

**TC.  
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL-İMAM HATİP ORTAOKULU KUR'AN'I-KERİM  
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İNCELENMESİ  
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ)**

**Sema Nur BOZKURT  
1530206083**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
Prof. Dr. Ramazan BUYRUKÇU**

**ISPARTA - 2019**



SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

|                                                                |                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öğrencinin Adı Soyadı                                          | Sema Nur BOZKURT                                                                                                    |
| Anabilim Dalı                                                  | Felsefe ve Din Bilimleri                                                                                            |
| Tez Başlığı                                                    | İlköğretim Seçmeli Kuran-ı Kerim Dersi Öğretim Programının İncelenmesi(Afyon Örneği)                                |
| Yeni Tez Başlığı <sup>1</sup><br>(Eğer değişmesi önerildi ise) | ORTAKUL - İMAM HATİP ORTAKULU<br>KUR'AN'I - KERİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI<br>NIN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ) |

Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca yapılan Yüksek Lisans Tez Savunma Sınavında Jürimiz 25/07/2019 tarihinde toplanmış ve yukarıda adı geçen öğrencinin Yüksek Lisans tezi için;

☒ OY BİRLİĞİ

☐ OY ÇOKLUĞU<sup>2</sup>

ile aşağıdaki kararı almıştır.

- ☒ Yapılan savunma sınavı sonucunda aday başarılı bulunmuş ve tez **KABUL** edilmiştir.  
☐ Yapılan savunma sınavı sonucunda tezin **DÜZELTİLMESİ**<sup>3</sup> kararlaştırılmıştır.  
☐ Yapılan savunma sınavı sonucunda aday başarısız bulunmuş ve tezinin **REDDEDİLMESİ**<sup>4</sup> kararlaştırılmıştır.

| TEZ SINAV JÜRİSİ | Adı Soyadı/Üniversitesi    | Kabul/Ret                                                                 | İmza |
|------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------|
| Danışman         | Prof. Dr. Ramazan BUYRUKÇU | <input checked="" type="checkbox"/> Kabul<br><input type="checkbox"/> Ret |      |
| Jüri Üyesi       | Doç. Dr. Fatih ÇINAR       | <input checked="" type="checkbox"/> Kabul<br><input type="checkbox"/> Ret |      |
| Jüri Üyesi       | Dr. Öğr. Üyesi Safnaz ASRI | <input checked="" type="checkbox"/> Kabul<br><input type="checkbox"/> Ret |      |
| Jüri Üyesi       |                            | <input type="checkbox"/> Kabul<br><input type="checkbox"/> Ret            |      |
| Jüri Üyesi       |                            | <input type="checkbox"/> Kabul<br><input type="checkbox"/> Ret            |      |

<sup>1</sup> Tez başlığının DEĞİŞTİRİLMESİ ÖNERİLDİ ise yeni tez başlığı ilgili alana yazılacaktır. Değişme yoksa çizgi (-) konacaktır.

<sup>2</sup> OY ÇOKLUĞU ile alınan karar için muhalefet gerekçesi raporu eklenmelidir.

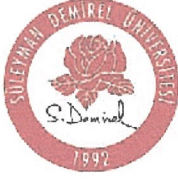
<sup>3</sup> DÜZELTME kararı için gerekçeli jüri raporu eklenmeli ve raporu tüm üyeler imzalamalıdır.

YÖK LİSANSÜSTÜ EĞİTİM-ÖĞRETİM VE SINAV YÖNETMELİĞİ Madde 9-(8) Tezi hakkında düzeltme kararı verilen öğrenci en geç üç ay içinde düzeltmeleri yapılan tezi aynı jüri önünde yeniden savunur. Bu savunma sonunda da başarısız bulunarak tezi kabul edilmeyen öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir.

<sup>4</sup> Tezi REDDEDİLEN öğrenciler için gerekçeli jüri raporu eklenmeli ve raporu tüm üyeler imzalamalıdır. Tezi reddedilen öğrencinin enstitü ile ilişkisi kesilir.

Bu form bilgisayar ortamında doldurulacaktır.

T.C.

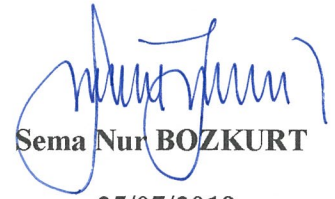


**SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü**



**YEMİN METNİ**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “*Ortaokul-imam Hatip Ortaokulu Kur'an'ı Kerim Dersi Öğretim Programının İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneği)*” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

  
**Sema Nur BOZKURT**

25/07/2019

(BOZKURT, Sema Nur, *Ortaokul-imam Hatip Ortaokulu Kur'an'ı Kerim Dersi Öğretim Programının İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Isparta, 2019.

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, “Kur'an-ı Kerim Dersi” öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Tarama modelindeki araştırmanın öğrenci örneklemini Afyonkarahisar il merkezinde 11 farklı ortaokulda öğrenim gören 500 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen örneklem grubunu ise Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan 150 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nitel verilerin elde edilmesi aşamasında toplam 12 öğretmene ulaşılmıştır.

Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve öğretmenlere ve öğrencilere yönelik ayrı ayrı geliştirilen “Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkilerinin görüşlerinin olumlu ve iyi düzeyde olduğu; bu görüşlerin cinsiyet, okul türü, bireysel çalışmalar yapma, sınıf, dersin zorluk derecesi, ders çalışma süresi ve ders eksikliklerini tamamlama şekli değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin olumlu ve iyi düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca, öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşırken; yeni öğretim programı ile ilgili seminere katılma, alanla ilgili gelişmeleri takip etme ve mesleki kıdem değişkenleri açısından farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte öğretmenler öğretim programının etkili/verimli olduğu, derse ayrılan sürenin yeterli olduğu ve programın anlaşılır olduğu şeklinde olumlu görüşlerini dile getirmişlerdir. Buna karşın programının öğrenci seviyesine uygun olmadığı, ders süresinin yeterli olmadığı ve öğretim materyallerinin eksik olduğu yönünde olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, programın öğretici, kolaylaştırıcı ve etkili olduğunu düşünürken; esneklik sağlamadığı, etkileşimin zor olduğu, öğrenciler için zorlayıcı olduğu, günlük hayatla ilişki kurulamadığı ve uygulamaya çok fazla yer verilmediği kanaatinde.

**Anahtar Kelimeler:** Kur'an-ı Kerim, öğretim programı, program değerlendirme

(BOZKURT, Sema Nur, *Examining Secondary School-Imam Hatip Secondary School Qur'an Lesson Curriculum (Afyonkarahisar Sample)*, Master Thesis, Isparta, 2019.

## ABSTRACT

The aim of this study is to examine and evaluate the 'Quran Lesson' curriculum according to the views of teachers and students. The sample of the study, which was designed as a survey model, consisted of 500 students studying at 11 different secondary schools in the center of Afyonkarahisar province. The teacher sample group consisted of 150 Religious Culture and Moral Knowledge teachers working in the center of Afyonkarahisar province. The quantitative data of the study was obtained from 12 teachers.

In the study, a form prepared by the researcher to obtain demographic information and scales of "Quran Lesson Curriculum Evaluation Scale" developed for teachers and students separately by the researcher were used as data collection tools.

As a result of the research, it was seen that the opinions of the students on Quran lesson curriculum were positive and at a good level. On the other hand, it was found that the opinions of the students about the Qur'an lesson curriculum differed significantly in terms of gender, type of school, conducting individual studies, class, difficulty level of the course, duration of course and the way of completing the course deficiencies.

Similarly, teachers' opinions on Quran lesson curriculum were found to be positive and at a good level. In addition, teachers' opinions differed significantly in terms of gender variable; while it did not differ in terms of attending the seminar related to the new curriculum, following the developments in the field and year of work experience variables. In addition, teachers stated that the curriculum is effective/efficient, the duration of the course is adequate and that the curriculum is understandable. However, they expressed their negative views on the issues that the curriculum is not suitable for the student level, that the duration of the course is not sufficient and that the teaching materials are insufficient. On the other hand, while teachers have the opinions that the program is instructive, facilitating and effective, they stated that it does not provide flexibility and interaction among the students in the class, it is challenging for students and does not help students to make connections with their daily lives and does not give much practice. In addition, the high number of subjects, the crowded classes and the family factor were among the negative opinions expressed by the teachers.

**Key Words:** Quran, curriculum, curriculum evaluation.

## İÇİNDEKİLER

|                                  |      |
|----------------------------------|------|
| TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI ..... | i    |
| ÖZET.....                        | iii  |
| ABSTRACT .....                   | iv   |
| İÇİNDEKİLER .....                | v    |
| KISALTMALAR .....                | vii  |
| TABLolar LİSTESİ.....            | viii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....            | x    |
| ÖNSÖZ.....                       | xi   |
| GİRİŞ .....                      | 1    |

### BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. TEMEL KAVRAMLAR.....                                                                       | 11 |
| 2. ÖĞRETİM PROGRAMI VE ÖĞELERİ .....                                                          | 18 |
| 3. PROGRAM DEĞERLENDİRME VE YAKLAŞIMLARI .....                                                | 24 |
| 3.1. Hedefe/Amaca Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımları .....                             | 24 |
| 3.2. Yönetime (Sisteme) Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı .....                          | 29 |
| 3.3. Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı .....                                           | 31 |
| 3.4. Uzman Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı.....                                                | 33 |
| 4. KUR'AN-I KERİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI .....                                                | 35 |
| 4.1. Programın Genel Amaçları .....                                                           | 36 |
| 4.2. Kur'an- Kerim Dersi Öğretim Programının Üniteleri, Öğrenme Alanları ve Kazanımları ..... | 37 |
| 4.3. Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar .....                                | 38 |
| 4.4. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları .....                                                | 39 |

### İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....                           | 42 |
| 2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ .....               | 42 |
| 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE ANALİZİ .....              | 47 |
| 3.1. Kişisel Bilgi Formu.....                          | 47 |
| 3.2. Öğrenci Kur'an-ı Kerim Değerlendirme Ölçeği ..... | 47 |
| 3.3. Öğretmen Kur'an-ı Kerim Değerlendirme Ölçeği..... | 56 |
| 3.4. Öğretmen Nitel Değerlendirme Formu.....           | 63 |
| 4. UYGULAMA SÜRECİ.....                                | 63 |
| 5. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ.....                | 64 |

**ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**  
**BULGULAR VE YORUMLAR**

|                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. ÖĞRENCİLERİN KUR'AN-I KERİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMIN İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ .....</b>                           | <b>67</b>  |
| <b>2. ÖĞRENCİLERİN KUR'AN-I KERİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER ...</b>      | <b>68</b>  |
| 2.1. Cinsiyet Değişkeni .....                                                                                   | 68         |
| 2.2. Okul Türü Değişkeni .....                                                                                  | 70         |
| 2.3. Bireysel Çalışmalar Yapma Değişkeni .....                                                                  | 71         |
| 2.4. Sınıf Değişkeni .....                                                                                      | 72         |
| 2.5. Dersin Zorluk Derecesi Değişkeni.....                                                                      | 75         |
| 2.6. Ders Çalışma Süresi Değişkeni .....                                                                        | 76         |
| 2.7. Ders Eksikliklerini Tamamlama Şekli Değişkeni.....                                                         | 77         |
| <b>3. ÖĞRETMENLERİN KUR'AN-I KERİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ .....</b>                         | <b>79</b>  |
| 3.1. Öğretmenlerin Kur'an-I Kerim Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşlerini Etkileyen Faktörler .....        | 80         |
| 3.1.1. Cinsiyet Değişkeni .....                                                                                 | 80         |
| 3.1.2. Yenilenen Programlara İlişkin Seminere Katılma Değişkeni .....                                           | 81         |
| 3.1.3. Alanla İlgili Gelişmeleri Takip Etme Değişkeni.....                                                      | 82         |
| 3.1.4. Mesleki Kıdem Değişkeni.....                                                                             | 83         |
| <b>4. ÖĞRETMENLERİN KUR'AN-I KERİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN NİTEL GÖRÜŞLER.....</b> | <b>85</b>  |
| 4.1. Programının Etkililiğine İlişkin Görüşler .....                                                            | 88         |
| 4.2. Programının Zayıf/Eksik Yönlerine İlişkin Görüşler .....                                                   | 90         |
| 4.3. Programının Yararlı Olup Olmamasına İlişkin Görüşler.....                                                  | 94         |
| 4.4. Programının Daha Etkili Olabilmesine İlişkin Önerileri .....                                               | 97         |
| <b>SONUÇ.....</b>                                                                                               | <b>100</b> |
| <b>ÖNERİLER .....</b>                                                                                           | <b>111</b> |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                                                                           | <b>112</b> |
| <b>EKLER.....</b>                                                                                               | <b>120</b> |
| EK 1: ÖĞRENCİ KUR'AN-I KERİM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ .....                                                         | 120        |
| EK 2: ÖĞRETMEN KUR'AN-I KERİM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....                                                         | 122        |
| EK 3: ÖĞRETMEN NİTEL DEĞERLENDİRME FORMU.....                                                                   | 124        |
| EK 4: UYGULAMA İZNİ .....                                                                                       | 125        |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                                                                                            | <b>127</b> |

## KISALTMALAR

|        |                                |
|--------|--------------------------------|
| a.g.e  | : Adı geçen eser               |
| a.g.m  | : Adı geçen makale             |
| a.g.t  | : Adı geçen tez                |
| AFA    | : Açımlayıcı Faktör Analizi    |
| akt.   | : Aktaran                      |
| C      | : Cilt                         |
| DFA    | : Doğrulayıcı Faktör Analizi   |
| DKAB   | : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi |
| f      | : Frekans                      |
| H.z.   | : Hazret, Hazreti              |
| İHL    | : İmam Hatip Lisesi            |
| M.E.B. | : Millî Eğitim Bakanlığı       |
| N      | : Soru/ örnek sayısı           |
| S.     | : Sayı                         |
| s.     | : Sayfa                        |
| ss.    | : Sayfa Sayısı                 |
| SS     | : Standart sapma               |
| Sd     | : Serbestlik derecesi          |
| sh     | : Standart hata                |
| sav    | : Sallallahü Aleyhi ve Sellem  |
| TDK    | : Türk Dil Kurumu              |
| vd     | : Ve diğerleri                 |
| X      | : Aritmetik ortalama           |
| %      | : Yüzde                        |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 1:</b> Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı Üniteleri, Kazanımları ve Süreleri ..                                   | 37 |
| <b>Tablo 2:</b> Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları .....                                                  | 38 |
| <b>Tablo 3:</b> Öğrenci Örnekleminin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....                                                  | 43 |
| <b>Tablo 4:</b> Öğrenci Örnekleminin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı .....                                                    | 43 |
| <b>Tablo 5:</b> Öğrenci Örnekleminin Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı .....                                                | 44 |
| <b>Tablo 6:</b> Öğrenci Örnekleminin Bireysel Çalışmalar Yapma Değişkenine Göre Dağılımı .....                                | 44 |
| <b>Tablo 7:</b> Öğrenci Örnekleminin Dersin Zorluk Derecesine Göre Dağılımı.....                                              | 44 |
| <b>Tablo 8:</b> Öğrenci Örnekleminin Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı .....                                      | 44 |
| <b>Tablo 9:</b> Öğrenci Örnekleminin Ders Eksiklerini Tamamlama Değişkenine Göre Dağılımı .....                               | 45 |
| <b>Tablo 10:</b> Öğretmen Örnekleminin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....                                                | 46 |
| <b>Tablo 11:</b> Öğretmen Örnekleminin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı .....                                          | 46 |
| <b>Tablo 12:</b> Öğretmen Örnekleminin Seminere Katılma Değişkenine Göre Dağılımı .....                                       | 46 |
| <b>Tablo 13:</b> Öğretmen Örnekleminin Alanla İlgili Gelişmeleri Takip Etme Değişkenine Göre Dağılımı.....                    | 46 |
| <b>Tablo 14:</b> Öğrenci Ölçeği Seçenekleri ve Puan Aralıkları .....                                                          | 47 |
| <b>Tablo 15:</b> KMO ve Bartlett's Testi Analiz Sonuçları .....                                                               | 49 |
| <b>Tablo 16:</b> Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeğine ait Toplam Varyansın Açıklanma Tablosu .....    | 50 |
| <b>Tablo 17:</b> Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Yapısı .....                            | 51 |
| <b>Tablo 18:</b> Öğrenci Ölçeğinin Uyum İndeksi Değerleri .....                                                               | 54 |
| <b>Tablo 19:</b> Öğrenci Ölçeğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri .....                                                      | 56 |
| <b>Tablo 20:</b> Öğretmen Ölçeği Seçenekleri ve Puan Aralıkları .....                                                         | 57 |
| <b>Tablo 21:</b> KMO ve Bartlett's Testi Analiz Sonuçları .....                                                               | 57 |
| <b>Tablo 22:</b> Öğretmen Ölçeğinin Toplam Varyansın Açıklanması Tablosu.....                                                 | 58 |
| <b>Tablo 23:</b> Öğretmen Ölçeğinin Faktör Yapısı .....                                                                       | 59 |
| <b>Tablo 24:</b> Öğretmen Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri .....                                                                 | 61 |
| <b>Tablo 25:</b> Öğretmen Ölçeği Faktörlerinin Cronbach Alpha Değerleri .....                                                 | 63 |
| <b>Tablo 26:</b> Öğrenci Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları .....                                                     | 65 |
| <b>Tablo 27:</b> Öğretmen Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları .....                                                    | 65 |
| <b>Tablo 28:</b> Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları ..... | 67 |
| <b>Tablo 29:</b> Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....                                                 | 69 |
| <b>Tablo 30:</b> Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları .....                                               | 70 |
| <b>Tablo 31:</b> Öğrencilerin Bireysel Çalışmalar Yapma Değişkenine Göre Analiz Sonuçları .....                               | 71 |
| <b>Tablo 32:</b> Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları .....                                   | 73 |
| <b>Tablo 33:</b> Öğrencilerin Dersin Zorluk Derecesine Göre Karşılaştırılması .....                                           | 75 |
| <b>Tablo 34:</b> Öğrencilerin Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....                      | 76 |

|                                                                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 35:</b> Öğrencilerin Derse İlişkin Eksikliklerini Tamamlama Şekli Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 78 |
| <b>Tablo 36:</b> Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....           | 79 |
| <b>Tablo 37:</b> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....                                                                          | 80 |
| <b>Tablo 38:</b> Öğretmenlerin Seminere Katılma Değişkenine Göre Analiz Sonuçları .....                                                                 | 81 |
| <b>Tablo 39:</b> Öğretmenlerin Gelişmeleri Takip Etme Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Analiz Sonuçları .....                                   | 82 |
| <b>Tablo 40:</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....                                                    | 84 |
| <b>Tablo 41:</b> Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri.....                                                           | 85 |
| <b>Tablo 42:</b> Öğretmenlerin Programın Etkililiğine İlişkin Görüşleri.....                                                                            | 89 |
| <b>Tablo 43:</b> Öğretmenlerin Programının Zayıf/Eksik Yönlerine İlişkin Görüşleri.....                                                                 | 91 |
| <b>Tablo 44:</b> Öğretmenlerin Programının Faydalı Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri .....                                                              | 95 |
| <b>Tablo 45:</b> Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programına İlişkin Önerileri                                                                | 97 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Şekil 1:</b> Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....                                                                                         | 26 |
| <b>Şekil 2:</b> Metfessel-Micheal Program Değerlendirme Modeli.....                                                                                      | 27 |
| <b>Şekil 3:</b> Provus'un Çelişki Modeli .....                                                                                                           | 28 |
| <b>Şekil 4:</b> Öğrenci Ölçeğinin Üç Boyutlu Modeli İçin Gizil Değişkenlerin Gözlenen<br>Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri.....     | 52 |
| <b>Şekil 5:</b> Öğrenci Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları .....                                                                                   | 53 |
| <b>Şekil 6:</b> Öğrenci Ölçeğinin İkinci Düzey DFA analizlerine İlişkin T Değerleri .....                                                                | 55 |
| <b>Şekil 7:</b> Öğretmen Ölçeğinin Dört Boyutlu Modeli İçin Gizil Değişkenlerin<br>Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri ..... | 60 |
| <b>Şekil 8:</b> Öğretmen Ölçeğinin Yol Şemasındaki Hata Varyansları.....                                                                                 | 61 |
| <b>Şekil 9:</b> Öğretmen Ölçeği İçin İkinci Düzey DFA T Değerleri.....                                                                                   | 62 |



## ÖNSÖZ

Din eğitimi İslam'ın iki önemli kaynağı olan Kur'an ve Sünnetten başlayarak tüm alanlarda varlığını sürdüren bir disiplindir. Bu bağlamda Kur'an-ı Kerim'in din eğitimi açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Kur'an İslam'ın temel kaynağıdır ve Müslümanlar açısından oldukça önemlidir. Kur'an, belirli eğitimsel ilkelerin kullanılması ile insanı eğitmektedir. Bütün insanlar için gönderilmiş olması ve sadece indiği çağa özgü olmayıp bütün çağlara hitap etmesi Kur'an'ın evrenselliğine işaret etmektedir. Bu evrensel Kitap'ın en büyük gayesi ise insanların toplum içerisinde birbirleri ile uyumlu ve huzurlu bir şekilde yaşamalarını, insanların toplum için yararlı birer birey olmasını sağlamak ve insanı iyiye yöneltmektir.

Geçmişten günümüze kadar uzanan sürece bakıldığında Kur'an-ı Kerim'in öğretilmesi konusunun her dönemde oldukça önemli olduğu ve bu konuda büyük çabalar verildiği görülmektedir. Türkiye'de 2012 yılından bu yana örgün genel eğitimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin yanı sıra Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler derslerinin okutulmaya başlandığı görülmektedir.

Bu çalışmada ortaokullarda okutulmakta olan Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, kavramsal boyut ile alan araştırması sonucunda elde edilen bulgularının değerlendirilmesi olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır.

Çalışmada öncelikle eğitim, öğretim, din ve din eğitimi ile ilgili temel kavramlar açıklanmıştır. Sonraki bölümde program değerlendirmede kullanılan çeşitli yaklaşımlara değinilmiştir. İkinci ana başlık olarak Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı ele alınmıştır. Yöntem bölümünde araştırma deseni, örneklem grubu, veri toplama araçları ve analizlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Çalışmanın ikinci bölümünde ise alan araştırmasından elde edilen bulgular ile bu bulgulara yönelik değerlendirmeler yer almaktadır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca derslerime giren bütün hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın başlangıcından itibaren gerek değerli görüşleri ve gerekse tezin her aşamasında destek olan tez danışmanım Prof. Dr. Ramazan BUYRUKÇU'ya, yüksek lisans eğitimim boyunca engin deneyim ve bilgilerinden

istifade ettiğim Doç. Dr. Fatih Çınar'a ve görüş ve önerileri ile çalışmamıza birçok katkı sunan Dr. Öğretim Üyesi Safinaz ASRI' ye şükranlarımı sunuyorum.

Çalışma süresince rehberlik ve desteğini esirgemeyen mesai arkadaşım Mustafa Enes TEPE' ye, Burcu KARAFİL'e, arkadaşım Emine KOCALAR'a, anneme babama ve kardeşime çok değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde ve tez yazma sürecinde desteklerini esirgemeyen eski okul müdürüm Mehmet KOCAGÖNCÜ' ye, sabrını ve sevgisini sürekli hissettiğim değerli eşim Muaz BOZKURT'a gönülden teşekkür ederim.

Hayata yeniden gelsem yine öğretmen olurdum diyecek kadar öğretmenliği sevdiren değerli öğretmenlerime ve çok sevdiğim öğrencilerime kucak dolusu teşekkür ediyorum.

Sema Nur BOZKURT

Isparta-2019

# GİRİŞ

## 1. Araştırmanın Konusu

“Kur’an” kelimesi, sözlük manası ile toplamak, kıraat (okumak) ve tilâvet etmek anlamına gelmektedir. İstılahta Kur'an, “Allah tarafından Peygamber Hz. Muhammed Mustafa (s.a.v.)'ye vahiy yoluyla indirilmiş, Mushaflarda yazılmış, tevatürle nakledilmiş, tilavetiyle ibadet edilen mu'ciz kelamdır.”<sup>1</sup> şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı zamanda Kur'an, “Hz. Muhammed'e vahiy yolu ile Arapça olarak indirilen; Allah'tan geldiği, ezberden ve yazılı olarak aynıyla intikal ettiği konusunda şüphe bulunmayan, Müslüman'ca yaşamak isteyenler için hayat kılavuzu olan ilahi kitap”<sup>2</sup> olarak da ifade edilmektedir.

İslam'a göre bütün insanlığa gönderildiği kabul edilen Kur'an-ı Kerim, içerdiği ilkeler ve ilahi prensipleri ile insanları mutluluğa ulaştırmayı, onlara iyi olanı göstermeyi hedefleyen eşsiz bir kitaptır. Kur'an'ın ilke ve metotları, sadece günümüzde değil gelecekte de aynı şekilde önemini koruyacaktır. İnsanlık var olduğu sürece, nesillerin eğitimi için her zaman Kur'an'dan faydalanılacaktır. Zira Kur'ân, geçmiş bugüne, bugünü de yarınla görüp bilen bir yaratıcının kelâmıdır.<sup>3</sup> Bu nedenle Kur'ân-ı Kerim'in öğretilmesi oldukça önemlidir.

Geçmişten günümüze kadar uzanan sürece bakıldığında Müslümanların, Yüce Allah'ın emri mucibince uygun olarak Kur'an-ı okumak ve anlamak için çalıştıkları anlaşılmaktadır. Nitekim Kur'an-ı Kerim'in öğretilmesi konusunun her dönemde oldukça önemli olduğu ve bu konuda büyük çabalar sarf edildiği görülmektedir. Bununla birlikte başlangıçtan günümüze kadar farklı kurumlarda ve çeşitli yöntemlerle öğrenilmeye ve öğretilmeye çalışılan Kur'an-ı Kerim'in, eğitimin kurumsallaşması ile yeni bir boyut kazandığı da açıktır.<sup>4</sup> Söz konusu sürecin devamı olarak günümüzde Kur'an-ı Kerim dersi, Türk Eğitim Sisteminde yer alan bazı okulların programlarında seçmeli ders olarak bazılarında ise zorunlu ders olarak okutulmaktadır.

<sup>1</sup>İsmail Cerrahoğlu, *Tefsir Usulü*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1971, s. 34.

<sup>2</sup> Hayrettin Karaman vd., *Kur'ân Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*, Ankara, 2007, s. 13.

<sup>3</sup> Kerim Aydın, “Din Eğitimi Açısından İsra Suresi”, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa, 2014, s. 1.

<sup>4</sup> Musa Turşak, “İmam-Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim ve Tefsir Öğretimi”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van, 2013, s. 3.

Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'in yaşamdaki yerini fark etmelerini; Kur'an-ı Kerim'i doğru ve güzel okumalarını; bazı sure ve ayetleri kurallarına uygun olarak ezberlemelerini, Kur'an-ı Kerim'in içeriği hakkında bilgi sahibi olmalarını ve Kur'an-ı Kerim'i severek ve isteyerek okumalarını, anlamalarını ve ezberlemelerini amaçlamaktadır.<sup>5</sup> Dolayısıyla, Kur'an öğretimi sürecinde Arapça harflerin öğretilmesi, tecvit kurallarının öğretilmesi, programda yer alan sure ve ayetlerin ezberletilmesinde Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı büyük önem taşımaktadır.

Uygulanan programların amaçlarına ulaşp ulaşmadığının ve etkililik düzeyinin belirlenebilmesinde program değerlendirme çalışmaları büyük önem arz etmektedir. Program değerlendirme *“eğitim programının ya da herhangi bir programın herhangi bir ögesini kabul etmek, değişiklik yapmak ya da olduğu şekliyle kabul etmek için çeşitli ölçme araçlarının kullanılarak elde edilen veriler doğrultusunda programın etkililiği konusunda karar verilmesidir”*.<sup>6</sup> Ertürk'e<sup>7</sup> göre program değerlendirme, *“yetişek geliştirme sürecinin en son ve tamamlayıcı”* ögesidir. Program değerlendirme, programların eksik yönlerinin belirlenmesi ve daha nitelikli hale getirilmesi açısından program geliştirme çalışmalarının önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Bununla birlikte eğitim kurumlarının başarılı olabilmesi ve eğitimde istenilen öğrenme çıktılarının elde edilebilmesi için öğretim programlarının gelişi güzel değil, oldukça iyi yapılandırılması ve sürekli gözden geçirilerek değerlendirilmesi, uygulamada karşılaşılan sorunların, aksaklıkların ve eksik noktaların ortaya konulması oldukça önemlidir. Ayrıca, öğretim programına ilişkin sorunların düzeltilerek programların sürekli olarak gelişmesini sağlayacak program geliştirme çalışmalarının yürütülmesi gerekmektedir.<sup>8</sup> Bu bilgiler doğrultusunda, program değerlendirme çalışmaları mevcut programların daha iyi hale getirilmesi için gereken bilginin elde edilmesini sağlamakta ve program geliştirme çalışmalarına yön vermektedir.

Belirtilen bütün bu gerekçeler çerçevesinde, bu çalışmada Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi

<sup>5</sup> MEB, Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar), [https://doqm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_08/18110258\\_Secmeli\\_KuraniKerim\\_YHOveORTAOK\\_UL.pdf](https://doqm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/18110258_Secmeli_KuraniKerim_YHOveORTAOK_UL.pdf), (18.08.2019).

<sup>6</sup>Hasan Şeker, *Eğitimde Program Geliştirme*, Anı Yayınları, Ankara, 2017, s. 17.

<sup>7</sup>Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelken Tepe Yayınları, Ankara, 1984, s.9.

<sup>8</sup> İsmail Yüksel – Mustafa Sağlam, *“Eğitimde Program Değerlendirme”*, Pegem Akademi, Ankara, 2012, s. 3.

amaçlanmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi ise “*Öğretmenlerin ve öğrencilerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nasıldır?*” şeklindedir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin Kur’an- Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri;
  - a. Cinsiyet
  - b. Okul türü
  - c. Bireysel çalışmalar yapma
  - d. Sınıf
  - e. Dersin zorluk derecesi
  - f. Ders çalışma süresi
  - g. Eksiklikleri tamamlama şekli değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri;
  - a. Cinsiyet
  - b. Yenilenen öğretim programı ile ilgili seminere katılma
  - c. Alandaki gelişmeleri takip etme
  - d. Mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programı ile ilgili genel düşünceleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programının etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programının zayıf/eksik yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programının yararlı olup olmamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programının daha etkili olabilmesine ilişkin önerileri nelerdir?

## **2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın temel amacı, İmam Hatip Ortaokulu öğretim programında zorunlu, diğer ortaokulların öğretim programlarında ise seçmeli ders olarak yer alan “Kur’an-ı Kerim Dersi” öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

Kur’an-Kerim dersi Kur’an-ı Kerimin doğru bir şekilde öğrenilmesi, Arapça harflerinin öğretilmesi, tecvit kurallarının öğretilmesi, programda yer alan sure ve ayetlerin anlam ve önemini kavranması ve ezberlenmesi, öğretim programında yer alan ayet ya da surelerin meallerinin açıklanması açısından oldukça önemli bir derstir. Bundan dolayı seçmeli Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programının programın uygulayıcıları olan öğretmenler ve programın hedef kitesini oluşturan öğrenciler tarafından değerlendirilmesi alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca, elde edilen bulgular doğrultusunda programın eksik yönlerinin belirlenerek geliştirilmesine katkı sağlanacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte alan yazında Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin çalışmaların az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, Kur’an öğretimi açısından oldukça önemli bir yeri olan Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programının değerlendirilmesi, dersin öğretim kalitesinin ve etkililiğinin artırılmasına katkıda bulunacaktır.

