araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim bilenlerin OMUTÜY harf grubuna yönelik öğrenme puanları sıra ortalamalarının (SO= 35,46) Kur'an-ı Kerim bilmeyenlerin sıra ortalamalarından (SO=19,40) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Kur'an-ı Kerim öğrenmenin OMUTÜY harf grubunu öğrenmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.1.3 ÖRİSİD Grubu

Ülkemizde ilk okuma yazma sürecinde üçüncü olarak ele alınan harf grubu ÖRİSİD grubudur. Bu grupla ilgili bulgular tablo 6 da sunulmuştur.

Tablo 6: Okumaya geçme sürecinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okumayanlar arasındaki farklar: ÖRİSİD grubu

ÖRİSİD Grubu						
	Kuran-ı Kerim Okuyabilme Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
ÖRİSİD harf grubu	Okuyabilen	23	34,93	803,50	139,500	,000
	Okuyamayan	29	19,81	574,50		

Araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim bilenlerle bilmeyenler arasında ÖRİSİD harf grubunun öğrenilmesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U= 139.5 , p<.05).

Araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim bilenlerin ÖRİSİD harf grubuna yönelik öğrenme puanları sıra ortalamalarının (SO= 34,93) Kur'an-ı Kerim bilmeyenlerin sıra ortalamalarından (SO=19,81) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Kur'an-ı Kerim öğrenmenin ÖRİSİD harf grubunu öğrenmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.1.4 ZÇGŞCP Grubu

Ülkemizde ilk okuma yazma sürecinde dördüncü olarak ele alınan harf grubu ZÇGŞCP grubudur. Bu grupla ilgili bulgular tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7: Okumaya geçme sürecinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okumayanlar arasındaki farklar: ZÇGŞCP grubu

ZÇGŞCP Grubu					
Kuran-ı Kerim Okuyabilme Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
ZÇGŞCP Okuyabilen	23	32,91	757,00	186,500	,002
ZÇGŞCP Okuyamayan	29	21,41	621,00		

Araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim okuyabilenlerle okuyamayanlar arasında ZÇGŞCP harf grubunun öğrenilmesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U= 186.5 , p<.05).

Araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim bilenlerin ZÇGŞCP harf grubuna yönelik öğrenme puanları sıra ortalamalarının (SO= 32,91) Kur'an-ı Kerim bilmeyenlerin sıra ortalamalarından (SO=21,41) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Kur'an-ı Kerim öğrenmenin ZÇGŞCP harf grubunu öğrenmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.1.5 HVĞFJ Grubu

Ülkemizde ilk okuma yazma sürecinde beşinci olarak ele alınan harf grubu HVĞFJ grubudur. Bu grupla ilgili bulgular tablo 8 de sunulmuştur.

Tablo 8: Okumaya geçme sürecinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okumayanlar arasındaki farklar: HVĞFJ grubu

HVĞFJ Grubu					
-------------	--	--	--	--	--

Kuran-ı Kerim Okuyabilme Durumu		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
HVĞFJ harf grubu	Okuyabilen	23	32,52	748,00	195,000	,001
	Okuyamayan	29	21,72	630,00		

Araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim okuyabilenlerle okuyamayanlar arasında HVĞFJ harf grubunun öğrenilmesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U=195 , p<.05).

Araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim bilenlerin HVĞFJ harf grubuna yönelik öğrenme puanları sıra ortalamalarının (SO= 32,52) Kur'an-ı Kerim bilmeyenlerin sıra ortalamalarından (SO=21,72) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Kur'an-ı Kerim öğrenmenin HVĞFJ harf grubunu öğrenmede etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.2 Metin Okuma Hızı

Tablo 9'da Kur'an-ı Kerim bilen ve bilmeyen öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayısı verilmektedir.

Tablo 9: Okumaya geçme sürecinde Kur'an-ı Kerim okuyabilenler ve okuyamayanlar arasında dakikada okuma hızları

Okumaya geçme sürecinde Kur'an-ı Kerim bilen ve bilmeyenler arasında dakikada okuma hızları

Kuran-ı Kerim Okuyabilme Durumu		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Okuma Hızı	Okuyabilen	23	38,02	874,50	68,500	,001
	Okuyamayan	29	17,36	503,50		

Araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim bilenlerin dakikada okudukları kelime sayısı sıra ortalamalarının (SO= 38.02) , Kur'an-ı Kerim bilmeyenlerin sıra ortalamalarından (SO=17.36) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda okul öncesinde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenerek gelmenin öğrencilerin okuma hızını yüksek olduğu söylenebilir.

Okuma yazma öğrenmeden önce Kur'an-ı Kerim ğrenen ve öğrenmeyen ğrenciler, Tablo 9'da metin okuma hızları bakımından karşılaştırılmışlardır. Bunun için öğrencilere okuma yazma öğrendikten sonra seviyelerine uygun bir metin (Bkz. Ek 3) 1 dakika süresince okutulmuştur ve bu süre içinde okudukları kelime sayıları sayılmıştır. Metinde toplamda 38 kelime mevcuttur. Değerlendirme sürecinde verilerin daha anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla; 0 ila 10, 11 ila 19, 20 ila 38 arasında kelime sayısı dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 10: Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan öğrencilerin metin okuma hızı bakımından karşılaştırılması

Bir dakikada okunan kelime sayısı	Kur'anı Kerim Okuma durumu	f	%	Toplam		Genel Toplam	
				f	%	f	%
0 ila 10	Kur'anı Kerim Okuyabilen	0	0	17	32,69	52	100
	Kur'anı Kerim Okuyamayan	17	32,69				
11 ila 19	Kur'anı Kerim Okuyabilen	13	25	23	44,23	52	100
	Kur'anı Kerim Okuyamayan	10	19,23				
20 ila 38	Kur'anı Kerim Okuyabilen	10	19,23	12	23,07	52	100
	Kur'anı Kerim Okuyamayan	2	3,84				

Tablo 10'a göre; araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim okuyamayan 17 (%32,69) öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı **0 ila 10 kelime** arasında olup, Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrenciler bu aralıkta bulunmamaktadır. **11 ila 19 kelime okuyabilen** 23 öğrencinin 13 (%25)'ü Kur'an-ı Kerim okuyabilen, 10 (%19,23)'u okuyamayan öğrencilerden oluşmaktadır. **20 ila 38 kelime okuyabilen** 12 öğrencinin 10 (%19,23)'u Kur'an-ı Kerim okuyabilen, 2 (%3,84)'si ise okuyamayan öğrencilerden oluşmaktadır. Kur'an-ı Kerim bilmeyen iki öğrenciden biri olan **Ö37**'nin ilkokul 1. Sınıfa başlamadan önce okuma öğrendiği bilinmektedir (Bkz. Ek 1). Sonuç olarak; dakikada en çok okunan kelime 20 ila 38 kelime aralığında olup, bu aralıkta Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrenci sayısı, okuyamayan öğrenci sayısına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan öğrencilerin metin okuma hızları bakımından karşılaştırıldıklarında, okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenmenin okuma hızını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.2 OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ALINAN KUR'AN-I KERİM EĞİTİMİNİN ÖĞRENME SÜRECİNE YANSIMALARI

4.2.1 Veli ve Sınıf Öğretmenlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Alınan Kur'an-ı Kerim Eğitiminin, Okuma Yazma Sürecinde Oluşturduğu Sorunlar

Araştırma sürecinde, Kuran-ı Kerim'i okuma yazma sürecinden önce öğrenmenin birtakım olumsuz etkilere sebep olduğu tespit edilmiştir. Genellikle öğrenciler ilk okuma yazma sürecinde “*harfi atlayarak okuma, heceyi atlayarak okuma, satır atlayarak okuma, harf ekleyerek okuma, heceyi ters okuma, kelimeyi ters okuma, ters yönden başlayarak okuma, S sesini Ç harfi okuma, b sesini ط harfi okuma, L sesini ل harfi yazma, g sesini و yazma*” gibi hatalar yapmaktadır. Bunun için öğrencilere, sınıf öğretmenleri ve araştırmacı öğretmen tarafından 10'u *Türkçe* alanda (Tablo 8), 6'sı *Matematik* alanında (Tablo 9) olmak üzere toplam 16 maddeden oluşan okuma ve yazma hatası gözlem formu uygulanmıştır (Bkz Ek 5). Gözlem sonucu elde edilen veriler, “*Türkçe Dersi İçin Okuma Yazma Hataları Gözlem Formu*” ve “*Matematik Dersi İçin Okuma Yazma Hataları Gözlem Formu*”na kaydedilmiştir. İlk okuma yazma sürecindeki becerileri; [Hiç yapmıyor (1), Ara sıra yapıyor (2), Sık sık yapıyor (3)] düzeylerine göre ele alınmış, okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim bilen ve bilmeyen öğrenciler, bu hataları yapması bakımından karşılaştırılmışlardır. Bu durum Tablo 10 ve Tablo 11' de aşağıdaki gibi verilmiştir;

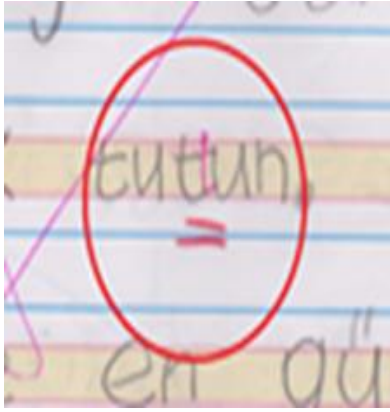
Tablo 11: Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan öğrencilerin Türkçe alanda yaptığı okuma-yazma hataları

Latin Harflerini Okuma Yazma Hataları	Kur'an-ı Kerim Bilen					Kur'an-ı Kerim Bilmeyen				
	Snf1	Snf2	Snf3	Σ	f %	Snf1	Snf2	Snf3	Σ	f %
Harfi Atlayarak Okuma	1	-	-	1	4,3	9	-	-	9	31
Heceyi Atlayarak Okuma	1	-	-	1	4,3	8	3	-	1	37,9 1
Satır Atlayarak Okuma	1	-	-	1	4,3	11	3	-	1	48,2 4
Harf Ekleyerek Okuma	1	1	-	2	8,7	9	-	-	9	31
Heceyi Ters Okuma	2	1	5	8	34,8	8	3	12	2	79,3 3
Kelimeyi Ters Okuma	1	1	-	2	8,7	7	-	-	7	24,1
S sesini ﺥ harfi okuma	2	1	-	3	12	-	-	-	-	-
b sesini ب harfi okuma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
L sesini ل harfi yazma	1	-	-	1	4,3	-	-	-	-	-
g sesini و yazma	6	-	-	6	26,1	-	-	-	-	-

Harfi atlayarak okuma. Kur'an-ı Kerim'i bilen öğrencilerin %4.34; bilmeyen öğrencilerin ise %31'i harfi atlayarak okumaktadır. Kur'an-ı Kerim bilen "1" öğrenci bu hatayı sık sık yaparken (3); bilmeyen "9" öğrencinin "5" i ara sıra yapıyor (2), "4" ü sık sık yapıyor (3) olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin; Kur'an-ı Kerim bilen **Ö10**'un metin okuması yaparken "Selçuk" kelimesindeki "-l" sesini (00:09, Ç Sesi -5), Kur'an-ı Kerim bilmeyen **Ö36** ise "yapıyordu" kelimesindeki "-r" sesini okumadan

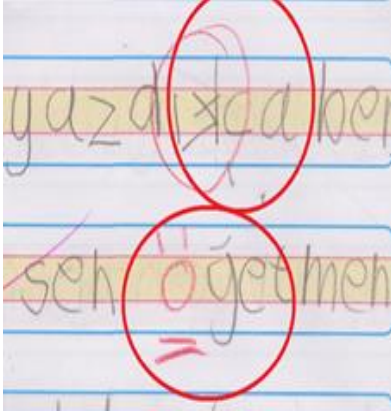
atladığı görülmektedir (0:32, Ç Sesi-7). **Ö10**'un Kur'an-ı Kerim'i okul öncesi dönemde öğrendiği, **Ö36**'nın ise Kur'an-ı Kerim'i öğrenmediği bilindiğine göre; Kur'an-ı Kerim'i önceden öğrenmenin, okuma yazma sürecinde öğrencilerin harfi atlayarak okumasına neden olduğu söylenemez. Bununla beraber veliler de, Kur'an-ı Kerim'i okul öncesi dönemde öğrenen öğrencilerin, okuma-yazma sürecinde harfleri atlayarak (yutarak) veya ekleyerek okuduklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili veli söylemleri ve araştırmacı öğretmenin resim kayıtları aşağıda sunulmuştur;

Kur'an-ı Kerim bilen öğrencinin velisi **VÖ11**: “...Yazarken hareke mantığı¹⁰ ile sesli harfleri eksik yazma ve okuma yaptı (limon - lmon)” şeklindeki ifadesinde geçen “hareke” kelimesi, Kur'an-ı Kerim'in okunmasını sağlayan işaretler bütünüdür. **VÖ11**'in, okuma ve yazma esnasında karşılaştığı harf atlama (yutma) veya ekleme problemini Kur'an-ı Kerim'in harekeli okuma şekliyle ilişkilendirdiği görülmüştür. Fakat veli söyleminin aksine araştırmacının gözlemleri neticesinde, yapılan bu hataların sadece Kur'an-ı Kerim bilen öğrencilerde değil bilmeyen öğrencilerde de görüldüğü, aynı zamanda okumada değil daha çok yazma da problem yaşandığı tespit edilmiştir. Örneğin ;



Kur'an-ı Kerim bilen **Ö16**, “tuttun” kelimesini yazarken “-t” harfini atladığı ve “tutun” şeklinde yazdığı (harfi atladığı) görülmektedir. Yandaki görselde sınıf öğretmenin kızıyla kalemle eksik olan “-t” harfini eklediği görülmektedir (Uygulama Tarihi: 12 Ocak 2018, Bkz. Ek 6).

¹⁰ **Hareke**: Arapça öğretiminde ve Kur'an'ın okunuşunu kolaylaştırmak için kullanılan işaretler sistemidir. Bu sistem sadece Arap harflerini okumayı bilenlerin bu metinleri ve Kur'an'ı Kerim'i okumalarını sağlar. Bu sistemi sayesinde sessiz olan harflere ses verilebilmesi, sessizleştirilebilmesi, seslerin uzun okutulabilmesi ya da seslerin birleştirilebilmesine olanak sağlanır (bkz Url 2: <https://fasiharapca.com/arapcada-harekeler-hareke-nedir/301849>).



Kur'an-ı Kerim bilmeyen **Ö41**'in ise "yazdıkça" kelimesinin "k" harfini ters yazdığı, "öğretmen" kelimesinin "ö" ve "r" harfini yazmadığı, harfi atladığı (yuttuğu) görülmektedir. Yandaki görselde sınıf öğretmenin kızı kırmızı kalemle eksik olan "-ö" harfini eklediği görülmektedir (Uygulama Tarihi: 12 Ocak 2018, Bkz. EK 6).

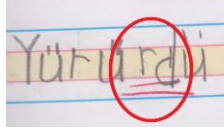
Heceyi atlayarak okuma. Kur'an-ı Kerim'i bilen öğrencilerin %4.3'ü; bilmeyen öğrencilerin ise %37.9'u heceyi atlayarak okumaktadır. Kur'an-ı Kerim bilen "1" öğrenci bu hatayı sık sık yaparken (3); bilmeyen "11" öğrencinin "7" si ara sıra yapıyor (2), "4" ü sık sık yapıyor (3) olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda Kur'an-ı Kerim'i bilen öğrencilerin yanı sıra bilmeyenlerin de okuma yazma sürecinde *heceyi atlayarak okuyabildiği* söylenebilir.

Satır atlayarak okuma. Kur'an-ı Kerim'i bilen öğrencilerin %4.3'ü; bilmeyen öğrencilerin ise %48.2'ü *satır atlayarak* okumaktadır. Kur'an-ı Kerim bilen "1" öğrenci bu hatayı sık sık yaparken (3); bilmeyen "14" öğrencinin "10" u ara sıra yapıyor (2), "4" ünün sık sık yaptığı (3) gözlemlenmiştir. Bu durumda Kur'an-ı Kerim'i bilen öğrencilerin yanı sıra bilmeyenlerin de okuma yazma sürecinde *satır atlayarak okuyabildiği* söylenebilir.

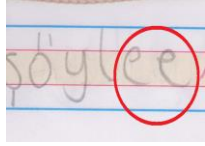
Örneğin; Kur'an-ı Kerim bilen **Ö22** metni okurken *satır atlayarak* okuduğu (00:48, P sesi 3); Kur'an-ı Kerim bilmeyen **Ö41**'in de aynı hatayı yaptığı gözlemlenmiştir (01:44, P Sesi 2).

Harf ekleyerek okuma. Kur'an-ı Kerim'i bilen öğrencilerin %8.7'i; bilmeyen öğrencilerin ise %31'i *harfi ekleyerek* okumaktadır. Kur'an-ı Kerim bilen "2" öğrenciden "1"i hatayı sık sık yaparken (3), diğeri ara sıra yapıyor (2); Kur'an-ı Kerim'i bilmeyen "10" öğrencinin "5" i ara sıra yapıyor (2), "5" inin sık sık yapıyor (3) olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda Kur'an-ı Kerim'i bilen öğrencilerin yanı sıra, bilmeyen öğrencilerin de okuma yazma sürecinde *harf ekleyerek okuyabildiği* söylenebilir.

Örneğin; Kur'an-ı Kerim bilmeyen **Ö52**, metin okurken “tart” kelimesini, “tarıt” olarak okuduğu gözlemlenmiştir (00:09, T sesi 5). Ayrıca aşağıda verilen örnekte Kur'an-ı Kerim bilen ve bilmeyen öğrencilerin *harf ekleme* hatasını sadece okuma alanında değil yazma alanında da yaptığı gözlemlenmiştir. Bunlar;



Kur'an-ı Kerim bilmeyen **Ö42**'nin, “yürürdük” kelimesindeki “-r” harfini (Uygulama Tarihi: 25 Aralık



2017, Bkz. Ek 7) ; Kur'an-ı Kerim bilen **Ö22**'nin ise, “şöylee” kelimesindeki “-e” harfini fazladan yazarak *harf eklemesi* yaptığı görülmektedir (Uygulama Tarihi: 10 Ocak 2018, Bkz. Ek 8).

Heceyi ters okuma. Kur'an-ı Kerim'i bilen öğrencilerin %34.8'i; bilmeyen öğrencilerin ise %79.3'ü *heceyi ters* okumaktadır. Kur'an-ı Kerim bilen “8” öğrenci bu hatayı ara sıra yaparken (2); bilmeyen “23” öğrencinin “8” i ara sıra yapıyor (2), “4” ü sık sık yapıyor (3) olduğu gözlemlenmiştir.

Örneğin; Kur'an-ı Kerim bilmeyen **Ö24**'ün “istedi” kelimesini, “sitedi” şeklinde okuduğu (01:19, Ç Sesi 15); aynı şekilde Kur'an-ı Kerim okuyabilen **Ö8**'in de “ambulans” kelimesini, “mabulans” olarak okuduğu (00:18, Ö8 15); diğer bir örnekte Kur'an-ı Kerim okuyabilen **Ö12**'nin, sınıf öğretmenin tahtaya yazdığı “-ki” hecesini “-ik” olarak ters yönde okuduğu gözlemlenmiştir (23:14, İ Sesi 1B). Kur'an-ı Kerim bilen ve bilmeyen öğrencilerin de aynı hataları yaptığı göz önünde bulundurulduğunda, Kur'an-ı Kerim'i önceden öğrenenlerin yanı sıra bilmeyenlerin de okuma yazma sürecinde *heceyi ters okuyabildiği* söylenebilir. Bunun yanı sıra *heceyi ters okuma* hatasıyla ilgili veli söylemleri incelendiğinde;

Kur'an-ı Kerim bilen öğrencilerin veli söylemleri;

VÖ1: İlk önceleri heceleri ters yönden okusa da bu çok uzun sürmedi.