## **3. Araştırmanın Hipotezleri**

Öğrencilerin ve öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlendiği araştırma çerçevesinde şu alt hipotezler ortaya konulmuştur.

Bu bağlamda çalışma kapsamında aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

- 3.1.Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri iyi düzeydedir.
- 3.2.Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 3.3.Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 3.4. Öğrencilerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri bireysel çalışmalar yapma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

- 3.5. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 3.6. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri dersin zorluk derecesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 3.7. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 3.8. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ders eksikliklerini tamamlama şekli değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 3.9. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri iyi düzeydedir.
- 3.10. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 3.11. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri yenilenen öğretim programı ile ilgili seminare katılma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 3.12. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri alandaki gelişmeleri takip etme değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 3.13. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

#### **4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde yer alan ortaokullar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, veri toplama araçlarından öğrencilere ve öğretmenlere yönelik geliştirilen Kur'an-ı Kerim dersi değerlendirme ölçekleri ve öğretmen görüşme formu ile sınırlıdır.

## 5. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde seçmeli din derslerine ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında yararlanılan bazı temel çalışmalar ise şu şekildedir:

Recep Kaymakcan ve arkadaşları “Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu” isimli çalışmalarında seçmeli dersler listesinde yer alan Temel Dini Bilgiler (İslam I-II), Kur’an-ı Kerim ve Hz. Muhammed’in Hayatı derslerine ait öğretim programlarını değerlendirmişlerdir. Uzman görüşüne dayalı doküman incelemesine dayanan raporda, öğretim programı amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri bakımından pek çok eksikliği içerdiğini bulgusu elde edilmiştir.<sup>9</sup>

Hasan Meydan “Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında Zonguldak il merkezindeki lise ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencileri; 2012-2013 öğretim yılı itibariyle okullarda ilk olarak okutulmaya başlanan din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerini almaya yönlendiren faktörleri, derslerden memnuniyet düzeylerini ve kazanımlarına dair algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çok büyük kısmının dersleri kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda; dinlerini daha iyi öğrenmek ve daha ahlaklı bir insan olmak beklentisi ile tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin derslerden memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu, ancak içerik ve öğretim materyalleri açısından özellikle ortaöğretimde ve akademik düzeyi yüksek öğrencilerde beklentilerin tam olarak karşılanmadığı bulguları elde edilmiştir.<sup>10</sup>

Mehmet Bahçekapılı “Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli çalışmasında konuyu saha araştırmasına dayanarak ele almış ve araştırma sonucunu rapor halinde sunmuştur. Bahçekapılı araştırmasını, Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Temel Dini

<sup>9</sup> Recep Kaymakcan vd., *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, DEM Yayınları, İstanbul, 2013.

<sup>10</sup> Hasan Meydan, “Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Erzurum, 2013, c. 0, S. 40, 219-250.

Bilgiler seçmeli derslerinin okullarda okutulduğu ilk yılın ardından gerçekleştirmiş ve bu derslerin kamuoyu beklentilerini ne ölçüde karşıladığını incelemiştir. Bu amaçla çalışmada, eğitim sisteminde farklı konumlarda bulunan öğrenci, veli ve öğretmenlerden oluşan katılımcıların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin neler olduğunu konu edinmiştir. Çalışmasının sonunda öğrencilerin ve ailelerin Hz. Muhammed’in Hayatı dersini almaya sevk eden temel faktör olarak Hz. Peygamber’in kişiliğini, ahlaki yaşantısını, insanlarla olan ilişkisini, İslam için verdiği mücadeleyi öğrenmek ve bunları hayatlarına katabilmek düşüncesi olduğunu tespit etmiştir.<sup>11</sup>

Yusuf Bahri Gündoğdu “Seçmeli Din Dersleri Neden Tercih Edilmiyor? (Ordu İli Örneği)” başlıklı çalışmada seçmeli din derslerini tercih etmeyen öğrencilerin seçimlerini etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama modeli şeklinde yürütülen çalışanın verileri anket tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 2016-2017 öğretim yılında Ordu İline bağlı beş farklı okulda öğrenim gören 559 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin seçmeli din derslerini tercih etmemesinin en önemli nedeninin “dinî bilgiler” bakımından kendilerini yeterli görmeleri ve ilahiyat alanı dışında eğitim alma istekleri olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca, seçmeli ders içerikleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmama, öğretmen yeterlikleri ve öğretim teknikleri gibi konular da öğrencilerin tercihlerini olumsuz etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.<sup>12</sup>

Muhammet Ali Yazıcıbaşı “Ortaöğretim Öğrencilerinin Gözünden Seçmeli Din Dersleri: Kırıkkale Örneği” isimli çalışmada Kırıkkale örneğinde seçmeli din derslerini alan lise öğrencilerinin, derslerin içerikleri, kitapları ve öğretmen yeterlilikleri gibi konulardaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı beş farklı okulda eğitim gören 413 öğrenci oluşturmuştur. Tarama modeli ve anket tekniği ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğrencilerin seçmeli din derslerinde işlenen konuların, günlük ihtiyaçlarına cevap verebilecek içerikte olduğunu düşündükleri,

---

<sup>11</sup> Mehmet Bahçekapılı, *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği Yayınları, İstanbul, 2013.

<sup>12</sup> Yusuf Bahri Gündoğdu, “Seçmeli Din Derslerini Tercih Eden Öğrencilerin Tercihlerini Etkileyen Faktörler (Ordu Örneği)”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2015, c. 15, S. 2, ss.121-155.

bununla birlikte ders kitaplarının hazırlanmasına özen gösterilmediği, ders kitaplarında yeteri kadar etkinliğe yer verilmediği görüşüne sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir.<sup>13</sup>

Hasan Meydan “Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma)” başlıklı çalışmasında din ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinde karşılaşılan problemlerin öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmış, öğretmenlerin mesleki çalışma raporları ise destekleyici veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak ilinde görev yapan 70 öğretmeninden oluşmuştur. Veriler 2013-2014 öğretim yılı Haziran döneminde araştırmacı tarafından öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim seminerleri öncesinde toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler öğretim programı kaynaklı, öğretim materyali kaynaklı, öğretmen kaynaklı, derslerin akademik ağırlığından kaynaklanan ve okul imkânları ve derslerin planlanmasından kaynaklanan problemleri dile getirmişlerdir.<sup>14</sup>

Fatih Çınar çalışmasında İmam Hatip Liselerinde öğrenim görmeyi tercih eden kişilerin tercih nedenlerinin ve bu kurumlardan beklentilerinin tespit edilmesini amaçladığı çalışmasında nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 5 farklı lisede öğrenim gören 489 İmam Hatip Lisesi öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda öğrencilerin tercih nedenleri arasında öncelikli olarak iyi bir dini eğitimi alma isteğinin, puan yetersizliğinin, bu okullara duyulan güvenin, aile yönlendirmesinin ve bu okulların olumlu imajının etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öncelikli beklentilerinin ise sosyal etkinliklerin arttırılması, üniversite sınavına hazırlık eğitimlerinin arttırılması, meslek derslerinin yoğunluğunun azaltılması, ders içerikleri güncellenmesi, öğretmenlerin öğrenciler ile etkili iletişim kurması olduğu belirlenmiştir.<sup>15</sup>

Hacı Yusuf Acuner “Öğrencilere Göre Seçmeli Kur’an-ı Kerim Dersi: Artvin İli Örneği” başlıklı çalışmasında seçmeli Kur’an-ı Kerim dersini seçen öğrencilerin, dersi

<sup>13</sup> Mehmet Ali Yazıcıbaşı, “Ortaöğretim Öğrencilerinin Gözünden Seçmeli Din Dersleri: Kırıkkale Örneği”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, 2018, c.21, S.53, s.149-168.

<sup>14</sup> Hasan Meydan, “Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma)”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2015, c.10 S. 3. s.673-694.

<sup>15</sup> Fatih Çınar, İmam Hatip Liselerinden Beklentiler, *Journal of International Social Research*, 2018, c.11, S.60, ss.1243-1259.

tercih etme ya da etmeme nedenlerini, dersten memnuniyet düzeylerini, dersin amaçlarının gerçekleşme düzeyini ve dersin eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Artvin il merkezinde 7. sınıfa devam eden toplam 308 öğrenci oluşturmuştur. Veriler hazırlanan anket formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dersi seçmelerine etki eden en önemli faktörün, kendi ilgi ve merakları ile ailelerinin yönlendirmesi olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin dersi seçmekten memnun oldukları, dersin amaçlarının büyük bir oranda gerçekleştiği tespit edilmiştir. Ayrıca dersin eğitim-öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.<sup>16</sup>

Aşlamacı çalışmasında İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin meslek dersleri ve meslek dersi öğretmenlerine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlamıştır. Araştırma betimsel tarama, karşılaştırmalı ilişkisel tarama ve korelasyon türü ilişkisel tarama modellerinde tasarlanmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İHL öğrencilerinin meslek derslerine ilişkin tutumlarının “orta” düzeyde, meslek dersi öğretmenlerine ilişkin tutumlarının ise “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada İHL öğrencilerinin meslek derslerine ve meslek dersi öğretmenlerine ilişkin tutum puanlarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı şekilde farklılaştığı, her iki tutum puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve meslek dersi öğretmenlerine ilişkin tutumlarının meslek derslerine ilişkin tutumlarını %15 oranında açıkladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.<sup>17</sup>

Durmuş ve Kahraman “İmam Hatip Lisesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kur’an Dersine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında lise öğrencilerinin Kur’an derslerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin %68,6’sının Kur’an’ı doğru okuyan hocaları sadece dinlemek suretiyle düzgün bir Kur’an tilâvetinin öğrenilebileceğini düşündükleri, bunun için de sürekli bir

---

<sup>16</sup> Hacı Yusuf Acuner, Öğrencilere Göre Seçmeli Kur’an-ı Kerim Dersi: Artvin İli Örneği, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2016, c.5, S.4, ss.850-871.

<sup>17</sup> İbrahim Aşlamacı, “İHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Din Bilimleri Journal*, 2017, c.17, S.1, ss.197-232.

şekilde Kur'an dinlenmenin doğru bir tilavete sahip olmak için gerekli olduğunu düşündükleri bulgusu elde edilmiştir.<sup>18</sup>

Tülay Yücel doktora tez çalışmasında 2012 yılı itibariyle 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Yasası kapsamında yürürlüğe giren din ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinden biri olan Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada verilere literatür taraması ve nitel veri toplama teknikleri ile ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin davranışları üzerinde olumlu etkiler bıraktığı kanaatinde oldukları; öğrencilerin çoğunluğunun dersi kendi ilgi ve isteği doğrultusunda; Hz. Muhammed'i daha iyi tanıma ve O'nun ahlaki özelliklerini kendilerine örnek alma beklentisi ile seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.<sup>19</sup>

Emel Sünter çalışmasında ortaöğretim kurumlarında temel dinî bilgiler derslerini yürütmekte olan öğretmenlerin programın işlevselliği ya da uygulanabilirliği açısından görüşlerini tespit etmeyi ve anlamayı amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desende yürütülmüştür. Araştırma örneklemini Antalya ili Konyaaltı ilçesinde görev yapmakta olan 8 branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Hedef-kazanım ve etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu; seçmeli derslerin öğretmenlerin motivasyonu sağlama, öğrencilerin derse devamı ve öğrencilerin ilgisini artırma noktasında fazlasıyla yeterli olduğu bulgusuna rastlanmıştır.<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup>Muhammed Emin Durmuş-Mehmet Emin Kahraman, "İmam Hatip Lisesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kur'an Dersine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)*, 2016, S.1, s. 275-294.

<sup>19</sup> Tülay Yücel, "Öğrencilere Göre Ortaöğretim Seçmeli Hz. Muhammed'in Hayatı Dersi (İzmir İli Örneği)", İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir, 2019.

<sup>20</sup> Emel Sünter, "Ortaöğretimde Okutulan Seçmeli Din Eğitimi Dersleri Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017, c.17, S.2, ss.902-913.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 1. TEMEL KAVRAMLAR

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle eğitimde program geliştirme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlara yer verilmiştir. Belirtilen bu kavramlar aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

##### Eğitim

Eğitim, en genel anlamıyla insanların belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesidir. Çağdaş anlamda eğitim, bireylerin davranışlarında belirli amaçlar doğrultusunda davranış değişiklikleri oluşturma sürecidir.<sup>21</sup> Varış, eğitim ile bireylere yeni davranışların kazandırılmasının amaçlandığını belirtmektedir.<sup>22</sup> Eğitim kelimesinin Türkçe’de “*disiplin, sosyal hizmet, kazantı, öğrenim, sosyal kurum ve kasıtlı kültürleme süreci*” olarak farklı anlamlarda kullanıldığını belirten Ertürk eğitimi; “*Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir*”<sup>23</sup> şeklinde tanımlamaktadır. Eğitim toplumların yenilenmesini ve değiştirilmesi, mevcut toplumsal, politik güç ve fikirlerin kontrol altına alarak şekillendirilmesi gücüne sahip önemli bir kavramdır.<sup>24</sup>

Eğitim sürecinin nitelikli olabilmesi için bu sürecin gelişigüzel olmayıp belirli bir plan dahilinde yürütülmesi gerekmektedir. Eğitim, çeşitli eğitim kurumlarında programlar aracılığı ile yürütülmektedir. Dolayısıyla hazırlanan programların toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde ve bireysel özellikleri de göz önünde bulunduran nitelikte hazırlanması oldukça önemlidir.<sup>25</sup> Eğitim bir yandan insanda var olan mevcut yeteneklerin geliştirilmesini sağlarken, diğer yandan onu çağın gereksinimlerine uygun

<sup>21</sup> Nurettin Fidan, *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi, Ankara, 2012, s.2.

<sup>22</sup> Fatma Varış, “Öğretmen Yetiştirme Üzerine: 50. Yıla Armağan”, *AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları*, 1973, c. 36, S. s. 48.

<sup>23</sup>Ertürk, 1984, s. 12.

<sup>24</sup> Mustafa Ergün, *Eğitim Sosyolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara, 1999, s. 16.

<sup>25</sup> Özden Şentürk, “İlkokul 3.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı' nın Değerlendirilmesi”, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2017, s. 1

olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir.<sup>26</sup> Eğitim sürecinde bireylerin kazandıkları bilgi, beceri, tutum ve değerler yolu ile onların kişilikleri farklılaşmaktadır. Eğitim, sadece okulda değil ailede, iş yerinde kısacası insanların yer aldığı çeşitli topluluklar içerisinde gerçekleşmektedir.<sup>27</sup>

### **Eğitim Programı**

Eğitim programı kavramı İngilizce 'de *curriculum* kelimesi ile ifade edilmekte olup Latince kökenlidir. Türkçe'de izlenen yol, rota anlamlarına gelir. Türkiye'de uzun yıllar boyunca eğitim programı yerine "müfredat" terimi kullanılmıştır. 1950'li yıllardan sonra müfredat kelimesinin yerini eğitim programı kavramı almıştır.<sup>28</sup> Alan yazın incelendiğinde eğitim programı kavramına ilişkin çeşitli tanımların yer aldığı görülecektir.

Fidan ve Erden eğitim programını, bireylerde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme amacı ile yapılan tüm faaliyetleri gösteren planlar olarak tanımlamaktadır.<sup>29</sup> Varış'a göre ise eğitim programı; çocuklar, gençler ve yetişkinler için bir eğitim kurumu tarafından sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleşmesi için yapılan tüm faaliyetleri kapsar.<sup>30</sup> Ertürk de eğitim programı kavramını "yetişek" olarak adlandırır ve bu kavramı eğitim ortamı içerisinde her öğrencinin geçirmiş olduğu belirli eğitim durumları ve yaşantılar şeklinde tanımlar. Bu anlamda yetişek, öğrenciler açısından öğrenme yaşantıları düzeni olarak ifade edilirken, eğitimciler açısından ise eğitim durumları düzenini ifade etmektedir.<sup>31</sup> Demirel, eğitim programının "öğrenenlere okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yolu ile sağlanan öğrenme yaşantılarını" ifade ettiğini belirtmektedir.<sup>32</sup> Sezgin ise eğitim programını düzenli eğitim durumları olarak tanımlamaktadır.<sup>33</sup>

Özgül Kaya'nın tespitlerine göre Tyler, eğitim programını öğrencilerin amaçlanan bilgi, beceri ve tutumlara ulaşmalarında kendilerine yol gösterme süreci

---

<sup>26</sup> Gürbüz Ocak, "Eğitim Programlarına Felsefi ve Kültürel Temelin Etkileri", *Journal of Human Sciences*, 2006, c. 1, S. 1, s. 4.

<sup>27</sup> Fidan, 2012, s.4.

<sup>28</sup> Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pagem-A Yayıncılık, Ankara, 2012, s. 2.

<sup>29</sup> Nurettin Fidan – Münire Erden, *Eğitime Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul, 2001, s. 48.

<sup>30</sup> Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*, Alkım Matbaacılık, Ankara, 1998, s. 15.

<sup>31</sup> Ertürk, 1998, s. 95.

<sup>32</sup> Demirel, 2012, s.5.

<sup>33</sup> İlhan Sezgin, *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000, s. 4.

olarak ifade etmektedir. Saylor, Alexander ve Lewis ise eğitim programı, eğitilecek bireyler için öğrenme fırsatları sunan bir plan olarak tanımlarken Wheeker eğitim programı ile okul rehberliği kapsamında öğrencilere planlı yaşantılar sunulduğunu belirtmektedir.<sup>34</sup>

Eğitim programları bireylerin davranışlarını sosyal, politik ve ekonomik açıdan etkili kılacak şekilde geliştirmeye yarayan bir araçtır. Bu sebeple ülkelerin eğitim sistemleri doğrudan toplumların gelişmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla eğitim sistemlerinin çağın gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü programlar, eğitilen bireylerin standart davranışlarından, öğrenme ve öğretim etkinliklerine kadar birçok konuda yapılan çalışmalara rehberlik etmekte ve bir aracı rolü oynamaktadır.<sup>35</sup>

Yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere eğitim programları öğrencilerde istenilen şekilde ve belirlenen hedefler doğrultusunda davranış değişikliği oluşturabilmek için hazırlanan dokümanları içermektedir. Ayrıca, eğitim programının sistemli bir yapıda olup belirli bir düzene göre temellendirilmesi gerekmektedir.

### **Öğretim Programı**

Öğretim programı, “bir dersle ilgili olarak öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuzdur. Bir başka ifade ile öğretim programı bir proje planıdır.”<sup>36</sup> Büyükkaragöz eğitim programını “*belirli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bu konuların amaçlarını, her bir dersin sınıflara göre haftalık kaç saat yürütüleceğini, kullanılacak öğretim metotlarını ve tekniklerini gösteren bir kılavuzdur*” şeklinde tanımlamaktadır.<sup>37</sup> Benzer şekilde Gürol, öğretim programını içerisinde belirli bir öğretim kademesi içerisinde yer alan amaçların, işlenecek konuların, derslerin süresinin, derslerde kullanılacak araç

<sup>34</sup> Özgül Kaya, “Temel Eğitimde Uygulanan Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı ve 7. Sınıf Öğretim Programı Uygulamalarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi”, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2008, s. 13.

<sup>35</sup> Kaderim Boyacı, “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana, 2005, s. 14.

<sup>36</sup> Durmuş Ali Özçelik, *Eğitim Programları ve Öğretim (genel öğretim yöntemi)*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2010, s. 4.

<sup>37</sup> Savaş Büyükkaragöz, *Program Geliştirme “Kaynak Metinler*, Kuzucular Ofset, Konya, 1997, s. 2.

gereçlerin, derslere uygun yöntem ve tekniklerin ve değerlendirme durumlarının gösterildiği bir plan olarak ifade etmektedir.<sup>38</sup>

Senemoğlu öğretim programı ile okullarda istendik öğrenmelerin gerçekleşmesinin sağlandığını belirtmektedir. Okullarda bu sürecin gerçekleşmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğretim programını kullanarak geçerli öğrenme yapılarını gerçekleştirmektedir.<sup>39</sup> Varış ise öğretim programını, eğitim programı içinde yer alan ve genellikle belirli bir kategoriden oluşan ve çeşitli okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık veren, bilgi ve becerinin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda planlı bir şekilde kazandırılmasına yönelik program olarak tanımlamaktadır. Demirel öğretim programını okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak nitelendirilmektedir.<sup>40</sup>

## **Din**

Din, geçmişten günümüze kadar üzerinde yoğun bir şekilde durulan bir kavramdır. Bu kavram insanlar için her zaman önemini korumakla birlikte bireyler ve toplumlar için gerekli olmuştur. Ayrıca, tarih boyunca insanların dünyayı ve kendilerini değerlendirmelerinde ve hakikati aramalarında din oldukça etkilidir. Bu bağlamda birçok bilim dalının doğuşu ve gelişmesi dinin etkisi ile gerçekleşmiştir.<sup>41</sup>

Din, insanlık tarihi boyunca birey ve toplum hayatının vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmüş ve toplumun her kademesine damgasını vurmuştur. Bu bağlamda dine ilişkin günümüze kadar birçok tanımın yapılmış olduğu görülmektedir. Din konusu üzerine araştırma yapan birçok araştırmacı kendi bakış açılarına göre bu kavramı yorumlamışlardır. Bu bağlamda din kavramının çeşitli tanımlarının olduğu görülmektedir. Yapılan farklı din tanımları ise şu şekildedir:

Din en kısa ve en kapsamlı olarak insan ile Allah arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir.<sup>42</sup> Din, insan hayatına anlam katan ve yönlendiren en temel manevi duygudur. Ayrıca, din bireylerin ve toplumların manevi hayatlarını zenginleştiren ve

<sup>38</sup> Mehmet Gürol, *Öğretimde Planlama-Uygulama-Değerlendirme*, Üniversite Kitapevi, Elazığ, 2004, s. 6.

<sup>39</sup> Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Kalkan Matbaacılık, Ankara, 2003, s.38.

<sup>40</sup> Demirel, 2012, s.6.

<sup>41</sup> Günay Tümer, “Çeşitli Yönleriyle Din”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1986, c.28, S.1 s.213.

<sup>42</sup> Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara, 1990, s. 9.

derinleştiren en temel unsurlardan birisidir.<sup>43</sup> Din, insanın anlam arayışını cevaplayan, bireylerin içerisinde yaşadığı kültürü önemli ölçüde etkileyen, doğru bir şekilde ve anlatıldığı durumda insanın özgürleşmesini sağlayan ve toplumu bir arada tutan önemli bir kavramdır. <sup>44</sup> Türk dil kurumuna göre ise din “Tanrıya, doğaüstü güçlere, çeşitli kutsal varlıklara inanmayı ve tapınmayı sistemleştiren toplumsal bir kurum, bu nitelikteki inançları kurallar, kurumlar, töreler ve semboller biçiminde toplayan, sağlayan düzen, inanılıp, çok bağlanılan düşünce, inanç veya ülkü” olarak ifade edilmektedir. <sup>45</sup> Beyza Bilgin’e göre daha kapsamlı bir tanım yapılması gerekirse “İnsanın kayıtsız şartsız var olan mutlak varlığa yönelişi ve O’nun tarafından kuşatılışı” anlamına da gelmektedir.<sup>46</sup>

Din inanç sistemi olarak tanımlanabileceği gibi, ilahi emir ve yasaların bütünü olarak ta tanımlanabilmektedir. Din, insanlara nihai bir anlam duygusu veren ve insanların kişisel dönüşüm yaşamalarını sağlayan önemli bir kavramdır. <sup>47</sup> Din, insanlar tarafından yaratıcı olarak kabul edilen üstün güce olan imanlarını, ona yapacakları ibadetlerin bütünü ve buna göre insanların davranışlarının nasıl olması gerektiğini düzenleyen inanış yoludur. <sup>48</sup> Din, inanç sistemi olan bireylere bir yaşam felsefesi sunmaktadır. Bu şekilde din, insanların yaşamına ışık tutar. İnsanlar genellikle nihai dünya görüşlerini dinde bulur. Din, ölüm sonrasında bir yaşam olduğuna inanmayan tüm dünya görüşlerinin sınırlı olduğunu ifade etmektedir. <sup>49</sup>

## **Din Eğitimi**

İnsanoğlu geçmişten günümüze kadar uzanan süreç içerisinde genç nesillere fiziksel ve ruhsal yönden faydalı bir şekilde eğitim vermeyi amaçlamıştır. İnsanların yetiştirilme biçimleri ise sosyal hayatta meydana gelen değişikliklere göre farklılık göstermiş, bireylerin değişen yaşam şartlarına uygun olarak eğitim görmeleri önem kazanmıştır. Bundan dolayı toplumların inanç, ahlak ve geleneklerine bağlı olarak

<sup>43</sup> Süleyman Gümrükçüoğlu, “Din Eğitiminde Dil ve İletişim Etkinliği Olarak Dinlenme”, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013, c. 5, S. 4, s. 34.

<sup>44</sup> Hasan Hüseyin Yıldız, *Aklı Karışıklar İçin İslam*, Cinius Yayınları, İstanbul, 2011, s. 9.

<sup>45</sup> TDK, *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1998, s. 592.

<sup>46</sup> Bilgin, 1990, s.4.

<sup>47</sup> Fügen Bertay – Emin Atasoy, “Dinler Coğrafyasına Küresel Bir Bakış”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007, c. 10, S. 18, s. 19.

<sup>48</sup> Abdülcelil Bilgin, “Din, Dindar, Dindarlık: Özeleştiril Bir Değerlendirme”, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014, c. 2, S. 2, s. 76.

<sup>49</sup> Saffet Kartopu, “Dini Yaşayışta Hayatı Sorgulama ve Anlam Arayışı”, *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2013, c. 3, S. 3, s. 76.

eğitim alma şekilleri de değişiklik göstermeye başlamıştır.<sup>50</sup> Din eğitimi, dinin niteliğine uygun olarak, insanı bir bütün olarak ele alan bir disiplindir. Dinin cevap aradığı soru insan için dinin ve dinin kutsal saydığı unsurların anlamının ne olduğudur. Din eğitimi, yaşamın gerçek manasını aramaya çalışmaktır.<sup>51</sup> “İnsanın kutsal ile ilgili davranışlarının geliştirilmesi sürecidir. Daha kapsamlı bir tanım gerekirse Cemal Tosun’a göre; “Bireyin dini yaşantılarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir”.<sup>52</sup>

Din eğitimi, din kültürünün verilmesini, din kişiliğinin kazandırılmasını ifade etmektedir. Din eğitimini verecek olanlar ise ailede anne-babalar, okullarda din dersi öğretmenleri, camilerde ise din görevlileridir.<sup>53</sup> Din eğitiminin amacı; insanın Hakikat’e bağlanarak kendini anlamlandırmaya çalışmasıdır. Din eğitimi, insanın yaşamı bütünüyle ele almasını, doğrudan tecrübelerle anlam oluşturmalarını ve insanın içselleştirilmiş bir inanç bağı kazanmasını amaçlamaktadır. Birey oluşturduğu bu bağ ile dinin ilkelerine dayalı olarak daha iyiye ve daha güzele yönlenecektir.<sup>54</sup>

İslam dini kültürümüzü oldukça derinden etkilemiştir. İnsanlar yaşamın her alanında dinin etkisini görmektedir ve insanların dini inançları hayatımızı şekillendirmektedir. Ayrıca, toplumsal birliğin korunması ve devamı için dini değerlerin yeni nesillere aktarılması gerekmektedir. Bunu sağlamanın en iyi yolu ise din eğitiminden geçmektedir.

Din eğitimi genellikle aile de başlayıp okulda devam etmektedir. Din eğitimi birçok açıdan önemlidir ve bu unsurlar şu şekildedir: <sup>55</sup>

- Din eğitimi insanın temel sorularına cevap vermektedir. Örneğin, “Ben kimim?”, “Nereden geldim?”, “Nereye gideceğim?”, “Ölüm nedir?” gibi. Din eğitimi ise bu soruların cevaplarını bulmaya çalışmaktadır.

<sup>50</sup> Mehmet Fatih Öztürk, “Mücadele Suresinin Din Eğitimi Açısından İncelenmesi”, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya, 2008, s. 7.

<sup>51</sup> Esin Arslanoğlu, “Din Eğitimi Açısından Bağlanma Kavrayışı”, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2013, s. 14.

<sup>52</sup> Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Yayınları, Ankara, 2012, s.23.

<sup>53</sup> Beyza Bilgin, “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”, *AÜİF Dergisi*, 1981, c. 24, S.1, s.1 474.

<sup>54</sup> Esin Arslanoğlu, “Din Eğitimi Açısından Bağlanma Kavrayışı”, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2013, s. 17.

<sup>55</sup> Nevzat Aşıkoğlu, “Toplum Hayatımızda Dinin Yeri ve Din Eğitiminin Önemi”, <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/213.pdf>, (19.08.2019).

- Din eğitimi kültürün genç nesillere aktarılması açısından önemlidir. Ayrıca din, örf ve adetlerin içerisinde de kendini göstermektedir.
- Din eğitimi, insanların yanlış ideolojilere, batıl inançlara ve hurafelere saplanmasını önlemektedir. Zaman içerisinde din konusunda farklı anlayışlar ortaya çıkmıştır. Dini emirlerin değişik yorumlanması sonucu çeşitli mezhepler doğmuştur. Bu farklı anlayış ve mezheplerin neden ortaya çıktığını anlayabilmek için ise din eğitimine gerek vardır.
- Din eğitimi insanların diğer dinlere karşı nasıl bir tavır alacağını da belirlemektedir.
- Din eğitimi dini kavramların doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır.
- İnsanların topluma ve kültüre yabancılaşmaması için din eğitimine ihtiyaç vardır.

### **Kur'an-ı Kerim ve Öğretimi**

Bütün insanlığa gönderilmiş olan Kur'an-ı Kerim, içerdiği ilkeler ve ilahi prensipleri ile insanları mutluluğa ulaştırmayı, insanlara iyi olanı göstermeyi hedefleyen eşsiz bir kitaptır. Kur'an'ın ilke ve metotları, sadece günümüzde değil gelecekte de aynı şekilde önemini koruyacaktır. İnsanlık var olduğu sürece bütün insanlık, nesillerin eğitimi için her zaman Kur'an'dan faydalanacaktır. Zira Kur'an, geçmişi bugünle, bugünü de yarınla görüp bilen bir yaratanın kelâmıdır.<sup>56</sup>

Eğitimin en büyük amacı insanların olumsuz tutum ve davranışlardan uzak kalmasını sağlayarak, insanların mutluluğunu temin etme ve bireylerin kendilerine içerisinde yaşadıkları topluma faydalı bireyler olmasını sağlamaktır. Benzer şekilde Kur'an-ı Kerim de insanlara iyiyi ve kötüyü bildiren, insanları dünya ve ahiret mutluluğuna götürecek ilkeleri veren ilahi bir kitaptır. Kur'an insanlara dengeli, şahsiyetli, kendisiyle barışık, bir insan modeli sunarak belirtilen özelliklere sahip insanların yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu şekilde insanların topluma yararlı hale gelmesi mümkün kılınmaktadır.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup>Aydın, *a.g.t.*, s. 1.

<sup>57</sup> Mahmut Topçu, "Münafık'un Suresinin Din Eğitimi Açısından Tahlili", İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2014, s.1.

Kur'an-ı Kerim'in belirtilen gayesi ve öneminden dolayı bu kutsal Kitap'ın eğitim açısından da araştırılması ve incelenmesi oldukça önemlidir. Kur'an-ı Kerim'de 114 sure yer almaktadır. Her bir sure kendi içerisinde ayrı bir anlam ve toplumsal mesaj içermekle birlikte bütün sureler toplumsal refahın sağlanabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bunun için ise surelerin içerdikleri anlamın tam manas ile anlaşılması ve doğru bir şekilde yorumlanabilmesi gerekmektedir. Bu da ancak eğitim yolu ile mümkün olabilmektedir.<sup>58</sup>

## 2. ÖĞRETİM PROGRAMI VE ÖĞELERİ

Eğitim programları hazırlanırken dört temel sorunun yanıtlanması gerekmektedir. Bu sorular ise şu şekildedir:<sup>59</sup>

- Yetiştirilecek bireylerin sahip olması gereken istendik özellikler nelerdir?
- Bu özellikler hangi yaşam bilgilerini, becerilerini, kısaca hangi konuları kapsar?
- Bu özellikler bireylere nasıl kazandırılabilir?
- İstendik özelliklerin bireyde oluşup oluşmadığı nasıl anlaşılabilir?

Yanıtlanması gereken bu sorular incelendiğinde birinci soru eğitimin hedefler ögesine, ikinci soru içerik ögesine, üçüncü soru öğrenme-öğretme süreçleri ögesine ve dördüncü soru sınav durumları ögesine işaret etmektedir.<sup>60</sup> Belirtilen bu öğeler bir eğitim sisteminin unsurlarıdır ve aşağıda detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

### Hedefler

Eğitim, belirli hedeflere ulaşmak için yapılan planlı bir eylemdir. Hedefler eğitim süreci içerisinde yer alan bireylerin davranışlarında ve buna bağlı olarak kişiliklerinde olması istenilen farklılaşmayı belirlemektedir. Bu bağlamda hedefler bireylerin kazanmaları gereken davranış ölçütlerini ortaya koyar ve eğitim sürecinde neyin nasıl öğretileceği konusunda eğitimcilere rehberlik eder.<sup>61</sup> Varış eğitimin hedeflerinin eğitim sürecinin temeli olduğunu belirtmiştir.<sup>62</sup> Hedefler ülkenin eğitim felsefesini ortaya koymaktadır. Eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğrenme ve

---

<sup>58</sup> Seyyid Sancak, "Haşr Suresinin Din Eğitimi Açısından Yorumu", Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2009, s.1.

<sup>59</sup>Kaya, a. g. t., s. 15.

<sup>60</sup>Yüksel – Sağlam, a.g.e., s.7.

<sup>61</sup>Fidan- Erden, a.g.e., 2001, s. 9.

<sup>62</sup>Varış, 1998, s.94.

öğretme işleminin yapılmasını ortaya koyması ve ölçme uzmanlarına rehberlik etmesi açısından çok önemlidir. Hedefler, öğrencilere kazandırılmak üzere seçilen istendik özellikleri ifade etmektedir.<sup>63</sup>

Sönmez, hedeflerin genel anlamı ile varılmak istenilen nokta olarak ele alınabileceğini ve eğitimde hedefler ile bireylerde gözlenmek istenilen özelliklerin ifade edildiğini belirtmektedir.<sup>64</sup> Bununla birlikte Sönmez, “toplumsal gerçek, konu alanı, kişi ve doğayı göz önüne alıp, bunlardan birine ters düşmeden, onlarla dirik bir denge kurarak saptanan hedeflere” aday hedefler demiştir. Belirlenen bu aday hedeflerin eğitim psikolojisi ve eğitim sosyolojisi süzgeçlerinden geçirilerek olası hedeflerin elde edildiğini belirtmiştir.<sup>65</sup> Erden’e göre ise hedefler, öğrencilerin öğrenme süreci sonucunda ne yapabileceklerini gösteren ifadelerdir.<sup>66</sup>

Hedefler toplumun yetiştirdiği bireylerde bulunmasını öngördüğü özellikleri ifade etmektedir. Hedefler Öğretimin odak noktasını oluşturmaktadır. Bir başka ifade ile hedeflerin iyi bir şekilde seçilip düzenlenmesi, programın diğer öğelerini olumlu şekilde etkilemektedir.<sup>67</sup> Bu veriler doğrultusunda programın ilk ögesini oluşturan hedeflerin seçiminde iyi bir planlamanın yapılması gerektiği söylenebilir.

## **İçerik**

İçerik, programın ikinci ögesini oluşturmaktadır. İçerik, hedeflere ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Programda önce hedefler belirlenmekte sonrasında hedef davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak şekilde içerik oluşturulmalıdır.<sup>68</sup>

İçerik, programın hedefleri ve öğrencilerin ihtiyaçları belirlendikten sonra seçilmesi, tasarlanması ve geliştirilmesi gereken bir program ögesidir. Program dahilinde belirlenen hedeflere ulaşabilmek için hedeflere uygun olan bir eğitimsel içerik belirlenmelidir. Programın içerik boyutunda belirlenen hedeflere ulaşmak için “ne öğretelim” sorusuna yanıt aranmaktadır. İçerik boyutu, öğretilecek konuların düzenlenmesini içermektedir. İçerik seçiminde ise dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar

---

<sup>63</sup>Özcan Demirel, 2012, *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.s.95.

<sup>64</sup>Veysel Sönmez, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Arı Yayıncılık, Ankara, 1999, s. 41.

<sup>65</sup>Sönmez, 2012, s.31.

<sup>66</sup>Münire Erden, *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara, 1998, s.8.

<sup>67</sup>Melis Yeşilpınar Öner, “Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Okul Temelli Bir Öğretim Programı Geliştirme Çalışması”, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adana, 2016, s. 19.

<sup>68</sup>Sönmez, 1999, s.103.

yer almaktadır. Bunun başında toplumsal ve bireysel fayda sağlayacak şekilde düzenlenmesi gelmektedir.<sup>69</sup>

İçerik eğitim-öğretim içerisinde öğrencilere verilmek istenilen mesajlardır. İhtiyaçlar doğrultusunda oluşturulan hedefler, içeriğe yön vermektedir. Ülkelerin uzak hedefleri, genel hedefleri ve özel hedefleri ile edinilmesi amaçlanan bilgi, beceri ve değerler içerik aracılığı ile kazandırılmaktadır. İçerik düzenlenirken öğrenme ilkelerine uygun olarak sistematik bir şekilde ele alınması ve düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca içerik, belirli ölçütlere göre bilginin sistematik bir hale getirilmesidir.<sup>70</sup>

Hedefler ögesinde belirtildiği gibi içerik seçiminin de gelişigüzel olmaması, önem, geçerlik, öğrenci ilgisine yönelik olma, işe yararlık ve öğrenilebilirlik gibi ölçütlere dikkat edilmesi gerekmektedir. Belirlenen içerikte çeşitli gerçekler, kavramlar, genellemeler ve teoriler yer almaktadır.<sup>71</sup>

İçeriğin düzenlenmesi sürecinde ise içerikte yer alan kavramların, ilkelerin ve fikirlerin belirli bir bütünlük içerisinde düzenlenmesi öğrencilerin bilgiyi anlamlı bir şekilde edinmeleri sağlanmalıdır. Bu doğrultuda içerik düzenlenirken şu ilkelere dikkat edilmelidir.

**Kapsama ilkesi;** Yeni bir içerik önceden öğrenilen yapının içinde verilmesi gerekir.

**Tümdengelim ilkesi;** İçeriğin sunumunda genel yapılar ortaya konulduktan sonra ayrıntılara inilmesini ifade eder.

**Önkoşul ilkesi:** Ön öğrenmelerin yeni öğrenmeler için temel oluşturmasını gösterir.<sup>72</sup>

### **Eğitim Durumları**

Eğitim programlarının bir diğer ögesi ise eğitim durumları, bir başka ifade ile öğrenme öğretme sürecidir. Eğitim durumları öğrenme yaşantılarının ve öğretimin planlanmasını içermektedir. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktalar ise şu şekildedir:

---

<sup>69</sup> Ali Yakar, “Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: Yaşamsal Eğitim Programları ve Yaşamsal Öğretim Tasarımları”, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, c.3, S.2, s.4.

<sup>70</sup> Demirel, 2012, s.122.

<sup>71</sup> Öner, a. g. t., s.19.

<sup>72</sup> Demirel, 2012, s. 124.

- Öğrencilerin etkili bir şekilde yerine getireceği ve istenen sonuçlara ulaşmaya olanak tanıyan bilgi ve beceriler nelerdir?
- Ne tür etkinlikler öğrencileri ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere ulaştıracaktır?
- Genel amaçların ışığında, öğretilmeye gereksinim duyulanlar nelerdir? Bunlar en iyi şekilde nasıl öğretilir?
- Amaçlara ulaşmada gerekli materyal ve kaynaklar nelerdir?
- Planlama sürecinin yapısı birbiriyle uyumlu ve etkili midir?<sup>73</sup>

Öğrenme-öğretme süreci, programın süreç ve uygulama boyutunu oluşturmaktadır. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ile öğrencilere istenilen davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerde istenilen davranışların geliştirilebilmesi için öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.<sup>74</sup>

Programda hedeflerde belirtilen kazanım ifadeleri, öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrenciler tarafından sergilenmelidir. Öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları sergileyebilmeleri ise onlara sunulacak uygun bir öğrenme ortamı ile mümkün olur. Böylece etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasıyla hedeflere ve içeriğe uygun bir öğretim süreci gerçekleştirilebilir.<sup>75</sup>

Eğitim durumları; karar vericiler tarafından belirlenmekle birlikte eğitim programının hedef ve kazanımlarının içerik yardımı ile belirli yöntem ve tekniklerin kullanılarak öğrencilere kazandırıldığı aşamadır.<sup>76</sup> Ertürk eğitim durumlarını, belirli bir zaman süreci içerisinde bireyleri etkileme gücüne sahip dış şartlar ya da hedeflerin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için gerekli olan içerik, araç-gereçler, kaynaklar, yöntem ve tekniklerin eğitim ortamında öğrenciye ve hedeflere uygun olacak şekilde seçilip düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır.<sup>77</sup>

### **Sınama Durumları**

Sınama durumları bir eğitim programının son ögesini oluşturmaktadır. Sönmez, eğitim durumlarını “*öğrencilerin hedef davranışlarını kazanabilmeleri için gerekli*

<sup>73</sup>Yeşilpınar Uyar, a.g.t., s.96.

<sup>74</sup>Demirel, 2012, s. 135.

<sup>75</sup>Yakar, a.g.m., s. 4.

<sup>76</sup>Davut Hotaman, “Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Felsefenin Rolü”, *Mersin University Journal of The Faculty of Education*, 2017, c. 13, S.2 s. 433.

<sup>77</sup>Ertürk, 1984, s.15.

*uyarıcıların düzenlenerek işe koşulması” olarak tanımlamakta ve bu basamakta daha önceden belirlenen hedef ve davranışları öğrencilere kazandırmak için çevrenin düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.*<sup>78</sup> Sınama durumları, eğitim sürecini tamamlayan ve onun ayrılmaz bir parçası olan öğedir. Eğitim sonunda elde edilen ürünlerin amaçlara uygun olup olmadığı ya da yeterli olup olmadığı sınama durumları basamağı ile anlaşılmaktadır.<sup>79</sup> Sınama durumlarında öğrencilerde gözlemlenmesi istenilen davranışların kazandırılıp kazandırılmadığına karar verilmektedir.<sup>80</sup> Sınama durumları bir anlamda kalite kontrol sürecini ifade etmektedir. Bu süreçte öğrenciler başarılarına göre sıralanır, öğrenme güçlükleri belirlenir, öğrenme güçlükleri tanımlanır, öğrenme düzeyi belirlenir ve öğrencilere not verilir. Ayrıca, programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığı, ulaşılmış ise hangi seviyede hedeflere ulaşıldığına karar verilir. Eğitim programlarının istenilen sonuçları oluşturma ve kalite kontrolü açısından sınama durumları oldukça önemlidir.<sup>81</sup>

### **Program Geliştirme**

Program geliştirme; *“eğitim programının amaç, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü”* olarak tanımlanmaktadır. Program geliştirme, programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde saptanması ve gerçekleşmesi için kullanılan esasları, prensipleri ve faaliyetleri işlemsel bir şekilde ele alan çalışmadır.<sup>82</sup> Ertürk’e göre program geliştirme bir süreçtir ve bu süreçte öncelikle hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflerin öğrencilere kazandırılacak istendik davranışlara dönüştürülmesi gerekir. Sonrasında öğrenme yaşantılarının ve eğitim durumlarının tasarlanması, tasarlanan yaşantı ve durumların örgütlenmesi ve uygulanması basamakları yer alır.<sup>83</sup> Tekin’e göre program geliştirme sürekli bir etkinlik olup programın hazırlanması, uygulanması ve sonuçlara göre yeniden düzenlenmesi aşamalarını içermektedir.<sup>84</sup> Uşun program geliştirmeyi *“sosyolojik, kültürel, ekonomik, teknolojik ve evrensel gelişmeler doğrultusunda programda yer alan hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinin daha*

---

<sup>78</sup> Sönmez, 1999, s.207.

<sup>79</sup> Fidan- Erden, a.g.e., 2001, s.13. D

<sup>80</sup> Demirel, 2012, s. 45.

<sup>81</sup>Hotaman, a.g.m., s. 434.

<sup>82</sup>Varış, 1998, s. 21.

<sup>83</sup> Ertürk, 1984, s.16.

<sup>84</sup> Halil Tekin, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Hay-Soy Matbaası, Ankara, 1984, s.11

*gerçekçi, yararlı, verimli ve etkili hale getirilmesine yönelik yapılan araştırma-geliştirme süreci*”<sup>85</sup> olarak ele almaktadır.

Uygulanan eğitim faaliyetleri sonunda belirlenen hedeflerin gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin belirlenmesi için tutarlı ve ayrıntılı bir planlamanın yapılması gerekir. Bireylere kazandırılacak davranışların gerçekçi bir biçimde tespit edilmesi, bu değişikliklerin gerçekleşmesi için uygun eğitim ortamının düzenlenmesi, öğrencilerde davranış değişikliği oluşabilmesi için öğrencilere sistematik bir rehberlik sunulması, tasarlanan davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştiğinin güvenilir bir biçimde kontrol edilmesi ile eğitimin verimliliği sağlanmaktadır. Bunun için program geliştirme sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece programların aksaklık ve eksikliklerinin belirlenmesi, değişme ve gelişmelere göre yeni düzenlemelerin yapılması ve bu şekilde eğitimin niteliğinin artırılması beklenmektedir.<sup>86</sup>

Genel olarak bakıldığında program geliştirme planlama, uygulama ve değerlendirmeden oluşan üç aşamalı bir süreçtir. Planlama aşamasında çalışma planının hazırlanması, ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması, elde edilen bulgularla programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci öğelerinin düzenlenmesi işlemleri yer almaktadır. Uygulama aşamasında ise hazırlanan programın denenmesi ile ilgili ön çalışmaların yapılması ve programın denenmesi gerçekleştirilir. Ayrıca uygulamanın detaylı olarak planlanarak deneme yapılacak okulların ve sınıfların seçilmesi, okul yöneticisi ve öğretmenlerin seçilmesi, okul yöneticisi ve öğretmenlere denenecek programın tanıtılması, hazırlanan program ve öğretim materyallerinin işe koşulması ve denenilen programın ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi süreci yer almaktadır. Son olarak değerlendirme aşamasında planlanan ve uygulanan program çeşitli modeller ve teknikler kullanılarak değerlendirilmektedir.<sup>87</sup>

Bu veriler ışığında program geliştirme sürecinin çeşitli aşamalardan oluşan, programın öğeleri arasındaki ilişkiyi yönlendiren bir süreç olduğu söylenmektedir.

---

<sup>85</sup> Salih Uşun, *Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2012, s.5.

<sup>86</sup> Yavuz Erişen, “Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1998, c. 13, S. 13. S. 79.

<sup>87</sup> Esra Çilek, “Türkiye’de Program Değerlendirme ile İlgili Problemler (Samsun İli Örneği),” On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun, 2017, s.19.

## Program Değerlendirme

Program değerlendirme, eğitim programının ya da programın herhangi bir ögesini kabul etmek, değiştirmek ya da çıkarmak amacıyla çeşitli ölçme araçları kullanılarak elde edilen verilerin programın etkililiği konusunda karar vermek amacıyla kullanılması sürecidir.<sup>88</sup> Ertürk'e göre değerlendirme, *“yetişek geliştirme sürecinin en son ve tamamlayıcı basamağını”* oluşturmaktadır. Bu basamakta eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği belirlenir.<sup>89</sup> Program değerlendirme genellikle programa dayalı eğitim kaynaklarının kabul edilmesi, değiştirilmesi ya da kaldırılmasına ilişkin karar vermede kullanılacak bilgileri içermektedir. Değerlendirme sonucunda program geliştirme uzmanları programın devam etmesi, gözden geçirilmesi ya da bir sonraki aşamaya geçilmesi konularında karara varmaktadır.<sup>90</sup>

Görüldüğü üzere programın belirlenen amaçlara ne derece hizmet ettiğinin, aksayan yönlerinin neler olduğunun, ne gibi değişiklikler yapılması gerektiğinin ve programın etkililiği hakkında yargıda bulunulabilmenin tespiti için eğitim programlarının sistematik ve bilimsel şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

### 3. PROGRAM DEĞERLENDİRME VE YAKLAŞIMLARI

Program değerlendirme ile ilgili farklı yaklaşımları vardır. Program geliştirme sürecindeki çeşitliliğin bir sonucu olarak farklı program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri ortaya bulunmaktadır.<sup>91</sup> Araştırmancının bu bölümünde eğitimde kullanılan program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri detaylı olarak ayrı başlıklar halinde sunulacaktır.

#### 3.1. Hedefe/Amaca Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımları

Hedefe/amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımında *“amaçların belirlenmesi ve bu amaçlar doğrultusunda gerçekleşen öğrenme çıktıları”* ele alınmaktadır. Yapılan değerlendirme ile programın önceden belirlenen öğretimsel amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediği değerlendirilmektedir.<sup>92</sup> Hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımında bir etkinliğe ilişkin hedefler belirlendikten sonra

---

<sup>88</sup>Şeker, 2017, s.185.

<sup>89</sup> Ertürk, 1984, s.107.

<sup>90</sup> Demirel, 2012, s.172.

<sup>91</sup> Erden, 1998, s.11.

<sup>92</sup>Çilek, a.g.t., s.27.

değerlendirme ile hedeflerin ne düzeyde başarıldığına odaklanılır. Bu model ile elde edilen veriler doğrultusunda ele alınan etkinliğin hedefleri, etkinliğin kendisi, değerlendirme aşamaları ve değerlendirme sürecinde kullanılan araçların yeniden düzenlenmesi söz konusudur.<sup>93</sup> Görüldüğü üzere bu yaklaşımda programın amaçları ve kazanımları açık bir şekilde ifade edilip yapılan değerlendirme ile belirlenen amaçların ve kazanımların karşılanıp karşılanmadığı ele alınmaktadır.

### **Tyler program değerlendirme modeli**

Tyler, eğitimsel değerlendirme sürecinin babası olarak tanınmaktadır. Bunun birinci nedeni, Tyler'ın değerlendirme konusunda ilk kez bir yaklaşım önermesi, tanımlaması ve uygulamasıdır. İkincisi ise Tyler'ın program değerlendirme modeli yaygınlaşarak başka modelleri de etkilemiş olmasıdır. Genel olarak bakıldığında Tyler, değerlendirmenin performans ve amaçlar arasındaki uyumu göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Değerlendirme sürecinin eğitimsel amaçların programın uygulanması ve öğretim sürecinde ne derece karşılandığının belirlenmesi olduğunu ifade etmiştir. Eğitimsel amaçlar insan davranışlarında temel değişikliklere neden olmaktadır. Bu nedenler belirlenen eğitimsel amaçlarla öğrenci davranışlarında birtakım değişikliklerin olması hedeflenmektedir. Değerlendirme süreci öğrenci davranışlarının derecesini belirleme sürecidir.<sup>94</sup>

Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modeli şematik olarak aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.<sup>95</sup>

---

<sup>93</sup>Jody Fitzpatrick,James Sanders ve Blaine Worthen, Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines. 2004, s.71.

<sup>94</sup> Daniel Stufflebeam- Anthony J. Shinkfield. "Objectives-Oriented Evaluation: TheTylerianTradition." *Systematic Evaluation*. Springer, Dordrecht, 1985, 69-87.s. 70.

<sup>95</sup> Yüksel- Sağlam, *a.g.e.*, s.42.



**Şekil 1** Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

### **Metfessel- Michael Değerlendirme Modeli**

Metfessel-Micheal program değerlendirme modeli 1960'arın sonlarında Tyler'ın modelinden esinlenerek geliştirilmiş ve sekiz aşamadan oluşan bir modeldir. Modelin aşamaları ise şu şekildedir:<sup>96</sup>

- Eğitim dünyası içerisinde yer alan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve vatandaşlar doğrudan ya da dolaylı olarak program değerlendirme süreçlerinde yer almalıdır.
- Bilişsel ve bilişsel olmayan hedefler genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanmalıdır.
- İkinci maddede oluşturulan özel hedefler programda uygulanabilir bir biçime dönüştürülmelidir.
- Belirlenen hedeflerin dışında programın etkililiğini bireysel açıdan ölçebilecek ölçme araçları geliştirilmelidir.
- Program uygulanırken test ve diğer ölçme araçları kullanılarak düzenli gözlemler yapılmalıdır.
- Elde edilen veriler analiz edilmelidir.
- Programı felsefi anlamda değerlendirmede kullanılabilecek standartlar ve bu standartlara ilişkin değerler açıklanmalıdır.

<sup>96</sup>Uşun, 2012, s.86.

- Elde edilen verilere dayalı olarak programın ileriye dönük uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirilmeli ve programın genel ve özel hedefleri ile eğitim durumunun (öğrenme yaşantıları ve araç-gereçlerin) genel değerlendirmesini de yapılmalıdır. Bu aşamalar aşağıdaki şekilde özetlenebilir.



**Şekil 2** Metfessel-Micheal Program Değerlendirme Modeli

#### **Provus'un Farklar Yaklaşımı/Çelişki Modeli**

Çelişki modelinde olması gereken standart ve mevcut performans karşılaştırılarak değerlendirme yapılır. Eğer standart ve performans arasında bir fark varsa bu farka çelişki denilir. Programlarda standart olmadan değerlendirme yapmak mümkün değildir. Standart ve performans arasındaki farka göre programda iyileştirme ya da düzeltme yapılmaktadır. Bu bağlamda modelin dört bileşeni olduğu görülmektedir:<sup>97</sup>

- programın standartlarını belirleme
- program performansını belirleme
- performans ile standartları karşılaştırma
- performans ile standart arasında bir farklılık olup olmadığını belirleme

Belirtilen bu işlemler modelin her aşamasında yapılır ve elde edilen bilgilere göre bir sonraki aşamaya geçilir ya da önceki aşama yeniden düzenlenir, program

<sup>97</sup> Çilek, a.g.t., s.29

Provus, modelinde beş aşama vardır. Bu aşamalar tanımlama/tasarım, süreç, ürün ve maliyet-yarar analizi şeklindedir. Her bir aşamada performans ve standartlar karşılaştırılır ve girdi, süreç, çıktı kategorileri ile ilgili içeriğin incelenmesi ile sonraki çelişki belirlenir.<sup>98</sup>

[illegible]

Görüldüğü üzere Provus'un farklar/çelişki yaklaşımı ile yapılan program değerlendirme sürecinde performans ve standartlar arasındaki çelişkiler ön plandadır. Her bir aşamada performans belirlenen standartlar ile karşılaştırılarak her bir aşamada karar verilir.

Hedef yönelimli değerlendirme modellerinden biri de Hammond'un program değerlendirme modelidir. Hammond, uygulanan programın hedeflerine ulaşp ulaşmadığını belirlemek, ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin neler olduğunu saptamak amacıyla bir değerlendirme modeli geliştirmiştir.<sup>100</sup>

<sup>100</sup>Uşun, 2012, s. 87.

Geliştirilen bu modelin üç boyutlu yapısı ise şu şekildedir:<sup>101</sup>

**Davranış:** Bu boyut, değerlendirilen eğitim etkinliğinin hedeflerini içermektedir. Bu hedefler ise bilişsel hedefler, duyuşsal hedefler ve psikomotor hedefler olmak üzere üç alanla ilgilidir.

**Öğretim:** Değerlendirilmekte olan etkinliğin nitelikleri belirtilmektedir. Bu nitelikler ise organizasyon, içerik/kapsam, yöntem, hizmetler ve maliyet şeklindedir.

**Kurum:** Bu boyutta değerlendirilen eğitim etkinliği içerisinde yer alan birey ve grupların nitelikleri yer almaktadır. Bu nitelikler öğrenci (küpün birinci sütünü), öğretmeni yönetici, eğitim uzmanı (küpün ikinci, üçüncü ve dördüncü sütunları), aile (küpün beşinci sütünü) ve toplum (küpün altıncı sütünü) şeklindedir.

Hammond'un değerlendirme küpü, bir programı değerlendirirken ortaya çıkabilecek soru türlerini belirlemek ve bunları sınamak amacıyla yaklaşık doksan hücreden oluşmaktadır. Modele göre program değerlendirme sürecinde değerlendirme uzmanı modeldeki herhangi bir hücreyi ele alarak o hücreyi kapsamlı olarak ele alabilir. Böylece ele alınan programa ilişkin daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebilir ve bu şekilde daha etkili önlemler alınabilir.<sup>102</sup> Bu değerlendirme model, programın belirlenen hedeflere ulaşp ulaşmadığını belirleme açısından Tyler modeline benzemektedir. Buna karşın model ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin neler olduğu konusuna odaklanmakta, programın içerik ve eğitim durumları öğelerinin de değerlendirmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu yönü ile model Tyler modeline göre farklılaşmaktadır. Ayrıca, modelde öğretmen, yönetici, aile, eğitim uzmanı gibi paydaşların özelliklerinin de dahil edilmesi değerlendirmede bütüncül bir yaklaşımın ele alındığını göstermektedir.<sup>103</sup>

### 3.2. Yönetime (Sisteme) Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Yönetime dayalı değerlendirme yaklaşımında değerlendirme sürecinde programın hedefleri yerine yöneticilerin kararları ön plandadır. Bu değerlendirme yaklaşımında yöneticilerin ve karar vericilerin program hakkında bilgilendirilmesi yer

<sup>101</sup>Çilek, 2017, ss. 31-32.

<sup>102</sup> Çağlar Naci Hıdıroğlu-Anıl Kandemir-İbrahim Tuncel, "Hammond' un Değerlendirme Küpü Çerçevesinde Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Değerlendirilmesi," *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, c.1, S.37, s. 49.

<sup>103</sup>Uşun, 2012, s.32.

almaktadır.<sup>104</sup> Bu değerlendirme yaklaşımı Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli, UCLA değerlendirme modeli ve Kirkpatrick'in yetiştirme değerlendirmesi modeli olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır.

### **Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli**

Bu değerlendirme model, oldukça kapsamlı ve çok yönlü olmakla birlikte değerlendirmenin temel amacı program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektedir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programa ilişkin planlama, yapılaştırma, uygulama ve yeniden düzenleme olmak üzere dört alanla ilgili karar verilir.

Modelde bu dört alanla ilgili kararlar verilebilmesi için programda bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) aşamalarında değerlendirme yapılması gerekmektedir.<sup>105</sup>

### **Alkin'in UCLA değerlendirme modeli**

UCLA modeli Mary Alkin tarafından 1969 yılında geliştirilen bir modeldir. Bu model Stufflebeam'in değerlendirme modeline benzemektedir. UCLA modeli *sistemin değerlendirilmesi (system assessment, programı planlama (Program planning), programın uygulanması (Program implementation), program geliştirme (Program improvement) ve programı onaylama (Program certification)* olmak üzere beş çeşit değerlendirmeyi kapsamaktadır.<sup>106</sup>

Alkin'in değerlendirme modeli değerlendirme alanına dört varsayım kazandırmıştır. Bunlar:<sup>107</sup>

- Değerlendirme, bilgi toplama sürecidir.
- Değerlendirme sürecinde elde edilen bilgiler özellikle süreçle ilgili alternatif yöntemlere karar vermede kullanılır.
- Değerlendirme sonucu elde edilen bilgi karar vericilere yardımcı olacak şekilde ve yanlış kullanıma ya da karışıklığa neden olmayacak şekilde sunulmalıdır.
- Farklı kararlar için farklı değerlendirme uygulamaları kullanılmaktadır.

---

<sup>104</sup>Uşun, 2012, s.91.

<sup>105</sup> Erden, 1998, ss.12-13.

<sup>106</sup> Uşun, s.99.

<sup>107</sup> Çilek, 2017, s.38.

### **Kirkpatrick'in yetiştirme değerlendirme modeli**

Kirkpatrick'in değerlendirme modelinde “*tepki, öğrenme, davranış ve sonuçlar*” olmak üzere dört aşama yer almaktadır. Uşun bu modelin dört aşamada ve şu şekilde uygulandığını belirtmektedir:

- Değerlendirmeye birinci aşama ile başlanır, uygun zaman ve koşullar sağlanırsa diğer aşamalara geçilir.
- Değerlendirme kavramlarını, kuramlarını ve tekniklerini uygularken öncelikle “tepki” kurallarını anlamak ve onları her programda uygulamak gerekir.
- Eğitimde “Müşteri memnun olmazsa, bu benim hatamdır çünkü benim görevim onları memnun etmektir” felsefesi önemlidir.
- Tepki formlarının her biri gözden geçirilmeli, yorumları okunmalı ve dikkate alınmalıdır. İleride yapılacak programların geliştirilmesine yönelik bir öneri varsa bu öneri uygulamaya konulmalıdır.
- Dört aşamanın tümü için geçerli olan “Başkalarından değerlendirme formlarını, tasarımları ve süreçlerini ödünç alabilirsiniz, ancak değerlendirme sonuçlarını ödünç alamazsınız”<sup>108</sup> ilkesi unutulmamalıdır.

### **3.3. Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı**

Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımında değerlendirme sürecinin kontrol edilmesi, paydaşlarının seçilmesi ve katılımın derinliği şeklinde üç aşama yer almaktadır. Bu yaklaşımda esneklik, nitel ve nicel veri toplamaya uygunluk, insan faktörünün ön planda olması ve katılımcıların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri modelin üstün yanlarını oluşturmaktadır. Buna karşın nitel veri analizinin uzun zaman alması, nitel verilerin analizinde geçerlik ve güvenilirliğin düşük kalabilmesi, çok fazla katılımcıya ulaşmanın maliyetli olabilmesi bu yaklaşımın dezavantajlarını oluşturmaktadır.<sup>109</sup> Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı içerisinde yer alan temel değerlendirme modelleri aşağıda detaylandırılmıştır.

### **Parlett ve Hamilton'un aydınlatıcı değerlendirme modeli**

Aydınlatıcı değerlendirme modeli Parlett ve Hamilton tarafından 1976 yılında ortaya atılmıştır. Aydınlatıcı değerlendirmenin temel amacı öğretmenlerin, öğrencilerin

---

<sup>108</sup>Uşun, s.97.