VÖ5: ...Başlarda kitabı ve defteri tersten açma durumumuz vardı. Fakat çok kısa sürede bu durum ortadan kalktı. Sağdan yazma durumu da bir iki kez oldu sonra zorlanmadık.

VÖ11: ... hecelerken -al'ı, -la olarak heceledi.

VÖ14: ...Tek problemimiz heceleri tersten okumak oldu. Ama çok az sürdü. Örneğin -et yerine -te gibi.

VÖ18: İlk dönemlerde kısa süreli kitabı ters yönden açma, heceyi ters okuma veya yazmayı yaşadık. Ondan sonra Hece veya kelime yazarken ve okurken yön olarak bir sıkıntı yaşamadık. Veya harf benzetmeleri yaşamadık.

VÖ19: Bazen ters heceleme ve ters yönden okuma yaptığı oldu. Fakat kısa sürede düzeltti.

VÖ22: Kur'an-ı Kerim öğrenmesinin okuma ve yazmayı öğrenmesi üzerinde ufak bir dezavantajı oldu. Sağdan sola doğru kazanılmış olan okuma alışkanlığı etkisi bazen Türkçe üzerinde etkisini gösterebiliyor. Şöyle ki; -il hecesini bazen -li olarak ifade edebiliyor. Ancak bu durum çok kolay tolere edilebiliyor ve açıklanabiliyor.

Kur'an-ı Kerim bilmeyen öğrencilerin veli söylemleri;

VÖ28: Kitabı hangi yönden açması gerektiğini karıştırıyordu ve sürekli soruyordu. Okumaya biraz geç geçti, zorlandı. Bazen heceleri ters yönde okuyordu fakat bunlar çok uzun sürmedi. Bazen rakamları da ters yazıyordu. Fakat bu anasınıfında da böyleydi. 5 rakamını ters yapıyordu. Bir hafta, 10 gün içerisinde düzeltti.

VÖ31: Okuma yazma sürecinde çok zorluk yaşadık. Heceleri bazen ters yazıp okuduğu oluyordu. Zaman alsa da düzeltti. Özellikle -b ve -d harflerini ters yapıyor.

VÖ41: Tam okumaya geçinceye kadar heceleri ara ara ters okudu ama yazmasında bu sıkıntıyı yaşamadık. 5 rakamını ters yazdığı oluyor. -b , -d ve -z harflerini de ters yazdığı oluyor.

VÖ42: Ne heceyi okurken, ne de yazarken ters yönden yaptığını görmedim. 3 rakamını ters yazdığı oluyor fakat 5 rakamında görmedim. 6 ve 9 rakamlarını ters yazdığı oluyordu. Kur'an-ı Kerim'i erken yaşta öğrenen büyük kızım okul derslerinde daha başarılı. Kur'an-ı Kerim'in zekâyı açtığını düşünüyorum.

VÖ46: Satırı okurken ters yönden okumaya başladığını görmedim. Fakat birkaç kez "anne" kelimesini "enna" olarak birkaç kez ters yazdı. Çok sık tekrar etmedi. Rakamsal olarak da 3 ve 5 rakamlarını ters yazdığı olmadı okumada da sıkıntı yaşamadık.

VÖ50: Birkaç kez heceyi ters okumasına rastladım. Fakat kısa zamanda düzeltti.

VÖ52: *Kelimeleri ters okuduğuna rastlamadım ama heceleri okurken bazen ters okuduğu oluyor. 3 rakamını bir veya iki kere ters yazdığı oldu fakat hemen topladı. Daha çok 5 rakamını sıklıkla ters yazdığı oluyor.*

Kur'an-ı Kerim'i okul öncesi dönemde öğrenen öğrencilerin, okuma-yazma sürecinde sadece heceyi ters okumadığı, yazmada da problem yaşadıkları anlaşılmaktadır. Fakat bu olumsuz durumun kısa sürede, veliler tarafından, düzeltilmesi belirtilmektedir. Bununla birlikte Kur'an-ı Kerim bilen öğrencinin velisi **VÖ10'** un: *“Aslında sanırım en büyük handikap Türkçe'nin tersine Arapçanın sağdan sola yazılıp okunması. Kur'an-ı Kerim öğrenmesinin okuma ve yazmayı öğrenmesi üzerinde ufak bir dezavantajı oldu. Sağdan sola doğru kazanılmış olan okuma alışkanlığı etkisi bazen Türkçe üzerinde etkisini gösterebiliyor”, bir diğer Kur'an-ı Kerim bilen öğrencinin velisi **VÖ22'** nin: *“Kur'an-ı Kerim öğrenmesinin okuma ve yazmayı öğrenmesi üzerinde ufak bir dezavantajı oldu. Sağdan sola doğru kazanılmış olan okuma alışkanlığı etkisi bazen Türkçe üzerinde etkisini gösterebiliyor”* söylemlerinden velilerin; hece ve kelimeleri ters yönde okuma ve yazma sorununun, Kur'an-ı Kerim'in okuma yönünden kaynaklandığı şeklinde bir düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Kur'an-ı Kerim bilmeyen öğrenci velilerinin söylemleri incelendiğinde de heceleri ters okuma ve yazma problemlerinin yaşandığı görülmektedir. Kur'an-ı Kerim bilmeyen öğrencinin velisi **VÖ28'** in: *“Bazen heceleri ters yönde okuyordu..... Bazen rakamları da ters yazıyordu. Fakat bu anasınıfında da böyleydi. 5 rakamını ters yapıyordu.”* , **VÖ31'** in: *“Heceleri bazen ters yazıp okuduğu oluyordu. Zaman alsa da düzeltti. Özellikle -b ve -d harflerini ters yapıyor”,* söylemlerinden sadece hecelerin değil, harf ve rakamlarında ters yazıldığı ifade edilmektedir.*

Veli söylemleri incelendiğinde, dikkat çeken bir diğer hususta ders kitaplarının ters yönden açıldığına dair yapılan gözlemlerdir. Kur'an-ı Kerim bilen öğrencinin velisi **VÖ5'** in: *“...kitabı ve defteri tersten açma durumumuz vardı.”* Ve yine Kur'an-ı Kerim bilen öğrencinin velisi **VÖ18'** in : *“kısa süreli kitabı ters yönden açma.... yaşadık”* şeklindeki açıklamalarından, öğrencilerin sadece okuma ve yazma konusunda değil ders kitabını açarken de ters yönden açtıkları anlaşılmaktadır. Aynı problem Kur'an-ı Kerim bilmeyen öğrencinin velisi **VÖ28'** in söyleminde de görülmektedir: *“Kitabı hangi yönden açması gerektiğini karıştırıyordu ve sürekli soruyordu”* . Buna binaen kitabı ters yönden açma probleminin Kur'an-ı Kerim bilen

öğrencilerin yanı sıra, bilmeyen öğrencilerde de görüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak, Kur'an-ı Kerim kitabının açılış yönü göz önünde bulundurulduğunda, Kur'an-ı Kerim bilen öğrencilerin bu hatayı daha sık yaptığı gözlemlenmiştir. Bu durum okula yeni başlayan öğrencinin eski öğrendiği bilgiyi, [Kur'an-ı Kerim sağdan sola doğru açılmaktadır], yeni öğrendiği bilgiyle, [Ders kitabı soldan sağa doğru açılmaktadır], değiştirememesi durumu ile yani ileri ket vurma ile açıklanabilir (Ulusoy, 2014:180).

Bunun yanı sıra araştırmacı öğretmenin (AÖ) gözlemleri incelendiğinde, harf öğrenimi esnasında sadece Kur'an-ı Kerim bilen değil, bilmeyen öğrencilerinde ters yönde okuma yazma hataları yaptığı tespit edilmiştir. Bu sorunların resim ve video kayıt örnekleriyle aşağıda sunulmuştur;



Kur'an-ı Kerim bilmeyen **Ö31**'in hamurla harf çalışması yaparken “-k” sesini ters yönde yaptığı görülmektedir. (Uygulama tarihi: 23.10.2017)



Kur'an-ı Kerim bilmeyen **Ö32**'nin kum tepesinde harf çalışması yaparken “-k” sesini ters yönde yaptığı görülmektedir. (Uygulama tarihi: 23.10.2017)



Sınıf öğretmeni (S1), Kur'an-ı Kerim bilen **Ö5**'ten tahtaya yazdığı "Ke- li- me" kelimesini heceleyerek okumasını istemiştir. **Ö5**, "-li" hecesini "-il" olarak ters yönde okumuştur (09:57, M sesi-1). (Uygulama tarihi: 15.11.2017)



Sınıf öğretmeni (S1), Kur'an-ı Kerim bilen **Ö23**' den tahtaya yazdığı "Nine" kelimesini okumasını istemiştir. **Ö23** "Nine" kelimesini "Neni" olarak, ters heceleyerek okumuştur (4:18, M SESİ-2). Kur'an-ı Kerim bilmeyen **Ö49** 'da "-ne" hecesini "-en" olarak ters yönde okumuştur (3:40, N sesi). (Uygulama tarihi: 15.11.2017)

Yukarıda verilen video kayıtları ve resimler analiz edildiğinde; ilk okuma-yazma sürecinde karşılaşılan harf, hece ve kelimeleri ters yönde okuma-yazma hatalarının sadece Kur'an-ı Kerim bilen öğrencilerde değil, bilmeyen öğrencilerde de görüldüğü tespit edilmiştir. Bu durumda ilk okuma-yazma sürecinde karşılaşılan ters okuma-yazma hatalarının sadece Kur'an-ı Kerim okuyabilme ile bağlantılı olmadığı iddia edilebilir.

S sesini ç harfi okuma. Kur'an-ı Kerim'i bilen öğrencilerin %12'nin "S" sesini "ç" harfi olarak okuduğu; bilmeyen öğrencilerin ise bu yönde bir hata yapmadığı gözlemlenmiştir. Kur'an-ı Kerim bilen "2" öğrencinin bu hatayı "ara sıra yapıyor" (2) olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda Kur'an-ı Kerim'i önceden öğrenmenin

okuma yazma sürecinde öğrencilerin *S sesini “س” harfi* olarak okumasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca **S1**’in; “*S sesini Ye harfi gibi (س), b sesini Tı harfi (ط) şeklinde okumaktan ziyade yazarken benzetmeler daha fazla oldu.*” söyleminden, okuma hatasının yazma hatasına göre daha az gözlemlendiği anlaşılmaktadır.

b sesini ط harfi okuma. Kur’an-ı Kerim’i bilen ve bilmeyen öğrencilerin, “*b” sesini “ط” (Tı) harfi olarak okumadığı gözlemlenmiştir.* Bu durumda, çalışma gruplarında bu yönde bir benzetme olmamıştır.

L sesini ل harfi yazma. Kur’an-ı Kerim’i bilen öğrencilerin %4.3’ünün “*L” sesini “ل” harfi yazma hatası yaptığı; bilmeyen öğrencilerin ise bu hatayı yapmadığı; hatayı yapan “1” öğrencinin bu hatayı “ara sıra yapıyor” (2) olduğu gözlemlenmiştir.* Bu durumda Kur’an-ı Kerim’i önceden öğrenmenin okuma yazma sürecinde öğrencilerin *L sesini ل harfi yazmasına* neden olduğu söylenebilir.

g sesini و yazma. Kur’an-ı Kerim’i bilen öğrencilerin %26.1’inin “*g” sesini “و” yazma hatası yaptığı; bilmeyen öğrencilerin ise bu hatayı yapmadığı; hatayı yapan “3” öğrencinin “ara sıra yapıyor” (2) olduğu gözlemlenmiştir.*



Örneğin; Kur’an-ı Kerim bilen **Ö2** ve **Ö5**’in tahtada dikte edilen “*g*” sesini, “*و*” harfine benzeterek yazdıkları gözlemlenmiştir. **S1**, Kur’an-ı Kerim bilen öğrencilerde, “*9*” rakamında da aynı hatayı gözlemlediğini ifade etmiştir.

Bu durumda Kur’an-ı Kerim’i önceden öğrenmenin okuma yazma sürecinde öğrencilerin *g sesini و yazmasına* neden olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemde Kur’an-ı Kerim bilen ve bilmeyen öğrenciler, ilk okuma yazma sürecinde sayısal alanda yaptıkları okuma yazma hataları bakımından karşılaştırılmıştır. Bu durum

Tablo 12 ’de aşağıdaki gibi verilmiştir;

Tablo 12: Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan öğrencilerin Matematik alanında yaptığı okuma-yazma hataları

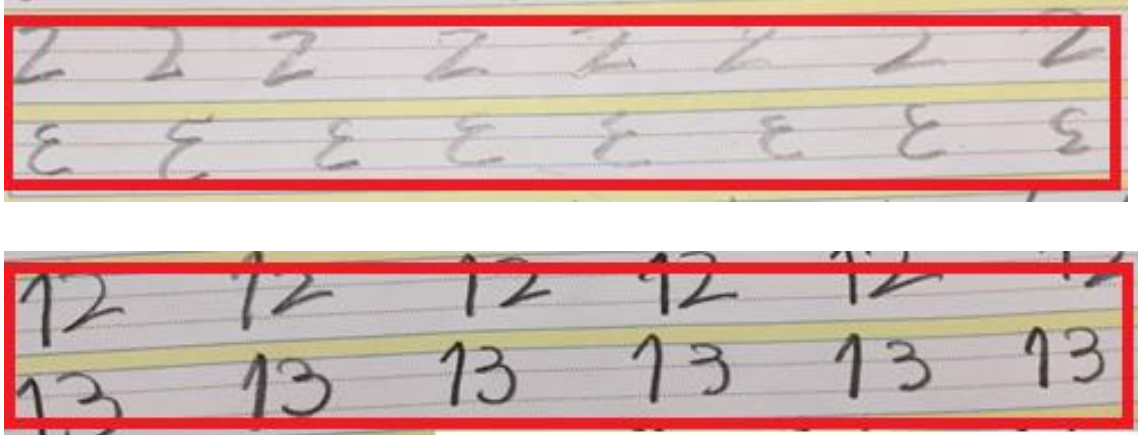
Rakamları	Kur'an-ı Kerim Bilen					Kur'an-ı Kerim Bilmeyen				
	Sınıf	Sınıf	Sınıf	Σ	f	Sınıf	Sınıf	Sınıf	Σ	f
Okuma	1	2	3		%	1	2	3		%
Yazma Hataları										
3 Rakamını	1	3	-	4	17,39	-	-	-	-	-
ξ okuma										
3 Rakamını	2	3	-	5	21,73	3	-	-	3	10,
ξ yazma										34
5 Rakamını	-	3	-	3	13,04	1	-	-	1	3,5
ح yazma										
5 Rakamını	-	3	-	3	13,04	-	-	-	-	-
ح okuma										
1 Rakamını	3	2	-	5	21,73	-	-	-	-	-
ل yazma										
1 Rakamını	-	2	-	2	8,69	-	-	-	-	-
ل okuma										

3 Rakamını ξ okuma. Kur'an-ı Kerim'i bilen öğrencilerin %17.39'unun 3 Rakamını ξ (a) okuduğu; bilmeyen öğrencilerin ise bu hatayı yapmadıkları; hatayı yapan "4" öğrencinin "ara sıra yapıyor" (2) olduğu gözlemlenmiştir. Okul öncesinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrencilerin, Kur'an alfabesinde öğrendikleri harfle, ilkokul 1.sınıfta yeni öğrendikleri harfi karıştırdıkları ve yanlış seslendirdikleri gözlemlenmiştir. Bunun sebebi; ileriye ket vurma yani eski bilgilerin, ilgili yeni bilgilerin hatırlanmasını engellemesi veya bozması olduğu söylenebilir (Ulusoy, 2014: 180). Kur'an-ı Kerim bilmeyen öğrenciler için bu durum söz konusu değildir. Bu durumda Kur'an-ı Kerim'i önceden öğrenmenin okuma yazma sürecinde, öğrencilerin 3 Rakamını ξ (a) olarak okumasına neden olduğu söylenebilir.

3 Rakamını ξ yazma. Kur'an-ı Kerim'i bilen öğrencilerin %21.73, bilmeyen öğrencilerin ise %10.34'ü 3 Rakamını ξ olarak yazmaktadır. . Kur'an-ı Kerim bilen "5" öğrencinin bu hatayı "ara sıra yapıyor" (2) olduğu; bilmeyen "3" öğrencinin de

aynı hatayı “ara sıra yapıyor” (2) olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda Kur’an-ı Kerim’i önceden öğrenenlerin yanı sıra bilmeyenlerin de okuma yazma sürecinde 3 Rakamını ξ olarak yazdığı söylenebilir. Ancak Kur’an-ı Kerim bilmeyen öğrencilerin bu hatayı yapma sebebinin $\xi(a)$ harfiyle karıştırmalarından değil, rakam yönünü ters yazmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

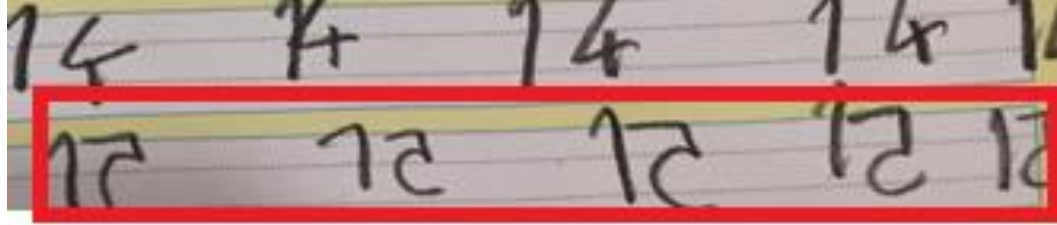
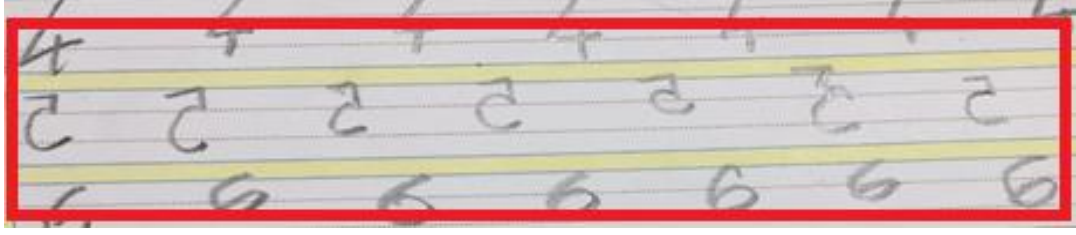
Örneğin; Kur’an-ı Kerim bilen **Ö11**’in 3 rakamını $\xi(a)$ harfine benzeterek yazdığı görülmektedir. Fakat alt satırda yaptığı hatayı fark edip düzelttiği görülmektedir (Bkz. Ek-9, Uygulama Tarihi: 8 Aralık 2017).



Görsel 4 : Ö11’in 3 Rakamını $\xi(a)$ Harfine Benzeterek Yazması

5 Rakamını ζ yazma. Kur’an-ı Kerim’i bilen öğrencilerin %13.04; bilmeyen öğrencilerin ise %3,5’i 5 Rakamını ζ olarak yazmaktadır. Kur’an-ı Kerim bilen “3” öğrenci bu hatayı “ara sıra yapıyor” (2) olduğu; bilmeyen “1” öğrencinin de aynı hatayı “sık sık yapıyor” (2) olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda Kur’an-ı Kerim’i önceden öğrenenlerin yanı sıra bilmeyenlerin de okuma yazma sürecinde 5 Rakamını ζ olarak yazdığı söylenebilir. Ancak veriler incelendiğinde, Kur’an-ı Kerim bilen öğrencilerin hatayı yapma sıklığının, bilmeyenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Örneğin; Kur’an-ı Kerim bilen **Ö11**’in 5 rakamını üst satırda ζ (ha) harfine benzeterek yazdığı, ilerleyen satırlarda aynı hatayı tekrar ettiği görülmektedir.(Bkz. Ek 9, Uygulama Tarihi: 8 Aralık 2017)



Görsel 5: Ö11'in 5 Rakamını ح (ha) Harfine Benzeterek Yazması

5 Rakamını ح okuma. Kur'an-ı Kerim'i bilen öğrencilerin %13.04'unun *5 Rakamını ح* olarak okuduğu; bilmeyen öğrencilerin ise bu hatayı yapmadıkları gözlemlenmiştir. Kur'an-ı Kerim bilen "3" öğrencinin bu hatayı "ara sıra yapıyor" (2) olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda Kur'an-ı Kerim'i önceden öğrenmenin okuma yazma sürecinde, öğrencilerin *5 Rakamını ح (ha)* olarak okuduğu söylenebilir.