<sup>109</sup>Uşun, s.108.

ve program geliştiricilerin yeni bir programı inceleyerek, programın özel durumlarını aydınlatmalarıdır. Ayrıca, programın uygulanma aşamasında karşılaşılan sorunların araştırılması, katılımcılar için önemli ve anlamlı gelen faktör ve konuların ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.<sup>110</sup>

Aydınlatıcı değerlendirme modelinde programın işleyişinin nasıl olduğu, hangi okul koşullarından etkilendiği, avantaj ve dezavantajlarına yönelik doğrudan eleştirilerin belirlenmesi, öğrencilerin entelektüel açıdan avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu ve onların entelektüel görevleri ve kendilerini etkileyen akademik deneyimlerinin neler olduğu gibi sorular yanıtlanmaya çalışılmaktadır.<sup>111</sup> Aydınlatıcı değerlendirme modelinin çeşitli sınırlılıkları ve üstünlükleri bulunmaktadır. Modelin öznel olması, uzun zaman alması, maliyetli olması, değerlendiricinin belirli düzeyde deneyimin ve sosyal beceriler taşımalarının gerekliliği modelin sınırlılıkları arasındadır.<sup>112</sup>

#### **Stake'in uygunluk modeli**

Stake, "Eğitimde Değerlendirmenin Görünüşü" isimli çalışmasında değerlendirme sürecinde paydaşların katılımın oldukça önemli olduğunu belirtmiş ve değerlendirme sürecine yönelik uygunluk modelini geliştirmiştir. Stake, değerlendirme sürecinin temelinde "betimleme" ve "karar" vermek üzere iki eylemin olduğunu vurgulayarak burada girdilerin, sürecin ve çıktıların dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, belirtilen bu ögelerde programın amaçları, istenen ve istenmeyen etkilerinin gözlemlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.<sup>113</sup>

#### **Stake'in yanıtlayıcı değerlendirme modeli**

Stake tarafından geliştirilen bir diğer model ise yanıtlayıcı değerlendirme modelidir. Stake, bir program değerlendirme modelinde program değerlendirmenin programın amaçları yerine program etkinliklerine yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadır. Programda ilgili tarafların bilgilendirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmelidir. Bununla birlikte farklı değer ve görüşlerin programın başarılı olup

---

<sup>110</sup> Fatma Özüdoğru- Oktay Cem Adıgüzel, "Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli, " *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2016, c.16, S.5, s. 28.

<sup>111</sup> Uşun, 2012, s.108.

<sup>112</sup> Özüdoğru-Adıgüzel, *a.g.m.*, s. 32.

<sup>113</sup> Çilek, 2017, s.45

olmadığı konusunda bilgi vermesinden dolayı bu modelin ihtiyaca cevap verici bir değerlendirme modeli olduğu belirtilmektedir.<sup>114</sup>

Stake, yanıtlayıcı değerlendirme modeli sürecinde değerlendiricinin görevlerini şu şekilde açıklamıştır:<sup>115</sup>

- Yapılacak gözlem ve görüşmeler için planlar yapmak.
- Farklı bireylerin de programı gözlemleyebilmeleri için gerekli düzenlemeleri yapmak.
- Kısa özetler, betimlemeler, grafikler vb. hazırlamak.
- Hedef kitle için hangi konuların önemli olduğuna karar vermek.
- Farklı görüşlere sahip olan bireylerin görüşlerini almak.
- Elde edilen verilerin kalitesini kontrol etmek.
- Programla ilgili yapılan betimlemelerin doğru olup olmadığını belirlemek için programı oluşturan ve uygulayan bireylerin görüşlerine başvurmak.
- Elde edilen farklı bulguların ne derece önemli olduğunu belirlemek için uzman görüşüne başvurmak.
- Elde edilen bulguların anlamlı olup olmadığına ilişkin paydaş görüşlerine başvurmak.

### **3.4. Uzman Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı**

Uzman odaklı program değerlendirme yaklaşımı isminden de anlaşılacağı üzere bir kurumun, programın, ürünün ya da eyleminin kalitesini belirlemek amacıyla profesyonel bir uzmanlığın olmasına dayanmaktadır. Bu yaklaşımın en bilinen temsilcileri Eisner ve Flexner'dir. Uzman odaklı değerlendirme yaklaşımında çalışmanın genişliğine bağlı olarak bir uzmana ya da uzman grubuna başvurulabilmektedir. Örneğin, doktora sınavları uzman grubunun yer aldığı jürilerle yürütülmektedir. Bununla birlikte profesyonel akreditasyon kuruluşlarının yaptığı değerlendirme çalışmaları, terfi için çalışanların performanslarının değerlendirilmesi de uzman odaklı değerlendirme yaklaşımına örnektir.<sup>116</sup> Uzman odaklı değerlendirme

<sup>114</sup> Soner Mehmet Özdemir, "Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009, c.6, S.2, s. 136.

<sup>115</sup> Yasin Turan, "11. Sınıf Havacılık İngilizce Programının Stufflebeam'in cıpp (Bağlam-Girdi- Süreç-Ürün) Modeli Kapsamında Değerlendirilmesi" Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir, 2016, s.37.

<sup>116</sup> Yüksel-Sağlam, 2012, s.67.

yaklaşımı içerisinde Eisner'in eğitsel eleştirel değerlendirme modeli aşağıda detaylandırılmıştır.

### **Eisner'in eğitsel eleştirel değerlendirme modeli**

Bu model 1977 yılında Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eisner bu modelde sınıf içi etkileşime odaklanmaktadır. Eisner, eğitim programlarının bu konuda oldukça bilgili, eleştirme becerisi olan bireyler tarafından yapılabileceğini belirterek “eğitsel eleştiri (uzmanlık)” modelini gündeme getirmiştir.<sup>117</sup> Eisner'a göre değerlendirme, eğitim açısından oldukça genel bir işlevi bulunan bir süreç işaret etmektedir. Eğitimde değerlendirmenin beş tür işlevi bulunmaktadır. Bunlar;

- tanımlamak
- teşhis etmek
- programı gözden geçirmek
- karşılaştırmak
- ulaşılan hedefleri saptamaktır.<sup>118</sup>

Uzman kişilerce uygulanan bu modelde, “program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçları ile ilgili bilgilerin elde edilmesi, bu bilgilerin yorumlanması ve değerlendirilmesi” söz konusudur. Bu bağlamda modelin üç aşaması vardır. Bunlar “betimleme, yorumlama ve değerlendirme” şeklindedir.<sup>119</sup> Betimleme aşamasında temel amaç, ortamın ve sürecin nasıl olduğuna ilişkin okuyuculara temel çerçeveyi çizmektir. Betimleme aşaması okul ya da sınıftaki olumlu ve olumsuz durumların anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Eğitsel eleştiri de mutlaka durumun niteliği ile ilgili bilgi verilmelidir. Bu bilgilerin ise düzgün ve anlamlı olması gerekmektedir.<sup>120</sup> Yorumlama aşamasında eğitsel ortamlarındaki eylemler yorumlanırken uzmanların farklı bakış açıları ortaya konulmaktadır. Örneğin, öğretmen bir eleştiri yaparken öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisinde söz alma konusunu nasıl yorumladıkları ve bunun paydaşlar tarafından nasıl algılandığını açıklayacak sorular yöneltmelidir. Bunun gibi unsurlar değerlendirici tarafından yorumlanmalıdır. Bunun

---

<sup>117</sup> Uşun, 2012, s.117.

<sup>118</sup> Uşun, 2012, s. 116.

<sup>119</sup> Demirel, 2012, s.180.

<sup>120</sup> Orhan Kumral- Seda Saracaloğlu, “Eğitsel Eleştiri Modeli İle Sınıf Öğretmenliği Meslek Bilgisi Dersleri Programının Değerlendirilmesi”, *Pamukkale Üniversitesi E-Journal of New World Sciences Academy*, 2011, c.6, S.1, s.32.

için ise değerlendiricinin teorik bilgilerinin geniş olması gerekmektedir.<sup>121</sup> Değerlendirme aşamasında ise eğitsel sürecin mevcut hali ile değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu boyutta ise betimleme ve yorumlama boyutları sonuçlarına göre program hakkında bir yargıya varılır.<sup>122</sup>

Yapılan bu çalışmada katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu doğrultuda Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirilirken programın önemli paydaşları olan öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır.

#### 4. KUR'AN-I KERİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Cumhuriyet tarihine bakıldığında din eğitimi konusunda iki önemli uygulamanın yer aldığı görülmektedir. Bunlardan ilki 1982 yılında kabul edilen yasa ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin zorunlu ders haline getirilmesidir. İkincisi ise 2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 14.08.2012 tarihli ve 124 sayılı kararı ile yapmış olduğu değişikliktir. Bu yasa ile birlikte din eğitimi alma hakkı vatandaşlara tanınmıştır.<sup>123</sup> Daha sonra 2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şûra'sında din eğitimi tekrar gündeme gelmiştir. Şûranın "Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi başlığının 42. Maddesinde "Din kültürü ve ahlak eğitimi-öğretimi devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi-öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır." hükmü yer almıştır. Bu hüküm gereğince isteyen anne ve babaların çocuklarının ahlaki ve manevi değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla seçmeli din eğitimi verilebilmesi için düzenlemelerin yapılabileceği belirtilmiştir.<sup>124</sup>

Şûrada alınan bu karardan sonra 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Yasası 11.04.2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmî gazete yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulamasına son verilmiş, 12 yıllık zorunlu eğitime (4+4+4) geçilmiştir. Yapılan bu düzenleme ile zorunlu eğitim süreci kademeli olarak 12 yıla çıkartılmıştır. Yeni düzenleme sonucunda ortaokullar için seçmeli ders havuzu genişletilmiş ve öğrencilere çeşitli seçenekler sunulmuştur. Yeni eklenen

<sup>121</sup> Turan, 2016, s.38.

<sup>122</sup> Demirel, 2012, s.180.

<sup>123</sup> Yazıcıbaşı, *a.g.m.*, s. 153.

<sup>124</sup> Acuner, *a.g.m.*, s.851.

seçmeli derslerle birlikte çizelgeler güncellenmiş, birçok yeni öğretim programı ve ilgili materyaller hazırlanmıştır. Bu bağlamda seçmeli dersler içerisinde altı alana ilişkin toplam 21 dersin yer aldığı görülmektedir. Belirtilen bu altı alan ise “din, ahlak, değerler” “dil ve anlatım”, “yabancı dil”, “fen bilimleri ve matematik” “sanat ve spor” ile “sosyal bilimleri” şeklinde ortaokullarda yer almıştır. Böylece 1982’den beri zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin yanında seçmeli din eğitimi ile ilgili yeni dersler de öğretim programlarına dahil edilmiştir. Talim Terbiye Kurulu 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı kararıyla ortaokullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda haftada iki saat seçmeli Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dersi yer almıştır. Ayrıca bu dersler yine isteğe bağlı olarak 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda haftalık iki saat olarak seçilebilmektedir. Yapılan bu düzenlemeyle “Kur’an-ı Kerim” ile “Hz. Muhammed’in Hayatı” dersleri dört kez, “Temel Dini Bilgiler” dersi ise iki kez seçilebilmektedir. Söz konusu dersler imam hatip ortaokullarında yer alan programlarda zorunlu ders olarak yer almıştır.<sup>125</sup>

#### **4.1. Programın Genel Amaçları**

Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar) incelendiğinde öncelikle derse ilişkin bir giriş yapıldığı ve Kur’an-ı Kerim’in öneminden bahsedildiği görülmektedir. Bu bağlamda programda (MEB, 2018) şu ifadeler yer verilmiştir:

“Kur’an-ı Kerim İslam dininin temel kaynağıdır. İslam toplumlarının temel referansı olan Kur’an-ı Kerim indirilişinden itibaren tüm Müslümanların başucu kitabı olmuştur. Kur’an’ı Kerim’in dili, anadilleri ne olursa olsun Müslümanları birleştiren ana unsurdur. Kültürümüzde de Kur’an-ı Kerim’e özel bir değer verilmiştir. İslam’ın yaşanması, Kur’an-ı Kerim’in inanç, ibadet, ahlak ve gündelik yaşamla ilgili kurallarının öğrenilmesine bağlıdır. Bu nedenle Kur’an-ı Kerim’in gerek lafız yönüyle gerekse anlamca öğrenilmesi esastır.”

Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programı incelendiğinde programın (MEB, 2018)<sup>126</sup> genel amaçlarının şu şekilde belirlendiği görülmektedir:

Öğrencilerin;

- Kur’an-ı Kerim’in hayatımızdaki yerini fark etmeleri,

---

<sup>125</sup> Bahçekapılı, 2013, s.192.

<sup>126</sup> MEB, 2018, s. 14.

- Kur'an-ı Kerim'i doğru ve güzel okumaları,
- Bazı sure ve ayetleri kurallarına uygun olarak ezberlemeleri,
- Kur'an-ı Kerim'in içeriği hakkında bilgi sahibi olmaları,
- Kur'an-ı Kerim'i severek ve isteyerek okuma, anlama ve ezberlemeleri amaçlanmaktadır.

#### 4.2. Kur'an- Kerim Dersi Öğretim Programının Üniteleri, Öğrenme Alanları ve Kazanımları

Kur'an-ı Kerim dersi Öğretim Programının içeriği; öğrenme alanları, ünite başlıkları ve her konuya ilişkin kazanım ve açıklama kısımlarından oluşmaktadır. Programda yer alan üniteler, kazanım sayıları ve süreleri şu şekildedir:

**Tablo 1.** Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı Üniteleri, Kazanımları ve Süreleri

|                                |                         |                   |
|--------------------------------|-------------------------|-------------------|
| <b>5.SINIF</b>                 |                         |                   |
| <b>ÜNİTELER</b>                | <b>KAZANIM SAYILARI</b> | <b>DERS SAATİ</b> |
| KUR'AN-I KERİM'İ TANIYALIM     | 7                       | 30                |
| KUR'AN-I KERİM'İ OKUMAYA GİRİŞ | 12                      | 42                |
| TOPLAM                         | 19                      | 72                |
| <b>6.SINIF</b>                 |                         |                   |
| <b>ÜNİTELER</b>                | <b>KAZANIM SAYILARI</b> | <b>DERS SAATİ</b> |
| KUR'AN-I KERİM'İ TANIYALIM     | 7                       | 30                |
| KUR'AN'I KERİM'İ GÜZEL OKUMA   | 6                       | 42                |
| TOPLAM                         | 13                      | 72                |
| <b>7.SINIF</b>                 |                         |                   |
| <b>ÜNİTELER</b>                | <b>KAZANIM SAYILARI</b> | <b>DERS SAATİ</b> |
| KUR'AN-I KERİM'İ TANIYALIM     | 6                       | 30                |
| KUR'AN'I KERİM'İ GÜZEL OKUMA   | 6                       | 42                |
| TOPLAM                         | 12                      | 72                |
| <b>8.SINIF</b>                 |                         |                   |
| <b>ÜNİTELER</b>                | <b>KAZANIM SAYILARI</b> | <b>DERS SAATİ</b> |
| KUR'AN-I KERİM'İ TANIYALIM     | 5                       | 30                |
| KUR'AN'I KERİM'İ GÜZEL OKUMA   | 8                       | 42                |
| TOPLAM                         | 13                      | 72                |

Tabloda görüldüğü üzere Kur'an-ı Kerim dersi kazanımlarının 5. sınıfta 19, 6. sınıfta 13, 7. sınıfta 12 ve 8. sınıfta 13 tanedir. Kur'an-ı Kerim dersi öğrenme alanları ve ünitelerin sınıflara göre dağılımı ise Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları

| ÜNİTELER      |                               |                                   |
|---------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| ÖĞRENME ALANI | KUR'AN-I KERİM VE MESAJI      | KUR'AN-I OKUMA<br>EZBERLEME       |
| 1. SINIF      | KUR'AN-I KERİM'İ<br>TANIYALIM | KUR'AN-I KERİM'İ OKUMAYA<br>GİRİŞ |
| 2. SINIF      | KUR'AN-I KERİM'İ<br>TANIYALIM | KUR'AN-I KERİM'İ GÜZEL<br>OKUMA   |
| 3. SINIF      | KUR'AN-I KERİM'İ<br>TANIYALIM | KUR'AN-I KERİM'İ GÜZEL<br>OKUMA   |
| 4. SINIF      | KUR'AN-I KERİM'İ<br>TANIYALIM | KUR'AN-I KERİM'İ GÜZEL<br>OKUMA   |

Tabloda görüldüğü üzere Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programında 5,6,7 ve 8. Sınıf düzeylerinde iki öğrenme alanı yer almaktadır. Ayrıca, bu öğrenme alanlarına ilişkin her bir sınıf kademesinde iki ünitenin yer aldığı görülmektedir.

#### 4.3. Programın Uygulanmasına İlişkin İlke ve Açıklamalar

Öğretim programında programın uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamaların detaylı olarak maddeler halinde sunulduğu görülmektedir.<sup>127</sup> Programında belirtilen bu ilke ve açıklamalar ise şu şekildedir:

1. Ünite ve kazanımlar, Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı genel amaçlarına ulaşmayı sağlayacak şekilde farklı öğrenme alanlarına ayrılarak belirlenmiştir.
2. Her bir ünite için kullanılacak süre ve ünitelerin işleniş sırası programda belirlenmiştir. Bununla birlikte zümre öğretmenlerince öğrenci seviyesi ve çevre şartlarına uygun planlama yapılabilir.
3. Öğrenme-öğretme etkinliklerinde kazanımları edinmeye uygun görsel, işitsel ve basılı materyallerden yararlanılır.
4. Tüm öğrenme-öğretme süreçlerinde konuların öğrencilere sevdirilerek öğretilmesi esastır.

<sup>127</sup> MEB, 2018, s. 14.

5. Kuran-ı Kerim'i anlamaya dönük çalışmalarda öğrencilerin Kuran-ı Kerim'in mealini okumaya, kullanmaya, ayet mealleri arasında bağ kurmaya özendirilmesi önemlidir.
6. Kur'an-ı Kerim okurken hatalı okumaların önlenmesi için ezberlenecek ayet ve sureler, öğrencilere telaffuzu düzgün hafızlardan dinletilebilir.
7. Kur'an-ı Kerim'i anlamaya dönük çalışmalarda ders öncesinde farklı meallerden işlenecek ayetler okunup öğrenciler düşünmeye teşvik edilebilir.
8. Sınıf içerisindeki öğrencilerin telaffuz ve güzel okuma becerileri birbirinden farklı olabilir. Bu kişisel farklılıklar göz önünde tutulup zorlaştırıcı değil, Kuran okumayı sevdirmeye dönük bir tutum sergilenmeli ve değerlendirmeler buna göre yapılmalıdır.
9. 6-7-8. sınıflarda öğrenim gören ve Kur'an-ı Kerim okumayı bilmeyen bir öğrenciye kendi sınıfında öncelikle 5. sınıf öğretim programında yer alan Kur'an-ı Kerim'i okumaya giriş ünitesi uygulanır. Öğrenci Kur'an-ı Kerim okumayı öğrendikten sonra kendi sınıfına ait öğretim programına devam eder.

Belirtilenler birlikte ele alındığında programda yer alan ünite ve kazanımların programın genel amaçlarına uygun olarak düzenlendiği görülmektedir. Her bir ünite için ayrılacak süre ve bu ünitelerin işleniş sıraları programda yer almaktadır. Uygulama sürecinde gerekli görsel, işitsel ve basılı materyallerden yararlanılacağı belirtilerek, çeşitli kaynaklardan yararlanılacağı görülmektedir. Bununla birlikte uygulama sürecinde öğrencilerin duyuşsal özellikleri de gözetilerek bu dersin öğrencilere sevdirilerek öğretilmesi ifadesine yer verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'i düzgün ve doğru bir biçimde öğrenmeleri ve bunun için gerekirse telaffuzu düzgün olan hafızlardan dinleme etkinliklerinin yapılabileceği; ayetlerin mealleri ile gerçek yaşam arasında bağ kurmaları gerektiği belirtilmektedir. Öğretim sürecinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat edilerek öğrencileri zorlamadan ve bu dersi sevdirek öğretim sürecinin yürütülmesi gerektiği ifadeleri de programda duyuşsal boyutun önemsendiğinin bir göstergesidir.

#### **4.4. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları**

Öğretim programında ölçme ve değerlendirmenin “programın genel amaçları, kazanımları, içeriği, öğrenme- öğretme süreciyle birlikte dinamik bir bütünün önemli bir parçası” olduğu belirtilmiştir. Bu ders kapsamında kullanılacak ölçme ve

değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin ilgili temel kavram ve ilkeleri anlama düzeylerini; öğrencilerin sahip oldukları değerleri ve aktif katılım becerilerini de ölçecek şekilde düzenlenmesi gerektiği ifadelerine yer verilmiştir. Böylece, ölçme değerlendirme etkinliklerinin öğrenme etkinlikleriyle birlikte öğretim sürecinin başında planlanması gerektiği söylenmiştir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılabilmesi için öncelikle “ölçmenin niçin, hangi amaç için yapıldığının açık ve net olarak tanımlanması gerektiği; hangi özelliklerin ölçüleceği, belirlenen bu özelliklerin nasıl ölçüleceği, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına belirlenmesinin” gerektiği belirtilmiştir.

Ölçme-değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeler ise şu şekilde sıralanmıştır:

1. **Amaç ve kazanımlarla uyumlu olma:** Bu derste ölçme ve değerlendirmenin temel amacı, dersin genel amaç ve kazanımlarında belirtilen özelliklerle uyumlu olarak belirlenen bilgi, değer ve becerilerin kazanılma sürecindeki ilerlemeleri ölçmeye yönelik olmalıdır. Kullanılacak ölçme etkinlikleri değer ve becerilerin ölçülmesine odaklı olmalıdır.
2. **Öğrenme-öğretme süreciyle bütünlük (Süreci değerlendirme):** Ölçme ve değerlendirme sadece belirlenen kazanımlara ne kadar ulaşıldığını belirlemeye değil kazanımlara ulaşmak için yapılan öğrenme sürecini desteklemek ve geliştirmek amacına da hizmet etmelidir. Bu açıdan ölçme sonunda elde edilen veriler, bu dersteki öğrenmenin geliştirilmesi için değerli bir geri bildirim olarak kullanılmalıdır. Bu geri bildirim yalnızca öğretmenin öğretimin etkinliğini artırmak için değil aynı zamanda öğrencilerle de paylaşılması gereken bir bilgi olarak değerlendirilmelidir. Böylece öğrenciler dersin kazanımlarıyla ilgili kendi gelişmelerini fark etme fırsatına sahip olacaklardır.
3. **Ölçme araçlarında çeşitlilik:** Bu derste öğrencilere kazandırılması hedeflenen özellikler bilgi, değer ve beceriler gibi birbirinden oldukça farklı özelliklerdir. Bu özelliklerin sadece bir çeşit ölçme yöntemiyle ölçülmesi yeterli olmayabilir. Hatta bazı durumlarda aynı özelliği ölçmek için bile çeşitli yöntemlerle bilgi toplamak gerekebilir.

4. **Kendini değerlendirme:** Öğrenciler, ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenin ortağı olmalıdır. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi, derste motivasyonlarını artırabilir. Bu anlamda öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine katılımlarını destekleyen araçların kullanımı öğrencilerin öğrendikleri bilgiler ve kazandıkları değer ve beceriler hakkında yansıtıcı düşünmelerine fırsat verecektir. Öğrencilerin bu yansıtıcı düşünmelerini yazılı olarak yapmaları ve dosyalarında saklamaları istenebilir.
5. **Bireysel farklılıklar:** Öğrencilerin öğrenme stilleri, çoklu zekâ alanları gibi öğrenme öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken bireysel farklılıklar, ölçme değerlendirme sürecinde de dikkate alınması gerekir.



## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler ele alınmıştır.

#### 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde geçmişte ya da şu an var olan bir durumun mevcut koşulları içerisinde herhangi bir değiştirme ya da etkileme çabası olmaksızın araştırılması amaçlanmaktadır.<sup>128</sup> Bu bağlamda çalışmada seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin mevcut görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

#### 2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Çalışmada öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı evren ve örneklem grubu belirlenmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde 11 ortaokulda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çalışmanın amacına bağlı olarak belirlenen evren içerisinde seçilen 500 öğrenci teşkil etmektedir. Örneklem grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı hali hazırda var olan öğeler içerisinde yeteri sayıda öğeyi örneklem olarak belirler.<sup>129</sup> Ayrıca, çalışmada gönüllülük esasına bağlı alınmıştır. Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilere ilişkin demografik özellikler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

---

<sup>128</sup> Veysel Sönmez – Fatma Füsün Alacapınar, *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayınları, Ankara, 2013, s. 203.

<sup>129</sup> Ali Baltacı, “Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2018, C.7, S.1, s. 259.

**Tablo 3. Öğrenci Örnekleminin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı**

| Değişkenler | Kategori | N   | %    |
|-------------|----------|-----|------|
| Cinsiyet    | Kadın    | 299 | 59.8 |
|             | Erkek    | 201 | 40.2 |
|             | Toplam   | 500 | 100  |

Araştırmaya katılan öğrencilerin %59,8', i kadın, %40,2'si ise erkektir. Çalışmada örneklem grubunu oluşturan kadın öğrenci sayısının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Durmuş ve Kahraman<sup>130</sup> tarafından yapılan çalışmada kadın öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerden daha yüksektir. Ayrıca, Korkmaz'ın <sup>131</sup> çalışmasında kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha fazla olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Korkmaz bayanların erkeklere nazaran imam hatip liselerine daha yoğun ilgi gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bozan <sup>132</sup> İmam Hatip liselerinin ortamının daha güvenli olduğunun düşünülmesinden dolayı kadın öğrencilerin bu liseleri daha çok tercih ettiklerini belirtmiştir. Akşener <sup>133</sup> çalışmasında Kur'an kurslarına katılım konusunda kadınların oranının erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada katılımcı sayısının erkek katılımcılardan daha fazla olmasında belirtilen faktörlerin etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 4. Öğrenci Örnekleminin Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı**

| Değişkenler | Kategori | N   | %    |
|-------------|----------|-----|------|
| Sınıf       | 5        | 84  | 16,8 |
|             | 6        | 41  | 8,2  |
|             | 7        | 217 | 43,4 |
|             | 8        | 158 | 31,6 |
|             | Toplam   | 500 | 100  |

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan öğrenciler 5, 6, 7 ve 8 olmak üzere dört farklı sınıfta eğitim almaktadır. Öğrenci sayısı en fazla 8. sınıfta iken, en az 6. sınıftadır. Yazıcıbaşı'nın <sup>134</sup> yaptığı çalışmada örneklem grubunu oluşturan öğrenciler 9, 10 ve 11 olmak üzere üç farklı sınıfta öğrenim görmektedir.

<sup>130</sup> Durmuş-Kahraman, *a.g.m.*, s. 283.

<sup>131</sup> Mehmet Korkmaz, "İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri", *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2013, c.16, S.12, ss.7-4.

<sup>132</sup> İrfan Bozan, *Devlet ile toplum arasında: Bir Okul: İmam Hatip Liseleri... Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı...*, TESEV Yayınları, İstanbul, 2007, s.24.

<sup>133</sup> Türker Akşener, "Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Kur'an Kurslarında Yeni Düzenlemeler ve Din Eğitimi (Adana Örneği)" Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana, 2012, s.45

<sup>134</sup> Yazıcıbaşı, *a.g.m.*, s. 159.

**Tablo 5. Öğrenci Örnekleminin Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı**

| Değişkenler | Kategori             | N   | %    |
|-------------|----------------------|-----|------|
| Okul Türü   | Ortaokul             | 315 | 63.0 |
|             | İmam Hatip Ortaokulu | 185 | 37.0 |
|             | Toplam               | 500 | 100  |

Araştırmaya katılan öğrencilerin %63.0'ı ortaokul, %37.0'ı ise imam hatip ortaokulunda öğrenim görmektedir. Yazıcıbaşı'nın <sup>135</sup> çalışmasında araştırma örneklemini oluşturan öğrenciler beş farklı okulda öğrenim görmektedir.

**Tablo 6. Öğrenci Örnekleminin Bireysel Çalışmalar Yapma Değişkenine Göre Dağılımı**

| Değişkenler               | Kategori | N   | %    |
|---------------------------|----------|-----|------|
| Bireysel Çalışmalar Yapma | Evet     | 394 | 78.8 |
|                           | Hayır    | 106 | 21.2 |
|                           | Toplam   | 500 | 100  |

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin % 78.8'i derse ilişkin bireysel çalışmalar yaptıklarını belirtirken, %21.2 si derse yönelik bireysel çalışmalar yapmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 7. Öğrenci Örnekleminin Dersin Zorluk Derecesine Göre Dağılımı**

| Değişkenler            | Kategori | N   | %    |
|------------------------|----------|-----|------|
| Dersin Zorluk Derecesi | Yüksek   | 47  | 9.4  |
|                        | Orta     | 328 | 65.6 |
|                        | Düşük    | 125 | 25   |
|                        | Toplam   | 500 | 100  |

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğrencilerin %9.4'ü Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının zorluk derecesinin yüksek olduğu görüşündedir. Bununla birlikte öğrencilerin %65.6'si dersin zorluk derecesini orta düzey olarak nitelendirirken, %25'i düşük olarak nitelendirmiştir.

**Tablo 8. Öğrenci Örnekleminin Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı**

| Değişkenler         | Kategori | N   | %    |
|---------------------|----------|-----|------|
| Ders Çalışma Süresi | 1-3 saat | 313 | 62.6 |
|                     | 3-5 saat | 94  | 18.8 |
|                     | 5-7 saat | 67  | 13.4 |
|                     | Hiç      | 26  | 5.2  |
|                     | Toplam   | 500 | 100  |

<sup>135</sup> Yazıcıbaşı, a.g.m., s.159.

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin %62.6'si Kur'an-ı Kerim dersi için haftada 1-3 saat ders çalıştığını, %18.8'i 3-5 saat ders çalıştığını, %13.4'ü 5-7 saat ders çalıştığını ve %5.2'si hiç ders çalışmadığını belirtmişlerdir.

**Tablo 9.** Öğrenci Örneklem Grubunun Ders Eksiklerini Tamamlama Değişkenine Göre Dağılımı

| Değişkenler                             | Kategori         | N   | %    |
|-----------------------------------------|------------------|-----|------|
| <b>Eksiklikleri<br/>Tamamlama Şekli</b> | Öğretmene sorma  | 296 | 53.2 |
|                                         | Arkadaşa sorma   | 42  | 8.4  |
|                                         | Bireysel çalışma | 80  | 16   |
|                                         | Aileye sorma     | 82  | 16.4 |
|                                         | Toplam           | 500 | 100  |

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan öğrencilerin %53.2'si dersteeki eksikliklerini öğretmene sorarak tamamlamaktadır. %8.4'ü arkadaşına sormayı tercih ederken, %16'sı bireysel çalışmalar yapmayı tercih etmektedir. 16.4'ü ise ailelerine sorarak eksikliklerini tamamlamaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmen evrenini Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan ve Kur'an-ı Kerim dersini yürüten Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branş öğretmenleri oluştururken, öğretmen örneklemini belirtilen evren içerisinde seçilen öğretmenler teşkil etmektedir. Öğretmen çalışma örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemi tercih edilmiştir. Belirlenen bu örnekleme yöntemi ile araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılması ve araştırmacılara yakın ve erişilmesi kolay bir durumun seçilmesi hedeflenmiştir.<sup>136</sup> Bu çalışma kapsamında da örneklem grubu belirlenirken ulaşılması kolay olan öğrencilerin ve öğretmenler seçilmiştir. Ayrıca, çalışmada gönüllülük esası temel alınmış olup, öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda verilerin elde edilmesinde öğretmenlerin çalışma evrenini Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan dil kültürü ve ahlak bilgisi branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu da belirtilen evren içerisinde seçilen 150 öğretmen oluşturmuştur. Nicel verilerin elde edildiği öğretmen örneklem grubuna ilişkin demografik aşağıda tablolar halinde yer almaktadır:

<sup>136</sup> Ali Yıldırım – Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2006, s. 139.

**Tablo 10.** Öğretmen Örnekleminin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

| Değişkenler | Kategori | N   | %    |
|-------------|----------|-----|------|
| Cinsiyet    | Kadın    | 95  | 63.3 |
|             | Erkek    | 55  | 36.7 |
|             | Toplam   | 150 | 100  |

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin %63.3'ü kadın, %36.7'si erkektir.