1 Rakamını " | " yazma. Kur'an-ı Kerim'i bilen öğrencilerin %21.73'ünün *1 Rakamını " | "* şeklinde yazdığı; bilmeyen öğrencilerin ise bu hatayı yapmadıkları gözlemlenmiştir. Kur'an-ı Kerim bilen "5" öğrencinin bu hatayı ara sıra yapıyor (2) olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, Kur'an-ı Kerim'i önceden öğrenmenin okuma yazma sürecinde, öğrencilerin *1 Rakamını " | " yazmasına* neden olduğu söylenebilir.

1 Rakamını " | " yazma hatasıyla ilgili Kur'an-ı Kerim bilen öğrencinin velisi **VÖ11**'in: "...2 rakamını (Ha harfi) ح , 1 rakamını (Elif harfi) | yazdı", şeklindeki söylemi, **Ö11**'in bazı rakam ve harfleri yazarken Kur'an-ı Kerim harfleriyle karıştırdığı yönündedir. Bununla beraber **SÖ2**'nin; "Sesleri ayırt etmede bazen sıkıntı yaşayabiliyorlar (yazınsal olarak). Mesela -l harfini Elif harfine (|) benzetebiliyorlar veya 5 rakamını Ye harfine (5) benzetebiliyorlar. Bu tür geriye ket vurma veya ileriye ket vurma problemlerini yaşıyorlar. Bunu yaşadıkları için bazen sıkıntı oluyor

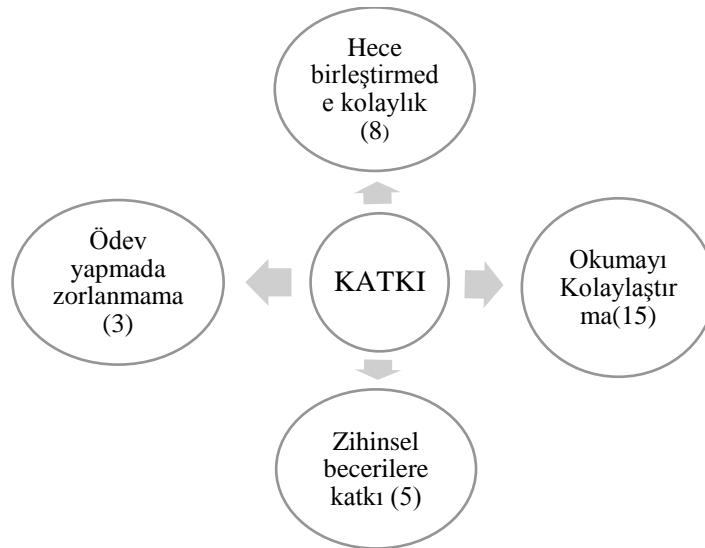
ancak bunun dışında ana okuldan gelen (diğer) çocuklardan daha hızlı öğreniyorlar.” ifadelerinden; Kur’an-ı Kerim bilen öğrencilerin, ilk okuma- yazma sürecinde okuma hatasından ziyade yazma hatası yaptıkları, fakat öğrenme hızının Kur’an-ı Kerim bilmeyen öğrencilere göre daha hızlı olduğu dile getirilmiştir.

1 Rakamını “ ı ” okuma. Kur’an-ı Kerim’i bilen öğrencilerin %8.69’unun *1 Rakamını “ ı ”* (e) şeklinde okuduğu; bilmeyen öğrencilerin ise bu hatayı yapmadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca Kur’an-ı Kerim bilen “2” öğrencinin bu hatayı “ara sıra yapıyor” (2) olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda Kur’an-ı Kerim’i önceden öğrenmenin okuma yazma sürecinde, öğrencilerin *1 Rakamını ı* (e) şeklinde okumasına neden olduğu söylenebilir.

Öte yandan Tablo 9’da yer alan sayısal alanda yapılan okuma yazma hataları incelendiğinde; Kur’an-ı Kerim bilen öğrencilerin, bilmeyen öğrencilere göre daha az hata yaptığı; hata sıklıkları incelendiğinde ise; okuma yazma hatalarını “sık sık yapıyor” puanın, Kur’an-ı Kerim bilmeyen öğrencilerde daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

4.2.2 Veli ve sınıf öğretmenlerine göre okul öncesi dönemde alınan Kuran-ı Kerim eğitiminin öğrenme sürecine katkıları

Araştırma sürecinde Kur’an-ı Kerim’i okuma yazma sürecinden önce öğrenmenin pek çok açıdan bireye kazanımı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, şekil 3 de verilmiştir.



Şekil 3: Veli ve sınıf öğretmenlerine göre okul öncesi dönemde alınan Kur'an-ı Kerim eğitiminin öğrenme sürecine katkıları

Şekil 3'de görüldüğü üzere Kur'an-ı Kerim'i okuma yazma sürecinden önce öğrenme "okumayı kolaylaştırma, hece birleştirmede kolaylık, zihinsel becerilere katkı, ödev yapmada zorlanmama," gibi konularda okuma yazma sürecinde katkı sağladığı görülmüştür.

Okumayı kolaylaştırma: Araştırma sürecinde gerek tüm sınıf öğretmenlerinin görüşlerine, gerek veli görüşlerine (15 veli), gerekse de araştırmacının gözlemlerinde Kur'an-ı Kerim'i okul öncesi dönemde öğrenmenin öğrencilerin okuma sürecini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili veli ile öğretmen söylemleri, resim ve video kayıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur:

VÖ2: *Beni okuma konusunda çok yormadı. Okumada zorlanmadı. Kur'an-ı Kerim okuyabildiği için olduğunu düşünüyorum.*

VÖ3: *...okulda daha sırası gelmeyen harfleri kesinlikle evde çalıştırmadığımız halde birleştirip, tüm harfleri okuyabildiğini fark ettim... Bir veli ve bir öğretmen olarak okul öncesinde Kur'an-ı Kerim'in öğrenciyi akademik ve ahlaki açıdan olumlu etkilediği kanısındayım.*

VÖ9: *Okuma konusunda, Arapça okumayı öğrenmiş olmasının çok faydası olduğunu düşünüyorum. Arapça[da] öğrendiklerini Türkçe harfler de uyguluyordu. Mesela hecenin harflerini tahmin edebiliyordu.*

VÖ10: *Kur'an'ı [Kerim] öğrenmiş olmasının okuma- yazma mantığını kavramasına olumlu yönde etki ettiğini söyleyebilirim.*

VÖ11: *Kur'an [Kerim] okurken anlamını bilmediği kelimeleri çıkarabildiği için, daha sonra Latin Alfabesi ile Türkçe kelimeleri okurken, bilmediği harfler olsa dahi kelimeyi tamamlayıp harfi okuyabiliyor.*

VÖ13: *Okul öncesi Kur'an-ı Kerim eğitiminin okumaya olan faydasını birinci sınıfa giden kızımda açık bir şekilde gördüm.*

VÖ19: *Hiç ilkokul birinci öğrencisi gibi değil. Çok rahat okumayı söktü. Ders çalışmamız oldukça kolay oluyor. Herhalde Kur'an [-ı Kerim] öğrenmesinden kaynaklanıyor.*

VÖ23: Okumada bir sıkıntı yaşamadı. Çabuk geçti. Kur'an [-ı Kerim]okumasının faydası olduğunu kanaatindeyim.

Yukarıdaki söylemlerden velilerin, çocuklarının okul öncesinde öğrendikleri Kur'an-ı Kerim'in okunma mantığını, Latin harflerine uygulayarak okumaya çalıştıklarını fark ettikleri anlaşılmaktadır. Bu ifadeler dikkate alındığında Kur'an-ı Kerim bilmenin okuma sürecini kısalttığı ve bu sürece katkı sağladığı söylenebilir. Kur'an-ı Kerim bilen öğrencinin velisi **VÖ8**'in: “Kur'an [-ı Kerim] okumanın, erken dönemde öğrenmenin, öğrenme sürecine etkisini önce kendimde, sonra çocuklarımda fark ettim” ifadesi bunu destekler niteliktedir. Aynı zamanda **AÖ**'nin gözlemleri neticesinde Kur'an-ı Kerim bilen öğrenciler **Ö6** (02:30, M sesi-1), **Ö4** (06:00, M sesi-1), **Ö10** (08:15, M sesi-1) ve **Ö1** (04:00, M sesi-1) yeni gördükleri harften oluşan üç, dört veya altı harfli hece veya kelimeyi hızlı ve kolaylıkla okudukları da tespit edilmiştir. Öte yandan ilk harf grubu olan ELAKİN' e dair sınıf öğretmeni **SÖ1**'in “Son maddeye 5 puan verdiklerim. [Bkz. Görsel 6] Birinci ses grubunda okumayı sökmüş öğrencilerimdir. Okul öncesinde Kur'an-ı Kerim biliyor olmaları bu çocuklar üzerinde okuma-yazma sürecini kolaylaştırdı ve hızlandırdı.” şeklindeki söylemiyle de bu durumu desteklemektedir.

Derse Aktif katılım	4	5	5	4	5	5	5	4	5	3	4	3	3	2	4	3	2	4	5	5	5	5	5	5
Görselleri yorumlama kabilyt.	4	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	3	3	5	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5
Tam Okumaya Gecti	4	5	5	4	5	4	5	4	5	3	5	3	2	2	4	4	2	4	5	5	5	5	5	5

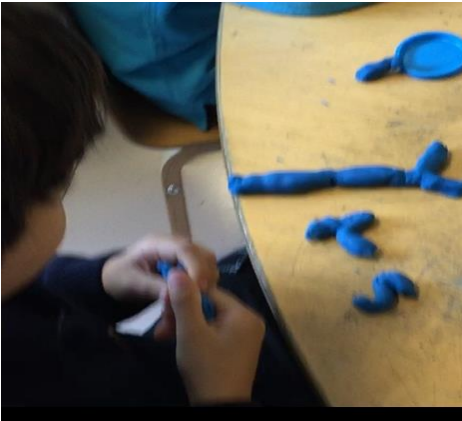
Görsel 6: SÖ1 'in ELAKİN grubu “tam okumaya geçti”

Görsel 6 incelendiğinde sınıf öğretmenin (SÖ1) ilk ses grubu olan ELAKİN grubunda 5 puan verdiği 24 öğrencinin 9'unun okul öncesinde Kur'an-ı Kerim okuyabildiği, 3'ünün ise bilmediği görülmüştür. Bununla birlikte yapılan gözlemler sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin ilk harf grubu olan ELAKİN grubunda neredeyse yarısının (21/52) okuma geçtikleri görülmüştür (Bkz. Ek 4). Bu öğrencilerin 18'i Kuran-ı Kerim'i okul öncesinde öğrenmiş 3'ü ise öğrenmemiştir. Ancak okumaya ELAKİN grubunda geçen Kuran-ı Kerim'i öğrenmeyen grubunda yer alan bu üç öğrenciden **Ö37**'nin okuma bilerek okula başladığı bilinmektedir (Bkz. Ek 1). Bu durum genel olarak değerlendirildiğinde Kuran-ı Kerim'i okul öncesinde öğrenmenin, ilk okuma yazma sürecinde okumayı hızlandırdığı iddia edilebilir.

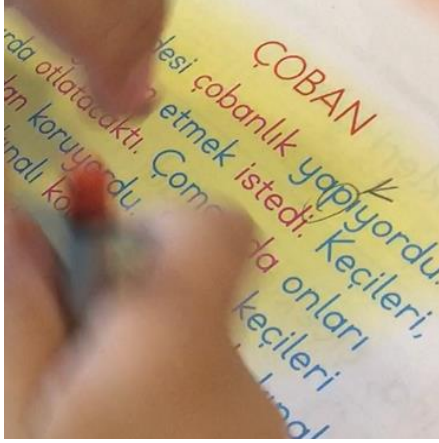
Bir diğerk husus ise; Kur'an-ı Kerim bilen öğrencinin velisi **VÖ13**'ün “*Kızım Kur'an [-ı Kerim] okumaya geçtikten sonra harfleri (Latin) tanımaya merakı arttı.*” , Kur'an-ı Kerim bilen öğrencinin velisi **VÖ9**'un “ *Latin alfabesinden önce Arap alfabesini öğrendi. Ama kendi çabasıyla harflerin Latin alfabesindeki karşılığını da öğrendi.*” ifadeleri Kur'an-ı Kerim okuyabilmenin öğrencilerin merak duygusunu ve öğrenme çabasını arttırdığı, dolayısıyla *kalıcı öğrenmeyi* sağladığı söylenebilir. Nitekim Güneş (2014), çocukların büyüklerin aksine yardım almadan deneme yoluyla öğrenmeye çabaladıklarını, böylece kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bununla beraber, **AÖ**'nin gözlemleri doğrultusunda okul öncesinde Kur'an-ı Kerim'i öğrenerek gelen öğrencilerin ilk okuma –yazma sürecinde sırasıyla verilen ses gruplarını beklemeden, diğerk harfleri kelimenin anlamına göre tahmin edip kolayca öğrendikleri gözlemlenmiştir.



Örneğin, Kur'an-ı Kerim bilen **Ö6**'nın 1. ses grubu olan ELAKİN grubunda “K” sesini henüz yeni görmelerine rağmen, ikinci ses grubundan olan “O” sesini oyun hamuruyla hece oluşturup okuyabildiği görülmektedir (Uygulama Tarihi: 23 Ekim 2017).



Kur'an-ı Kerim bilen **Ö8**'in ise 2. ses grubu harflerinden “Y” ve “U” sesini, üçüncü ses grubu harflerinden ise “S” sesini hamur etkinliğinde kendi ismini yazmak için uyguladığı görülmektedir (Uygulama Tarihi: 20 Kasım 2017)



Yine Kur'an-ı Kerim bilen öğrencilerden **Ö1**'in dördüncü harf grubu olan "ZÇĞŞCP" nin "Ç" sesini yeni öğrenmelerine rağmen metinde geçen "P" sesini tahmin ederek okuyabildiği görülmektedir (Ç SESİ, 02:29). (Uygulama Tarihi: 29 Aralık 2017)

Hece birleştirmede kolaylık. Araştırma sürecinde gerek tüm sınıf öğretmeni ve veli (8 veli) görüş ve gözlemleri, gerekse araştırmacının görüş ve gözlemleri neticesinde; Kur'an-ı Kerim'i okul öncesi dönemde öğrenen öğrencilerin okuma sürecinde hece birleştirme işlemi başarılı bir şekilde yaptığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili veli ve öğretmen söylemleri aşağıda sunulmuştur.

VÖ1: *Okumaya başladığı ilk dönemlerde sıkıntı yaşadık. Birleştirmeleri yapamadı. Sonra sizin (Kur'an-ı Kerim öğretmeni) cezmi anlattığınız şekilde harfleri birleştirmeyi anlatınca bundan sonra ki süreç çorap söküğü gibi geldi. Kur'an'[-ı Kerim] daki cezm mantığı okumayı sökmeye yardımcı oldu. Vermediğimiz harfleri bile kelimedede tahmin ederek okuyabiliyor.*

VÖ4: *Hecelemeyi ve okumayı çok rahatlıkla kısa sürede algıladı. Hiç sıkıntı yaşamadık. Bunu Kur'an[-ı Kerim] eğitimine bağlıyorum. Çünkü okumadaki mantık Kur'an [-ı Kerim] daki cezm mantığı ile aynı mantığı içeriyor.*

VÖ10: *...harfleri daha çabuk kavrayıp, öğrendiğini, heceleri birbirine daha rahat çarpabildiğini gözlemledim. Çocuktan çocuğa öğrenme olayı değişmektedir mutlaka. Ama genel olarak değerlendirdiğimde İpek'in Kur'an'ı[Kerim] öğrenmiş olmasının okuma- yazma mantığını kavramasına olumlu yönde etki ettiğini söyleyebilirim.*

VÖ14: *Hecelemede ve birleştirmede Kur'an [-ı Kerim] bilmesinin kolaylık sağladığını düşünüyorum.*

VÖ18: *Ben de Kur'an [-ı Kerim]'da öğrendiği cezm gibi tutması gerektiğini söyleyerek okumayı kolaylaştırdım... Özellikle birleştirme konusunda Kur'an [Kerim]'in büyük bir rolü oldu.*

VÖ22: *Arapçadaki cezm sembolünün okuma ve yazma üzerindeki kolaylaştırıcı etkisini kızım birkaç harf öğrendikten sonra harfleri hemen birbiri ile kolayca birleştirmesi noktasında fark ettim... Sesi öğrendikten sonra bizim zamanımızda sesleri birbirine çarpamak denilen eylemi rahatlıkla, “cezm” çok iyi kavradığı için yapabiliyor.*

Yukarıdaki söylemler incelendiğinde; okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenmenin okuma sürecinde kolaylık sağladığı, Kur'an-ı Kerim'in konularından biri olan “cezm”¹¹ konusunun heceleri birleştirme bağlamında çocuklarının okumasına katkı sağladığı veliler tarafından ifade edildiği görülebilir; Kur'an-ı Kerim bilen öğrencinin velisi **VÖ1**'in: “*Cezmi anlattığınız şekilde harfleri birleştirmeyi anlatınca bundan sonra ki süreç çorap söküşü gibi geldi*” ifadesi; Kur'an-ı Kerim'in okuma tekniğinin Latin alfabesinin okunması bağlamında destekleyici ve kolaylaştırıcı olduğu yönündedir. Aynı zamanda ilk harf grubu olan ELAKİN grubunda okumaya geçen Kur'an-ı Kerim bilen **Ö18** için sınıf öğretmenin (**SÖ3**): “*Ö18, ilk grup bittikten sonra tam anlamıyla okumaya geçti. Ancak okuma mantığını [birleştirmeyi] bilerek başladı zaten*” şeklindeki söylemi, **SÖ2**'nin Kur'an-ı Kerim bilen **Ö14** için : “*Okuma, sesleri tanıma, sesleri ayırt etmede ve yazma konusunda herhangi bir problem yaşamadı. Tüm sesleri zamanından önce öğrendi.*”, ve Kur'an-ı Kerim bilen **Ö11** için: “*Sesi tanımada okuma düzeyindeki kavramada her hangi bir sıkıntı gözlemlenmedi. Çok hızlı olarak öğrenerek, ileri düzeydeki sesleri kavradı*” ifadeleri de velilerin bu görüşlerini destekler niteliktedir. Yukarıdaki ifadeler dikkate alındığında okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenmenin heceleri birleştirme bağlamında ilk okuma sürecinde kolaylık sağladığı, cezm konusunun heceleri birleştirerek okumaya katkı sağladığı söylenebilir.

Zihinsel Becerilere Katkı. Bazı veli (5) ve sınıf öğretmenlerinin (**SÖ1** ve **SÖ3**) gözlemlerine dair söylemleri, okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim öğrenmenin ilk okuma-yazma sürecinde zihinsel becerilere katkı sağladığı yönündedir. Konuyla ilgili söylemler aşağıda sunulmuştur;

VÖ8: *Kur'an-ı[Kerim'i]düzenli okumaya başladıktan sonra değişti. Şu an Ö8 okuma-yazmada hızlı, kavrama konusunda sınıfın en başarılı öğrencilerindenmiş.*

¹¹ Cezm: Üzerinde bulunduğu harfi, kendinden önceki harfle bağlayan, küçük daire şeklindeki işaretir(ج). (bkz. Url 2: <https://fasiharapca.com/arapcada-harekeler-hareke-nedir/301849>)

Yalnız okuma-yazma değil; matematik, İngilizce ve ezberde iyi bir performans göstermiştir.

VÖ11: *Kur'an[-ı Kerim] okurken anlamını bilmediği kelimeleri çıkarabildiği için, daha sonra Latin Alfabesi ile Türkçe kelimeleri okurken bilmediği harfler olsa dahi kelimeyi tamamlayıp harfi okuyabiliyor. Ezber konusunda daha hızlı... Kur'an[-ı Kerim] harfleri ayrıntılı ve karmaşık olduğu için Z karedeki (Ze²)¹² dikkat gerektiren karmaşık görsellerde ve zihinsel örüntülerde daha dikkatli ve seçici. Soyut kavramları daha iyi anlama ve kavrama.*

VÖ22: *Kur'an-ı Kerim okumanın zihni açması noktasındaki olumlu etkisi Matematik dersinde de kolaylaştırıcı bir etki oluşturuyor.*

Yukarıdaki veli görüşleri incelendiğinde Kur'an-ı Kerim okuyabilmenin sadece ilk okuma yazma sürecini değil, aynı zamanda matematik, İngilizce ve görsel sanatlar (Ze²)¹³ gibi dersleri olumlu yönde etkilediği, bununla birlikte ezber yapma, soyut kavramları algılayabilme, örüntü kurabilme gibi zihinsel becerilere katkı sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte SÖ2'nin Kur'an-ı Kerim bilen Ö11 için: “ Sesi tanımada, okuma düzeyindeki kavramasında hiçbir sıkıntı gözlemlenmedi. Çok hızlı olarak öğrenerek ileri düzeydeki sesleri de kavradı.” ifadesi VÖ11'in : “...kelimeleri okurken bilmediği harfler olsa dahi kelimeyi tamamlayıp harfi okuyabiliyor” söylemini destekler niteliktedir. SÖ3'ün : “ ...Ö16, Zeki algı çok iyi. Ailenin hiçbir desteği olmamasına rağmen... Aile ile görüştüğümde anaokulunun, orada verilen Kur'an-ı Kerim eğitiminin çok etkili olduğunu dile getirdiler.” şeklindeki söylemi, ailenin akademik anlamda destek vermemesine rağmen öğrencinin algılama kabiliyetinin yüksek olduğunu ve ailenin öğrencideki bu beceriyi okul öncesinde aldığı Kur'an- Kerim eğitimine bağladıkları söylenebilir. Öte yandan SÖ1'in Kur'an-ı Kerim bilen ve bilmeyen öğrenciler için yaptığı karşılaştırmada: “..derslerde zihinsel becerileri ölçmek adına okuduğumuz hakkında beyin fırtınası yapıyoruz. Bu öğrencilerin hafıza ve fikir yürütme becerileri diğer öğrencilerime göre oldukça iyi. Ze² kitaplarını da önde bitiriyorlar.” şeklindeki ifadelerinden, Kur'an-ı Kerim okuyabilmenin hafızayı güçlendirdiği, okuduğunu anlama ve ifade etmede kolaylık

¹³ Ze² : (Z kare) , görsel ve işitsel dikkat gelişimine yönelik hazırlanmış olup; çocuklarda bu alanlarda temel becerilerin güçlenmesine yardımcı olan dikkat geliştirme oyun setidir.

sağladığı, zihinsel beceri gerektiren Ze² akıl oyununda hız kazandırdığı sonucu çıkarılabilir.

Ödev Yapmada Zorlanmama: Araştırma sürecinde veli (3) ve sınıf öğretmeni söylemleri değerlendirildiğinde; Kur'an-ı Kerim'i okul öncesi dönemde öğrenmenin, öğrencilerin ödev yapmada zorlanmama, hatta ödevi istekli bir şekilde yapma ve verilen ödevlerden daha fazlasını yapma isteği yönünde bir katkı sağladığı görülmüştür. Konuyla ilgili veli ve öğretmen söylemleri aşağıda sunulmuştur:

VÖ9: *1.sınıfa başladığında okuma konusunda, Arapça okumayı öğrenmiş olmasının çok faydası olduğunu düşünüyorum...Sınıf arkadaşlarının birçoğundan çok daha az tekrarlarla ödevlerini yaptırabildik.*

VÖ13: *Kızım benim isteğimle değil, kendisi gönüllü ve istekli olarak ödevlerini yapıyor. Hatta bazen fazladan okumak istediği de oluyor. Eline aldığı bir kâğıdı sonuna kadar doldurmadan bırakmıyor. Kur'an [-ı Kerim] eğitiminin zihni açtığını birçok yerde duydum ve araştırdım.*

VÖ19: *Hiç ilkokul 1. Öğrencisi gibi değil. Çok rahat okumayı söktü. Ders çalışmamız oldukça kolay oluyor. Herhalde Kur'an- Kerim öğrenmesinden kaynaklanıyor.*

Söylemler incelendiğinde velilerin; çocuklarının ödev yapmada zorlanmama, bu konuda istekli olma, kısa süreli tekrarlar konuyu kavramalarını, Kur'an-ı Kerim okuyabilme durumuna bağladıkları görülmektedir. Bununla beraber Kur'an-ı Kerim bilen öğrencinin velisi **VÖ13**'ün söylemine bakıldığında, öğrencinin verilen ödevi yeterli bulmayıp yeniden ödevlendirme isteği anlaşılmaktadır. Ayrıca **VÖ13**'ün: "...Kur'an-ı Kerim eğitimin zihni açtığını birçok yerde duydum ve araştırdım." söyleminden zihin açıklığının yani hafızanın kuvvetini Kur'an-ı Kerim'i okumayla ilişkilendirdiği ve bu sayede başarının artacağı yönünde bir kanıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim bir nörobilim uzmanı olan Ghilan'a (2014) göre (akt. Purwati, Zubaidah, Corebima & Mahanal, 2018: 849); Beyin, Kur'an-ı Kerim dinlemeye ve okumaya odaklandığında; Temporal Lop bölgesinde bulunan hipolotamusu harekete geçirir ve uyarır. [*Buranın önemi hafızanın pekiştiği yer olmasıdır*]. Hafızanın çalışması, hatırlama, konsantrasyon, planlama gibi beceriler; tutum ve davranışları yerine getiren ön loplarda da aynı uyarılma ve hareket meydana gelecektir. Ayrıca Baba, Salleh, Zayed ve Harris (2015: 21-22) in

yaptıkları çalışmada; İslami değerlerle bütünleşmiş öğrenme materyallerinin, öğrencilerin düşünme ve tutum biçimlerini olumlu yönde değiştirdiği; bununla beraber Kur'an'ı okuma ve dolaylı olarak ezberleme faaliyetinin, öğrencilerin yalnızca bir alanda değil birçok alanda, dersleri kolayca hatırlamalarına fayda sağladığı ve bu sayede öğrencilerin öğrenmede başarı elde edeceklerini öne sürmüşlerdir.

Sınıf öğretmeni **SÖ1**'in gözlemleri de yukarıda belirtilen görüşü desteklemektedir. Şöyle ki; *“Okuma- yazma sürecinde Kur'an-ı Kerim okuyarak gelen öğrencilerimle, gerek okuma-yazma konusunda gerekse verilen ödevi yapma konusunda sıkıntı yaşamadım. Hatta Kur'an-ı Kerim'de olan öğrencilerimin %80'i verdiğim ödevi okulda yapıp gidiyorlar. Bazı velilerim arayıp, bugün ödevinin gelmediğini veya eksik geldiğini sorduklarında okulda yaptıklarını izah ediyorum ve mutlu oluyorlar. Bu öğrencilerim kitap okuma konusunda da azimli ve gayretliler. Benden sürekli yeni kitap istiyor.”* **SÖ1**'in söylemine göre; Kur'an-ı Kerim bilen öğrencilerin ödev yapma konusunda istekli ve azimli oldukları, verilen ödevleri kendi gayretleriyle yerine getirdikleri, veli ve öğretmenin bu konu hakkında sıkıntı yaşamadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca **AÖ** de Kur'an-ı Kerim bilen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun teneffüs ve branş derslerinde verilen ödevleri yaptıklarını ve birbirleriyle yarıştıklarını ifade etmiştir.

Yukarıdaki söylem ve gözlemlere göre, okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenen öğrencilerin, istekli bir şekilde ödev yaptıkları, verilen ödevleri kısa zamanda bitirdikleri ve velilere bakan yönüyle ev ödevlerini çocukla çatışma yaşamadan sorunsuz geçirdikleri söylenebilir. Ancak bu iddia farklı deneysel çalışmalarla da araştırılmalıdır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda varılan sonuçlar verilerek tartışılmış ve araştırmanın alt problemleri bağlamında önerilere yer verilmiştir.

5.1 SONUÇ

Bu araştırma sonucunda;

- İlk okuma yazma sürecinde; okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenen öğrencilerin, Kur'an-ı Kerim bilmeyen öğrencilere göre; ELAKİN, OMUTÜY, ÖRİDSB, ZÇGŞCP ve HVĞFJ harf gruplarını daha hızlı öğrenerek birleştirdikleri ve kelimeleri daha hızlı çözümledikleri tespit edilmiştir.
- Kur'an-ı Kerim bilen ve bilmeyen öğrenciler, okuma yazma öğrendikten sonra metin okuma hızları bakımından karşılaştırıldıklarında; dakikada en çok okunan kelime sayısının Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir.
- Okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenen öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde zihinsel becerilere yönelik yapılan çalışmalarda başarı gösterdikleri; hece birleştirmede ve okumada hızlı oldukları ve kolayca yapabildikleri; kelime içerisinde karşılaştıkları henüz öğrenmedikleri seslere dair çıkarım yapabildikleri; ödev yapma konusunda istekli oldukları ve zorlanmadıkları tespit edilmiştir.
- Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrenciler, ilk okuma yazma sürecinde Türkçe derslerinde; *g sesini* “و” (vav) *harfi* olarak, *L sesini* “ل” (lam) *harfi* olarak, *I Rakamını* “ا” (elif) *harfi* olarak yazarak “yazma hatalar”ı yaptığı; *S sesini* “س”

(ye) olarak, 3 Rakamını “ع” (a) olarak, 5 Rakamını “ح” (ha) olarak, 1 Rakamını “ا” (e) olarak okuyarak “okuma hataları” yaptığı; Ancak Kur’an-ı Kerim okuyamayan öğrencilerde bu hataların yapılmadığı tespit edilmiştir.

- İlk okuma yazma sürecinde Türkçe dersinde; *harfi atlayarak okuma, heceyi atlayarak okuma, satır atlayarak okuma, harf ekleyerek okuma ve heceyi ters okuma* hatalarının Kur’an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan her iki öğrenci grubunda da gözlemlendiği, ancak Kur’an-ı Kerim okuyamayan öğrencilerin hata yapma sıklığının okuyabilen öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

- İlk okuma yazma sürecinde Matematik dersinde 3 Rakamını “ع” yazma, 5 Rakamını “ح” yazma gibi yazma hatalarının Kur’an-ı Kerim okuyabilen öğrencilerin yanı sıra okuyamayan öğrencilerde de görüldüğü, ancak Kur’an-ı Kerim okuyabilen öğrencilerin hatayı yapma sıklığının, okuyamayan öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

5.2 TARTIŞMA

Bu çalışmada 1. alt problemde belirtildiği üzere ilk okuma yazma sürecinde harf gruplarının öğrenimi açısından, Kur’an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan öğrenciler; *sesi tanıma, duyduğu sesleri ayırt etme, görsellerle sesleri eşleştirme, sesleri okuma, sesleri yazma, seslerden hece oluşturma, heceleri okuma, heceleri yazma, hecelerden kelime oluşturma, kelime okuma, kelimeyi anlamlandırma, kelimeleri yazma, kelimeleri görselle eşleştirme, cümle oluşturma, cümle okuma, cümleyi anlamlandırma, cümleleri yazma, cümleleri görselle ifade etme, metin oluşturma ve metin okuma* bağlamında karşılaştırılmış ve elde edilen veriler doğrultusunda harf gruplarını öğrenme hızları ve okumaya geçme süreleri açısından değerlendirildiğinde, okul öncesinde Kur’an-ı Kerim öğrenen öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Söz konusu çalışmada okulöncesinde Kur’an-ı Kerim öğretimi yapılırken, cezm konusunda ses temelli cümle yöntemi kullanılmış ve çocukların hecelemeyle daha iyi kavradığı görülmüştür. Bununla beraber harf öğretimi sırasında; “cim” yerine ceketin “ce” si, “sin” yerine serçenin “se” si gibi resimli kartlarla seslendirmeler yapılmıştır. Zira çocuk Kur’an harflerini seslendirirken (mahreç) sıkıntı yaşadığı için (Gücen, Çakmak ve Ay: 2016:

752-764), ses vererek harfleri öğretmenin çocuğun daha kolay ve daha hızlı öğrenmesine katkı sağladığı belirtilmiştir (URL 6, 2018). Bu durum yöntemsel açıdan düşünüldüğünde okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğretim şeklinin okuma sürecini kısalttığı ve sürece katkı sağladığı söylenebilir. Özellikle okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğretme yöntemi öğrencilerin konuları hatırlaması ve sıkılmadan okumaları adına oldukça önem arz etmektedir (Mawarni, 2015: 24-25).

Öte yandan Durukan ve Alver (2008)'in öğretmen görüşleri doğrultusunda yaptığı çalışmada Ses Temelli Cümle Yönteminin okuma yazma öğrenme sürecini hızlandırdığı ve öğrencilerin daha kısa sürede okuma yazmaya geçtikleri ifade edilmiş, aynı zamanda öğrencilerin bu yöntemle, ses, hece, kelime, cümle ve metin oluşumunda ayrı ayrı buldukları için anlayarak öğrendikleri, bu durumun öğrencilerin anlama düzeyini artırırken, yaratıcılığının gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir (MEB, 2005: 244-246). Dolayısıyla yapılan bu çalışma elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

5.2.1 Kur'an-ı Kerim Bilen ve Bilmeyenler Arasında Anlamlı Farklılıklar

İlk okuma yazma sürecinde harf öğrenimi ELAKİN harf grubuyla başlamaktadır (MEB, 2018a). Araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayanlar arasında ELAKİN harf grubunun öğrenilmesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrencilerin ELAKİN harf grubuna yönelik öğrenme puanları sıra ortalamasının (37.24), okuyamayanlar öğrencilerin öğrenme puanları sıra ortalamasına (17.98) göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber elde edilen veriler incelendiğinde, ELAKİN harf grubu bittikten sonra araştırmaya katılan “52” öğrenciden, tam okumaya geçen “24” öğrencinin “21” inin Kur'an-ı Kerim okuyabilen, “3” ünün ise okuyamayan öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca ELAKİN grubunda Kur'an-ı Kerim okuyamayan öğrencilerden, okumaya geçenler arasında, okuma bilerek okula başlayan “1 (bir)” öğrenci bulunmaktadır.

İkinci sırada olan OMUTÜY harf grubuyla yapılan çalışmada ise; Kur'an-ı Kerim okuyabilenler ve okuyamayanlar arasında OMUTÜY harf grubunun öğrenilmesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, Kur'an-ı Kerim

okuyabilenlerin öğrenme puanları sıra ortalamasının (35.46), okuyamayanlara (19.40) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü sırada ÖRİDSB harf grubu bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim okuyabilenler ve bilmeyenler arasında ÖRİSİD harf grubunun öğrenilmesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kur'an-ı Kerim okuyabilenlerin ÖRİSİD harf grubuna yönelik öğrenme puanları sıra ortalamasının (34.93), Kur'an-ı Kerim bilmeyenlerin öğrenme puanları sıra ortalamasına (19.81) göre yüksek olduğu, dolayısıyla okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenmenin, ÖRİSİD harf grubunu öğrenmede etkili olduğunu göstermektedir.

Dördüncü sırada bulunan ZÇGŞCP harf grubunda, araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim okuyabilenler ve okuyamayanlar arasında ZÇGŞCP harf grubunun öğrenilmesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kur'an-ı Kerim okuyabilenlerin ZÇGŞCP harf grubuna yönelik öğrenme puanları sıra ortalamasının (32.91), Kur'an-ı Kerim bilmeyenlerin öğrenme puanlarını sıra ortalamasına (21.41) göre yüksek olduğu, dolayısıyla okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenmenin, ZÇGŞCP harf grubunu öğrenmede etkili olduğunu göstermektedir.

Beşinci ve son sırada bulunan HVĞFJ harf grubunda ise araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim okuyabilenler ve okuyamayanlar arasında HVĞFJ harf grubunun öğrenilmesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş, Kur'an-ı Kerim okuyabilenlerin HVĞFJ harf grubuna yönelik öğrenme puanları sıra ortalamasının (32.52), Kur'an-ı Kerim okuyamayanların öğrenme puanları sıra ortalamasına (21.72) göre yüksek olduğu, dolayısıyla okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenmenin, HVĞFJ harf grubunu öğrenmede etkili olduğunu göstermektedir. Beş harf grubundan elde edilen bulgular incelendiğinde; Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrencilerin, okuyamayan öğrencilere göre öğrenilen harf gruplarını daha hızlı algıladıkları ve okuyabildikleri, dolayısıyla okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenmenin öğrenmede etkili olduğu ve okuma sürecini kısalttığı söylenebilir.

Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerisi gelişen çocuk, çevresinde bulunan yazılı materyallere ilgi göstermektedir. Yapılan araştırmalarda erken yaşta gelişimi

desteklenen bu temel becerinin, çocuğun ileriki yaşlarda yaşamını olumlu yönde etkileyeceği, ayrıca ilk okuma yazma becerisinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Kargın ve diğerleri, 2017: 62). Bu açıdan bakıldığında okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim öğreniminin okuryazarlık becerisini geliştirdiği, dolayısıyla ilk okuma yazma sürecine de katkı sağladığı söylenebilir. Bu durum, araştırmada tespit edilen okul öncesinde Kur'an-ı Kerim okumanın, harf öğreniminde ve okuma becerisi üzerinde etkisi olduğu bulgusuyla örtüşmektedir.

5.2.2 Metin Okuma Hızı

Okul öncesinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrencilerin, Kur'an-ı Kerim bilmeyen öğrencilere göre daha akıcı ve hızlı okuduğu bulgulanmıştır. Buna göre; Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan öğrencilerin okuma hızları ölçülmüş, öğrencilere okuma yazma öğrendikten sonra seviyelerine uygun 38 kelimedenden oluşan bir metin verilerek 1 dakika süresince sesli olarak okutulmuş, değerlendirmenin sonunda en çok okunan kelime sayısı 20-38 kelime aralığına olup (12 öğrenci), bu öğrencilerden Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrenci sayısının (10 öğrenci), bilmeyen öğrencilere (2 öğrenci) göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber Kur'an-ı Kerim okuyamamasına rağmen okuma hızı yüksek olan öğrencilerden birinin okula başlamadan önce okuma bildiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda istatistiksel olarak; araştırmaya katılan öğrencilerden Kur'an-ı Kerim okuyabilenlerin dakikada okudukları kelime sayısı sıra ortalamalarının (38.02), Kur'an-ı Kerim okuyamayanların sıra ortalamalarından (17.36) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum da okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenmenin ilk okuma yazma sürecinde okuma hızını artırdığı, dolayısıyla okuyucunun akıcı okumasına sebep olduğu ve okuma motivasyonunu yükselttiği söylenebilir. Nitekim aşağıda verilen okuma becerisi ile ilgili Çiftçi (2001), Güneş (2013b), Dündar ve Akyol (2014), Therrien (2004), Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağaçkiran (2018), Akçamete ve Güneş (1992)'in yaptığı çalışmalar, söz konusu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir;

Çiftçi (2001: 180) yaptığı çalışmada, ilk okuma sürecinde öğrencilerin okuma düzeylerinin sesli okuma yapılarak belirlenebileceğini, yine bu yöntemle bazı yanlış okuma davranışlarının kontrol edilebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca sesli

okumanın sosyal ve psikolojik avantajları, öğrenci üzerinde okumaya karşı istek uyandıracaktır. Sesli okuma, zihinsel ve fiziksel süreçlerden oluşmaktadır. İlk okuma ve onu takip eden süreçte; öğrencinin dikkatini geliştirmesine, okumaya yoğunlaşmasına ve telâffuzunun gelişmesine katkı sağlayacak, dolayısıyla kendine güven duygusunun oluşmasına sebep olacaktır (Güneş, 2013b: 291). Bu durumda okuma becerisi gelişen öğrencinin okuma motivasyonu da artacaktır. Motivasyonu artan öğrenci, okuma çalışmalarını artıracak, kelime tanıma düzeyi ve buna bağlı olarak akıcı okuma ve anlama düzeyleri de gelişebilecektir (Dündar ve Akyol, 2014: 364).