**Tablo 11.** Öğretmen Örnekleminin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

| Değişkenler   | Kategori    | N   | %    |
|---------------|-------------|-----|------|
| Mesleki Kıdem | 0-5 yıl     | 71  | 47.3 |
|               | 6-10 yıl    | 41  | 23.3 |
|               | 11-15 yıl   | 21  | 14.0 |
|               | 15-20 yıl   | 6   | 4.0  |
|               | 21 ve üzeri | 11  | 7.3  |
|               | Toplam      | 500 | 100  |

Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki kıdemleri en çok 0-5 yıl, en az 15-20 yaş aralığındadır.

**Tablo 12.** Öğretmen Örnekleminin Seminere Katılma Değişkenine Göre Dağılımı

| Değişkenler      | Kategori | N   | %   |
|------------------|----------|-----|-----|
| Seminere Katılma | Evet     | 81  | 54  |
|                  | Hayır    | 69  | 46  |
|                  | Toplam   | 150 | 100 |

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin %54'ü yenilenen öğretim programı ile ilgili seminere katıldıklarını belirtirken, %46'sı katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 13.** Öğretmen Örnekleminin Alanla İlgili Gelişmeleri Takip Etme Değişkenine Göre Dağılımı

| Değişkenler            | Kategori | N   | %   |
|------------------------|----------|-----|-----|
| Gelişmeleri Takip Etme | Evet     | 132 | 88  |
|                        | Hayır    | 18  | 12  |
|                        | Toplam   | 150 | 100 |

Öğretmenlerin %88'i alanları ile ilgili gelişmeleri takip ettiklerini belirtirken, %12'si gelişmeleri takip etmedikleri görüşlerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada nitel verilerin elde edilmesi aşamasında toplam 12 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerden 8'i kadın, 4'ü erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise 1 ile 8 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE ANALİZİ

Araştırmanın problemlerine cevap bulmada kullanılan veri toplama araçları kişisel bilgi formu, öğrenci ölçeği, öğretmen ölçeği ve soru formu şu şekildedir:

#### 3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretmenlere ve öğrencilere yönelik birer kişisel bilgi formu hazırlanarak öğretmenlerin ve öğrencilerin demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

#### 3.2. Öğrenci Kur'an-ı Kerim Değerlendirme Ölçeği

Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak konuya ilişkin literatür taraması yapılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu bağlamda Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Öğretim programında yer alan program öğeleri ile ilgili bilgiler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca, konu ile ilişkili çeşitli çalışmaların verileri de dikkate alınmıştır.

Alan yazından ve uzman görüşlerinden elde edilen bilgiler ışığında öğrencilere yönelik Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik 21 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde yazımında her bir maddenin literatüre dayandırılmasına önem verilmiştir. Alanyazın incelendiğinde ölçeğin likert tipi ölçek modeline uygun olduğu görülmüştür. Buradan hareketle yapılan çalışma 5'li Likert tipine uygun olarak hazırlanmış ve ölçekte yer alan maddeler (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları ise şu şekildedir:

**Tablo 14.** Öğrenci Ölçeği Seçenekleri ve Puan Aralıkları

| Seçenekler          | Verilen Puanlar | Puan Aralığı | Karşılık Gelen Puan |
|---------------------|-----------------|--------------|---------------------|
| Hiç Katılmıyorum    | 1               | 1.00-1.79    | Çok Düşük Düzey     |
| Katılmıyorum        | 2               | 1.80-2.59    | Düşük Düzey         |
| Kısmen Katılıyorum  | 3               | 2.60-3.39    | Orta Düzey          |
| Katılıyorum         | 4               | 3.40-4.19    | İyi Düzey           |
| Tamamen Katılıyorum | 5               | 4.20-5.00    | Çok İyi Düzey       |

Oluşturulan taslak form, alan uzmanları tarafından incelenerek maddelerle ilgili dönütler alınmıştır. Bu doğrultuda bazı maddelerin anlamsal olarak benzer yapıları ölçmeye çalıştığı görülmüştür. Uzmanlardan gelen bu veriler ışığında madde havuzundan 1 madde atılmıştır. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde ifadelendirme açısından da gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan bu düzenlemelerden sonra hazırlanan 20 maddelik ölçek formu 150 öğrenciye uygulanmıştır. Tavşancıl<sup>137</sup> ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı, hatta on katı civarında olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda toplam 150 öğrenciye ulaşılması yeterli görülmüştür.

### ***Verilerin Çözümlemesi***

Ölçeğin uygulanmasının ardından toplam 150 öğrenciden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak bunlara ilişkin faktör analizi ve güvenirlik çalışması yürütülmüştür. Elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirliğe kanıt sağlamak amacıyla aşağıdaki analizler yapılmıştır:

- Verilerin faktör (temel bileşenler) analizine uygunluğunu saptamak amacıyla, “Kaiser-MeyerOlkin” (KMO) katsayısı ve “Barlett’sSphericity” testi
- Yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi
- Doğrulayıcı Faktör Analizi
- Güvenirliğe kanıt sağlamak amacıyla “Cronbach’s Alpha”

### ***Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular***

Geçerlikle ilgili ilk olarak elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi için diğer metotlara göre daha fazla kullanılan bir teknik olması sebebiyle “Principal Component Analizi” seçilmiştir. Daha sonra verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla “Kaiser-Meyer-Olkin” (KMO) ve “Bartlett’s Sphericity” testleri uygulanmıştır. KMO katsayısı 0 ile 1 arasında değişmektedir ve KMO örnekleme yeterliliğinin kabul edilebilir en alt sınırı 0.50’dir. Buna karşın, Bartlett küresellik testi değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını göstermekle beraber, anlamlılık değerinin .05’ten küçük olması durumunda değişkenler

---

<sup>137</sup> Ezel Tavşancıl- Esra Aslan, *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2001, s. 147.

arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.<sup>138</sup> Araştırma sonucunda elde edilen KMO ve Bartlett testi sonuçları Tablo 15’de gösterilmektedir.

**Tablo 15.** KMO ve Bartlett's Testi Analiz Sonuçları

|                                               |                          |          |
|-----------------------------------------------|--------------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Ölçümü |                          | .924     |
| Bartlett's Testi                              | Yaklaşık Chi-square      | 2661,731 |
|                                               | Serbestlik derecesi (df) | 190      |
|                                               | Anlamlılık (Sig.)        | .00      |

Uygulanan Bartlett’s testi sonucu elde edilen “Chi-square” test istatistiği sonucunun anlamlı olduğu  $\chi^2=2661,731$   $df=190$ ,  $p<0.00$  gözlenmiştir. Bu değerler çerçevesinde, 20 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

Faktör analizi, çok sayıda değişkenin temelinde yatan temel yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır.<sup>139</sup> Bu bağlamda faktör analizi aynı yapıyı ölçen maddelerin belirlenmesinde ve aynı maddeyi ölçmeyen maddelerin belirlenmesinde kullanılan bir analizdir. Faktörlerin aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemede esas alınacak bazı ölçütler bulunmaktadır. Faktör analizinde esas alınacak ilk ölçüt faktör yükleridir. Faktör yük değerleri .30’un altında olan maddelerin analizden çıkarılması gerekmektedir.<sup>140</sup> Genellikle faktör yükü .40 ve üstü olan maddeler seçilmektedir. Faktör analizinde esas alınacak bir diğer ölçüt ise bir maddenin tek bir faktör altında yüksek değer alıyor olmasıdır. Bir madde ancak tek bir şeyi ölçebilmektedir. Bundan dolayı birden fazla faktör altında yakın değer alan faktörlerin analizden çıkarılması gerekmektedir. İki ayrı faktördeki faktör yükleri arasında .10 oranında fark olması gerekmektedir.<sup>141</sup> Açımlayıcı faktör analizinde faktör sayısının belirlenmesinde temel alınan ölçütlerden birisi Eigen değeridir. Bu çalışmada faktör sayısına karar verilirken öz değeri 1.00’den büyük olan 3 faktör olduğu belirlenmiştir.

Bu bilgiler ışığında, elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda 20 madde olarak hazırlanan ölçek taslak formu

<sup>138</sup> Beril Durmuş- Serra Yurtkoru- Murat Çinko, *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*, Beta Yayınevi, İstanbul, 2011, s.73.

<sup>139</sup> Hüner Şencan, *Güvenirlilik ve Geçerlik*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 376.

<sup>140</sup> Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı [Data analysis and book for social sciences]*, Pegem Akademi, Ankara, 2010, s. 124.

<sup>141</sup> Büyüköztürk, 2010, s. 125.

17 maddeye düşürülmüş ve bu maddelerin 3 faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçekte yer alan bütün maddeler olumludur. Ölçeği oluşturan faktörler toplam varyansın % 51,897'sini açıklamaktadır. 3 madde ise faktör yüklerinin 0.40'ın altında olması veya birden fazla faktör altında yüksek değer almasından dolayı taslak ölçekten çıkarılmıştır. Kur'an-ı Kerim dersi değerlendirme ölçeğine ilişkin toplam varyansın açıklanması Tablo 16'da yer almaktadır.

**Tablo 16.** Kur'an- Kerim Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeğine ait Toplam Varyansın Açıklanma Tablosu

| Component<br>(Bileşen<br>Madde) | Initial Eigenvalues<br>(Başlangıç Özdeğerleri) |                                   |                                  | Extraction Sums of Squared Loadings<br>(Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı) |                                   |                                  | Rotation Sums of Squared Loadings<br>(Karasei Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı) |                                   |                                  |
|---------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
|                                 | Total<br>(Toplam)                              | % of Variance<br>(Varyansın %'si) | Cumulative<br>% (Birikimli<br>%) | Total<br>(Toplam)                                                               | % of Variance<br>(Varyansın %'si) | Cumulative<br>% (Birikimli<br>%) | Total<br>(Toplam)                                                               | % of Variance<br>(Varyansın %'si) | Cumulative<br>% (Birikimli<br>%) |
| 1                               | 5,966                                          | 35,094                            | 35,094                           | 5,966                                                                           | 35,094                            | 35,094                           | 4,048                                                                           | 23,812                            | 23,812                           |
| 2                               | 1,709                                          | 10,050                            | 45,144                           | 1,709                                                                           | 10,050                            | 45,144                           | 2,994                                                                           | 17,611                            | 41,423                           |
| 3                               | 1,148                                          | 6,753                             | 51,897                           | 1,148                                                                           | 6,753                             | 51,897                           | 1,781                                                                           | 10,474                            | 51,897                           |
| 6                               | ,959                                           | 5,641                             | 57,538                           |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |
| 5                               | ,868                                           | 5,104                             | 62,642                           |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |
| 6                               | ,828                                           | 4,869                             | 67,510                           |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |
| 7                               | ,668                                           | 3,930                             | 71,441                           |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |
| 8                               | ,655                                           | 3,851                             | 75,291                           |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |
| 9                               | ,614                                           | 3,609                             | 78,900                           |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |
| 10                              | ,584                                           | 3,433                             | 82,333                           |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |
| 11                              | ,549                                           | 3,228                             | 85,561                           |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |
| 12                              | ,499                                           | 2,935                             | 88,496                           |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |
| 13                              | ,470                                           | 2,767                             | 91,263                           |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |
| 14                              | ,436                                           | 2,566                             | 93,829                           |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |
| 15                              | ,380                                           | 2,234                             | 96,063                           |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |
| 16                              | ,357                                           | 2,098                             | 98,161                           |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |
| 17                              | ,313                                           | 1,839                             | 100,000                          |                                                                                 |                                   |                                  |                                                                                 |                                   |                                  |

Madde havuzu oluşturulurken detaylı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bundan dolayı madde yazımı sırasında faktörlerin isimlendirilmesi ile ilgili genel bir çerçeve de çizilmiştir. Bu bağlamda elde edilen 3 faktör “*Güncellik ve İşlevsellik*”, “*İçerik ve Değerlendirme*” ve “*Olumsuz Yaklaşım*” olarak isimlendirilmiştir.

Analiz sonucunda elde edilen faktörlerin yorumlanmasında faktörleri temsil eden eksenlerde eksen kaydırma yoluna gidilmektedir. Bu şekilde faktörler döndürülerek değişkenlerin belirli faktör altında yüksek değer alırken diğer faktörler altında düşük değer alması sağlanır. Bu çalışmada dikey döndürme yöntemlerinden Varimax yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

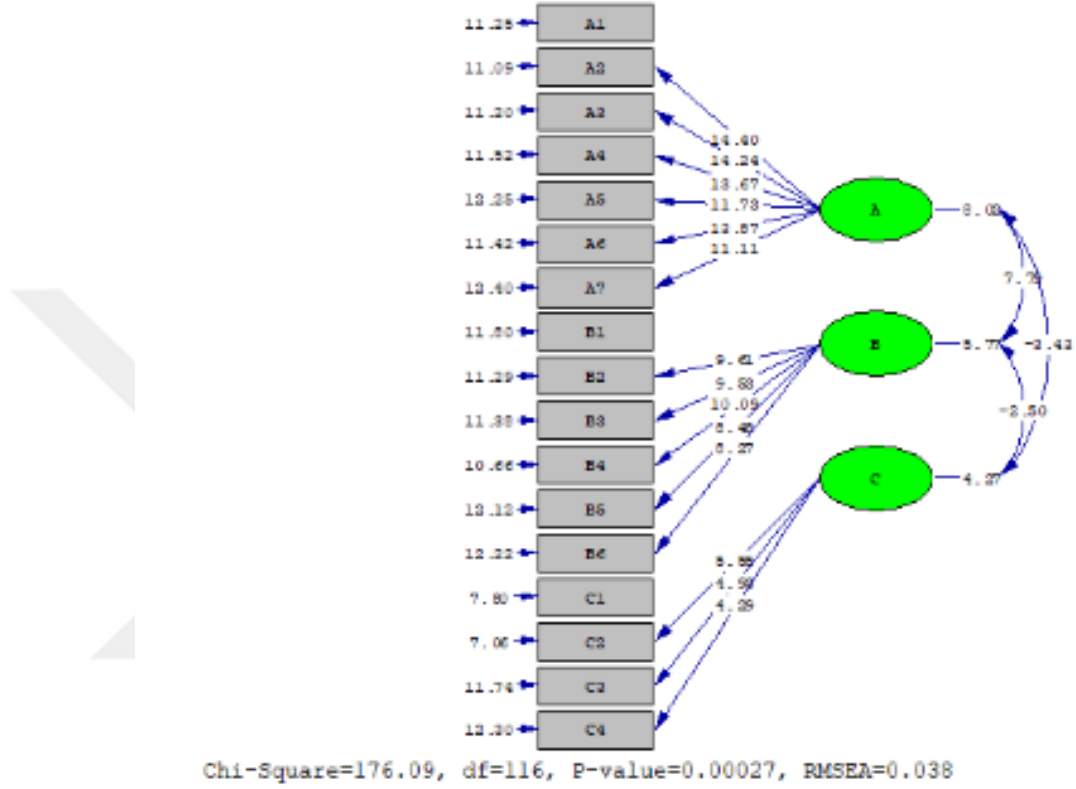
**Tablo 17.** Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Yapısı

| Maddeler | 1.Faktör | 2.Faktör | 3.Faktör |
|----------|----------|----------|----------|
| M6       | ,774     |          |          |
| M7       | ,764     |          |          |
| M15      | ,727     |          |          |
| M14      | ,714     |          |          |
| M11      | ,685     |          |          |
| M8       | ,682     |          |          |
| M1       | ,628     |          |          |
| M18      |          | ,750     |          |
| M2       |          | ,698     |          |
| M20      |          | ,630     |          |
| M19      |          | ,622     |          |
| M10      |          | ,597     |          |
| M4       |          | ,539     |          |
| M17      |          |          | ,751     |
| M12      |          |          | ,696     |
| M3       |          |          | ,618     |
| M5       |          |          | ,520     |
| Öz-değer | 23,812   | 17,611   | 10,474   |

Tablo 17’de görüldüğü üzere Rotated Component Matrix’ten toplam 17 maddeden oluşan ölçme aracının 1. faktöründe 7 madde, 2. faktöründe 6 madde ve 3. faktörde 4 madde yer almaktadır. 3 faktörden oluşan 17 maddenin faktör yükleri 0.774 ile 0.520 arasında değişmektedir. Ölçek faktörleri; Güncellik ve işlevsellik (6, 7, 15, 14, 11, 8, 1), İçerik ve Değerlendirme (2, 20, 19, 10, 4) ve Olumsuz Yaklaşım (17,12, 3, 5) şeklindedir.

### *Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular*

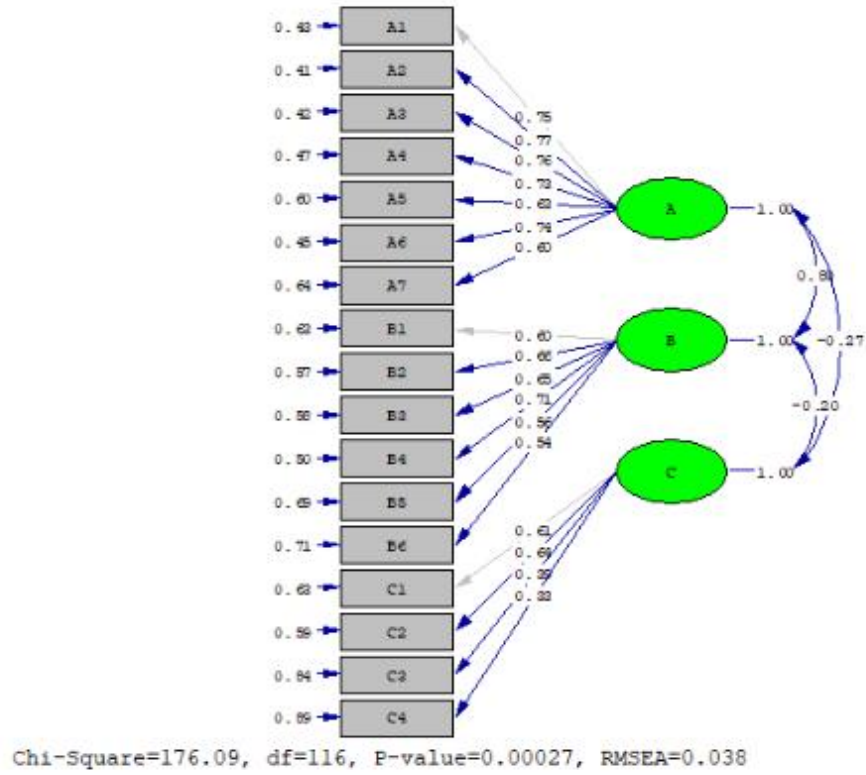
Bu bölümde açımlayıcı faktör analizi yapılan öğrencilere yönelik Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği birinci ve ikinci düzey doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.



**Şekil 4** Öğrenci Ölçeğinin Üç Boyutlu Modeli İçin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri

Yukarıda Şekil 4’de görüldüğü gibi gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi ölçeğinin parametre tahminleri.01 düzeyinde manidardır. T değerlerinin 2,56’yı aşmasının .01 düzeyinde manidar olduğu belirtilmektedir.<sup>142</sup>

<sup>142</sup> Ömay Çokluk- Güçlü Şekercioğlu- Şener Büyüköztürk, *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2016, s. 275.



**Şekil 5.** Öğrenci Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları

Şekilde görüldüğü gibi p değeri .01 düzeyinde manidardır. Değerlendirmeye alınan diğer bir uyum indeksi ise  $\chi^2$ 'dir.  $\chi^2$  tek başına değerlendirilebilen bir istatistik değildir.<sup>143</sup> Bu aşamada  $\chi^2/sd$  oranına bakılarak değerlendirme yapılmıştır. Şekil 3'de  $\chi^2=357,26$  ve  $sd=206$  olduğu görülmektedir.  $\chi^2/sd$  oranının 1,73 olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan uyum indeksi değerleri öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi ölçeğinden elde edilen uyum indeksi değerleri ile karşılaştırılmıştır.

<sup>143</sup>Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2016, s. 280

**Tablo 18.** Öğrenci Ölçeğinin Uyum İndeksi Değerleri

| Uyum İyiliği Endeksleri                | Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Yapısal Modeline ait değerleri | İyi Uyum İyiliği Değeri   | Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değeri |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| $\chi^2/df$                            | 1.51                                                       | $0 \leq \chi^2/df \leq 2$ | $2 < \chi^2/df \leq 3$               |
| RMSEA                                  | .038                                                       | $0 \leq RMSEA \leq .05$   | $.05 < RMSEA \leq .08$               |
| Comperative Fit İndeks (CFI)           | .97                                                        | $.97 \leq CFI \leq 1.00$  | $.95 \leq CFI < .97$                 |
| Standartized RMR                       | .033                                                       | $0 \leq SRMR \leq .05$    | $.05 < SRMR \leq .10$                |
| Goodness of Fit İndeks (GFI)           | .94                                                        | $.95 \leq GFI \leq 1.00$  | $.90 \leq GFI < .95$                 |
| Adjusted Goodness of Fit İndeks (AGFI) | .93                                                        | $.90 \leq AGFI \leq 1.00$ | $.85 \leq AGFI < .90$                |
| NNFI                                   | .96                                                        | $.97 \leq NNFI \leq 1.00$ | $.95 \leq NNFI < .97$                |

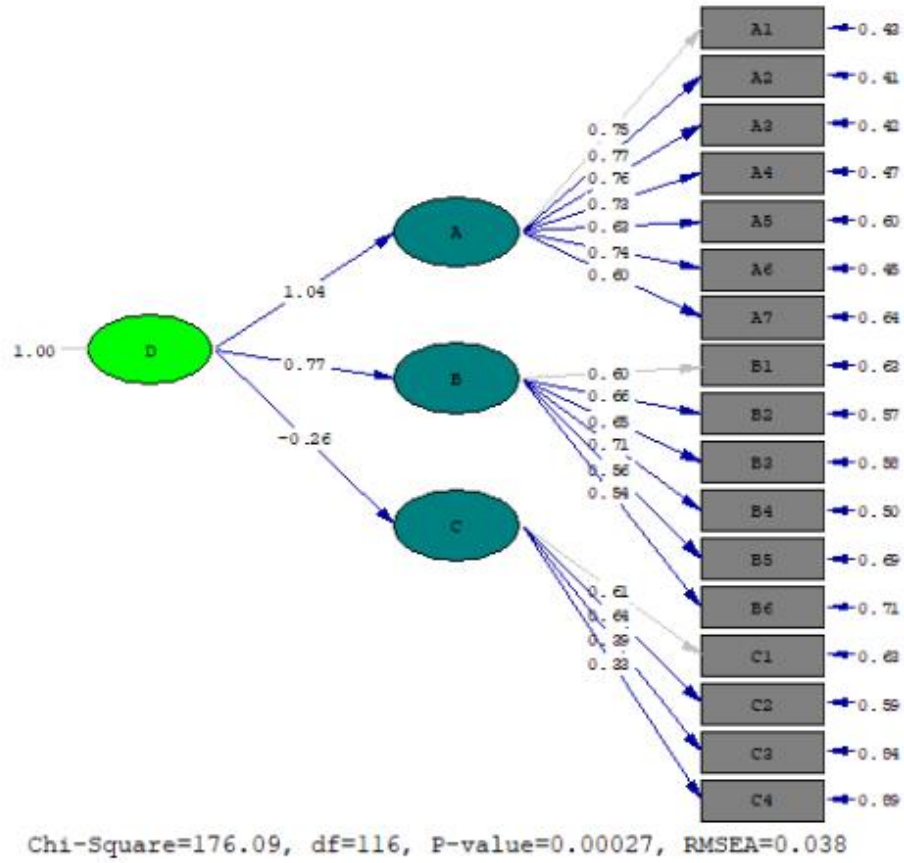
Kaynak: <sup>144</sup>

$\chi^2/sd$  oranının 1,51 uyum iyiliği değeri için Tablo 18'e bakıldığında iyi uyum iyiliği aralığında olduğu görülmektedir. Kline (2005)  $\chi^2/sd$  oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma; 5'in altında olması ise orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir. Öğrenci görüşleri değerlendirme ölçeğinin yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde .038 olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 18'e göre RMSEA değerinin .08'den küçük olması kabul edilebilir bir değer olduğu görülmektedir. Jöreskog ve Sörbom (1993) RMSEA'nın .05'den küçük olması mükemmel, .08'den küçük olması ise iyi uyumun olduğunu ortaya koymaktadır.<sup>145</sup>

Uyum indeksleri incelenmeye devam edildiğinde GFI'nın .94 ve AGFI'nın .93 olduğu görülmektedir. Tablo 18'de GFI ve AGFI indeksleri incelendiğinde her iki uyum indeksinin de zayıf uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Standardize edilmiş RMR'nin uyum indeksine bakıldığında .033 olduğu görülmektedir. Kline (2011)'göre bu değer mükemmel düzeyde uyum indeksine sahip olduğunu göstermektedir. Son olarak ölçeğin NNFI ve CFI indekslerine bakıldığında NNFI'nın .96 ve CFI'nın .97'dir. Bu veriler, NNFI ve CFI değerlerinin kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu sonucuna götürmektedir.

<sup>144</sup>Schermelleh-ENGEL, Karin; MOOSBRUGGER, Helfried; MÜLLER, Hans. Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. Methods of psychological research online, 2003, 8.2, s.52.

<sup>145</sup>Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2016, s.281.



**Şekil 6.** Öğrenci Ölçeğinin İkinci Düzey DFA analizlerine İlişkin T Değerleri

Şekilde görüldüğü gibi Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı Değerlendirme ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin T değerleri, oklar üzerinde gösterilmiştir. Ölçeğinin parametre tahminleri .01 düzeyinde manidardır. T değerlerinin 2,56'yı aşmasının, .01 düzeyinde manidar olduğu belirtilmektedir. Şekilde  $\chi^2=176,09$  ve  $sd=116$ 'dır.  $\chi^2/sd$  oranının 1,51 olduğu görülmektedir.  $\chi^2/sd$  oranının 2'den küçük olması mükemmel bir uyumun olduğunu belirtir. Buradan  $\chi^2/sd$  oranının mükemmel düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Tablo 18'de verilen uyum iyiliği değerleri göz önünde bulundurularak uyum indeksleri yorumlandığında, RMSEA uyum iyilik indeksi .038 ile kabul edilebilir uyum iyiliği değeri göstermektedir. Marsh, Balla ve McDonald (1988) model uyumunun değerlendirilmesinde şu ölçütlerin de kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir:  $GFI>.85$ ,  $AGFI>.80$ ,  $RMR$  ve  $RMSEA<.10$ .<sup>146</sup> Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise  $GFI=.94$ ,  $AGFI=.93$ ,  $NNFI=.96$  olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin kabul edilebilir uyum iyiliği değeri gösterdiği anlaşılmıştır.

<sup>146</sup>Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2016, s. 400.

### ***Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular***

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bulgular iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha katsayıları Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19.** Öğrenci Ölçeğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

| <i>Faktörler</i> | <i>Cronbach Alpha</i> |
|------------------|-----------------------|
| İşlevsellik      | .87                   |
| Olumlu görüşler  | .75                   |
| Olumsuz görüşler | .54                   |
| Toplam           | .77                   |

Ölçeğin faktörlerinin Cronbach Alpha sayısı .87 ile .54 arasında değişmektedir. Ölçeğin genel alpha değeri ise .77 olarak bulunmuştur.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programını değerlendirmelerine yönelik 17 madde ve üç faktörden olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir (EK 1).

### **3.3. Öğretmen Kur’an-ı Kerim Değerlendirme Ölçeği**

Öğretmenlerin Kur’an-ı Kerim dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak konuya ilişkin literatür taraması yapılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu bağlamda Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Öğretim programında yer alan program öğeleri ile ilgili bilgiler doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca, konu ile ilişkili çeşitli çalışmalar incelenmiştir. Bu doğrultuda 25 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan maddeler (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum şeklindedir. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları ise şu şekildedir:

**Tablo 20.** Öğretmen Ölçeği Seçenekleri ve Puan Aralıkları

| Seçenekler          | Verilen Puanlar | Puan Aralığı | Karşılık Puan   | Gelen |
|---------------------|-----------------|--------------|-----------------|-------|
| Hiç Katılmıyorum    | 1               | 1.00-1.79    | Çok Düşük Düzey |       |
| Katılmıyorum        | 2               | 1.80-2.59    | Düşük Düzey     |       |
| Kısmen Katılıyorum  | 3               | 2.60-3.39    | Orta Düzey      |       |
| Katılıyorum         | 4               | 3.40-4.19    | İyi Düzey       |       |
| Tamamen Katılıyorum | 5               | 4.20-5.00    | Çok İyi Düzey   |       |

Oluşturulan taslak form, alan uzmanları tarafından incelenerek maddelerle ilgili dönütler alınmıştır. Bu doğrultuda bazı maddelerin anlamsal olarak benzer yapıları ölçmeye çalıştığı görülmüştür. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde ifade açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan bu düzenlemelerden sonra hazırlanan 25 maddelik ölçek form 150 öğretmene uygulanmıştır.

#### ***Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular***

Geçerlikle ilgili ilk olarak elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi için diğer metotlara göre daha fazla kullanılan bir teknik olması sebebiyle “Principal Component Analizi” seçilmiştir. Daha sonra verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla “Kaiser-Meyer-Olkin” (KMO) ve “Bartlett’s Sphericity” testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen KMO ve Bartlett testi sonuçları Tablo 21’de gösterilmektedir.

**Tablo 21.** KMO ve Bartlett's Testi Analiz Sonuçları

|                                               |                          |          |
|-----------------------------------------------|--------------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Ölçümü |                          | .869     |
| Bartlett's Testi                              | Yaklaşık Chi-square      | 2299,430 |
|                                               | Serbestlik derecesi (df) | 253      |
|                                               | Anlamlılık (Sig.)        | .00      |

Uygulanan Bartlett’s testi sonucu elde edilen “Chi-square” test istatistiği sonucunun anlamlı olduğu ( $\chi^2=2299,430$   $df=253$ ,  $p<0.00$ ) gözlenmiştir. Bu değerler çerçevesinde, 25 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

Bu bilgiler ışığında, elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda 25 madde olarak hazırlanan ölçek taslak formu 20 maddeye düşürülmüş ve bu maddelerin 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçekte yer alan 3 madde (M13, M22, M23) olumsuzdur. Ölçeği oluşturan faktörler toplam

varyansın %67,578'ini açıklamaktadır. 5 madde ise faktör yüklerinin 0.40'ın altında olması veya birden fazla faktör altında yüksek değer almasından dolayı taslak ölçekten çıkarılmıştır. Kur'an-ı Kerim dersi değerlendirme ölçeğine ilişkin toplam varyansın açıklanması Tablo 22'de yer almaktadır.