Therrien (2004) de akıcı okumayı önemli bir okuma becerisi olarak kabul etmektedir. Metni akıcı bir şekilde okumak; okuduğunu anlamak, kelimeleri doğru ve hızlı telaffuz etmektir. Öğrencilerin okurken sıkça yaptığı hatalar, anlama düzeylerini düşürecek ve kelimeyi okusalar bile anlamlandırmada sıkıntı yaşamalarına neden olacaktır. Dolayısıyla okuma alanında zorlanan öğrencinin motivasyonu düşecektir. Akıcı okumaya sahip öğrencilerin, zayıf okuyanlara göre; daha hızlı ve sözcükleri doğru bir şekilde anlamlandırabildikleri, dolayısıyla bilişsel kapasitelerini en iyi şekilde kullandıkları söylenebilir (akt. Kodan ve Akyol: 2016).

Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağaçkırın (2018)'in yaptığı bir diğer çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ve okuduğunu anlama başarı puanları incelendiğinde; eğitim durumu yüksek olan ebeveynlerin ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine bir farklılık oluşturduğu, ayrıca sosyo-ekonomik düzey arttıkça öğrencilerin okuma hızında ve okuduğunu anlama başarı puanlarında da yükselme olduğu tespit edilmiştir. İlk okuma yazma sürecinde özellikle okuduğunu anlama ve okuma hızının, öğrencinin akademik başarısını etkilediği göz önünde bulundurulacak olursa, bu anlamda yapılacak ve alana kazandırılacak çalışmaların önemi anlaşılacaktır. Nitekim Akçamete ve Güneş için de (1992: 463), etkili ve hızlı okuma becerisinin okul ve okuldan sonraki süreç içinde başarıyı sağlamanın ön koşulu olarak kabul edildiği görülmektedir.

5.2.3 Okul Öncesi Dönemde Alınan Kur'an-ı Kerim Eğitiminin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Katkısı

Yapılan çalışmada 2. ve 3. Alt problemler bağlamında elde edilen bulgular, araştırmacı öğretmen, sınıf öğretmeni, veli gözlem ve görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir;

İlk okuma yazma sürecinde Kur'an-ı Kerim bilen öğrencilerin, Kur'an-ı Kerim okuma mantığını Latin alfabesine uygulayarak okuma mantığını kavradıkları; özellikle hece birleştirmede “cezm” konusunun etkili olduğu; okumayı kolaylaştıran durumun Kur'an-ı Kerim bilmeyeyle ilişkilendirildiği; ilk harf grubu olan ELAKİN grubunda okumaya geçen 21 öğrenciden 18'inin okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenen öğrencilerden oluştuğu, diğer 1 öğrencinin ise okumayı bilerek okula başladığı tespit edilmiş, ayrıca Kur'an-ı Kerim bilen öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde sırasıyla verilen ses gruplarını beklemeden, diğer harfleri kelimenin anlamına göre tahmin edip kolayca öğrendikleri; yeni gördükleri harften oluşan üç, dört veya altı heceli kelimeleri hızlı ve kolaylıkla okudukları bulgulanmıştır. Dolayısıyla okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğreniminin ilk okuma yazma sürecinde okumayı kısalttığı ve kolaylaştırdığı, aynı zamanda hece birleştirmede kolaylık sağladığı söylenebilir.

Türkçe sesleri birbiriyle birleştirirken (çatmak) kullanılan ses temelli cümle yönteminde olduğu gibi, Kur'an-ı Kerim okurken de “cezm” (sesleri birleştirme) kullanılmaktadır. Özcan ve Özcan'ın (2016: 97) yaptığı çalışmada sesleri birbirine çatmanın (birleştirme) ilk okuma yazma sürecinde öğrenciyi zorlayan bir konu olduğu, bu konuyu kavrayan öğrencinin okumayı söktüğü belirtilmiştir. Dolayısıyla cezm bir çatma (birleştirme) olarak düşünüldüğünde, okul öncesinde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenen öğrenci için; sesleri birleştirmede kolaylık sağladığı söylenebilir. Bir diğer husus ses farkındalığıdır. Uyanık, Kandır (2010) ve Erdoğan'ın (2011) yaptığı çalışmalarda, ilk okuma yazma sürecinde öğrencinin okuma becerisinde başarı sağlayabilmesi için en önemli etken fonetik farkındalık olarak tanımlanan ses farkındalığı becerisinin kazanılmış olmasıdır. Nitekim okul öncesinde Kur'an öğreniminde sesleri birleştirmek için kullanılan cezm yönteminde harflerin isimleri değil sesleri verilmekte, bu sayede çocuk bir sesin karşılığı olarak sembolü yani harfi öğrenmektedir. Bu durum yönetsel açıdan bakıldığında, Kur'an-ı Kerim okumanın

öğrencinin ses farkındalığı becerisini kazanmasında etkili olduğu, bununla beraber sesin bir harfe karşılık geldiğini kavramış olduğu söylenebilir.

Bir diğer husus, bir dildeki seslerin çokluğu ile okumayı öğrenmedeki kolaylığın doğru orantılı oluşudur. Aynı zamanda ses unsurunun, beyin üzerinde yapılan çalışmalar için önem arz ettiği belirtilmektedir (Güneş, 2013b). Ülkemizde ilk okuma yazma süreci ses birleştirme yöntemiyle yapılmakta, Mason'ın (2013, akt. Güneş, 2013) yaptığı çalışmada; bu yöntemin zihinsel becerilere ve beyin gelişimi üzerine katkısı olduğu belirtilmektedir. Beyin görüntüleme sistemiyle yapılan çalışma sonucunda; okuma eylemi esnasında beynin sol yarım kürede bağlantı kurduğunu, farklı bir okuma yöntemi denendiğinde tepkilerin diğeri kadar verimli olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca ses birleştirme yöntemiyle öğrenmede, öncelikle ses ve sese karşılık gelen harf tanıtılmakta, bunlar birleştirilerek kelime ve cümleler oluşturulmaktadır. Bu durum beyin aktivitesinin yüksek seviyede çalışmasını sağlamakla birlikte, beyinde ki nöronlar arası bağlarda da artış gözlenmektedir. Bu yöntemin diğer okuma yöntemlerine göre beynin birçok bölgesini harekete geçirdiği tespit edilmiştir.

Öte yandan Nöro bilim uzmanı Ghilan'ın (2014) kuramsal çerçevede yaptığı çalışma Mason'ı bu yönüyle hatırlatmaktadır. Ghilan'a göre; "Kur'an-ı Kerim okunurken dikkatlice dinlemek, telaffuzuna dikkat ederek uygun bir şekilde okumak, detaylarını anlamaya çalışmak öğrencide Temporal Lop bölgesini uyarmaktadır. Bu bölgenin konuşma, hafıza ve işitmenin de dahil olduğu birçok görevi bulunmaktadır. Bu bölge aynı zamanda müzikal seslerin işlenmesinde de aktif durumdadır. Kur'an-ı Kerim okurken düz bir metin gibi değil, grameri gereği, melodi (makam) gibi ritim değiştirilerek okunmaktadır. Dolayısıyla tilavetle okunan Kur'an-ı Kerim bu bölgenin uyarılmasını sağlayacaktır. Bu bölge ne kadar aktif çalışırsa ve bu çalışma Kur'an öğrenme ve okuma ile olursa, öğrencinin hafızası ve yeni bilgi öğrenme becerisi daha da artacaktır. Kur'an'ı belirtilen şekilde çalışan öğrencide görsel hafıza, dil kabiliyeti, hafıza oluşumu, dikkat yeteneği, plan yapabilme kabiliyeti gelişmiş olacaktır." Buna göre, söz konusu çalışmada okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğreniminin, ilk okuma yazma sürecine katkısı bağlamında; *Okumayı kolaylaştırma, Hece birleştirmede kolaylık, Zihinsel Becerilere Katkı, Ödev Yapmada Zorlanmama* gibi temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların, Ghilan ve Mason'ın çalışmalarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Bununla beraber Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrencilerin sadece okuma ve yazma alanında değil, matematik ve İngilizce gibi derslerde, dikkat gerektiren zekâ oyunlarında da başarı sağladığı; ayrıca ezber yapma, soyut kavramları algılayabilme ve örüntü kurabilme becerilerini Kur'an-ı Kerim okuyabilmeye ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir.

Okuma eylemi bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimleri içine alan bir süreçtir (Sever, 1997: 12). Bu süreçte göz ve beyin ortaklaşa çalışmakta ve sesli okuma ile konuşma ile ilgili organlar da devreye girmektedir (Yangın, 1999: 67-81). Zekânın gelişiminde büyük bir rolü olan okuma eylemi, zihinsel işlemlerin yapıldığı birçok yüksek düzeyli beceriyi de içine almaktadır (Güneş, 2000). Yapılan çalışma bu yönüyle incelendiğinde; okul öncesinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrencinin henüz ilk okuma yazma sürecine başlamadan bu zihinsel becerileri kazandığı söylenebilir

Bir diğer husus erken yaşta yabancı dil eğitiminin zekâyı geliştirdiği yönündedir. Anşın (2006) yaptığı çalışmada, erken yaşta öğretilen yabancı dilin çocukta düşünce açısından hızlı bir şekilde kavramayı ve çabuk karar verme yetisini geliştirdiğini belirtmektedir. Ayrıca anadilinde anlama becerisini artırdığını ve çocuğun zihninde başka kültürlerin de var olduğuna dair bir kanı oluşturduğunu ifade etmektedir. Lambert (1972) ise erken yaşta yabancı dil öğrenen çocuğun akranlarına göre eğitim hayatında daha başarılı olduğunu belirtmektedir (akt. İlder ve Er, 2007: 22). Söz konusu çalışma yabancı dil öğrenimi yönüyle düşünüldüğünde, okul öncesinde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenen öğrenci için, Kur'an-ı Kerim dilinin Arapça olması nedeniyle, ilk okuma yazma sürecinde ezber kabiliyetini artırdığı, dikkat gerektiren hafıza oyunlarında başarı sağladığı ve akademik başarı sağladığı düşünülebilir. Baba ve diğerlerinin (2015: 21) yaptığı çalışmada ise; Kur'an-ı Kerim okumanın ve ayetleri ezberlemenin, dolaylı olarak derslere fayda sağladığı ve bu sayede öğrencilerin başarılı olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca Rifa'ah (2013: 69), Kur'an-ı Kerim okumanın zihne huzur ve dinginlik verdiğini, bununla birlikte motivasyonu artırdığını; Erdoğan (2017: 404) ise Kur'an-ı Kerim okumanın psikolojik olarak insan üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Nitekim elde edilen bulgular yapılan çalışmalarla örtüşmektedir.

Öte yandan söz konusu çalışmada elde edilen bulgular neticesinde; Kuran-ı Kerim okuyabilen öğrencilerin ödev yapmada zorlanmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum

verilen ödev sorumluluğunu zamanında yerine getiren çocuk için çevresinden takdir görmesine ve dolayısıyla başarı duygusunu tatmasına yardımcı olacaktır. Hökelekli'ye (2013: 216) göre çocuğun özgüven sahibi olmasında başarma duygusunun önemli bir yeri vardır. Verilen eğitim sırasında, çocuğu sahip olduğu beceriye göre yönlendirmek, o konuda üstünlük ve yeterlilik kazanmasını sağlayacak, bu durum çocuğun özgüven gelişimine destek olacaktır. Söz konusu çalışma bu açıdan değerlendirildiğinde; okul öncesinde oldukça karmaşık bir süreç olan okuma becerisini, Kur'an-ı Kerim öğrenimiyle kazanan çocukta özgüven duygusunun gelişmiş olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte söz konusu araştırmada elde edilen bulgular neticesinde; Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrencilerin ödev yapma konusunda sıkıntı veya herhangi bir çatışma yaşamadıkları, bu konuda oldukça gayretli ve istekli oldukları; verilen ödevleri henüz okul süreci bitmeden sınıf içerisinde yaptıkları ve öğretmenin okuma alışkanlığı kazandırmak için verdiği kitapları hızlı bir şekilde bitirip, tekrar kitap istedikleri tespit edilmiştir.

Canter ve Hausner'a (1995) göre öğrenciye verilen ödev, sorumluluk gelişiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrenci ödev yaparken; hedef belirleme, plan yapma, var olan kaynakları kullanma, güven duygusu kazanma gibi bir dizi becerileri geliştirmektedir. Verilen ödevin düzenli bir şekilde yapılması ve istenilen zamanda teslim edilmesi çocuğun başarı duygusu kazanmasına olanak sağlamaktadır. Özet olarak öğrenciye verilen ödevin;

- Verilen yönergeyi anlama ve takip etmeyi öğrenme,
- Verilen işe başlama ve işi sonlandırmayı öğrenme,
- Verilen süreyi verimli bir şekilde kullanma,
- Zaman içerisinde bağımsız olarak çalışabilme,
- Yaptığı çalışma ve elde ettiği başarı ile gurur duymayı öğrenme gibi becerilerin gelişiminde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Akt. Güneş, 2014: 4).

5.2.4 Okul Öncesi Dönemde Alınan Kur'an-ı Kerim Eğitiminin Okuma Yazma Sürecinde Oluşturduğu Sorunlar

Yapılan çalışmada; Kur'an-ı Kerim bilen ve bilmeyen öğrencilere, ilk okuma yazma sürecinde sınıf öğretmenleri ve araştırmacı öğretmen tarafından 16 maddeden oluşan

(10 sözel, 6 sayısal) sayısal ve sözel okuma ve yazma hatası gözlem formu uygulanmıştır. İlk okuma yazma sürecindeki becerileri; Hiç yapmıyor (1), Ara sıra yapıyor (2), Sık sık yapıyor (3) düzeylerine göre ele alınmış, okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan öğrenciler, bu hataları yapması bakımından karşılaştırılmışlardır. Değerlendirmenin sonunda;

- Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan öğrencilerin Türkçe alanında yaptığı okuma-yazma hataları incelendiğinde;

Harfi Atlayarak Okuma: Kur'an'ı Kerim bilen "1", bilmeyen "9" öğrenci,

Heceyi Atlayarak Okuma: Kur'an'ı Kerim bilen "1", bilmeyen "11" öğrenci,

Satır Atlayarak Okuma: Kur'an'ı Kerim bilen "1", bilmeyen "14" öğrenci,

Harf Ekleyerek Okuma: Kur'an'ı Kerim bilen "2", bilmeyen "9" öğrenci,

Heceyi Ters Okuma: Kur'an'ı Kerim bilen "8", bilmeyen "23" öğrenci,

Kelimeyi Ters Okuma: Kur'an'ı Kerim bilen "2", bilmeyen "7" öğrencinin yaptığı;

- Sadece Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrencilerin Türkçe alanında yaptığı okuma-yazma hataları incelendiğinde;

S sesini ﺥ harfi okuma: Kur'an'ı Kerim bilen "3" öğrenci,

L sesini ﻝ harfi yazma: Kur'an'ı Kerim bilen "1" öğrenci,

g sesini ﻍ yazma: Kur'an'ı Kerim bilen 6 öğrencinin yaptığı ve Kur'an-ı Kerim bilmeyen öğrencilerde bu hataların görülmediği;

- *b sesini ﺏ (ta) harfi okuma* hatasının ise araştırmaya katılan öğrencilerde gözlemlenmediği tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde; *harfi atlayarak okuma, heceyi atlayarak okuma, satır atlayarak okuma, harf ekleyerek okuma, heceyi ters okuma, kelimeyi ters okuma* hatalarının sadece Kur'an-ı Kerim okuyabilen değil, okuyamayan öğrencilerde de görüldüğü, ancak Kur'an'ı Kerim okuyabilen öğrencilerin en çok *heceyi ters okuma hatası* yaptığı tespit edilmiştir. Nitekim Kur'an-ı Kerim' in okuma yönü (sağdan sola doğru), Türkçe'nin okuma yönünden (soldan sağa doğru) farklı olduğu düşünüldüğünde okuma becerisini okul öncesinde Kur'an-ı Kerim ile öğrenen öğrencinin, ilk okuma yazma sürecinde *okuma yönü* açısından problem yaşayabileceği söylenebilir. Bu durum Öztürk' ün (2018: 22)

yaptığı çalışmada da vurgulanmakta, Kur'an-ı Kerim' in yazı dili (Arapça) ile ilk okuma yazma sürecinde öğrenilen yazı dilinin (Türkçe) birbirinden farklı olması nedeniyle çocuğun öğrenme de güçlük yaşayacağı ve bununla birlikte okuma sürecinin uzayabileceği belirtilmektedir. Ancak bu durum, okul öncesinde verilen eğitimin iki yazı dili açısından desteklenmesiyle düzelebileceği, bununla birlikte Kur'an-ı Kerim bilerek ilkokula başlayan çocuğun, diğerlerine göre yazı farkındalığına sahip olacağı ifade edilmektedir.

Öte yandan okul öncesinde ilk okuma sürecine Kur'an-ı Kerim öğrenimiyle başlayan çocuk için, ilkokul 1. Sınıfta karşılaştığı alfabenin ve okuma yönünün farklı olması, ileriye ket vurma problemi yaşamasına neden olabilir. Önceden edinilen bilgilerin, yeni bilgilerle yer değiştirememesi ve dolayısıyla yeni bilgilerin öğrenilememesi olarak tanımlanan bu durum (Ulusoy, 2014: 180) araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Dündar ve Akyol'un (2014: 365) yaptığı çalışmada ise ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerin “b” ve “d” gibi harfleri veya kelimeleri ters çevirerek hata yapabildikleri, bu durumun zaman içerisinde düzeldiği belirtilmektedir. Sadece Kur'an-ı Kerim bilen öğrencilerde görülen okuma ve yazma hataları incelendiğinde bu harflerin Arapça harflere benzerlik yönü dikkat çekmektedir. Ferah'ın (2009: 360) yaptığı çalışmada, ilk okuma yazma sürecinde çocuğun, alfabede bulunan harfler arasında kendince ilişki kurarak, benzerlik ve uyum içerisinde gördüğü harflerde okuma ve yazma hataları yaptığı belirtilmiştir. Bu durumda Kur'an-ı Kerim okuyan öğrencilerin araştırmada bulguların; *S sesini ﺥ harfi okuma, L sesini ﻝ harfi yazma, g sesini ﻍ yazma* hatalarını, Arapça ve Türkçe harfler arasında birbirine benzemeleri yönüyle ilişki kurarak yaptıkları söylenebilir. Sadece Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrencilerin Matematik (Rakamlar) alanında yaptığı okuma ve yazma hataları incelendiğinde;

3 Rakamını “ع” (a) okuma: “4” öğrenci,

5 Rakamını “ح” (ha) okuma: “3” öğrenci,

1 Rakamını “ا” (e) okuma: “2” öğrenci,

“1” Rakamını “ا” yazma : “5” öğrencinin yaptığı tespit edilmiştir.

Kur' an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan öğrencilerin Matematik (Rakamları) alanında yaptığı yazma hataları incelendiğinde ise;

3 Rakamını “ع” şeklinde yazma: Kur'an-ı Kerim okuyabilen “5”, bilmeyen “3”,

5 Rakamını “ح” şeklinde yazma: Kur'an-ı Kerim okuyabilen “3”, bilmeyen “1” öğrencinin yaptığı tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde Kur'an-ı Kerim okuyabilen ve okuyamayan öğrencilerin yaptığı *3 Rakamını “ع”* (ayn/a) harfi ve *5 Rakamını “ح”* (ha) harfi şeklinde yazma hatalarının en çok Kur'an-ı Kerim okuyabilen öğrencilerde görüldüğü tespit edilmiştir. Ancak *3 Rakamının “ع”* (ayn/a) harfine ve *5 Rakamının “ح”* (ha) harfine benzerliği yönüyle karıştırdığı (Ferah, 2009: 360) söylenebilir. Bununla beraber Erkal ve Albayrak'ın (2010: 222) yaptığı çalışmada en çok hata yapılan rakam sıralamasının 9, 1, 5, 4, 3, 7, 8, 0 ve 6 olduğu ifade edilmiş, 5 rakamının “s” harfiyle, 9 rakamının “g” harfiyle, 1 rakamının ise “l” (le) harfiyle karıştırıldığını tespit edilmiş, bunun sebebinin ise öğretmen ilgisizliği, öğrenciye yeterince zaman ayrılmaması, estetik duygunun yeterince kavratılmış olmaması, psikolojik ve fizyolojik sebepler v.b gibi nedenlere bağlı olduğu ifade edilmiştir.

5.3 ÖNERİLER

Araştırma okul öncesinde verilen Kur'an-ı Kerim öğreniminin, ilkokulda ilk okuma yazma sürecine yansımalarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda Milli Eğitim Bakanlığı'na, eğitim alanında çalışan öğretmen ve akademisyenlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1 Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler

- Verilen eğitimin değer merkezli olup, birbirinden kopuk olmamasına dikkat edilerek, disiplinler arası etkileşimle birbirini destekleyici ders programları hazırlanabilir.
- Mevcut okul öncesi eğitim programları ile bütünleştirilebilecek ya da alternatif bir modelin parçası olabilecek okul öncesi Kur'an-ı Kerim öğretim programı geliştirilebilir.

5.3.2 Öğretmenlere Öneriler

- Kur'an-ı Kerim eğitimi veren okul öncesi eğitim kurumlarında, hem okul öncesi öğretmenin, hem de Kur'an-ı Kerim eğitimi veren öğretmenin; bununla birlikte Kur'an-ı Kerim'i bilerek ilk okuma yazma sürecine başlayan öğrenciler için sınıf öğretmenin Latin alfabesi ve Kur'an-ı Kerim alfabesinin öğretim yöntemlerini bilmesi, olumsuzlukların giderilmesi açısından önemlidir. Örneğin; Okuma yazmaya hazırlık dersinde Latin alfabesinin okuma ve yazım yönü soldan sağa doğru verilirken, aynı anda Kur'an-ı Kerim'in okuma ve yazım yönünün sağdan sola doğru olduğu öğrencilere anlatılabilir.
- Okulöncesinde Kur'an-ı Kerim eğitimi verilirken bireysel açıdan öğrencilerin bilişsel becerileri dikkate alınarak eğitim sürdürülmesine, eğitim verme süresinin öğrencinin sıkılmasına neden olacak şekilde çok uzun tutulmamasına, öğrencinin bilişsel becerisinin üstünde bilgi yüklenmemesine özellikle dikkat edilebilir.
- Eğitimciler ve okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynler, çocuğu kendi toplumu ve kültürü içerisinde yadsınamaz bir değer olan Kur'an-ı Kerim'i öğrenmesi açısından teşvik etmeli ve bu bağlamda Kur'an-ı Kerim bilen öğrenciler takdir edilmelidir. Bununla birlikte eğitimci ve ebeveynlere, Kur'an-ı Kerim'in toplum üzerindeki etkisi ve önemi hakkında bilgi edinecekleri ve bu değer nasıl kazandırılabilceğine dair eğitim seminerleri verilebilir.

5.3.3 Akademisyenlere Öneriler

- Çocukların okuma yazma becerileri ile Kur'an-ı Kerim öğrenimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak farklı araştırma desenleri ile yeni araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenmenin, sadece okul boyutunda ve belirli bir gelişim aşamasına yansımaları değil, ergin bir birey olarak topluma yansımaları açısından da uzun süreli araştırmalar yapılabilir.
- Erken çocukluk döneminde okulöncesi eğitim alan ve Kur'an-ı Kerim kursuna giden öğrenciler akademik başarı ve sosyal beceriler açısından karşılaştırılabilir.
- Yapılan çalışmanın örneklemini artırılarak tekrar araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

AÇEV. (2015). *3-4 Yaş Gelişim Özellikleri*.

<http://www.acevokuloncesi.org> adresinden 28.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Adler, A. (2018). *Sorunlu Okul Çocuğu*. (K. Şipal, Çev.), İstanbul: Say Yayınları.

Akar, A. (2005). *Türk Dili Tarihi*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.

Akbaş, O. (2008). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9-27.

Akçamete, G. ve Güneş, F. (1992). Üniversite Öğrencilerinde Etkili ve Hızlı Okumanın Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 463-471.

Akıncı, A. (2005). Hayata Anlam Vermede Dinî Değerlerin Ve Din Öğretiminin Rolü, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (9), 7-24.

Aksan, D. (1971). *Anlam Bilimi ve Türk Anlam Bilimi*, Ankara: AÜ, DTCF. Yayınları

Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitim Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akyol, A. (2013). İslam Ahlak Felsefesinde Değerler Eğitimi, *Muhafazakâr Düşünce*, Sayı 36, 41-66.

Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: Alfa Yayınları.

Anşin, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. Sayı 6, 9-20. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. Diyarbakır.

Arı, M. (2003). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi. Sevinç, M. (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 87-110). Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

- Arıkan, A. (2011). Değerler Eğitiminin Tanımı, Önemi ve Kapsamı. Arıkan, A. (Ed), *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi* içinde (s. 9-11). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi.
- Arslan, Ş.Z., ve Yaşar, T.F. (2007). Yükselen Değer Kavramı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 8-11
- Arslanoğlu, İ. (1997). *Yazarı Belli Olmayan Bir Fütüvvetname*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Aşıcı, M. (2013). Okul Öncesinde Dil Ve Okuryazarlık Eğitimi. Oktay, A. (Ed), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* içinde (s. 37-64). Ankara: Pegem Akademi.
- Atabey, D. (2014). *Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sosyal Değerler Eğitimi Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Değerler Kazanımına Etkisinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ateşman, E. (1997). Türkçe’de Okunabilirliğin Ölçülmesi, *Dil Dergisi*, Sayı 58, 71-74. ISSN:1300-3542
- Aydın, M. (2011). Değerler, İşlevleri ve Âhlak, *Eğitime Bakış Dergisi*, 7 (19), 39-45.
- Aydın, M. Z. (2003). Ailede Ahlak Eğitimi. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 125-158.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baba, S. B., Salleh, M. J., Zayed, T. M., & Harris, R. (2015). A Qur’anic Methodology for Integrating Knowledge and Education: Implications for Malaysia’s Islamic Education Strategy. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 32 (2), 1-27.
- Bahadır, A. (1999). Çocukta Dini İlgi ve Düşüncenin Gelişmesi ve Allah İnancının Öğretilmesinde Metodlar, *Mehir Dergisi*, Sayı: 14.
- Bardi, A. ve Schwartz, S. H. (2003). Values and Behavior: Strength and Structure of Relations, *Personality Social Psychology Bulletin*, 29, p: 1207- 1220.

- Baştürk, M. (2013). *Türkçe'nin Yazı Dili Olarak Edinimi: Anadil Edinimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi, *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3 (1), 164-181.
- Bilgin, B. (1981). Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 469- 483. DOI: 10.1501/Ilhfak_0000000599
- Bilir, A. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk okuma Yazma Öğretimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 87-100.
- Bolay, S.H. (2007). Değerlerimiz Ve Günlük Hayat, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 12-19.
- Buhârî Ebu Abdullah Muhammed b.İsmail el-Buhari (2006), *Sahihu'l-Buhari. Muhtasarı Tecrîd-i Sarîh*, (A. F. Kocaer, Çev.), 5. Basım. Konya: Hüner Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016a). *DeneySEL Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen Ve Veri Analizi* (5. Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş.(2016b). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (22. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Canter, Lee et Hausner, Lee (1995). *Devoirs sans larmes, Guide à l'intention de parents pour motiver les enfants à faire leurs devoirs et à réussir à l'école*, Les éditions de la Chenelière inc., p. 4
- Cemaloğlu, N., (2001). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri Ve Okuma Sürecinin Oluşumu, *Türk bilim Araştırmaları*, Sayı 11, 231- 244.

- Çoşkun Keskin, S. (2012). Değer Eğitiminde Geçmişten Günümüze Bir Işık: "Aile Bilgisi Dersi" Model Önerisi, *Değerler Eğitim Dergisi*, 10 (23), 117-156
- Çoşkun Keskin, S. ve Söylemez, H. (2012). Değer Eğitiminde Okul Aile İşbirliğinde Veliler Eğitimin Neresinde?. R. Kaymakcan, N. Tınaz, Z.Ş. Altın, M. Zengin, A.Y. Okudan, H. Yiğit (Ed.), *Değerler ve Eğitimi- II* içinde (ss. 307-349). İstanbul: Dem Yayınları.
- Coşkun Keskin, S. (2007). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J.W ve Clark, V.L (2015). Karma Yöntem Araştırmalarının Doğası, Dede, Y. ve Demir, S. B. (Çev. Ed.). *Karma Yöntem ve Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* içinde (s. 1-22). (2. Basım). Ankara: Anı Yayınları
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitapevi
- Çağrıçı, M. (2002). *Kur'an Kursu*, TDV İslam Ansiklopedisi . Cilt 26, s. 423. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Çelenk, S., (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 83-90.
- Çınar, F. Ve Şener, N. (2016). Erken Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özelliklerine Uygun Ailede Din Eğitimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (47), 607-615.
- Çiftçi, M. (2001). Sesli Okuma, *Bilge Dergisi*, Sayı 24, 178–183.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- Dal, Z. F. (2018). *Okul Öncesi Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir İnceleme)*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dam, H. (2017). Çocukluk Dönemi Din Eğitimi. Köylü, M. (Ed.). *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi* içinde (ss. 51-96), Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (2018). Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu),
[https://egitimhizmetleri.diyaret.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20\(46%20Ya%C5%9F%20Grubu\)%202018-%20YEN%C4%B0.pdf](https://egitimhizmetleri.diyaret.gov.tr/Documents/Kur'an%20Kurslar%C4%B1%20C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20(46%20Ya%C5%9F%20Grubu)%202018-%20YEN%C4%B0.pdf) adresinden 24.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Dursun, Ş. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Becerilerinin Okul Öncesi Eğitimi Alma ve Almama Durumuna Göre Karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1691- 1715.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (5), 274-289
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 39 (171), 361-377.
- EARGED. (2005). *OECD PISA-2003 Araştırmasının Türkiye ile İlgili Sonuçları*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Eğitim Terimleri Sözlüğü (1974). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 22.12.18 tarihinde erişilmiştir.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). Değer Eğitimi Yaklaşımları, *DİB Dergisi*, 245, 11-15.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2016). *Karakter Eğitimi El Kitabı*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96

- Elitok-Kesici, A., Özdemir, N. ve Çoşkun, B.B. (2018). Öğretmen Adaylarına Göre Yükseköğretimdeki Örtük Programın Niteliği, *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, Sayı 33, 1071-1094. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1200>
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma-Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 161-180.
- Erdoğan, H.İ. (2017). Nübüvvetin İspatı Bağlamında Kur'an'ın Psikolojik İ'câzı, *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 15 (2). 402-420. ISSN: 1309-2030
- Ergin, M. 1986. *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Boğaziçi Yayınevi.
- Erkal, M. ve Albayrak, M. (2010). Çocukta Estetik Duygunun Gelişimi, Harf ve Rakamların Yazılışlarındaki Yanlılıklar. e-dergi.atauni.edu.tr adresinden 04.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Eroğlu, M. A. (2004). Toplumda Manevi Değerler Dili, II. Uluslararası Sosyal Bilimciler Kongresi, 254-261.
- Ferah, A. (2009). Türkçe İlk Okuma Yazma Göstergelerinin İrdelenmesi. *Türk Dili Dergisi*, Sayı 688, 348-363.
- Fersahoğlu, Y. (1998). *Din Öğretim ve Eğitiminde Duygu Eğitimi*, İstanbul: Marifet Yayınları.
- Ghilan, M. (2014). <http://www.aimislam.com/how-the-quran-shapes-the-brain/> adresinden 29.12.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Graves, C. W. (1970). Levels of Existence: An Open System Theory of Values, *Journal of Humanistic Psychology*. v. 10, p. 131- 155.
- Gücen, A., Çakmak, A. ve Ay, M.F. (2016). 4-6 Yaş Kuran Kursu Öğretim Programının Öğretici Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Kıbrıs, M. (Ed.). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi* içinde (s.752-765). İstanbul: İGEDER
- Güler, A. ; Halıcıoğlu, B.M. ; Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma* (2.baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gün, A. (2016). Veli Ve Öğretici Görüşleri Doğrultusunda 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Eğitimi: Samsun İli Örneği, *Amasya Üniversitesi İlahiyat, Fakültesi Dergisi*, 4 (7), 33-66.

- Günay, Ü. (1989). Din ve Sosyal Bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 6, 1-14.
- Güneş, F.(2013a). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (1. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013b). Okuma Yazma Öğrenme Yaşı, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4), 280-298.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi* (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde Ödev Tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 1-25.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*, (3. Baskı), İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequence*, Beverly Hills CA: Sage.
- Hökelekli, H. (2001). *Din Psikolojisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Işık, C. (2015). Arapça ile Türkçe Arasındaki Temel Farklılıklar, *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 6, 119-146.
- İlter, B. G. ve Er, S. (2007).Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, No:1, 21-30. Mart 2007
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Kültürel Psikoloji "Kültür Bağlamında İnsan ve Aile"*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kanad, H. F. (1951). *Deneysel Pedagoji II*. Ankara: Örnek Matbaası.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara Örnekleme. *Özel Eğitim Dergisi*, 18 (01), 61-87.
- Karababa, A. (2015). Değerler ve Değerler Psikolojisi. Dimaç, B. (Ed.), Bircan, H.H. (Ed.). *Kuramsal Temelde Değer içinde* (s.1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Karacoşkun, M.D. (2005). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dua, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 101-124.

- Kaymakcan, R. Ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21), 29-55.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2014). *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Kaynar, F. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Verilen Satranç Eğitiminin İlkokula Hazır Bulunuşluğa Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kesgin, A. (2018). Modern Dünyanın Eğitimi: Erdemden Değere. Meydan, H. (Ed.).III. *Uluslararası Değerler Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s.3-19). Zonguldak.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, 1998 Ve 2004 Öğretim Programlarının Etkinliğinin Araştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, Y. (2009). Eski Ön Asya Toplamları Arasında Yazı ve Dil Etkileşimi, Sayı 4, 122- 151.
- Kirschenbaum, H. (1994). *100 Ways to Enhance Values and Morality in School and Youth Setting*, Allyn & Bacon, Old Tappan, New Jersey.
- Kocabıyık, F. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı ve Okul Öncesi Eğitimi, *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7 (20), 3-4.
- Korkmaz Z. (2009). Alfabe Devriminin Türk Toplumunu Üzerindeki Sosyal ve Kültürel Etkileri, *Turkish Studies*, 4 (3), 1469-1480.
- Körükçü, Ö., Acun Kapıkıran, N., Aral, N. (2016). Schwartz’ın Modeline Göre 3-6 Yaş Resimli Çocuk Kitaplarında Değerlerin İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 38, 133-151. ISSN:1302-8944.
- Köylü, M. (2004). Çocukluk Dönemi dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45 (2), 37-54.

- Kurt, İ. (2017). *Velilerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri Ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuşdil, M.E., ve Kağıtçıbaşı, Ç.(2000). Türk Öğretmenlerin Değerler Yönelimi ve Schwartz Değer Kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.
- Kuşdemir Kayıran, B. ve Katırcı Ağaçıran Z. (2018). *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 30-44.
- Küçüktepe, C. (2013). İlköğretim ve Temel Özellikleri. Oktay, A. (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Lickona, T. (1992). *Educating For Character (How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility)*. New York: Bantam Books.
- Mason, S. (2013). *Apprendre, Un Processus Neuronal*, Revue Neuroéducation, UQAM.
- Mawarni, R. (2015). *Meningkatkan Kemampuan Membaca Al-Qur'an Anak Taman Kanak-Kanak Melalui Metode Kibar*, Universitas Pendidikan Indonesia.
- MEB. (1948). 1948 İlkokul Müfredat Programı: İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB. (2012). Milli Eğitim Temel Kanunu.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 22.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2013). *Okulöncesi Eğitim Programı*.
<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 22.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2017). <http://ookgm.meb.gov.tr/www/ozel-ogretim-kurumlari-kuran-i-kerim-dersi-ogretim-programi-yayinlandi/icerik/1154> adresinden 24.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018a). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar. Ankara: MEB
- MEB. (2018b). *9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (1981). *1981 İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitimi Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1997). İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programının Kabulü: MEB Tebliğler Dergisi. Cilt:60, Sayı:2482. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1968). 1948 İlkokul Müfredat Programı: İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Mesleki Gelişim, (2015). *Mesleki Gelişim: Etkili İletişim*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mehmedoğlu, Y. ve Mehmedoğlu, A.U. (Ed.) (2006). *Küreselleşme Ahlak ve Değerler*, İstanbul : Litera Yayıncılık.
- Mehmetoğlu, Y. (2003). Erken Çocuklukta Din ve Ahlak Gelişimi. Sevinç, M. (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 350), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ogelman H.G. ve Sarıkaya H. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, 81-100.
- Ogelman, H.G., Körükçü, Ö. ve Ersan, C. (2015). Anne Ve Öğretmen İle Olan İlişkilerin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkilerini Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi, *TSA*, Sayı 1, 180-208.
- Oktay, A. (2007). *İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Oruç, C. (2010). Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10 (1), 75-96.
- Oruç, C. (2011). *Okulöncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*, İstanbul: DEM Yayınları.
- Öcal, M. (2004). Okulöncesi ve İlköğretim Çağı Çocuklarının Allah Tasavvurları Üzerine Bir Araştırma, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 59-80.

- Özbudun, E. (1986). *Gençlik ve Demokrasi Eğitimi*, II. Milli Gençlik Kongresi (6-8 Kasım) Selçuk Üniversitesi Yayınları, Konya.
- Özcan, A. F. ve Özcan, A. O. (2016). İlk Okuma Yazma Öğrenmede Çocukların Yaşadıkları Güçlükler, Nedenleri Ve Çözüm Önerileri: Nitel Bir Araştırma, *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 69-89.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgularak Değer, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-240.
- Özkul, A. S. (2007). *Yaşam ve Çalışma Değerlerini Etkileyen Faktörler SDÜ Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özüdoğru Erdoğan, H.N. (2015). Benlik Ahlak ve Değerler, Dilmaç, B. Ve Bircan, H. H.(Ed.), *Değerler ve Değerler Psikolojisi* (s. 81-101), Ankara: Pegem Akademi
- Öztürk, N. (2018). *Okul Öncesi Dini Eğitim: "Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi" Ve Öneriler*, İstanbul: SETA.
- Parsa, A.F. (2007). İmgenin Gücü ve Görsel Kültürün Yükselişi, *Fotoğrafya Dergisi*, Sayı 19, 226-329.
- Purwati, N., Zubaidah, S., Corebima, A. D., & Mahanal, S. (2018). Increasing Islamic Junior High School Students Learning Outcomes through Integration of Science Learning and Islamic Values. *International Journal of Instruction*, 11(4), 841-854. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11453a>.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rifa'ah, S. (2013). Pengaruh motivasi membaca Al-Qur'an terhadap ketenangan jiwa santriwati pondok pesantren putri Al-Hikmah Tugurejo Tugu Semarang [The Effect of Motivation to read Al-Qur'an on the Peace of Mind of Female Students of Al-Hikmah Islamic Boarding Schools Tugurejo Tugu Semarang]. (Unpublished doctoral dissertation). IAIN Walisongo, Semarang.
- Sağlam, İ. (2009). İletişim ve Sosyal Etkinin Dinî Davranış Oluşumundaki Rollerini, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (18), 81-105.
- Sakaoğlu, N. (1991). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları.