**Tablo 22.** Öğretmen Ölçeğinin Toplam Varyansın Açıklanması Tablosu

| Component<br>(Bileşen Madde) | Initial Eigenvalues<br>(Başlangıç Özdeğerleri) |                                   |                               | Extraction Sums of Squared Loadings<br>(Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı) |                                   |                               | Rotation Sums of Squared Loadings (Karasei Alınan Yüklerin Döndürme Toplamı) |                                   |                               |
|------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
|                              | Total<br>(Toplam)                              | % of Variance<br>(Varyansın %'si) | Cumulative %<br>(Birikimli %) | Total<br>(Toplam)                                                               | % of Variance<br>(Varyansın %'si) | Cumulative %<br>(Birikimli %) | Total<br>(Toplam)                                                            | % of Variance<br>(Varyansın %'si) | Cumulative %<br>(Birikimli %) |
| 1                            | 9,253                                          | 46,267                            | 46,267                        | 9,354                                                                           | 46,267                            | 46,267                        | 5,190                                                                        | 25,948                            | 25,948                        |
| 2                            | 1,936                                          | 9,680                             | 55,947                        | 2,101                                                                           | 9,680                             | 55,947                        | 3,946                                                                        | 19,731                            | 45,679                        |
| 3                            | 1,292                                          | 6,458                             | 62,404                        | 1,420                                                                           | 6,458                             | 62,404                        | 2,556                                                                        | 12,779                            | 58,458                        |
| 6                            | 1,035                                          | 5,174                             | 67,578                        | 1,207                                                                           | 5,174                             | 67,578                        | 1,824                                                                        | 9,121                             | 67,578                        |
| 5                            | ,926                                           | 4,630                             | 72,208                        |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |
| 6                            | ,806                                           | 4,029                             | 76,237                        |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |
| 7                            | ,674                                           | 3,368                             | 79,605                        |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |
| 8                            | ,577                                           | 2,887                             | 82,492                        |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |
| 9                            | ,498                                           | 2,489                             | 84,981                        |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |
| 10                           | ,454                                           | 2,270                             | 87,252                        |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |
| 11                           | ,428                                           | 2,142                             | 89,394                        |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |
| 12                           | ,351                                           | 1,753                             | 91,146                        |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |
| 13                           | ,337                                           | 1,684                             | 92,831                        |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |
| 14                           | ,320                                           | 1,601                             | 94,432                        |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |
| 15                           | ,266                                           | 1,331                             | 95,763                        |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |
| 16                           | ,238                                           | 1,188                             | 96,951                        |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |
| 17                           | ,193                                           | ,966                              | 97,917                        |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |
| 18                           | ,105                                           | ,524                              | 100,000                       |                                                                                 |                                   |                               |                                                                              |                                   |                               |

Öz-değeri 1 ve 1'in üzerinde olan faktörler önemli kabul edilmektedir. Yapılan varimax rotasyonu sonucunda bu faktörlerin toplam varyansın %67,578'ini açıkladığı saptanmıştır. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %25,948'ini, ikinci faktör %19,731'ini, üçüncü faktör %12,779'unu ve dördüncü faktör %9,121'ini açıklamaktadır. Bu durum ölçeğin geçerli olması için gerekli bir özelliktir.

Madde havuzu oluşturulurken detaylı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Bundan dolayı madde yazımı sırasında faktörlerin isimlendirilmesi ile ilgili genel bir çerçeve de çizilmiştir. Bu bağlamda elde edilen 4 faktör “Hedef ve İçerik”, “İşlevsellik ve

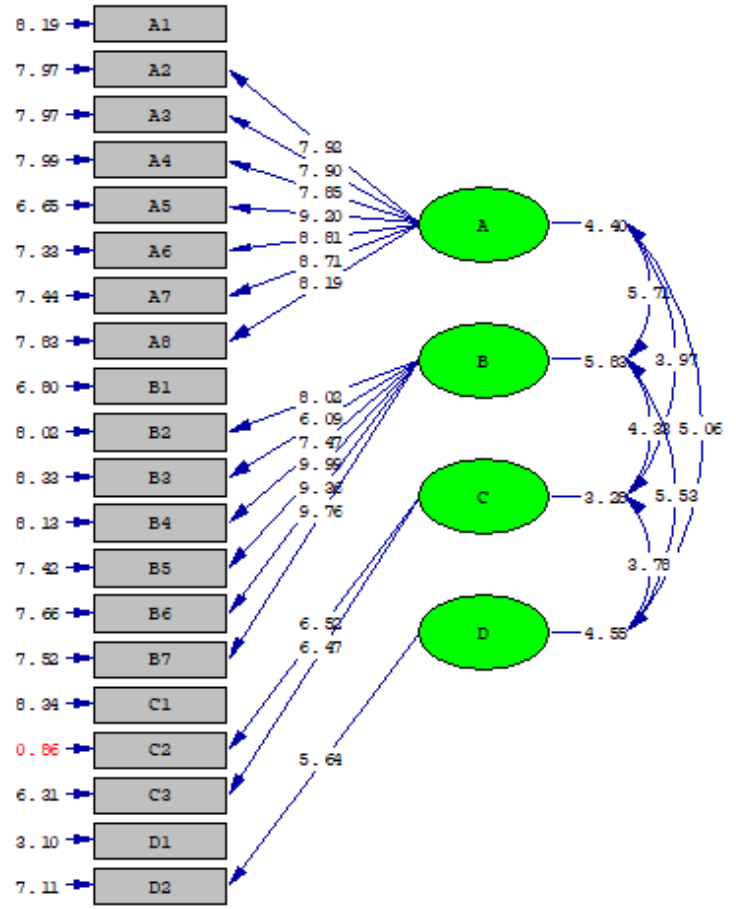
*Öğrenciye Görelik*”, *“Olumsuz Yaklaşım”* ve *“Değerlendirme”* olarak isimlendirilmiştir.

Analiz sonucunda elde edilen faktörlerin yorumlanmasında faktörleri temsil eden eksenlerde eksen kaydırma yoluna gidilmektedir. Bu şekilde faktörler döndürülerek değişkenlerin belirli faktör altında yüksek değer alırken diğer faktörler altında düşük değer almasını sağlamaktır. Bu çalışmada dikey döndürme yöntemlerinden Varimax yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 23’de sunulmuştur.

**Tablo 23. Öğretmen Ölçeğinin Faktör Yapısı**

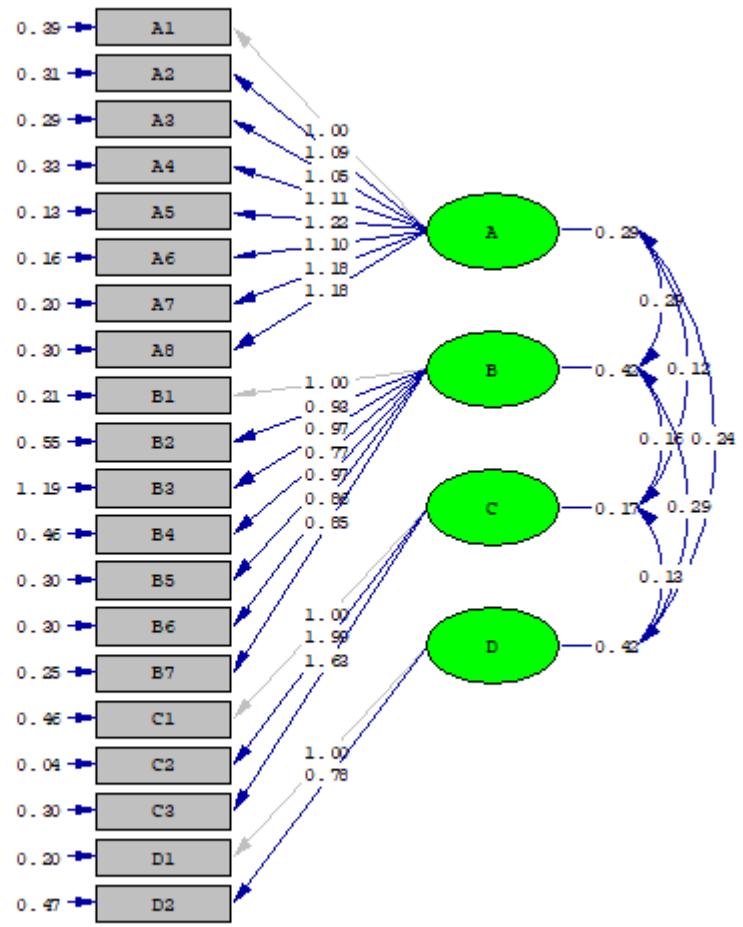
| Maddeler | 1.Faktör | 2.Faktör | 3.Faktör | 4.Faktör |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| M5       | ,805     |          |          |          |
| M4       | ,782     |          |          |          |
| M7       | ,719     |          |          |          |
| M6       | ,710     |          |          |          |
| M3       | ,697     |          |          |          |
| M10      | ,691     |          |          |          |
| M9       | ,657     |          |          |          |
| M2       | ,651     |          |          |          |
| M19      |          | ,762     |          |          |
| M12      |          | ,725     |          |          |
| M11      |          | ,654     |          |          |
| M20      |          | ,615     |          |          |
| M18      |          | ,560     |          |          |
| M15      |          | ,529     |          |          |
| M21      |          | ,505     |          |          |
| M23      |          |          | ,891     |          |
| M13      |          |          | ,810     |          |
| M22      |          |          | ,714     |          |
| M25      |          |          |          | ,800     |
| M24      |          |          |          | ,655     |
| Öz-değer | 25,948   | 19,731   | 12,779   | 9,121    |

Tablo 23’de görüldüğü üzere Rotated Component Matrix’ten toplam 20 maddeden oluşan ölçeğin 1. faktöründe 8 madde, 2. faktöründe 7 madde, 3. faktörde 3 madde ve 4. faktörde 2 madde yer almaktadır. 4 faktörden oluşan 20 maddenin faktör yükleri 0.505 ile 0.891 arasında değişmektedir.



**Şekil 7.** Öğretmen Ölçeğinin Dört Boyutlu Modeli İçin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri

Görüldüğü üzere gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi ölçeğinin parametre tahminleri bir madde haricinde .01 düzeyinde manidardır.



Chi-Square=531.87, df=164, P-value=0.00000, RMSEA=0.123

**Şekil 8** Öğretmen Ölçeğinin Yol Şemasındaki Hata Varyansları

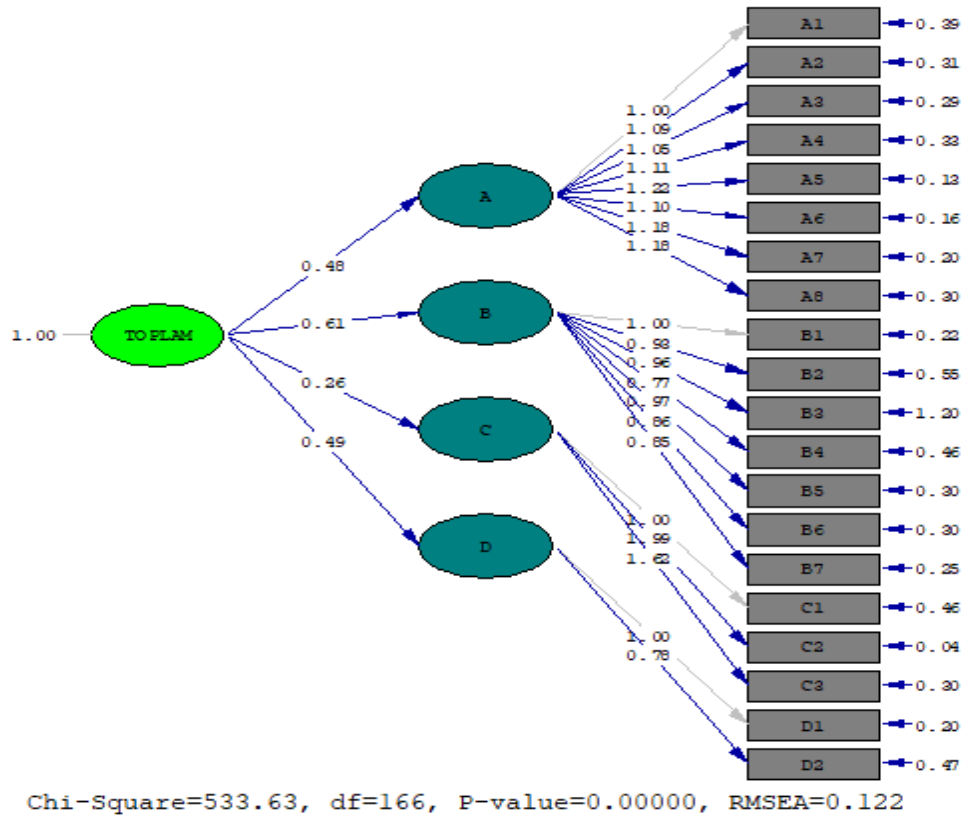
Şekil 8’de görüldüğü gibi p değeri .01 düzeyinde manidardır. Ayrıca,  $\chi^2=531.87$  ve  $sd=164$  olduğu görülmektedir.  $\chi^2/sd$  oranının 3.23 olduğu görülmektedir.

**Tablo 24.** Öğretmen Ölçeği Uyum İndeksi Değerleri

| Uyum İyiliği Endeksleri                | Öğrenci Görüşleri Ölçeğinin Yapısal Modeline ait değerleri | İyi Uyum İyiliği Değeri     | Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değeri |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| $\chi^2 / df$                          | 3.23                                                       | $0 \leq \chi^2 / df \leq 2$ | $2 < \chi^2 / df \leq 3$             |
| RMSEA                                  | .123                                                       | $0 \leq RMSEA \leq .05$     | $.05 < RMSEA \leq .08$               |
| Comperative Fit İndeks (CFİ)           | .80                                                        | $.97 \leq CFI \leq 1.00$    | $.95 \leq CFI < .97$                 |
| Standartized RMR                       | .076                                                       | $0 \leq SRMR \leq .05$      | $.05 < SRMR \leq .10$                |
| Goodness of Fit İndeks (GFI)           | .74                                                        | $.95 \leq GFI \leq 1.00$    | $.90 \leq GFI < .95$                 |
| Adjusted Goodness of Fit İndeks (AGFI) | .66                                                        | $.90 \leq AGFI \leq 1.00$   | $.85 \leq AGFI < .90$                |
| NNFI                                   | .76                                                        | $.97 \leq NNFI \leq 1.00$   | $.95 \leq NNFI < .97$                |

$\chi^2/sd$  oranının 3.23 uyum iyiliği değeri için Tablo 24’de bakıldığında iyi uyum iyiliği aralığında olduğu görülmektedir. Kline (2005)  $\chi^2/sd$  oranının 3’ün altında olması mükemmel uyuma; 5’in altında olması ise orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir. Öğretmen görüşleri değerlendirme ölçeğinin yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde .123 olduğu anlaşılmaktadır. RMSEA değerinin .08’den küçük olması kabul edilebilir bir değer olduğu görülmektedir.

Uyum indeksleri incelenmeye devam edildiğinde GFI’nin .74 ve AGFI’nin .66 olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI indeksleri incelendiğinde her iki uyum indeksinin de zayıf uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Standardize edilmiş RMR’nin uyum indeksine bakıldığında 0.76’dır. Son olarak ölçeğin NNFİ ve CFİ indekslerine bakıldığında NNFİ .80 ve CFİ .76 şeklindedir. Buradan NNFİ ve CFİ değerlerinin zayıf uyum indeksine sahip olduğu sonucuna varılmaktadır.



**Şekil 9.** Öğretmen Ölçeği İçin İkinci Düzey DFA T Değerleri

Şekilde öğretmenlere yönelik Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin T değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi ölçeğinin

parametre tahminleri .01 düzeyinde manidardır. Verilen uyum indeksi değerleri de göz önünde bulundurularak, RMSEA uyum iyilik indeksi .012 ile iyi uyum değerine sahiptir. Çalışmada  $GF\hat{I}= .74$ ,  $AGFI= .67$ ,  $NNFI= .77$  olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin zayıf uyum iyiliği değeri gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 25.** Öğretmen Ölçeği Faktörlerinin Cronbach Alpha Değerleri

| <b>Alt Boyutlar</b>              | <b>Cronbach Alpha</b> |
|----------------------------------|-----------------------|
| Hedef ve İçerik                  | .91                   |
| İşlevsellik ve Öğrenciye Görelik | .87                   |
| Olumsuz Yaklaşım                 | .79                   |
| Değerlendirme                    | .65                   |
| Toplam                           | .93                   |

Ölçeğin faktörlerinin Cronbach Alpha sayısı .91 ile .65 arasında değişmektedir. Ölçeğin genel Alpha değeri ise .93 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programını değerlendirmeleri amacına yönelik olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir (EK 2).

### 3.4. Öğretmen Nitel Değerlendirme Formu

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından öğretmenlere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış bir soru formu kullanılmıştır. Soru formunda Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı ile ilgili beş adet açık uçlu soru yer almaktadır. Öğretmenlere yöneltilecek bu soruların belirlenmesinden önce Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve konu ile ilişkili çalışmalar incelenmiştir. Böylece araştırma kapsamında yer alan açık uçlu sorular, araştırmanın amacını en iyi yansıtacak şekilde hazırlanmıştır. Oluşturulan soru formu bir eğitim programı alan uzmanına kontrol ettirilerek açık ve anlaşılır olup olmadıkları hususunda konularında bilgiler alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu şekilde soru formuna son hali verilerek e-posta yolu ile öğretmenlere gönderilmiştir. Öğretmenler de soruları yanıtladıktan sonra e-posta yolu ile araştırmacılara iletmiştir.

## 4. UYGULAMA SÜRECİ

Nitel verilerin elde edilmesinde öncelikle uygulama için gerekli yazılı izin alınmıştır (EK 4). Alınan yazılı izinle Afyonkarahisar il merkezinde belirlenen okullara gidilmiş ve araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. İlgili okullarda yer alan toplam

kayıtlı öğrenci sayısı ve Kur'an-ı Kerim dersini alan öğrenci sayısı hakkında bilgi alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması 2017-2018 eğitim öğretim yılı Ekim ayında gerçekleştirilmiştir. Ölçekler uygulanmadan önce ölçekleri uygulayacak öğretmenlerle görüşülmüş, araştırmanın amacı ve uygulanması ile ilgili 30 dakikalık bir bilgilendirme yapılmıştır. Ölçeklerin uygulanması örneklem grubunu oluşturan öğretmenler için en uygun zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Her bir ölçeğin yanıtlama süresi 10 ila 15 dakika arasındadır. Ölçekler öğrencilere aynı anda cevaplamaları için birlikte verilmiştir. Gönüllük esasına uygun olarak ölçeklerin uygulanması sağlanmıştır. Ölçeklerin uygulanması sırasında binada beklenmiş ve öğretmenlere gereken destek verilmiştir.

Öğretmenlere yönelik hazırlanan Kur'an-ı Kerim dersi değerlendirme ölçeğinin uygulanması için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış olup Kur'an-ı Kerim dersine giren öğretmenlerle, Afyonkarahisar il Milli Eğitim Müdürlüğü Din Öğretimi Şubesinde organize edilen, merkez ilçe ve merkeze bağlı köy ve kasabalardaki tüm DKAB öğretmenlerine ait Gelişim Programı seminerine katılan olup öğretmenlere ölçek formları dağıtılıp uygulanmıştır. Bu sayede hem öğretmenlerle toplu görüşme imkanı elde edilmiş hem de hızlı davranılmıştır.

Öğretmenlere yönelik hazırlanan soru formuna ilişkin nitel veriler ise anket tekniği ile toplanmıştır. Hazırlanan soru formları e-posta yolu ile 12 öğretmene gönderilmiş, öğretmenler de soruları yanıtlayıp e-posta yolu ile araştırmacıya iletmıştır. Bu 12 öğretmenin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda ulaşılması en kolay olan ve zengin veri sağlayacağı öngörülen 12 din kültürü ve ahlak bilgisi branş öğretmenine ulaşılmıştır.

## **5. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ**

Nicel verilerin analizinde öğrencilerden ve öğretmenlerden elde edilen veriler ayrı ayrı sıraya konularak bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kullanılan 5'li likert ölçekler 1'den 5'kadar olan değerlendirme ölçeği olup beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları belirlenmiştir. Elde edilen 560 öğrenci ölçeğinden 60'ı hatalı ya da eksik olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin düzeylerini belirlemek amacıyla alt boyutların her biri için aritmetik ortalama ve standart sapmaları, frekans (f) dağılımı ve yüzde (%) şeklinde özetlenmiştir.

Uygun analiz türünün belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov (Z) testi uygulanmıştır.

**Tablo 26.**Öğrenci Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

| Faktörler                | Z     | N   | P    |
|--------------------------|-------|-----|------|
| Güncellik ve İşlevsellik | 4.487 | 500 | .000 |
| İçerik ve Değerlendirme  | 2.438 | 500 | .000 |
| Olumsuz Yaklaşım         | 2.620 | 500 | .000 |

Normallik testinin sonuçlarına göre Güncellik ve işlevsellik faktörüne ilişkin puanların [ $Z_{4.487}$ ;  $p<0.05$ ], İçerik ve Değerlendirme faktörüne ilişkin puanların [ $Z_{2.438}$ ;  $p<0.05$ ] ve olumsuz Yaklaşım faktörüne ilişkin puanların [ $Z_{2.620}$ ;  $p<0.05$ ] normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bundan dolayı cinsiyet gibi iki alt kategorili bağımsız değişkenler için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Sınıf değişkeni gibi üç ve daha fazla alt kategorisi olan değişken verileri için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu test sonrasında anlamlı farkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane testinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Belirtilen bu süreç öğretmenlerden elde edilen verilerin analizinde de izlenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler için uygun analiz türünün belirlenmesinde puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılımı parametrik testlerin kullanılmasında ön koşuldur. Normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnov (Z) testi uygulanmıştır.

**Tablo 27.**Öğretmen Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar                     | Z     | N   | P   |
|----------------------------------|-------|-----|-----|
| Hedef ve İçerik                  | 1.779 | 150 | .00 |
| İşlevsellik ve Öğrenciye Görelik | 1.171 | 150 | .00 |
| Olumsuz Yaklaşım                 | 1.644 | 150 | .00 |
| Değerlendirme                    | 1.753 | 150 | .00 |

Normallik testinin sonuçlarına göre hedef ve içerik faktörüne ilişkin puanların [ $Z_{1.779}$ ;  $p<0.05$ ], işlevsellik ve öğrenciye görelilik faktörüne ilişkin puanların [ $Z_{1.171}$ ;  $p<0.05$ ], olumsuz yaklaşım faktörüne ilişkin puanların [ $Z_{1.644}$ ;  $p<0.05$ ] ve değerlendirme faktörüne ilişkin puanların [ $Z_{1.753}$ ;  $p<0.05$ ] normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bundan dolayı verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Bundan dolayı cinsiyet gibi iki alt kategorili bağımsız değişkenler için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Anlamlı farkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane testinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi araştırmacıların sözel, yazılı ve diğer materyalleri nesnel ve sistematik bir şekilde inceleyebilmesine imkân sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır.<sup>147</sup> Nitel veri analizinden önce görüşme sorularının her biri tema olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen görüşler dikkatli bir şekilde okunmuş ve incelenmiştir. Ortaya çıkan görüşlere göre anlamlı kodlar oluşturulmuştur. Kodlanan veriler incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre incelenmiş ve birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilmiştir. Bu şekilde kodlar belirlenen temalara yerleştirilmiştir. Nitel verilerin geçerliğini sağlamak amacıyla öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Verilerin güvenilirliği için ise yapılan kodlamaların ve belirlenen temaların etkili ve doğru bir biçimde düzenlenip düzenlenmediğinin belirlenmesi amacı ile oluşturulan kodlar ve temalar araştırmacı dışında bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bulgular kısmında öğretmenlerin isimleri açık olarak verilmemiş, Ö1, Ö2....şeklinde kodlanmıştır.

---

<sup>147</sup>Tavşancıl- Aslan, 2001, s.87.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin ölçek geliştirme süreci ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra araştırma kapsamında elde edilen bulgular sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

#### 1. ÖĞRENCİLERİN KUR'AN-I KERİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMIN İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin öğrenci görüşleri düzeyine ve ölçeğin faktörlerine ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 28.** Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

| Faktörler                | $\bar{X}$ | SS   |
|--------------------------|-----------|------|
| Güncellik ve İşlevsellik | 4.45      | 0.64 |
| İçerik-Değerlendirme     | 4.00      | .74  |
| Olumsuz Yaklaşım         | 2.36      | 1.00 |

Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin *Güncellik ve işlevsellik* faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=4.45$ ) tamamen katılıyorum, *İçerik ve Değerlendirme* faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=4.00$ ) katılıyorum ve *olumsuz Yaklaşım* faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=2.36$ ) katılmıyorum şeklindedir. Bu doğrultuda öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Meydan<sup>148</sup> çalışmasında öğrencilerin almış oldukları seçmeli din, ahlak ve değerler alanı derslerinden memnuniyet oranlarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bahçekapılı<sup>149</sup> çalışmasında seçmeli din derslerini öğrenci, öğretmen ve veli açısından ele almıştır. Çalışmada öğrenciler, din derslerine ilgi duymaları, dinî konularda kendilerini geliştirmek istemeleri ve dini öğrenmenin her Müslümanın sorumluluklarından biri olduğuna inanmalarından dolayı seçmeli din derslerini seçtiklerini belirtmişlerdir.<sup>150</sup> Benzer şekilde bu çalışmada öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin olumlu

<sup>148</sup> Meydan, *a.g.m.*, s.236.

<sup>149</sup> Bahçekapılı, 2013, s. 14.

<sup>150</sup> Bahçekapılı, 2013, s.68.

olmasında, dersi içsel faktörlere dayalı olarak seçmiş olmaları, derse yönelik ilgi duymaları ve bu konuda kendilerini geliştirmek istemeleri etkili olmuş olabilir. Ayrıca, yapılan bu çalışmada öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının işlevselliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Yazıcıbaşı<sup>151</sup> ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda seçmeli din derslerini incelediği çalışmasında öğrencilerin din derslerinde elde etmiş oldukları bilgileri günlük hayatta kullanabildikleri görüşünde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Acuner<sup>152</sup> çalışmasında seçmeli Kur'an-ı Kerim dersini alan öğrencilerin %76'sının dersi seçmekten memnun olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Aşlamacı (2017)<sup>153</sup> İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin meslek derslerine ilişkin tutumlarının “orta” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yüksel<sup>154</sup> tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin %85.6'sı Kur'an eğitiminin çok önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin 50.2'si Kur'an dersini çok sevdiklerini, %42.1'i ise sevdiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmada öğrencilerin derse edindikleri bilgileri günlük hayatta kullanabilmelerinin derse yönelik düşüncelerini olumlu etkilediği söylenebilir.

## **2. ÖĞRENCİLERİN KUR'AN-I KERİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

### **2.1. Cinsiyet Değişkeni**

Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğine ilişkin vermiş oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 29'da yer almaktadır.

---

<sup>151</sup> Yazıcıbaşı, *a.g.m.*, s.163.

<sup>152</sup> Acuner, *a.g.m.* s.854.

<sup>153</sup> Aşlamacı, *a.g.m.*, s.215.

<sup>154</sup> Yakup Yüksel, “İmam Hatip Liselerinde Kur'an Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ Örneği)”, *Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (NKUIFD)*, 2016, c.2, S.1, s.24.

**Tablo 29.** Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

| Faktörler             | Cinsiyet | N   | S.O.   | S.T.     | U        | z      | P   |
|-----------------------|----------|-----|--------|----------|----------|--------|-----|
| Güncellik-İşlevsellik | Kadın    | 299 | 251.20 | 75108.00 | 29841.00 | -.134  | .89 |
|                       | Erkek    | 201 | 249.46 | 50142.00 |          |        |     |
| İçerik-Değerlendirme  | Kadın    | 299 | 248.41 | 74275.50 | 29425.00 | -.395  | .69 |
|                       | Erkek    | 201 | 253.60 | 50974.50 |          |        |     |
| Olumsuz Yaklaşım      | Kadın    | 200 | 235.53 | 70424.50 | 25574.50 | -2.838 | .00 |
|                       | Erkek    | 201 | 272.76 | 54825.50 |          |        |     |

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin *Güncellik ve işlevsellik* ( $U=29841.00$ ;  $p=.89$ ;  $p>0.05$ ) ve *İçerik ve Değerlendirme* ( $U=29425.00$ ;  $p=.69$ ;  $p>0.05$ ) faktörlerinde farklılaşmadığı görülmüştür. Başka bir ifade ile araştırma örnekleminde yer alan kadın ve erkek öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının Güncellik-işlevselliği ve içerik değerlendirme görüşlerinin benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte alan yazında Kaya (2001)<sup>155</sup> ve İpek (2016)<sup>156</sup> kadın ve erkek öğrencilerin DKAB dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Tülay<sup>157</sup> çalışmasında kız öğrencilerin %74.3'ünün ve erkek öğrencilerin %73.6'sının Hz. Muhammed'in Hayatı dersini sevdiklerini tespit etmiştir. *Olumsuz yaklaşımlar* faktöründe ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklar olduğu görülmüştür ( $U=25574.00$ ;  $p=.89$ ;  $p<0.05$ ). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla sıra ortalaması değerleri incelendiğinde kadın öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğinin *olumsuz yaklaşımlar* faktörüne ilişkin puanlarının erkek öğrencilerden daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna karşın erkek öğrenciler Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programını kadın öğrencilere göre daha olumsuz bulmaktadır. Konuya ilişkin yapılan bir çalışmada<sup>158</sup> kadın öğrencilerin %54.3'ünün, erkek öğrencilerin ise %47.2'sinin Kur'an-ı Kerim dersi müfredatını ağır buldukları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgunun aksine bu çalışmada erkek öğrencilerin

<sup>155</sup> Mevlüt Kaya, "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları", *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2001, c.12, S.12-13, s.53.

<sup>156</sup> Yasemin İpek, "Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları ve Değer Algıları (Diyarbakır ili Örneği)", Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Diyarbakır, 2016, s.143.

<sup>157</sup> Tülay, *a.g.t.*, s.89.

<sup>158</sup> Durmuş ve Kahraman, *a.g.m.*, s. 291.

öğretim programına ilişkin olumsuz görüşlerinin daha yüksek düzeyde olması, programın erkek öğrenciler açısından zorlayıcı ve ağır olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Zengin (2013)<sup>159</sup> çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre DKAB dersine yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Aşlamacı (2017)<sup>160</sup> kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre meslek derslerine yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

## 2.2. Okul Türü Değişkeni

Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğine ilişkin vermiş oldukları puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 30'da yer almaktadır.

**Tablo 30.** Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

| Faktörler             | Okul     | N   | S.O.   | S.T.     | U        | z      | P   |
|-----------------------|----------|-----|--------|----------|----------|--------|-----|
| Güncellik-İşlevsellik | Ortaokul | 315 | 246,17 | 77545,00 | 27775.00 | -.886  | .37 |
|                       | İHO      | 185 | 257,86 | 47705,00 |          |        |     |
| İçerik-değerlendirme  | Ortaokul | 315 | 244,25 | 76940,00 | 27170.00 | -1.266 | .20 |
|                       | İHO      | 185 | 261,14 | 48310,00 |          |        |     |
| Olumsuz Yaklaşım      | Ortaokul | 315 | 234,50 | 73867,00 | 24097.50 | -3.247 | .00 |
|                       | İHO      | 185 | 277,75 | 51383,00 |          |        |     |

Okul türü değişkenine göre öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin *Güncellik-işlevsellik* ( $U=27775.00$ ;  $p=.37$ ;  $p>0.05$ ) ve *İçerik ve Değerlendirme* ( $U=27170.00$ ;  $p=.20$ ;  $p>0.05$ ) faktörlerinde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Buna karşın *olumsuz Yaklaşım* faktöründe ( $U=24097.00$ ;  $p=.00$ ;  $p < 0.05$ ) anlamlı farklar saptanmıştır. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla sıra ortalaması değerleri incelendiğinde Ortaokul öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğinin *Olumsuz Yaklaşım* faktöründe İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinden daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Böylece, İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin Kur'an-ı

<sup>159</sup> Mahmut Zengin, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2013, c.11, S.25, s.285.

<sup>160</sup> Aşlamacı, *a.g.m.*, s. 217.

Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin genel ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha olumsuz olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu durumda imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler normal ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler göre programı çeşitli özellikleri bakımından daha olumsuz bulmaktadır. Çınar <sup>161</sup> çalışmasında öğrencilerin İHL'ye yönelik bakış açılarının olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı ortaokul ve imam hatip liseleri için ayrı yayımlanmaktadır. Bununla birlikte giriş bölümü, genel amaçlar, programın uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalar ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ilkeler açısından herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir.<sup>162</sup>

### 2.3. Bireysel Çalışmalar Yapma Değişkeni

Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğine ilişkin vermiş oldukları puanların Kur'an-ı Kerim dersinde daha başarılı olmak için bireysel çalışmalar yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 31'de yer almaktadır.

**Tablo 31.** Öğrencilerin Bireysel Çalışmalar Yapma Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

| Faktörler             | Değişken | N   | S.O.   | S.T.      | U        | z      | p   |
|-----------------------|----------|-----|--------|-----------|----------|--------|-----|
| Güncellik-işlevsellik | Evet     | 394 | 267.89 | 105550.50 | 14028.50 | -5.264 | .00 |
|                       | Hayır    | 106 | 185.84 | 19699.50  |          |        |     |
| İçerik-Değerlendirme  | Evet     | 394 | 270.89 | 106730.50 | 12849.50 | -6.108 | .00 |
|                       | Hayır    | 106 | 174.71 | 18519.50  |          |        |     |
| Olumsuz Yaklaşım      | Evet     | 396 | 250.56 | 98722.00  | 20857.00 | -.019  | .95 |
|                       | Hayır    | 106 | 250.26 | 26528.00  |          |        |     |

Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin bireysel çalışmalar yapma değişkeni açısından *Güncellik ve İşlevsellik* (U=14028.50; p=.00; p<0.05) ve *İçerik ve Değerlendirme* (U=12849.50; p=.00; p<0.05) faktörlerinde farklılaştığı, *olumsuz Yaklaşım* faktöründe ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür (U=20857.00; p=.95; p >0.05). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla sıra ortalaması değerleri incelendiğinde kadın öğrencilerin

<sup>161</sup> Çınar, a.g.m., s.1247.

<sup>162</sup>

MEB,

2018,

[https://dogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_08/18110258\\_Secmeli\\_KuraniKerim\\_YHOveORTAOK\\_UL.pdf](https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/18110258_Secmeli_KuraniKerim_YHOveORTAOK_UL.pdf) (22.08.2019)

Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğinin *Güncellik-işlevsellik* ve *İçerik ve Değerlendirme* faktörlerinde bireysel çalışmalar yapan öğrencilerin puanlarının bireysel çalışmalar yapmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumda bireysel çalışma yapma değişkeninin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin öğrenci görüşlerini olumlu şekilde etkilediği ve bireysel çalışmalar yapan öğrencilerin programa yönelik daha olumlu görüşlere sahip olduğu kanaatine ulaşılmaktadır. Ayrıca, derse ilişkin bireysel çalışmalar yapan öğrenciler, programın daha işlevsel olduğu ve olumlu yönlerinin daha fazla olduğu görüşündedir. Öğrencilerin başarılı olmalarını etkileyen çeşitli faktörler yer almaktadır. Bu faktörler arasında öğrencilerin öğrenme için ayrılan zamanı tam olarak kullanmalarının yanı sıra, bu zamanın ötesinde de bireysel çalışmalar yapma konusunda istekli olmaları oldukça önemlidir.

Benzer şekilde Durmuş ve Kahraman<sup>163</sup> kadın öğrencilerin %54,3'ünün, erkek öğrencilerin ise %38,6'sının okul dışında bir hocadan özel Kur'an dersi aldığını ve bu durumun özellikle kadın öğrencilerin ders müfredatına yönelik düşüncelerini de olumlu bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Buna karşın Aşlamacı (2017)<sup>164</sup> İHL öğrencilerinin meslek derslerine yönelik tutum puan ortalamaları arasında okul dışı din eğitimi alma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusunu elde etmiştir.

#### **2.4. Sınıf Değişkeni**

Tablo 32'de öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin sınıf değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

---

<sup>163</sup> Durmuş ve Kahraman, *a.g.m.*, s. 292.

<sup>164</sup> Aşlamacı, *a.g.m.*, s.221.

**Tablo 32.** Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H-Testi Sonuçları

| Faktörler             | Sınıf | N   | $X_{sıra}$ | sd | $\chi^2$ | p   |
|-----------------------|-------|-----|------------|----|----------|-----|
| Güncellik-İşlevsellik | 1. 5  | 84  | 259,99     | 3  | 15.815   | .00 |
|                       | 2. 6  | 41  | 323,28     |    |          |     |
|                       | 3. 7  | 217 | 251,03     |    |          |     |
|                       | 4.8   | 158 | 225,84     |    |          |     |
| İçerik Değerlendirme  | 1. 5  | 84  | 291,27     | 3  | 30.770   | .00 |
|                       | 2. 6  | 41  | 335,84     |    |          |     |
|                       | 3. 7  | 217 | 243,80     |    |          |     |
|                       | 4.8   | 158 | 215,88     |    |          |     |
| Olumsuz Yaklaşım      | 1. 5  | 84  | 274,69     | 3  | 3.190    | .36 |
|                       | 2. 6  | 41  | 236,56     |    |          |     |
|                       | 3. 7  | 217 | 244,13     |    |          |     |
|                       | 4.8   | 158 | 250,00     |    |          |     |

Sınıf değişkeni açısından öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin *olumsuz Yaklaşım* faktöründe farklılaşmadığı [ $\chi^2=3.190$ ;  $sd=3$ ;  $p>.05$ ]; *Güncellik* ve *işlevsellik* [ $\chi^2=15.815$ ;  $sd=3$ ;  $p<.05$ ] ve *İçerik* ve *Değerlendirme* [ $\chi^2=30.770$ ;  $sd=3$ ;  $p<.05$ ] faktörlerinde ise anlamlı olarak farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. *Güncellik-İşlevsellik* ve *İçerik ve Değerlendirme* faktörleri açısından 6. sınıf öğrencilerinin ortalama sıra değerlerinin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 5. sınıf ve 7. sınıf izlerken, en düşük ortalama sıra değerlerinin 8. sınıfa ait olduğu tespit edilmiştir.

11 Nisan 2012 tarihinde TBMM tarafından 6287 sayılı kanun onaylanarak yürürlüğe giren uygulama ile birlikte 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim sistemi getirilmiş ve birinci kademe 4 yıl süreli ilköğretim (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir.<sup>165</sup> Bununla birlikte Türkiye’de okullar nitelikli ve niteliksiz okullar olmak üzere ikiye ayrılmıştır.<sup>166</sup> Öğrencilerin nitelikli olarak nitelendirilen Anadolu, fen ve sosyal bilimler liseleri gibi okullara yerleşebilmeleri için mutlaka

<sup>165</sup> Mustafa Durmuş Çelebi-Abdulkadir Bilgili, “Yeni (12 Yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Dünyadaki Uygulamalardan Bazılarının İncelenmesi”, *Electronic Turkish Studies*, 2014, c.9, S.2, s.606.

<sup>166</sup> Şenel Büyüköztürk, “Sınavlar Üzerine Düşünceler”, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2016, c.6, S.2, s.353.

sınava girmeleri ve yeterli puanları almaları gerekmektedir.<sup>167</sup> Bu bağlamda özellikle 8. sınıf öğrencilerin puan ortalamalarının düşük olması yaşadıkları sınav kaygısından kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte 8. sınıf öğrencileri, yeni bir kademeye geçecek olmalarına bağlı olarak kendilerini daha rahat hissediyor ve dersleri yeteri kadar önemsemiyor olabilirler.

Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının 6. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Alanyazında 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte özellikle 5. sınıf kademesinde çeşitli sorunlar yaşandığı ifade edilmektedir. Öncelikle, bu sınıf düzeyinde öğrencilerin aynı kademede yer aldıkları ergenlik dönemi öğrencileri ile uyum sağlayamadıkları düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ilköğretim kademesindeki beslenme alışkanlıklarına bağlı olarak açlık sorunu yaşamaları, sürekli arkadaşlarını şikayet etmeleri, motive olamamaları, öğretmenlere alışamama durumları ve dersleri anlayamama gibi sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir.<sup>168</sup> Bu doğrultuda çalışmada 5. sınıf öğrencilerin puan ortalamasının 6. sınıf öğrencilerinden daha düşük olması, öğrencilerin yeni bir kademeye geçişle birlikte yaşadıkları alışma, motivasyon, bilişsel hazırbulunuşluk sorunlarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada sınıf değişkeni açısından elde edilen farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane testi gerçekleştirilmiştir. Bu test sonucunda *Güncellik-İşlevsellik* faktöründe 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine; *İçerik ve değerlendirme* faktöründe 5. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine ve 6. sınıf öğrencileri ile 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucu elde edilmiştir.

Aşlamacı (2017)<sup>169</sup> 12. sınıfta okuyan öğrencilerin meslek derslerine yönelik tutum puanları ile 10 ve 11. sınıfta okuyan öğrencilerin tutum puanları arasında 12. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu; İHL öğrencilerinin meslek derslerine yönelik tutum puanlarının lise son sınıfta anlamlı şekilde daha fazla yükseldiğini tespit etmiştir. İpek (2016) lise 1 öğrencilerinin lise 2,3,4 öğrencilerine

---

<sup>167</sup> Selçuk Beşir Demir-Ahmet Turan Yılmaz, “En iyisi bu mu? Türkiye’de Yeni Ortaöğretime Geçiş Politikasının Velilerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2019, c.19, S.1, s. 167.

<sup>168</sup> Emine Gül Özenç vd., 4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminin Beşinci Sınıf Öğrencilerine Yansıması: Öğretmen görüşleri, *İlköğretim Online*, 2016, c.15, S.2, s.577.

<sup>169</sup> Aşlamacı, *a.g.m.*, s.218.

göre; lise 2 öğrencilerinin ise lise 4 öğrencilere göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Buna bağlı olarak sınıf değişkeninin öğrencilerin derse ilişkin görüşleri açısından etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

## 2.5. Dersin Zorluk Derecesi Değişkeni

Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin dersin zorluk derecesi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 33'de verilmiştir.

**Tablo 33.** Öğrencilerin Dersin Zorluk Derecesine Göre Karşılaştırılması

| Faktörler             | Zorluk derecesi | N   | $X_{sıra}$ | Sd | $\chi^2$ | p   |
|-----------------------|-----------------|-----|------------|----|----------|-----|
| Güncellik-İşlevsellik | 1. Yüksek       | 47  | 222,65     | 2  | 27.348   | .00 |
|                       | 2. Orta         | 328 | 232,58     |    |          |     |
|                       | 3. Düşük        | 125 | 307,99     |    |          |     |
| İçerik-Değerlendirme  | 1. Yüksek       | 47  | 215,07     | 2  | 29.766   | .00 |
|                       | 2. Orta         | 328 | 232,64     |    |          |     |
|                       | 3. Düşük        | 125 | 310,69     |    |          |     |
| Olumsuz Yaklaşım      | 1. Yüksek       | 47  | 323,51     | 2  | 13.479   | .00 |
|                       | 2. Orta         | 328 | 241,57     |    |          |     |
|                       | 3. Düşük        | 125 | 246,49     |    |          |     |

Dersin zorluk derecesi değişkenine göre öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin *Güncellik-İşlevsellik* [ $\chi^2=27.348$ ;  $sd=2$ ;  $p<.05$ ], *İçerik ve Değerlendirme* [ $\chi^2=29.776$ ;  $sd=2$ ;  $p<.05$ ] ve *Olumsuz Yaklaşım* [ $\chi^2=13.479$ ;  $sd=2$ ;  $p<.05$ ] faktörlerinde anlamlı olarak farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. *Güncellik-İşlevsellik* ve *İçerik ve Değerlendirme* faktörleri açısından Kur'an-ı Kerim dersinin zorluk derecesini düşük olarak nitelendiren grubun ortalama sıra değerlerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. *Olumsuz Yaklaşım* faktöründe ise Kur'an-ı Kerim dersinin zorluk derecesini yüksek olarak nitelendiren grubun ortalama sıra değerlerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane testi gerçekleştirilmiştir. Bu test sonucunda *Güncellik-işlevsellik* ve *İçerik ve Değerlendirme* faktörlerinde Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının zorluk derecesini düşük olarak nitelendiren grup ile yüksek ve orta

olarak nitelendiren gruplar arasında düşük olarak nitelendiren grup lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir. Dolayısıyla, Kur'an-ı Kerim dersinin kolay olduğunu düşünen öğrenciler, öğretim programına ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptir.

*Olumsuz Yaklaşım* faktöründe ise dersin zorluk derecesini yüksek olarak nitelendiren grup ile orta ve düşük olarak nitelendiren grup arasında yüksek grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Böylece, Kur'an-ı Kerim dersini zor olarak nitelendiren öğrencilerin öğretim programına ilişkin görüşlerinin daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin dersin zorluk derecesine ilişkin görüşlerinin derse yönelik düşüncelerini etkilediği, dersin zor olduğunu düşünen öğrencilerin derse yönelik düşüncelerinin de daha olumsuz olduğu söylenebilir.

## 2.6. Ders Çalışma Süresi Değişkeni

Araştırma kapsamında öğrencilere Kur'an-ı Kerim dersinde daha başarılı olmak için haftada kaç saat ders çalıştıkları sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin bu soruya verdikleri yanıtlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 34'de yer almaktadır.

**Tablo 34.** Öğrencilerin Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

| Faktörler             | Ders Çalışma | N   | $\bar{X}_{sıra}$ | Sd | $\chi^2$ | P   |
|-----------------------|--------------|-----|------------------|----|----------|-----|
| Güncellik-İşlevsellik | 1. 1-3       | 313 | 247,60           | 3  | 7.189    | .06 |
|                       | 2. 3-5       | 94  | 267,14           |    |          |     |
|                       | 3.5- 7       | 67  | 265,12           |    |          |     |
|                       | 4.Hiç        | 26  | 187,60           |    |          |     |
| İçerik-Değerlendirme  | 1. 1-3       | 313 | 241,72           | 3  | 13.591   | .00 |
|                       | 2. 3-5       | 94  | 282,03           |    |          |     |
|                       | 3. 5-7       | 67  | 274,31           |    |          |     |
|                       | 4.Hiç        | 26  | 180,90           |    |          |     |
| Olumsuz Yaklaşım      | 1. 1-3       | 313 | 248,39           | 3  | 7.714    | .05 |
|                       | 2. 3-5       | 94  | 225,37           |    |          |     |
|                       | 3. 5-7       | 67  | 284,63           |    |          |     |
|                       | 4.Hiç        | 26  | 278,73           |    |          |     |

Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ders çalışma süresi değişkeni açısından *Güncellik-İşlevsellik* faktöründe farklılaşmazken [ $\chi^2=7.189$ ;  $sd=3$ ;  $p>.05$ ], *İçerikve Değerlendirme* [ $\chi^2=13.591$ ;  $sd=3$ ;  $p<.05$ ] ve *olumsuz*

*Yaklaşım* [ $x^2=7.714$ ;  $sd=2$ ;  $p<.05$ ] faktörlerinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır. *İçerik ve Değerlendirme* faktöründe ders başarısını arttırmak amacıyla 3-5 saat ders çalışan grubun ortalama sıra değerlerinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir. *Olumsuz Yaklaşım* faktöründe ise 5-7 saat ders çalışan grubun ortalama sıra değerlerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tamhane testi sonucunda *İçerik ve Değerlendirme* faktöründe ders başarısını arttırmak için 3-5 saat ders çalışan grup ile hiç ders çalışmayan grup arasında 3-5 saat ders çalışan grup lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, Kur'an-ı Kerim dersi için belirli süre ders çalışan öğrencilerin öğretim programına ilişkin görüşleri hiç çalışmayan öğrencilere göre daha olumludur.

Bilgi ve teknolojiye yaşanan hızlı değişmelerle birlikte artık bireylerin ihtiyaçlarının da değiştiği görülmektedir. Bireylerin bu değişikliklere ayak uydurabilmesi daha nitelikli bir eğitim ile gerçekleşebilmektedir. Bu yeni eğitim anlayışında öğrencilerin verimli ders çalışmayı öğrenmesi, bilgiye kendilerinin ulaşabilmesi ve ders çalışırken kullandıkları yöntemlerle kalıcı öğrenmeyi elde etmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğrenciler daha başarılı olabilmektedir.<sup>170</sup> Bu bağlamda öğrencilere dersle ilgili bireysel çalışmalar yapmaları konusunda yönlendirmeler ve teşviklerin yapılması ile öğrencilerin derse yönelik görüşlerinin daha olumlu hale getirilmesi sağlanabilir.

## **2.7. Ders Eksikliklerini Tamamlama Şekli Değişkeni**

Son olarak öğrencilere Kur'an-ı Kerim dersindeki eksikliklerini nasıl tamamladıkları sorulmuş ve öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğine vermiş oldukları puanların ders çalışma biçimleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

---

<sup>170</sup> Serpil Demirezen-Nadire Emel Akhan, “İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Üzerine Algıları”, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011, c.5, S.8. s.171.

**Tablo 35.** Öğrencilerin Derse İlişkin Eksikliklerini Tamamlama Şekli Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Faktörler             | Eksiklikleri Tamamlama | n   | $\bar{X}_{sıra}$ | Sd | $\chi^2$ | p   |
|-----------------------|------------------------|-----|------------------|----|----------|-----|
| Güncellik-İşlevsellik | 1.Öğretmene sorma      | 296 | 267,31           | 3  | 16.408   | .00 |
|                       | 2. Arkadaşa sorma      | 42  | 186,75           |    |          |     |
|                       | 3.Bireysel Çalışma     | 80  | 253,36           |    |          |     |
|                       | 4.Aileye sorma         | 82  | 219,67           |    |          |     |
| İçerik-Değerlendirme  | 1.Öğretmene sorma      | 296 | 267,21           | 3  | 12.918   | .00 |
|                       | 2. Arkadaşa sorma      | 42  | 245,19           |    |          |     |
|                       | 3. Bireysel çalışma    | 80  | 238,44           |    |          |     |
|                       | 4.Aileye sorma         | 82  | 204,68           |    |          |     |
| Olumsuz Yaklaşım      | 1.Öğretmene sorma      | 296 | 242,30           | 3  | 9.778    | .02 |
|                       | 2. Arkadaşa sorma      | 42  | 309,56           |    |          |     |
|                       | 3. Bireysel çalışma    | 80  | 265,21           |    |          |     |
|                       | 4.Aileye sorma         | 82  | 235,48           |    |          |     |

Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin ders eksikliklerini tamamlama şekli değişkeni açısından *Güncellik ve İşlevsellik* [ $\chi^2=16.374$ ;  $sd=3$ ;  $p<.05$ ], *İçerik ve Değerlendirme* [ $\chi^2=11.829$ ;  $sd=3$ ;  $p<.05$ ] ve *olumsuz Yaklaşım* [ $\chi^2=9.918$ ;  $sd=3$ ;  $p<.05$ ] faktörlerinde anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bu farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tamhane testi sonucunda *Güncellik-İşlevsellik* faktöründe dersteki eksikliğini öğretmene sorarak gideren öğrenci grubu ile arkadaşına soran grup arasında öğretmene soran grup lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu durumda dersle ilgili eksikliklerini öğretmene sorarak gideren öğrenciler arkadaşlarına soran öğrenci grubuna kıyasla programın daha güncel-işlevsel olduğu görüşündedir.

*İçerik ve Değerlendirme* faktöründe dersteki eksikliğini arkadaşına sorarak gideren öğrenci grubu ile ailesine soran grup arasında arkadaşına soran grup lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bu durumda dersteki eksikliklerin giderilmesinde arkadaşlardan yardım alınması öğrencilerin programı daha olumlu ele almasına olanak sağlamaktadır.

*Olumsuz Yaklaşım* faktöründe dersteki eksikliğini öğretmene sorarak gideren öğrenci grubu ile arkadaşına soran grup arasında öğretmene soran grup lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Görüldüğü üzere, öğrenciler eksiklerini daha çok öğretmene sorarak giderme eğilimi göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin öğretmen bilgilerine daha çok güvendiği ve onları bir bilgi kaynağı olarak gördükleri söylenebilir.

### 3. ÖĞRETMENLERİN KUR'AN-I KERİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi değerlendirme ölçeği ve ölçeğin alt faktörlerine ilişkin görüşleri Tablo 36'da yer almaktadır.

**Tablo 36.** Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programına İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

| Faktörler                     | $\bar{X}$ | SS  |
|-------------------------------|-----------|-----|
| Hedef-İçerik                  | 4.33      | .63 |
| İşlevsellik-Öğrenciye Görelik | 4.01      | .61 |
| Olumsuz Yaklaşım              | 4.02      | .85 |
| Değerlendirme                 | 3.65      | .70 |

Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin *hedef-içerik* faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=4.33$ ) tamamen katılıyorum, *işlevsellik* ve *öğrenciye görelik* faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=4.01$ ) katılıyorum, *olumsuz yaklaşım* faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=4.03$ ) katılmıyorum ve *değerlendirme* faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=3.65$ ) katılıyorum şeklindedir. Verilerden anlaşıldığı üzere öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri olumlu ve iyi düzeydedir. Çınar<sup>171</sup> çalışmasında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun dersin amaçlarının programda açık ve anlaşılır bir dille ifade edildiği kanaatinde olduğunu tespit etmiştir. Bahçekapılı<sup>172</sup> çalışmasında öğretmenlerin uzun süredir okullarda okutulan DKAB dersinden sonra Kur'an-ı Kerim, Hz. Muhammed'in hayatı ve temel dinî bilgiler derslerinin öğretim programlarına dâhil edilmesini oldukça olumlu bir gelişme olarak karşılamışlardır. Ayrıca, “*DKAB dersi dışındaki din eğitimi ve öğretiminin ailelerin isteğine bağlı olarak yapılabilmesine imkân tanıyan hükmün*” de geç de olsa uygulamaya girmesinden duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Keskin<sup>173</sup> çalışmasında DKAB öğretmenlerinin DKAB derslerini aynı zamanda bir değer eğitimi olarak gördükleri bulgusuna ulaşmıştır. Kaymakcan<sup>174</sup> Türkiye'nin farklı bölgelerinden 30 ilde görev yapan DKAB öğretmenlerinin program hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin genelde olumlu bir tutum içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

<sup>171</sup> Fatih Çınar, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012, c.15, S.1, s.350.

<sup>172</sup> Bahçekapılı, 2013, s.195.

<sup>173</sup> Yakup Keskin, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Değer Eğitimi ve Dkab Derslerinin Zorunluluğu (Samsun Örneği)”, *Milli Eğitim Dergisi*, 2014, c.44, S.203, s.238.

<sup>174</sup> Recep Kaymakcan, *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*, DEM Yayınları, İstanbul, 2009, s. 35.

Hazırlanan programların başarılı bir şekilde uygulanması açısından öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin olumlu olması istenilen bir durumdur. Dolayısıyla öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin olumlu görüşlerinin olması, derslerin daha etkili ve verimli bir şekilde işlenmesine; öğretmenlerin bu süreçte daha fazla çaba göstermelerine ve daha istekli olmalarına olanak sağlayabilir. Belirtilen bu durumlar ise öğrencilerin ders başarısına olumlu katkı sağlayabilir.

### 3.1. Öğretmenlerin Kur'an-I Kerim Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşlerini Etkileyen Faktörler

#### 3.1.1. Cinsiyet Değişkeni

Tablo 37'de öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğine ilişkin vermiş oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 37.** Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

| Faktörler               | Cinsiyet | N  | S.O.  | S.T.    | U        | z      | P   |
|-------------------------|----------|----|-------|---------|----------|--------|-----|
| Hedef-İçerik            | Kadın    | 95 | 74.83 | 7109.00 | 2549.000 | -.249  | .80 |
|                         | Erkek    | 55 | 76.65 | 4216.00 |          |        |     |
| İşlevsellik-Ö.Görelilik | Kadın    | 95 | 76.99 | 7314.00 | 2471.000 | -.553  | .58 |
|                         | Erkek    | 55 | 72.93 | 4011.00 |          |        |     |
| Olumsuz Yaklaşım        | Kadın    | 95 | 82.70 | 7856.50 | 1928.500 | -2.705 | .00 |
|                         | Erkek    | 55 | 63.06 | 3468.50 |          |        |     |
| Değerlendirme           | Kadın    | 95 | 74.06 | 7036.00 | 2476.000 | -.546  | .58 |
|                         | Erkek    | 55 | 77.98 | 4289.00 |          |        |     |

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri *Hedef-İçerik* ( $U=2549.00$ ;  $p=.80$ ;  $p>0.05$ ), *İşlevsellik ve öğrenciye görelilik* ( $U=2471.00$ ;  $p=.58$ ;  $p>0.05$ ) ve *Değerlendirme* ( $U=2476.00$ ;  $p=.58$ ;  $p>0.05$ ) faktörlerinde farklılaşmazken; *Olumsuz Yaklaşım* faktöründe anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ( $U=1928.00$ ;  $p=.00$ ;  $p<0.05$ ). Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla sıra ortalaması değerleri incelendiğinde kadın öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğinin *Olumsuz Yaklaşım* faktörüne ilişkin puanlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre Kur'an-

1 Kerim dersi öğretim programına ilişkin daha olumsuz görüşlere sahiptir. Yürük<sup>175</sup> çalışmasında erkek ve kadın DKAB branş öğretmenlerinin programın din anlayışı açısından görüşleri arasından anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

### 3.1.2. Yenilenen Programlara İlişkin Seminere Katılma Değişkeni

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğine ilişkin vermiş oldukları puanların yenilenen öğretim programı ile ilgili herhangi bir seminere katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

**Tablo 38.** Öğretmenlerin Seminere Katılma Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

| Faktörler               | Seminere Katılma | N  | S.O.  | S.T.    | U        | z      | P   |
|-------------------------|------------------|----|-------|---------|----------|--------|-----|
| Hedef-İçerik            | Evet             | 81 | 80.72 | 6538.50 | 2371.500 | -1.604 | .10 |
|                         | Hayır            | 69 | 69.37 | 4786.50 |          |        |     |
| İşlevsellik-Ö.görelilik | Evet             | 81 | 76.33 | 6183.00 | 2727.000 | -.255  | .79 |
|                         | Hayır            | 69 | 74.52 | 5142.00 |          |        |     |
| Olumsuz Yaklaşım        | Evet             | 81 | 73.31 | 5938.00 | 2617.000 | -.679  | .49 |
|                         | Hayır            | 69 | 78.07 | 5387.00 |          |        |     |
| Değerlendirme           | Evet             | 81 | 79.34 | 6426.50 | 2483.500 | -1.202 | .22 |
|                         | Hayır            | 69 | 70.99 | 4898.50 |          |        |     |

Yenilenen öğretim programı ile ilgili seminere katılma değişkeni açısından öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin *hedef-içerik* ( $U=2371.50$ ;  $p=.10$ ;  $p>0.05$ ), *işlevsellik ve Öğrenciye görelilik* ( $U=2727.00$ ;  $p=.79$ ;  $p>0.05$ ), *olumsuz yaklaşım* ( $U=2617.00$ ;  $p=.49$ ;  $p>0.05$ ) ve *değerlendirme* ( $U=2483.50$ ;  $p=.22$ ;  $p>0.05$ ) faktörlerinde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durumda yenilenen öğretim programı ile ilgili seminere katılan ve katılmayan öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Zengin<sup>176</sup> yaptığı çalışmada öğretmenlerin yeni DKAB programı ile ilgili aldıkları hizmet içi eğitim seminerlerinin birçok açıdan yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

<sup>175</sup> Tuğrul Yürük, “Öğretmenlerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Din Anlayışına Yönelik Düşünceleri (Adana Örneği)”, *Dini Araştırmalar*, 2015, c.18, S.46, s. 168.

<sup>176</sup> Mahmut Zengin, “Yeni İlköğretim Dkab Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2010, c.12, S.22, s.151.

Program geliştirme çalışmaları açısından hizmet içi eğitimler önemli bir yere sahiptir.<sup>177</sup> Programların başarılı bir şekilde uygulanabilmesinde program uygulayıcıları olan öğretmenlerin yöntem ve teknik bilgisi açısından yeteri kadar donanımlı olmamaları programın başarısını etkilemektedir.<sup>178</sup> Bundan dolayı hizmet içi eğitimler öğretmenlerin programa ilişkin bilgi düzeylerinin arttırılması ve eksikliklerin giderilmesi açısından önem taşımaktadır. Buna karşın çalışmada öğretmenlerin yenilenen programla ilgili aldıkları seminerlerin birçok açıdan yetersiz olduğu görülmektedir. Bu noktada yenilenen programlarla ilgili alınan seminerlere ilişkin eksikliklerin ve sorunların giderilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması ve bu tür eğitimlerin niteliğinin de arttırılması gerekmektedir

### 3.1.3. Alanla İlgili Gelişmeleri Takip Etme Değişkeni

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğine ilişkin vermiş oldukları puanların alanla ilgili gelişmeleri takip etme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 39'da yer almaktadır.

**Tablo 39.** Öğretmenlerin Gelişmeleri Takip Etme Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Analiz Sonuçları

| Faktörler                | Gelişmeleri<br>Takip<br>Etme | N   | S.O.  | S.T.     | U        | z      | P   |
|--------------------------|------------------------------|-----|-------|----------|----------|--------|-----|
| Hedef-İçerik             | Evet                         | 132 | 75.18 | 9924.00  | 1146.000 | -.244  | .80 |
|                          | Hayır                        | 18  | 77.83 | 1401.00  |          |        |     |
| İşlevsellik-Ö. görelilik | Evet                         | 132 | 74.74 | 9865.50  | 1087.500 | -.583  | .56 |
|                          | Hayır                        | 18  | 81.08 | 1459.50  |          |        |     |
| Olumsuz Yaklaşım         | Evet                         | 132 | 73.88 | 9752.00  | 974.000  | -1.255 | .20 |
|                          | Hayır                        | 18  | 87.39 | 1573.00  |          |        |     |
| Değerlendirme            | Evet                         | 132 | 77.39 | 10215.00 | 939.000  | -1.476 | .14 |
|                          | Hayır                        | 18  | 61.67 | 1110.00  |          |        |     |

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri *hedef-içerik* (U=1146.00; p=.80; p>0.05), *işlevsellik ve öğrenciye görelilik* (U=1087.50; p=.56;

<sup>177</sup> Ali Yıldırım, Program geliştirme modelleri ve ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarına etkileri. I. Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana, 1994.

<sup>178</sup> Eyüp Coşkun, "İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel bir Araştırma", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2005, c.5, S.2, s. 456.

$p>0.05$ ), *olumsuz yaklaşım* ( $U=974.00$ ;  $p=.20$ ;  $p>0.05$ ) ve *değerlendirme* ( $U=939.00$ ;  $p=.14$ ;  $p>0.05$ ) faktörlerinde alanla ilgili gelişmeleri takip etme değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu bulgular alanla ilgili gelişmeleri takip eden ve etmeyen öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu kanaatine ulaştırmaktadır. Tuğrul<sup>179</sup> çalışmasında DKAB öğretim programını tamamen inceleyen öğretmenlerin programdaki din anlayışına ilişkin görüşlerinin programı kısmen inceleyen öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Günümüz eğitim anlayışında öğrencilere kazandırılmak istenen niteliklerin değişmesiyle birlikte öğretmenlerin de görev ve sorumluluklarında değişiklikler yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin en iyi şekilde öğrenebilmelerine yardımcı olabilmesi için kendini mümkün olduğu derecede yetiştirmiş ve geliştirmiş olması gerekmektedir.<sup>180</sup> Her ne kadar bu çalışmada öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin öğretmenler görüşlerinin alandaki çalışmaları takip etme durumları değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilse de, öğretmenlerin alanlarındaki gelişmeleri takip etmeleri yeterlilik düzeylerini artırmaları, kendilerini geliştirmeleri ve eksikliklerini gidermeleri açısından gereklidir. Bundan dolayı öğretmenlerin alanlarındaki gelişmeleri takip etme konusunda farkındalık düzeylerinin artırılması ve gerekli eğitimlerin düzenlenmesi ile öğretmenlere yardımcı olunabilir.