- Samur, A. Ö. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schwartz, S. (1992). Universals in The Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries, In *Advances In Experimental Social Psychology* (M. P. Zanna, Ed.; 25, 1-65), San Diego: Academic Press.
- Seidman, I. E. (2006). *Interviewing As Qualitative Research: A Guide For Researchers In Education And The Social Sciences*. Third Edition. New York: Teachers College Press.
- Selçuk, M. (2015). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim Psikolojisi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sevim, Z. (2013). *Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Bakımından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Superka, D. P. Ve Johnson, P. L. (1975). *Values Education: Approaches and Materials*, (ERIC Document Reproduction Service No: ED103284).
- Şahbaz, N.M. (2013). *Türkçe Öğretimde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler*, *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 6 (2), 284-304.
- Şakakî, R. M. M. (2012). *Hilyetü't-Tilâveti fî Tecvîdi'l-Kur'an*, (Mısırlı, F. Y. Çev.), İstanbul: Guraba Yayınları.
- Şimşek, E. (2004). Çocukluk Dönemi Dini Gelişim Özellikleri Ve Din Eğitimi, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4 (4), 207-220.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerleri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2 (8), 207-215.

- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezel Şahin, F. (2003). *Çocuğun Gelişimi ve Eğitiminde Babanın Rolü. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Sevinç, M. (Ed.), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Therrien, W.J. (2004). Fluency And Comprehension Gains As A Result Of Repeated Reading: A Meta-Analysis. *Remedial And Special Education*, 25 (4), 252-261.
- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazi, A. (2008). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 53, 123-144.
- Tosun, C. ve Çapçioğlu, F. (2015). 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının Dini Gelişim Kuramları Çerçevesinde İncelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (5), 705-720.
- Tıraş, Z. (2015). Değerler Prspektifinde Ahlak, Dilmaç, B. (Ed.) ve Bircan, H. H.(Ed.), *Değerler ve Değerler Psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S., ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 227- 259.
- Türk, E. (2014). Çocukluk Döneminde Duygusal Gelişim ve Din Eğitimi, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, Sayı 14.
- Türkçe Sözlük, (2016). Ankara: Karatay Yayınları.
- Türkçe Sözlük, (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnükcü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24), 543- 559.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi
- Ulusoy, Y.Ö. (2014). Bilgiyi İşleme Kuramı ve Eğitime Yansımaları, Behçet, O. (Ed.) *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (3. Basım) içinde (s. 163-186), Ankara: Pegem Akademi.

Uyanık Balat, G. ve Dağal Balaban, A. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri* (3. Basım), Ankara: Kök Yayınları.

Uyanık Balat, G. (2006). *Çocuklar ve Değerler Eğitimi*.

<http://www.kimpsikoloji.com/wp-content/uploads/2014/02/Do%C3%A7.-Dr.-G%C3%BClden-Uyan%C4%B1k-Balat-Okul-%C3%96ncesinde-De%C4%9Ferler-E%C4%9Fitimi.pdf> adresine 07.12.2018 tarihinde erişilmiştir.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). “Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler”. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3 (2), 118-134.

Yağcı, S. (2018). *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4 – 6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaman, E. (2014). *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufukla* (3. Basım). Ankara: Akçağ Yayınları.

Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi. (İlköğretimde Etkili Öğretme Ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi* (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2011). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı* (27. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, N. (2012). *Kur'an Öğretiminde Temel İlkeler Ve Yöntem-Teknikler*. <https://docplayer.biz.tr/5208633-Kur-an-ogretiminde-temel-ilkeler-ve-yontem-teknipler.html> adresine 07. 12.2018 tarihinde erişilmiştir.

Yüksel, S. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yönelik Direnç Davranışları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 341-353.

Yüksel, S. (2005). Kohlberg Ve Ahlak Eğitiminde Örtük Program: Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Ahlakî Değerleri Kazandırma İçin Bir Açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 307-338.

İnternet Kaynakları

- Url United Nations. (1998). Universal Declaration of Human Rights, <http://www.un.org/en/documents/udhr/> adresine 22.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Url 1: <https://hasanyilmaz.net/okunabilirlik-indeksi-nedir/> adresine 18.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Url 2: <https://fasiharapca.com/arapcada-harekeler-hareke-nedir/301849> adresine 19.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Url 3: <http://www.kuranmeali.com> adresine 16.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Url 4: <http://www.meb.gov.tr/dik-temel-harflerle-egitim-ogretimin-detaylari-belli-oldu/haber/13311/tr> adresine 22.03.20019 tarihinde erişilmiştir.
- Url 5: <http://www.ogretmenlerhaber.com/egitim/1-sinif-okuma-yazma-ogretimi-ses-harf-gruplari-degisti-elat-gitti-h10420.html> adresine 22.03.20019 tarihinde erişilmiştir.

EKLER

Ek-1. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİNİN KODLAMASI ve ÖZELLİKLERİ

Kodlamada öğrenciler rakamsal olarak ifade edilmiştir. Rakamın başına öğrenci kelimesinin “Ö” harfi getirilerek kodlama oluşturulmuştur (Ö1, Ö2.....). Sıralamada ilk 23 öğrenci okul öncesinde Kur’an-ı Kerim okuyabilen öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin özellikleri ise araştırmanın ilk haftalarında öğrencilerin kendini tanıttığı dokümanlar, sınıf öğretmeninin görüşleri ve rehberlik formlarından yararlanılarak belirlenmiştir.

1. Ö1 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite/ yüksek lisans mezunu. Okul öncesi dönemde Kur’an-ı Kerim okumayı öğrendi. Kardeşiyle paylaşımı biraz kısıtlı olsa da iyi anlaşıyorlar.
2. Ö2 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur’an-ı Kerim okumayı öğrendi. Biraz inatçı ve ısrarcı. Fakat çevresiyle iletişimi iyi.
3. Ö3 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur’an-ı Kerim okumayı öğrendi. Tek çocuk olduğu için bencil davranışlar sergilediği oluyor.
4. Ö4 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Anne (yüksek lisans), baba (doktora) üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur’an-ı Kerim okumayı öğrendi. Tek çocuk olmasından kaynaklı yaptığı işlerde destek bekliyor.
5. Ö5 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur’an-ı Kerim okumayı öğrendi. Kur’an-ı Kerim öğretmeni : “Kur’an öğrenirken oldukça zorlandı. Özellikle cezm konusunda” diyor. Tek çocuk olmasından kaynaklı inatçı ve ısrarcı. Ben merkezci yönü ağır olan bir çocuk.
6. Ö6 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur’an-ı Kerim okumayı öğrendi. Çok akılcı, büyük adam gibi sözler sarf ediyor. Futbolu çok seviyor.
7. Ö7 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur’an-ı Kerim okumayı öğrendi. Oldukça sessiz ve inatçı bir çocuk.

8. Ö8 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Kur'an öğretmeni :“ Okul öncesinde Kur'an öğrenirken çok zorlandı.” ifade etti.
9. Ö9 : 2010 doğumlu. Anne ve baba sağ. Anne, baba üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Kardeşiyle bazen kavga ediyor ve çabuk sinirleniyor.
10. Ö10 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Anne (yüksek lisans), baba (doktora) üniversite mezunu.. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Tek çocuk anneye aşırı bağlı olmasına rağmen sosyal bir çocuk.
11. Ö11 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Ailenin özgür yetiştirme politikası sebebiyle sınıfta disiplin problemi yaşıyor.
12. Ö12 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Sessiz içine kapanık bir çocuk.
13. Ö13 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Anne lise mezunu, baba üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Kur'an öğretmeni: “ Kur'an'ı çok kısa bir zamanda öğrendi” diyor. Derslere ilgisi ve merakı oldukça iyi.
14. Ö14 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Hareketli olmasına karşın oldukça zeki bir çocuk.
15. Ö15 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Anne lise mezunu, baba üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Ailenin tek çocuğu olması sebebiyle hırçın ve paylaşımı olmayan bir çocuk.
16. Ö16 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Anne okula gitmemiş, baba ortaokul mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Çok gayretli ve azimli bir çocuk.
17. Ö17 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Anne lise mezunu, baba üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Öğrenmek için gayret sarf ediyor. Başaramadığı zaman çok üzülüyor.
18. Ö18 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Algısı oldukça açık, alıcı bir çocuk. Sessiz fakat derslere iştirak ediyor.

19. Ö19 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Anne lise mezunu, baba üniversite. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Sınıfa adapte olmak için ilk zamanlar problem yaşadı. Neredeyse kimseyle konuşmuyor. Çizim kabiliyeti çok iyi.
20. Ö20 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Kur'an öğretmeni: “ Öğrenirken çok zorlandı. Konuları tekrar tekrar işledik beraber. Fakat yılmadı. Sonunda Kur'an'a geçti” diyor.
21. Ö21 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite/yüksek lisans mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. İçine kapanık bir çocuk. Sorumluluk verdikçe kendini göstermeye başladı. Şu an sınıf içinde aktif.
22. Ö22 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Sorumluluk duygusu gelişmiş bir çocuk. Başkasına söylenmiş sözleri dahi kendi üzerine alıyor.
23. Ö23 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Anne lise mezunu, baba üniversite. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendi. Sınıf kurallarına uymakta zorlanıyor. Oldukça hareketli bir çocuk.
24. Ö24 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Dersi dikkatli dinliyor, iştirak ediyor.
25. Ö25 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Çok sessiz ve çekingen bir çocuk. Kendini ifade edemiyor.
26. Ö26 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Sessiz fakat ders konusunda dinleyici ve katılımcı bir çocuk.
27. Ö27 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Oldukça konuşkan bir çocuk. Derse katılımı aktif.
28. Ö28 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Ailenin esnek davranışlarından dolayı sınıf kurallarına adapte almakta sıkıntı yaşıyor. Derse iştiraki zayıf. İlgisi dağınık bir çocuk.

29. Ö29 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Öğrenme konusunda azimli ve iştiyaklı bir çocuk.
30. Ö30 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Çalışkan ve azimli bir çocuk. Derste oldukça aktif. İletişimi güçlü bir çocuk.
31. Ö31 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Algısı çok zayıf. Derse ilgisi ve çabası çok az.
32. Ö32 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Öğrenme algısı zayıf bir çocuk. Çok duygusal ve arkadaşlarıyla iletişimi güçlü.
33. Ö33 : 2011 doğumlu. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Sürekli sınıfta konuşuyor. Fakat zeki, öğrenme becerisi yüksek bir çocuk.
34. Ö34 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Anne ilkokul, baba ortaokul mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Öğrenmesi ve ilgisi oldukça zayıf.
35. Ö35 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Çok hareketli ve arkadaşlarıyla iletişimi çok zayıf. Öğrenme güçlüğü yaşıyor.
36. Ö36 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Derste sürekli ayakta ve geziniyor. Arkadaşlarının yaptıklarıyla meşgul. Bunun yanında dersleri dinliyor fakat kurallara uymada sıkıntı yaşıyor.
37. Ö37 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi fakat okumayı bilerek ilkokul 1. Sınıfa başladı. Bundan dolayı kendine güveni oldukça yüksek bir çocuk.
38. Ö38 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Ders katılımı düşük, öğrenmesi zayıf bir çocuk. Oldukça sessiz ve kendisini ifade etmekte zorluk çekiyor. Bu durum ay olarak sınıfın en küçüğü olmasından kaynaklanıyor.

39. Ö39 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Ders katılımı düşük, öğrenmesi zayıf bir çocuk. Fakat öğrenmek için gayret sarf ediyor.
40. Ö40 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Tek çocuk olmasından kaynaklı hep kendisinin dediğinin olmasını istiyor. Bu sebeple arkadaşlarıyla iletişimde sıkıntı yaşıyor.
41. Ö41 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Sınıfta çok konuşuyor. Dışa dönük ve sosyal bağları kuvvetli bir çocuk.
42. Ö42 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Derslere katılıyor. Kendisini ifade etme becerisi oldukça fazla.
43. Ö43 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Sınıf kurallarına uyuyor. Derse ilgili. Fakat kendini ifade etme becerisi biraz zayıf.
44. Ö44 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de lise mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Derste sürekli ayakta ve ilgisiz görünüyor. Buna rağmen anlatılanlara ilgisiz kalmadığı gözleniyor.
45. Ö45 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Sınıf kurallarına uymakta güçlük çekiyor. Oldukça hareketli ve istediği gibi davranmak istiyor.
46. Ö46 : 2011 doğumlu. Anne sağ ve baba vefat etti. Her ikisi de lise mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Babasının ölümünden dolayı ciddi bir travma geçirmiş. Bu durum okul hayatında hırçınlık ve sık sık ağlama ile kendini göstermekte.
47. Ö47 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Konuşma zorluğu yaşadığı için öğrenmede güçlük yaşıyor. Ailesi çok ilgili öğrenmesi konusunda.
48. Ö48 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Çok hareketli ve konuşkan bir çocuk. İkiz kardeşinin kendisine nazaran derse ilgisi daha fazla.
49. Ö49 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Derse ilgisi düşük.

Dersten çok başka alanlara ilgisi var. Bu sebeple sürekli uyarı alarak derse adapte oluyor.

50. Ö50 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Anne üniversite/ yüksek lisans, baba ortaokul mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Biraz çekingen bir çocuk fakat derse katılımı ve ilgisi iyi.

51. Ö51 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de lise mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. İçine kapanık bir çocuk. Fakat derse ilgisi var. Bu anlamda ailesi yeterince ilgili değil.

52. Ö52 : 2011 doğumlu. Anne ve baba sağ. Her ikisi de üniversite/doktora mezunu. Okul öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim okumayı öğrenmedi. Oldukça konuşkan ve hakkını savunan bir çocuk. Kendini ifade etme yetisi oldukça yüksek.

Ek-2. OKUMA HIZLARINA GÖRE ÖĞRENCİ SIRALAMASI

Aşağıda verilen tabloda öğrenci kodları Ö1'den Ö23'e kadar olan öğrenciler okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğrenerek ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerden oluşmaktadır.

1 DAKİKADA OKUNAN KELİME SAYISI VE ÖĞRENCİ SIRALAMASI

Sıralama	Öğrenci Kodu	1. dk. da Okunan Kelime Sayısı	Sıralama	Öğrenci Kodu	1. dk. da Okunan Kelime Sayısı
1	Ö9	38	27	Ö24	13
2	Ö13	38	28	Ö26	13
3	Ö37	38	29	Ö30	13
4	Ö16	38	30	Ö33	13
5	Ö18	38	31	Ö48	13
6	Ö4	36	32	Ö21	12
7	Ö6	36	33	Ö39	12
8	Ö3	26	34	Ö46	12
9	Ö7	26	35	Ö36	11
10	Ö22	26	36	Ö40	10
11	Ö29	21	37	Ö50	10
12	Ö14	20	38	Ö43	9
13	Ö12	18	39	Ö27	8
14	Ö17	18	40	Ö25	7
15	Ö15	17	41	Ö28	7
16	Ö8	15	42	Ö38	7
17	Ö19	15	43	Ö45	7
18	Ö23	15	44	Ö49	7
19	Ö20	14	45	Ö51	7
20	Ö41	14	46	Ö47	6
21	Ö42	14	47	Ö52	6
22	Ö1	13	48	Ö31	5
23	Ö2	13	49	Ö32	5
24	Ö5	13	50	Ö34	5
25	Ö10	13	51	Ö44	2
26	Ö11	13	52	Ö35	0

Ek-3. 1 DAKİKADA ÖĞRENCİLERE OKUTULAN METİN

ACİL DURUMLAR

Ayaz hasta olduğunda,
Ambulans geldi kapıya.

Aldı götürdü onu,

112'yi arayınca.

Komşudaki yangını,

Görünce korktu Naz.

Telefona sarıldı.

İyi ki 110 itfaiye vardı.

Polis imdat için,

155'i ezberleyin.

Acil durumlar dışında,

Bu telefonları meşgul etmeyin.

**Ek 5. İLK OKUMA - YAZMA SÜRECİNDE TÜRKÇE VE MATEMATİK
DERSİ İÇİN OKUMA VE YAZMA HATALARI GÖZLEM FORMU**

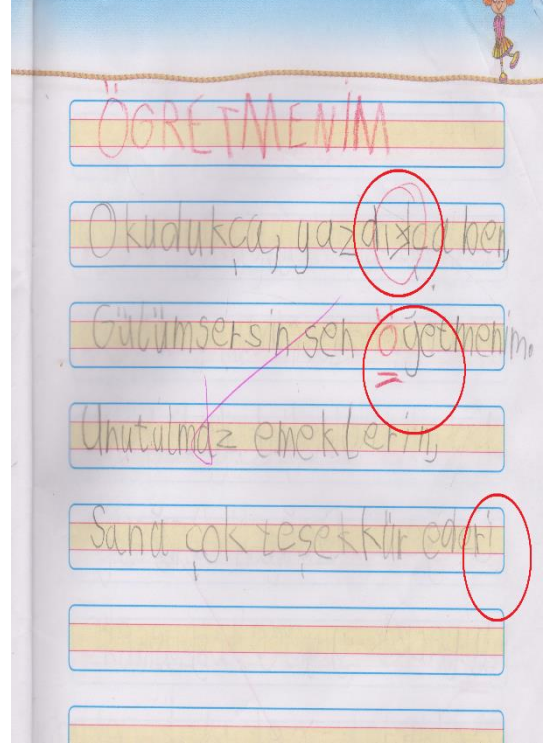
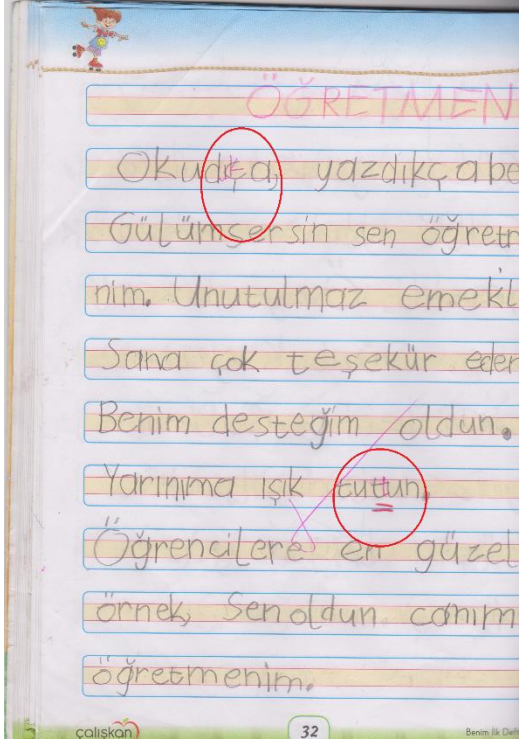
İlk okuma - yazma sürecinde Türkçe ve Matematik Dersi İçin Okuma ve Yazma Hatalarının tespiti için kullanılan gözlem formu.

Matematik Dersi için Okuma ve Yazma Hataları	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	Ö24	Ö25	Ö26	Ö27	Ö28	Ö29	Ö30
3 Rakamını Ğ (AYN) Okuma																														
3 Rakamını Ğ (AYN) Yazma																														
5 Rakamın Ç (HA) Okuma																														
5 Rakamın Ç (HA) Yazma																														
1 Rakamın İ (ELİF) Yazma																														
1 Rakamın İ (ELİF) Okuma																														

Türkçe Dersi için Okuma ve Yazma Hataları	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19	Ö20	Ö21	Ö22	Ö23	Ö24	Ö25					
Harfi Atlayarak Okuma																														
Heceyi Atlayarak Okuma																														
Satırı Atlayarak Okuma																														
Harf Ekleyerek Okuma																														
Heceyi Ters Okuma																														
Kelimeyi Ters Okuma																														
S Sesini İ(YE) Okuma																														
L Sesini ل (LAM) Yazma																														
b Sesini ط (TI) Okuma																														
g Sesini و (VAV) Yazma																														

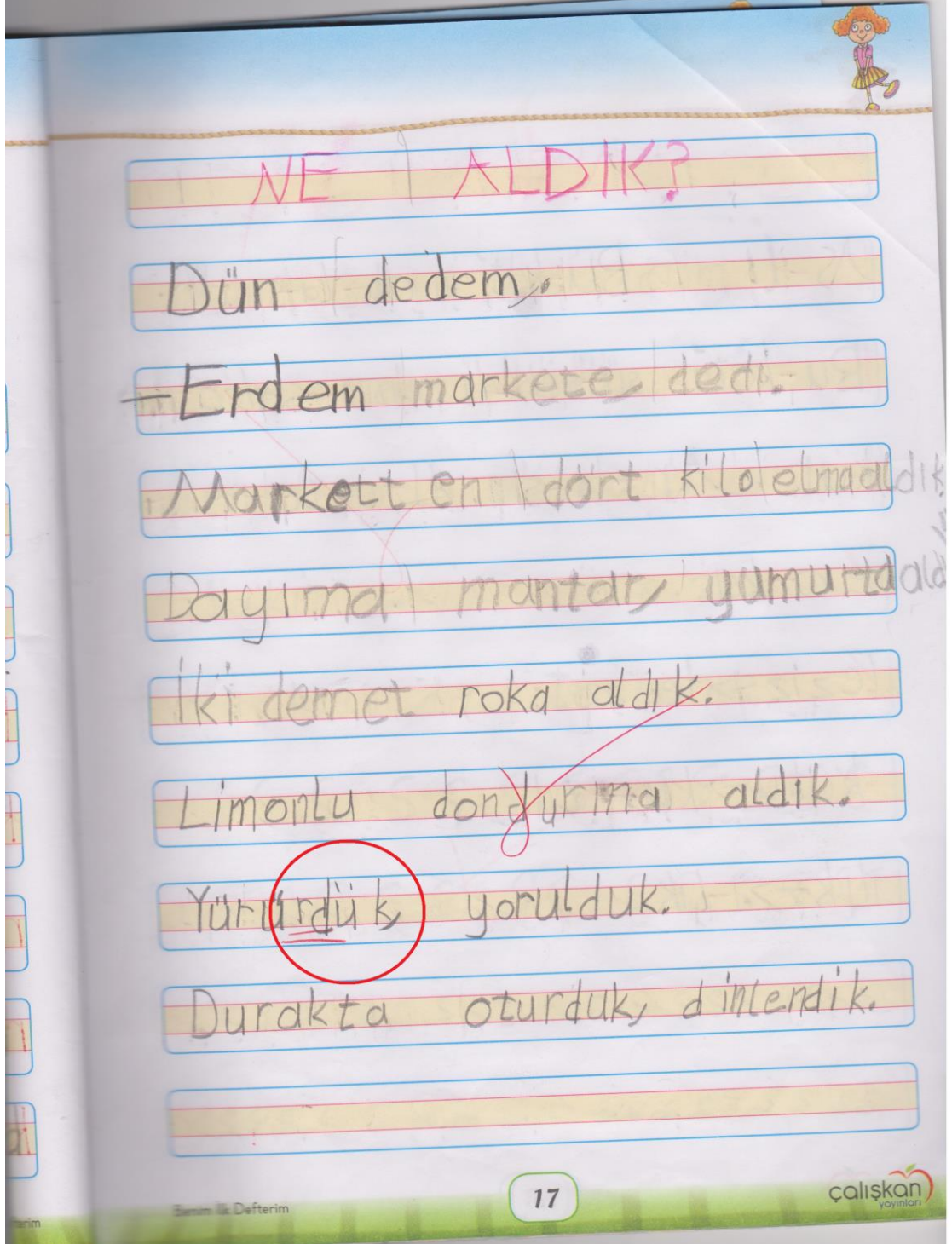
Ek-6. Ö16 VE Ö41 İÇİN HARF ATLAMA HATASI

Sol tarafta bulunan Ö16, sağ taraftaki ise Ö41'in defter dokümanları olup, harf atlama hatasını göstermektedir.



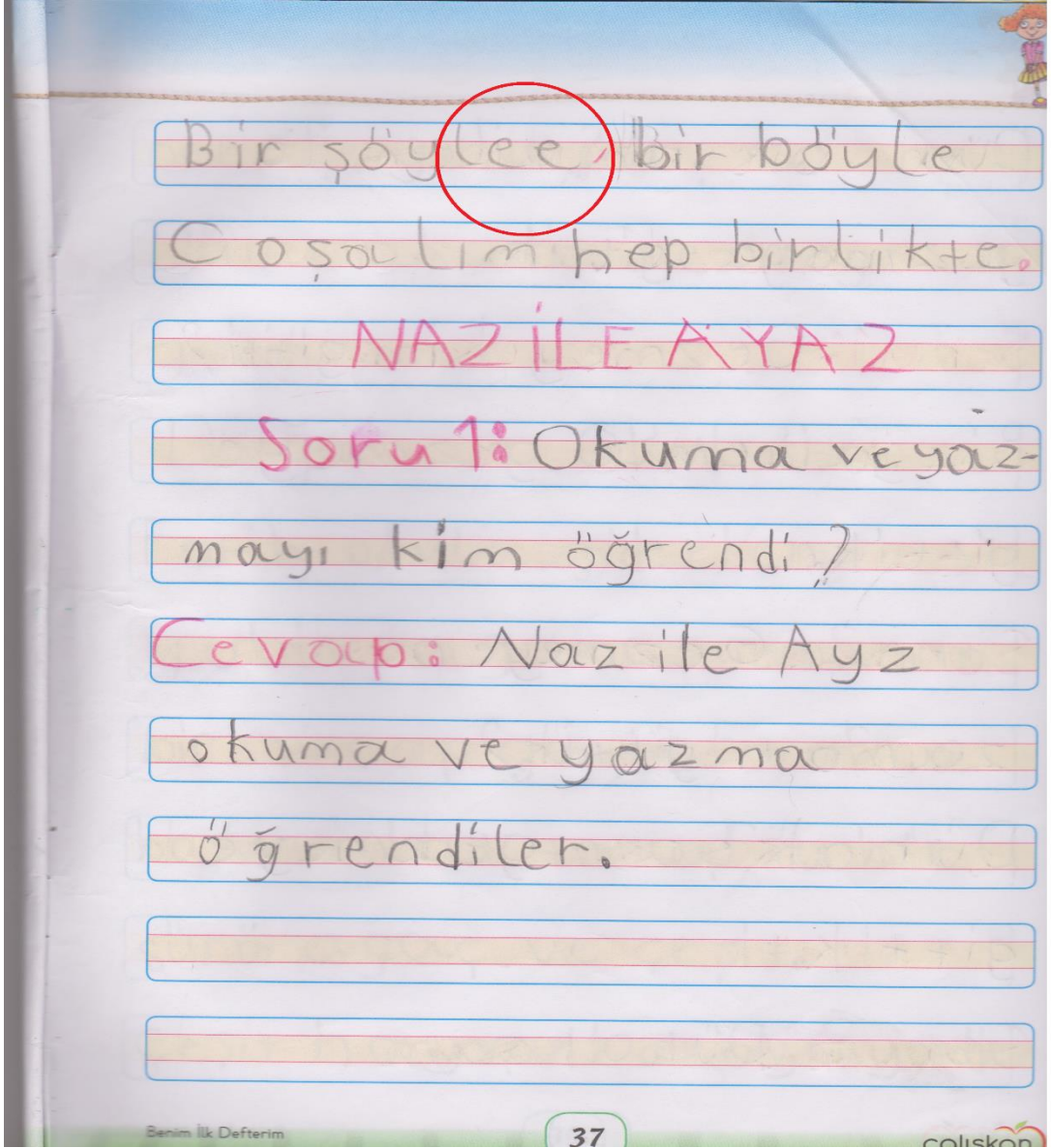
Ek-7. Ö42 HARF EKLEME HATASI

Aşağıda bulunan defter dokümanı Ö42'ye ait olup, Harf ekleme hatasını göstermektedir.



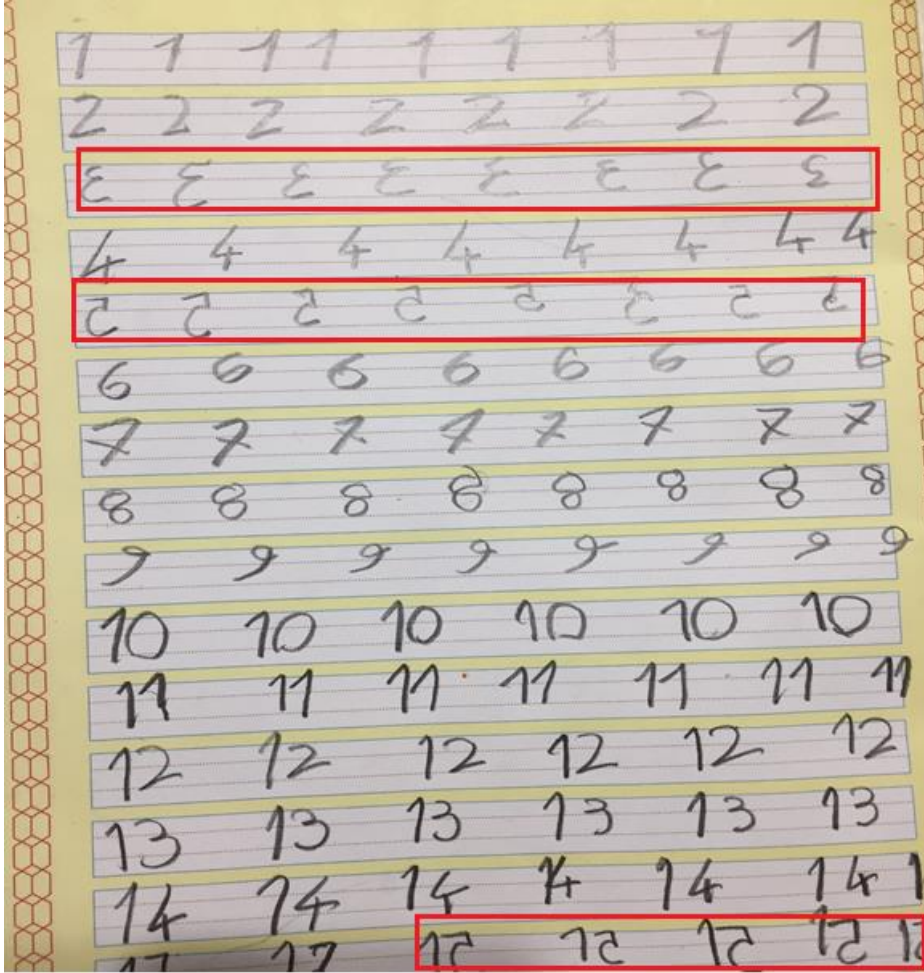
Ek-8. Ö22 HARF EKLEME HATASI

Aşağıda bulunan defter dokümanı Ö22'ye ait olup, Harf ekleme hatasını göstermektedir.



**Ek 9. Ö11 3 RAKAMINI ξ(A) VE 5 RAKAMINI ζ (HA) HARFİNE
BENZETEREK YAZMA HATASI**

Aşağıda bulunan defter dokümanı Ö11'ye ait olup, 3 rakamını ξ(a) ve 5 rakamını ζ (ha) harfine benzeterек yazma hatası yapıtığı görülmektedir.



Ek-10: VELİLERE UYGULANAN GÖZLEM FORMU

OKUL ÖNCESİNDE KUR'AN-I KERİM ÖĞRENİMİNİN

İLK OKUMA YAZMA SÜRECİNE YANSIMALARI GÖRÜŞME FORMU

Değerli Velim,

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Değerler Eğitimi Bölümü Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğreniminin ilk okuma yazma sürecine etkisiyle ilgili bir araştırma yapmaktayım. Sizinle yapacağım görüşmeden elde edilen bulgular tamamen bilimsel amaca yönelik kullanılacaktır. Gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Not: Kur'an-ı Kerim bilmeyen öğrenci velileri ilk 5 soruyu cevaplandıracaklardır.

Zehra Betül KOCAMAZ

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşınız :
2. Cinsiyetiniz :
3. Branşınız :
4. Mezun olduğunuz Üniversite/Bölüm :
5. Meslekteki kıdeminiz :

GÖRÜŞME SORULARI

1. Heceyi veya kelimeyi okurken yönergeye uygun okuyabiliyor mu ?
2. Heceyi veya kelimeyi yazarken yönergeye uygun yazabiliyor mu?
3. Okurken harf atlama yapıyor mu?
4. Okurken harf eklemesi yapıyor mu?
5. 5, 3 ve 1 rakamlarının yazılışını yönergeye uygun olarak yapabiliyor mu?
6. 5 rakamını “ha (ح)” harfi gibi okudu mu?
7. 5 rakamını “ha (ح)” harfi gibi yazdı mı?
8. 3 rakamını “ayn(ع)” harfi gibi okudu mu?
9. 3 rakamını “ayn(ع)” harfi gibi yazdı mı?

10. 1 rakamını “elif(ا)” harfi gibi okudu mu?
11. 1 rakamını “elif(ا)” harfi gibi yazdı mı?
12. g harfini öğrenirken “vav(و)” harfi gibi okudu mu?
13. g harfini öğrenirken “vav(و)” harfi gibi yazdı mı?
14. S harfini öğrenirken “YE(ي)” harfi gibi okudu mu?
15. S harfini öğrenirken “YE(ي)” harfi gibi yazdı mı?
16. b harfini öğrenirken “TI(ط)” harfi gibi okudu mu?
17. b harfini öğrenirken “TI(ط)” harfi gibi yazdı mı?

Kur’an-ı Kerim okuyabilmenin, ilk okuma- yazma sürecine olumlu veya olumsuz yansımaları olduğunu düşünüyor musunuz?

Ek-11. SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

Sınıf öğretmeni görüşme formu. Her harf grubu için ayrı ayrı uygulanmıştır.

- 1- ELAKİN, OMUTÜY, ÖRIDSB, ZÇGŞCP, HVĞFJ harf gurubunu öğrenirken;
 - a)Harfi kolayca tanıyabiliyor mu?
 - b)Harfi yönergeye uygun yazabiliyor mu?
- 2- Heceyi okurken yönergeye uygun okuyabiliyor mu?
- 3- Heceyi yazarken yönergeye uygun yazabiliyor mu?
- 4- Kelimeyi okurken yönergeye uygun okuyabiliyor mu?
- 5- Kelimeyi anlamlandırabiliyor mu?
- 6- Kelimeyi yazarken yönergeye uygun yazabiliyor mu?
- 7- Cümleyi okurken yönergeye uygun okuyabiliyor mu?
- 8- Cümleyi anlamlandırabiliyor mu?
- 9- Cümleyi yazarken yönergeye uygun yazabiliyor mu?
- 10- Okurken harf atlama yapıyor mu?
- 11- Okurken harf eklemesi yapıyor mu?
- 12- Kur'an-ı Kerim bilen öğrenciler de Türkçe ve Matematik alanında gözlemlediğiniz okuma ve yazma hataları var mı?
- 13- 5 rakamını “ha(ح)” harfi gibi okudu mu?
- 14- 5 rakamını “ha(ح)” harfi gibi yazdı mı?
- 15- 3 rakamını “ayn(ع)” harfi gibi okudu mu?
- 16- 3 rakamını “ayn(ع)” harfi gibi yazdı mı?
- 17- 1 rakamını “elif(ا)” harfi gibi okudu mu?
- 18- 1 rakamını “elif(ا)” harfi gibi yazdı mı?
- 19- g harfini öğrenirken “vav(و)” harfi gibi okudu mu?
- 20- g harfini öğrenirken “vav(و)” harfi gibi yazdı mı?
- 21- S harfini öğrenirken “YE(ي)” harfi gibi okudu mu?
- 22- S harfini öğrenirken “YE(ي)” harfi gibi yazdı mı?
- 23- b harfini öğrenirken “TI(ط)” harfi gibi okudu mu?
- 24- Kur'an-ı Kerim okuyan öğrencilerde okuma yazma sürecine etkisi olduğunu

Ek-12. VELİ İZİN BELGESİ ÖRNEĞİ

Kıymetli Velim,

Tarih:../...../.....

Okul öncesinde Kur'an-ı Kerim öğreniminin, ilk okuma yazma sürecine yansımaları üzerine yaptığım araştırmaya, öğrencinizin de katılması konusunda sizden izin talep etmekteyim. Bu araştırmada öğrencilerin, ilk okuma yazma sürecinde sesi tanıma, hece/kelime/cümle/metin okuma ve yazma, okuma yönü ve hızı, yazma hataları gibi konular incelenecektir. Araştırmada öğrenciye veya veliye ait hiçbir kişisel bilgi, fotoğraf, video gibi unsurlara yer verilmeyecektir. Araştırmada çıkan sonuçlar istenildiği takdirde veli ile paylaşılacaktır. İzni onaylamanız durumunda aşağıdaki bilgileri doldurmanızı ve imzalamanızı rica ederim

Velisi bulunduğum isimli öğrencinin “Okul Öncesinde Kur'an-I Kerim Öğreniminin, İlk Okuma Yazma Sürecine Yansımaları” başlıklı araştırmaya katılmasında herhangi bir sakınca görmemekteyim ve katılmasına izin veriyorum.

Öğrenci Ad Soyad :

Veli Ad Soyad :

Öğrenci Okul :

İmza

**Ek-13. 2017– 2018 EĞİTİM - ÖĞRETİM YILI İLKOKUL 1.SINIF OKUMA –
YAZMA ÇALIŞMASI SES GRUPLARI TABLOSU**

SÜRE	SESLER
18 Eylül – 22 Eylül	Çizgi çalışması
25 Eylül – 29 Eylül	‘ e ‘ sesi
2 Ekim – 6 Ekim	‘ l ‘ sesi
9 Ekim – 13 Ekim	‘ el – ele – le – elle’ çalışması
16 Ekim –20 Ekim	‘ a ‘ sesi ve metin oluşturma
23 Ekim-27 Ekim	‘ k ’ sesi ve metin oluşturma
30 Ekim- 3 Kasım	‘ i ‘ sesleri ve metin oluşturma
6 Kasım-10 Kasım	‘ n ‘ sesleri ve metin oluşturma
13 Kasım-17 Kasım	‘ o,m ‘ sesi ve metin oluşturma
20 Kasım-24 Kasım	‘ u-t‘ sesleri ve metin oluşturma
27 Kasım- 1 Aralık	‘ ü-y ‘ sesleri ve metin oluşturma
4 Aralık-8 Aralık	‘ ö-r ‘ sesleri ve metin oluşturma
11 Aralık-15 Aralık	‘ ı-d ‘ sesleri ve metin oluşturma
18 Aralık-22 Aralık	‘ s-b ‘ sesi ve genel tekrar çalışması
25 Aralık-29 Aralık	‘ z-ç ‘ sesleri ve metin oluşturma
2 Ocak – 5 Ocak	‘ g-ş-c ‘ sesleri ve metin oluşturma
8 Ocak-12 Ocak	‘ p-h-v‘ sesleri ve metin oluşturma
15 Ocak-19 Ocak	‘ ğ-f-j‘ sesleri ve metin oluşturma
19- Ocak – 5 Şubat	YARIYIL TATİLİ
5 Şubat -9 Şubat	Genel Tekrar
12 Şubat – 16 Şubat	Genel Tekrar
19 Şubat-23 Şubat	Genel Tekrar

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Zehra Betül Kocamaz, Malatya'da doğdu. Lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde tamamladı. Malatya'da özel bir okulda Değerler Eğitimi ve Kur'an-ı Kerim alanlarında okulöncesi ve ilköğretim seviyesinde öğretmenlik yapmaktadır. Evli ve üç çocuk annesidir.

Eposta:zbkocamaz44@gmail.com