#### 3.1.4. Mesleki Kıdem Değişkeni

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 40'da yer almaktadır.

---

<sup>179</sup> Tuğrul, *a.g.m.*, s.168.

<sup>180</sup> Murat Genç-Tülin Genç, “Öğretmenlerin Mesleki Gelişmeleri Takip Etme Durumları: Fatih Projesi Örneği”, *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 2013, c.14, S.2, s.62.

**Tablo 40.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar                   | Sınıf         | <i>n</i> | <i>X<sub>sıra</sub></i> | <i>sd</i> | <i>x<sup>2</sup></i> | <i>p</i> |
|--------------------------------|---------------|----------|-------------------------|-----------|----------------------|----------|
| Hedef-İçerik                   | 1. 0-5        | 71       | 78.14                   | 4         | 5.877                | .20      |
|                                | 2. 6-10       | 41       | 74.51                   |           |                      |          |
|                                | 3. 11-15      | 21       | 85.21                   |           |                      |          |
|                                | 4.15-20       | 6        | 66.25                   |           |                      |          |
|                                | 5.20 ve üzeri | 11       | 48,64                   |           |                      |          |
| İşlevsellik- Öğrenciye Görelik | 1. 0-5        | 71       | 77.37                   | 4         | 11.555               | .12      |
|                                | 2. 6-10       | 41       | 81.83                   |           |                      |          |
|                                | 3. 11-15      | 21       | 82.93                   |           |                      |          |
|                                | 4.15-20       | 6        | 33.17                   |           |                      |          |
|                                | 5.20 ve üzeri | 11       | 48.73                   |           |                      |          |
| Olumsuz Yaklaşım               | 1. 0-5        | 71       | 80.89                   | 4         | 5.818                | .21      |
|                                | 2. 6-10       | 41       | 76.67                   |           |                      |          |
|                                | 3. 11-15      | 21       | 70.86                   |           |                      |          |
|                                | 4.15-20       | 6        | 42.92                   |           |                      |          |
|                                | 5.20 ve üzeri | 11       | 62.95                   |           |                      |          |
| Değerlendirme                  | 1. 0-5        | 71       | 78.34                   | 4         | 1.110                | .89      |
|                                | 2. 6-10       | 41       | 75.09                   |           |                      |          |
|                                | 3. 11-15      | 21       | 73.95                   |           |                      |          |
|                                | 4.15-20       | 6        | 67.42                   |           |                      |          |
|                                | 5.20 ve üzeri | 11       | 66.09                   |           |                      |          |

Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin *hedef-İçerik* [ $x^2=5.877$ ;  $sd=4$ ;  $p>.05$ ], *İşlevsellik ve öğrenciye görelik* [ $x^2=11.555$ ;  $sd=4$ ;  $p>.05$ ], *olumsuz Yaklaşım* [ $x^2=5.818$ ;  $sd=4$ ;  $p>.05$ ] ve *değerlendirme* [ $x^2=1.110$ ;  $sd=4$ ;  $p>.05$ ] faktörlerinde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna karşın Tuğrul<sup>181</sup> öğretmenlerin DKAB programındaki din anlayışının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaştığını ve mesleki kıdemi 16-35 yıl aralığında olan öğretmenlerin görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

<sup>181</sup> Tuğrul, a.g.m., s.168.

#### 4. ÖĞRETMENLERİN KUR'AN-I KERİM DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN NİTEL GÖRÜŞLER

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı ile ilgili görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı ile ilgili genel görüşlerinin neler olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı ile ilgili genel görüşlerin olumlu düşünceler ve olumsuz düşünceler olmak üzere iki ana kategoride toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı ile ilgili genel düşünceleri ve bunların frekansları Tablo 41'de yer almaktadır.

**Tablo 41.** Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

| <b>Programa İlişkin Genel Görüşler</b>           | <b>f</b> |
|--------------------------------------------------|----------|
| <b>Olumlu Görüşler</b>                           | <b>6</b> |
| 1.Etkili/verimli olması                          | 4        |
| 2. Derse ayrılan sürenin yeterli olması          | 2        |
| 3.Anlaşılır olması                               | 1        |
| <b>Olumsuz Görüşler</b>                          | <b>8</b> |
| 4. Öğrenci seviyesine uygun olmaması             | 5        |
| 5. Ders saatinin uygun olmaması                  | 2        |
| 6. Materyallerin etkili olmaması/yetersiz olması | 2        |

Öğretmenler Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programını çeşitli açılardan olumlu ve olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler derse ayrılan sürenin yeterli olduğunu, öğretim programını etkili ve verimli bulduklarını, Kur'an-ı Kerim öğretim programının öğrencilerin Kur'an-ı öğrenebilmeleri açısından yeterli olduğunu ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir.

Programın etkili ve verimli olmasına ilişkin olarak öğretmenlerden birisi (Ö4) “*Genel düşüncem gayet iyi ve etkili bir ders.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde bir diğer öğretmen (Ö6), “*8. sınıf dışında oldukça verimli ve hayata uygulanabilirlik açısından uygundur.*” ifadeleriyle bildirerek programın verimli olduğunu vurgulamıştır. (Ö10) bu konuda: “*Öğrencilerin Kur'an derslerinin olması çok faydalı ve önemli bir konudur.*” (Ö12) ise “*Öğretim programını özellikle hedefler ve içerik yönünden etkili ve yeterli buluyorum.*” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Benzer bir çalışmada<sup>182</sup> öğretmenler ortaöğretimde okutulan seçmeli din eğitimi dersleri öğretim programına ilişkin görüşlerinin hedef-kazanım ve etkinlikler açısından oldukça önemli olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Olumlu görüşler arasında program için ayrılan sürenin yeterli olduğu görüşü yer almaktadır. Bu konuda (Ö3) şu şekilde görüş bildirmiştir: “*Kur’an-ı Kerim dersi ders saati bence gayet iyi.*” Bir başka öğretmen (Ö7) ise öğretim programının yeterli olduğunu “*Öğretim programının yeterli olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde belirtmiştir.

(Ö6) ise programın genel olarak anlaşılır olduğunu “*Uygulanan Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programı genel olarak anlaşılabilir.*” cümlesi ile dile getirmiştir. Yapılan program geliştirme çalışmaları kapsamında öğretim programlarında sadeleştirmeye gidilerek programlar daha anlaşılır kılınmaya çalışılmıştır. Nitekim, 2018 yılında yayınlanan Kur’an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı’nın sade ve anlaşılır olmasının ön planda tutulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda programların giriş bölümleri sadeleştirilerek müfredatların temel felsefesi, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, rehberlik, değerler eğitimi gibi hususlara ilişkin önemli noktalar vurgulanarak daha yalın ifadelerle yer verilmiştir.<sup>183</sup> Bu konudaki kanaatleri doğrular şekilde, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı incelenmiş ve programın daha sade bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.<sup>184</sup>

Buna karşın bazı öğretmenler (f=9) programla ilgili olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları programın öğrenci seviyesine uygun olmadığını dile getirmiştir. Bu konuda (Ö10), “*Herkesin öğrenme seviyesi aynı değil. Hal böyle olunca dersin hedefleri, içeriği gibi konularda eksiklikler oluyor.*”, benzer şekilde (Ö1), “*Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programının öğrenci seviyesine daha uygun olması gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte (Ö5), “*Kur’an-ı Kerim dersi daha verimli olabilir. Öğrenci seviyesine biraz daha uygun hale getirilip hazırbulunuşluk düzeylerine göre eğitim verilebilir.*” ifadeleriyle görüşlerini dile getirmiştir. (Ö8) ise görüşlerini “*Öğrencilerin hazırbulunuşlukları sınıfa göre düşük olabiliyor.*”; son olarak (Ö12), “*Farklı seviyelerden gelen öğrenciler olduğu için zorlanan öğrenciler olabiliyor.*” diyerek ortaya koymuştur. Meydan<sup>185</sup> tarafından

<sup>182</sup> Sünter, a.g.m., s.906.

<sup>183</sup> MEB, *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*, Ankara, 2017

<sup>184</sup> Hayati Tetik, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Universal Journal of Theology*, 2018, c.6, S.1, s.84.

<sup>185</sup> Meydan, 2015, a.g.m., s.683.

yapılan çalışmada öğretmenler din, ahlak ve değerler alanı seçmeli dersleri öğretim programındaki ders içeriklerinin öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve imkânları açısından problemler barındırdığını belirtmişlerdir. Buna karşın Karataş ve Topak<sup>186</sup> öğretmenlerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan kazanımları öğrenci seviyesine uygun buldukları sonucuna ulaşmıştır. Sünter<sup>187</sup> tarafından yapılan çalışmada öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk eksikliklerinden kaynaklı olarak ortaöğretimde okutulan seçmeli din eğitimi dersleri öğretim programının uygulanmasında problemler yaşandığı görüşündedir. Hazırbulunuşluk, öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemekle birlikte hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrenciler konuları daha kolay ve çabuk algılamakta ve derse ilişkin yorumlar yapabilmektedir.<sup>188</sup> Bu nedenle hazırlanan programların öğrencilerin seviyesine uygun olması beklenmektedir. Dolayısıyla çalışmada öğretmenlerin bu konudaki olumsuz görüşlerinin de dikkate alınması ve gerekli iyileştirmelerin yapılması oldukça önemlidir.

Olumsuz görüşler arasında ders saatinin yeterli olmadığı da belirtilmiştir. *“Kur’an-ı Kerim dersi haftada iki ders saati. Bunun etkisiyle müfredatın yetişmesi zor oluyor.”* (Ö11). *“Özellikle 5. sınıflar için bir dönem Kur’an-ı Kerim öğrenmelerine yeterli olmuyor.”* (Ö9) bunlardan bazılarıdır. Ders için ayrılan sürenin çeşitli faktörleri göz önünde bulundurarak belirlemek gerekir. Çınar<sup>189</sup> tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu ders saatinin yetersiz olduğunu ve amaçlara tam olarak ulaşılamamasında en önemli sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda programlarda kazanım ve ders saati arasındaki dengenin gözetilmesi ve ders saatinin kazanımlara ulaşabilme açısından yeterli olması önem taşımaktadır.<sup>190</sup>

Öğretmenler programda kullanılan materyallerin de bazı açılardan olumsuz özelliklere sahip olduklarını belirtmiştir. Bu konuda (Ö4), *“Etkili materyallerle daha da geliştirilmeli. Konular üzerinde dikkat çekici unsurlarla desteklenmelidir.”* şeklinde görüş bildirirken; (Ö3) materyale ilişkin olumsuz görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Hedeflerde biraz daha meale yönelik kazanımlar var. Bunun için birazcık daha mealin*

<sup>186</sup> Süleyman Karataş-Necla Topak, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2010, c.3, S.1, s. 62.

<sup>187</sup> Sünter, *a.g.m.*, s.907.

<sup>188</sup> Gonca Harman-Dilek Çelikler, “Eğitimde Hazırbulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2012, c.1, S.3, s.148.

<sup>189</sup> Çınar, 2012, *a.g.m.*, s. 352.

<sup>190</sup> Tetik, *a.g.m.*, s.84.

*önemli olduğunu belirtmek için materyaller konulabilir.”* Benzer şekilde Meydan<sup>191</sup> din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinde kullanılan materyallere ilişkin kalite sorunu olduğu, ders kitabı temininde sorunlar yaşandığı ve öğretim yaşantılarını destekleyici materyal eksikliği olduğu bulgularını elde etmiştir. Sünter<sup>192</sup> çalışmasında teknolojik yetersizliklere bağlı olarak öğretmenlerin ortaöğretimde okutulan seçmeli din eğitimi dersleri öğretim programının uygulanmasında güçlükler yaşadığı bulgusuna ulaşmıştır. Çınar<sup>193</sup> yaptığı çalışmada DKAB öğretmenlerinin araç-gereç eksikliğinden dolayı programın amaçlarına tam olarak ulaşmasını engellediği görüşünde olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Verileri birlikte değerlendirdiğimizde; öğretmenlerin programın tam olarak olumlu olduğu görüşünde oldukları hususunda genel ve belirgin bir kanaate vardıklarını söylemek mümkün değildir. Özellikle derse ayrılan süre açısından öğretmenlerin bazıları olumlu görüşleri bildirirken, bazı öğretmenler ise bu sürenin yeterli olmadığı görüşündedir. Bununla birlikte programı etkili bulan öğretmenler olmasına rağmen, programın öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenler de vardır.

#### **4.1. Programının Etkililiğine İlişkin Görüşler**

Araştırmanın bir diğer alt problemi kapsamında öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının etkililiği ile ilgili görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerden bazıları (f=4) programın çeşitli açılardan etkili olduğunu belirtirken, bazı öğretmenler (f=7), programın etkili olmadığı şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 42'de yer almaktadır.

---

<sup>191</sup> Meydan, *a.g.m.*, s.68.

<sup>192</sup> Sünter, *a.g.m.*, s.907.

<sup>193</sup> Çınar, 2012, *a.g.m.*, s.351.

**Tablo 42. Öğretmenlerin Programın Etkililiğine İlişkin Görüşleri**

| <b>Etkililiğine İlişkin Olumlu Görüşler</b>  | <b>f</b> |
|----------------------------------------------|----------|
| <b>Olumlu Görüşler</b>                       | <b>5</b> |
| 1.Öğretici olması                            | 3        |
| 2. Kolaylaştırıcı olması                     | 1        |
| 3.Etkili olması                              | 1        |
| <b>Etkililiğine İlişkin Olumsuz Görüşler</b> | <b>7</b> |
| 3.Esneklik sağlamaması                       | 1        |
| 4. Etkileşimin az olması                     | 1        |
| 5. Zorlayıcı olması                          | 2        |
| 6. Günlük hayatla ilişkili olmaması          | 1        |
| 7. Uygulamanın az olması                     | 2        |

Elde edilen verilerde programın öğretici olduğu görüşü üzerinde durulmuştur. Bu konuda (Ö3), *“Öğretim programında temelden başladığı için öğretirken çok problem olmuyor. Her çocuk bilmiyor varsayılarak bu program öğrenciler için en alt seviyeye inmesi bakımından etkili oluyor.”* ifadelerini kullanırken (Ö7) ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“En azından öğrenciler bazı tecvit kaidelerinden haberdar oluyor. Ayrıca namaz ibadetini yapabilecek kadar da küçük sureleri anlamları ile birlikte öğrenebiliyor.”* (Ö6) ise programın etkililiği ile ilgili görüşlerini *“Birçok öğrenci üzerinde uygulanan bu program ders sayısı ve içerik bağlamında çocuklar üzerinde oldukça etkilidir. Öğrenciler programdaki kazanımlara ulaşabilmektedir.”* diyerek belirtmiştir. Sünter<sup>194</sup> çalışmasında öğretmenlerin ortaöğretimde okutulan seçmeli din eğitimi dersleri öğretim programının öğrenciler açısından motivasyonu sağlama, devamı sağlama ve ilgiyi artırma konularında olumlu buldukları görüşlerini dile getirdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

(Ö2) uygulanan programın öğretmenler açısından kolaylaştırıcı bir yapıda olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Uygulama yöntemi bittikten sonra işler kolaylaşıyor.”* (Ö12) uygulanan programın öğrenciler açısından ilgi çekici olduğu görüşündedir ve bunu *“Program öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Öğrencilerin derse karşı istekli olması ise programın etkili olmasında önemli bir yere sahiptir.”* cümleleriyle dile getirmiştir.

Bununla birlikte öğretmenler çeşitli açılardan programın etkili olmadığını dile getirmişlerdir. Programın etkili olmadığını dile getiren öğretmenler, programın esneklik

<sup>194</sup> Sünter, a.g.m., s.906.

sağlamadığını, öğrencilerle etkileşim düzeyinin yetersiz olduğunu ve programda teorik bilginin daha çok olup uygulamanın az olduğunu belirtmişlerdir.

Programdaki esneklik sorununa ilişkin (Ö8) şunları ifade etmiştir: *“Etkili değildir. Çünkü öğretim programı öğrenciye göre düzenleyebilme olanağı sağlamamaktadır.”* Programda öğrencilerle etkileşimin az olduğuna ilişkin (Ö4) görüşünü şu şekilde dile getirilmiştir: *“Birebir öğrencilerle ilgilenme açısından yetersizdir.”* Bununla birlikte programın zorlayıcı olduğuna ilişkin görüşler şu şekildedir: *“Tecvit konuları öğrencilerin seviyelerine ağır gelmektedir. Özellikle 8. Sınıf öğretim programı yeniden düzenlenebilir.”* (Ö9). *“6., 7. ve 8.sınıflarda Kur’an okumayı bilmeyenlerin olması dersin işlenişini zorlaştırıyor.”* (11).

(Ö10), programın günlük yaşamla ilişkili olmadığını *“Tam anlamıyla etkili olduğu söylenemez. Eksik kalan kısımlar var. Çünkü çocukların günlük hayatta karşılarına çıkabilecek sorunlardan ziyade daha ileriki yaşlarda anlayabilecekleri konular var.”* sözleri ile “(Ö5) ise programda uygulama imkanının az olduğunu *“Pratik uygulamadan ziyade teorik kısma daha çok yer verilmiştir. Bu da dersin etkisini azaltmaktadır.”* ifadeleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde (Ö1), *“Daha çok öğrencilere uygulama yaptırıp birebir öğrencilerle ilgilenildiğinde daha etkili olabilir.”* ifadesine yer vererek programda uygulama imkanının az olduğuna dikkat çekmiştir. Karataş ve Tabak<sup>195</sup> öğretmenlerin yeni din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının öğrencilerin günlük yaşamlarına uygulayamadıkları görüşünde olduklarını ifade etmiştir. Çınar<sup>196</sup> yaptığı çalışmada araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin %36.2’sinin mevcut programın güncel hayatla tam olarak ilişkilendirilmediği düşüncesindedir.

#### **4.2. Programının Zayıf/Eksik Yönlerine İlişkin Görüşler**

Araştırma kapsamında öğretmenlere Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programının zayıf/eksik yönlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde programın özellikle bazı kademelerde öğrenci seviyesine uygun olmadığı, materyal eksikliğinin bulunduğu ve buna bağlı olarak dinleme aktivitelerinin yapılamadığı, ders süresinin yetişmemesi, öğrenci sayısının fazla olmasında dolayı

---

<sup>195</sup> Karataş-Tabak, a.g.m., s.60.

<sup>196</sup> Çınar, 2012, a.g.m., s.354.

birebir etkileşimin çok fazla olmadığı, bazı konuların zorlayıcı ya da gereksiz olduğu ve programın ezbere dayalı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

**Tablo 43.** Öğretmenlerin Programının Zayıf/Eksik Yönlerine İlişkin Görüşleri

| <b>Programın Zayıf/Eksik Yönleri</b>          | <b>4</b> |
|-----------------------------------------------|----------|
| 1.Öğrenci seviyesine uygun olmaması           | 6        |
| 2. Sınıfların kalabalık olması                | 5        |
| 3. Ders süresinin yeterli olmaması            | 3        |
| 4. Etkinlik/materyal sorunları                | 3        |
| 5.Bazı konuların zorlayıcı ve gereksiz olması | 2        |
| 6. Ezbere dayalı olması                       | 1        |

Öğretmenler programın zayıf/eksik yönlerine ilişkin programın öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda (Ö3), *“Her seviyeden öğrencinin olduğu sınıf ortamında ders öğretimi zayıf kalabiliyor. Bazı öğrenciler seviye olarak ileri olduklarında sınıfta büyük bir uçurum oluşuyor.”* şeklinde görüşlerini dile getirirken, (Ö8) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Hazırbulunuşluk göz ardı ediliyor.”* Benzer şekilde (Ö4). *“Öğrencilerin seviyelerinin farklı olması, bu yüzden ilerleme kaydedilmemesi en eksik yönlerindendir.”* (Ö5) *“Öğrenci seviyesine uygun olmaması.”*, ifadesine yer vermiştir. (Ö1) *“Daha çok öğrenci seviyesine uygun değildir.”* şeklinde düşüncesini bildirirken, (Ö10), *“Öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurulmuyor.”* ifadesini dile getirmiştir.

Programın zayıf/eksik yönüne ilişkin bir diğer görüş ise sınıfların kalabalık olmasıdır. Bu konuda (Ö8), *“Sınıftaki öğrenci sayısı çok olduğunda, takip ve değerlendirme zorlaşıyor.”* (Ö4) ise *“Öğrenci sayısı özellikle merkez okullarda fazladır.”* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. (Ö1) ise, *“Öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı birebir öğrencilerle ilgilenmek zor oluyor.”* ifadesine yer vermiştir. Benzer şekilde (Ö9), *“Bazı sınıfların kalabalık olması zor olmaktadır.”* (Ö3) görüşlerini *“Sınıflar kalabalık olunca sorun oluyor.”* cümleleri ile kanaatlerini belirtmişlerdir. Karataş ve Tabak<sup>197</sup> tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, yeni din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programına ilişkin olarak sınıfların kalabalık olmasına bağlı olarak özellikle ölçme ve değerlendirme konusunda sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Sünter<sup>198</sup> sınıfların kalabalık olmasına bağlı olarak ortaöğretimde okutulan seçmeli din

<sup>197</sup> Karataş-Tabak, a.g.m., s. 62.

<sup>198</sup> Sünter, a.g.m., s.908.

eğitimi dersleri öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin sorunlar yaşadıklarını dile getirdiklerini belirtmiştir. Kalabalık sınıflar öğretmenler ve öğrenciler açısından olumsuz bir durum teşkil etmektedir. Kalabalık sınıf ortamında verimin düştüğü, çeşitli psikolojik, sosyolojik ve sağlık sorunları ile karşılaşıldığı belirtilmiştir. Ayrıca kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, öğretmenler ile daha az etkileşim kurabilir ve kendileri ile ilgili çok fazla dönüt alabilir.<sup>199</sup> Kalabalık sınıflar, programlarda öngörülen etkinliklerin gerçekleştirilmesine de engel teşkil etmektedir. Buradan hareketle kalabalık sınıfların öğretimdeki verimliliği ve etkililiği azaltarak öğrenci başarısını da olumsuz etkilediği kanaatine ulaşılmıştır.

Öğretmenler ayrıca ders süresinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu konuda (Ö1) şu ifadeye yer vermiştir: *“Ders süresinin yetiştirmemesi bir sorundur.”* Benzer şekilde (Ö2) de ders saatinin yeterli olmadı görüşündedir. *“Bazı öğretmenler Kur’an dersinin yeterli saatte verilmediğini düşünüyorlar. Ben de buna katılıyorum ve ders sayısının arttırılmasını istiyorum.”* cümlesi onun bu konudaki düşüncelerini ortaya koymaktadır. (Ö9) ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir. *“Kur’an-ı Kerim okumaya ayrılan süre açısından öğrencileri zorlamaktadır.”* Karataş ve Tabak<sup>200</sup> tarafından yapılan çalışmada öğretmenler din kültürü ve ahlak bilgisi dersi için ayrılan sürenin etkinlikleri yapmak için yeterli olmadığını dile getirmiştir.

Programla ilgili bir diğer eksiklik ise materyallerden/etkinliklerden kaynaklı sorunlardır. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: *“Sesli materyallerin gönderilebilir olduğunu düşünüyorum. Okullarda genel anlamda akıllı tahta, projeksiyon cihazı olmadığı zamanlarda Ocak ayından itibaren uygulanan yüzünden okuma ve ezber konularında çocuklar yeterince dinleme yapamadıklarından sıkıntı çekebiliyorlar. Öğretim programında daha fazla etkinliğe yer verilip, görsellerle desteklenmeli ve sadece MEB tarafından kısa film, çizgi film vb. materyaller arttırılmalıdır.”* (Ö6). *“Etkinlikler artırılarak ders daha eğlenceli hale getirilebilir.”* (Ö5). (Ö12) ise okullar arasında materyal açısından farklılıklar bulunmasını programın zayıf bir özelliği olarak nitelendirmiştir. Bunu da *“Bir okulda akıllı tahta, tablet ve ses sistemi olduğu için öğrenci bireysel olarak rahatça çalışabilirken, diğer okulda hiçbiri olmadığı için aynı sonuç alınamıyor. Bu sistemden dolayı program etkili bir şekilde*

---

<sup>199</sup> Erkan Yaman, “Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor?” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2010, c.18, S.2, s.404.

<sup>200</sup> Karataş-Tabak, a.g.m., s.61.

uygulanamıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka çalışmada <sup>201</sup> öğretmenler yenilenen dün kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programını uygularken materyal eksikliğine bağlı olarak sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler okul ve öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli olan fiziki alt yapı, donanım ve materyal eksikliği gibi sorunları bulunduğunu sıklıkla dile getirmiştir. <sup>202</sup> Belirtilen bu eksiklikler ve yetersizlikler öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Belirtilenler Kur’an-ı Kerim dersinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve amaçlara uygun olarak öğrencilerin istenilen kazanımları elde edebilmesi için öğretmenler tarafından dile getirilen bu eksikliklerin dikkate alınması gerektiği kanaatini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenler arasında programda yer alan bazı konuların zorlayıcı ve gereksiz olduğunu belirtenler de yer almıştır. Bu konudaki görüşler şu şekildedir: “*Bazı konuların dili ağır. Bazı konular da gereksiz. Daha önemli ahlaki konulara değinilebilir.*” (Ö6). “*Bazı tecvit kaidelerinin azaltılabileceğini düşünüyorum. Örneğin Hükmü ra. Çünkü bu vb. kaideleri daha üst kademelerdeki öğrenciler dahi kavrayamıyor. Bu durumda ağırlıklı olarak Kur’an-ı Kerim’in yanlışsız okunması amaçlanıp daha üst kademelerde daha ağırlıklı bir tecvit programı uygulanabilir.*” (Ö7). “*Bazı konuların dili ağır. Bazı konular da gereksiz. Daha önemli ahlaki konulara değinilebilir.*” (Ö11). Benzer bir çalışmada öğretmenler ortaöğretimde okutulan seçmeli din eğitimi dersleri öğretim programında kavram kargaşası olduğu yönünde olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir. <sup>203</sup> Çınar <sup>204</sup> çalışmasında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin %52.2’si programda gereğinden fazla tekrar eden konu olmadığı görüşünde iken öğretmenlerin %34.7’si programda gereğinden fazla tekrar eden konu olduğu görüşünde oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Tavukçuoğlu tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin %15.39’u programda gereğinden fazla tekrar eden konu olduğunu düşünürken, %76.92’si programda gereğinden fazla tekrar eden konu olmadığını ifade etmişlerdir. <sup>205</sup>

---

<sup>201</sup> Karataş-Tabak, a.g.m., s.612.

<sup>202</sup> Kasım Karataş-Sait Çakan, “Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim-Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği”, *İlköğretim Online*, 2018, c.17, S.2, s.843.

<sup>203</sup> Sünter, a.g.m., s.907.

<sup>204</sup> Çınar, 2012, a.g.m., s.355.

<sup>205</sup> Mustafa Tavukçuoğlu, *DKAB Öğretim Programının Genel İlkeleri Arasında Görülen Bazı Çelişkiler, Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu*, İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları, Kayseri, 1998, s.96.

Bunların yanı sıra öğretmenler programın ezberci bir yapıda olduğunu belirtip, bu durumu program açısından bir eksiklik olarak görmüşlerdir. Bu konuda (Ö10) şunları söylemiştir: “*Ezbere dayalı moda mod öğretim yapılıyor.*” Meydan <sup>206</sup> tarafından yapılan çalışmada iki öğretmen derslerin kendi içinde ve DKAB dersi ile sıklıkla konu tekrarına düşmesinin verimliliği düşüren en önemli problem olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Meydan’ın öğrencilerle yaptığı bir diğer çalışmada <sup>207</sup> seçmeli dersleri alan öğrencilerin büyük bölümü derslerin içeriklerini orijinal bulmadıklarını ve konuları DKAB dersinin tekrarı olarak değerlendirdiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca bir diğer çalışmada öğrencilerin çoğunlukla derste bazı sure ve ayetleri ezberlediği görülmüştür. <sup>208</sup> Dersin kazanımları incelendiğinde kazanımlar içerisinde bazı sure ve ayetlerin ezberlemelerinin de yer aldığı belirtilmiştir. Bununla birlikte Kur’an-ı Kerim dersinin sadece Kur’an-ı yüzünden okuma ve bazı surelerin ezberlenmesini içeren bir ders olarak algılanması yanlıştır, çünkü bu anlayış, programın amaçlarının tam anlamıyla gerçekleşmesini engellemektedir. Aynı doğrultuda bu çalışmada bazı öğretmenler sure ve ayetlerin ezberlenmesi programda yer almasında rağmen bunun olumsuz bir olarak nitelendirmişlerdir.

#### **4.3. Programının Yararlı Olup Olmamasına İlişkin Görüşler**

Öğretmenlere Kur’an-ı Kerim dersi öğretim programını hangi açılardan yararlı bulup bulmadıkları sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde çoğunlukla programın öğrenciler açısından yararlı olduğu görüşünde oldukları bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki ifadeleri Tablo 44’de verilmiştir.

---

<sup>206</sup> Meydan, 2015 *a.g.m.*, s.684.

<sup>207</sup> Meydan, 2015 *a.g.m.*, s.240.

<sup>208</sup> Acuner, *a.g.m.*, s.869.

**Tablo 44.** Öğretmenlerin Programının Faydalı Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

| <b>Programın Faydalılığına İlişkin Görüşler</b> | <b>F</b>  |
|-------------------------------------------------|-----------|
| <b>Olumlu Görüşler</b>                          | <b>13</b> |
| 1.Kur'an-ı Kerimi öğretebilmesi                 | 11        |
| 2. Yaşama aktarılabilmesi                       | 3         |
| 3.Olumlu tutum geliştirmesi                     | 1         |
| <b>Olumsuz Görüşler</b>                         | <b>5</b>  |
| 3. Konuların yoğun olması                       | 3         |
| 4. Sınıfların kalabalık olması                  | 1         |
| 5. Aile faktörü                                 | 1         |

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla öğretim programını faydalı gördükleri sonucu elde edilmektedir. Öğretmenler çoğunlukla öğretim programının Kur'an-ı Kerimin öğretilmesi açısından oldukça faydalı olduğu düşüncesindedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri ise şu şekildedir: “Genel olarak faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler Kur'an-ı Kerim'i bu sayede sevmeye ve tanımaya başlıyorlar.”Ö2: “Kur'an-ı Kerimle ilgili eğitim almamış öğrenciler için 5. Sınıfta yeni bir başlangıç olacağı için oldukça faydalıdır.”(Ö1)“Çocuklar kendi dinlerini doğru kaynaktan öğrenmiş oluyorlar. Ezberler noktasında daha fazla ilerliyorlar. Ezber yaparken doğru bir şekilde meal da öğrenmiş oluyorlar.”(Ö3). “Çocukların Kur'an'la tanışmasını sağlıyor.”Ö5: “Çocukların Kur'an-ı Kerim'i sevmeye konusunda teşvik ediyor. Haftalık Kur'an-ı Kerim'i okumaya, anlamaya vakit ayırmaları kolaylaşıyor.”(Ö4).“Çocukların yaz Kur'an kursuna gitmedikleri durumlarda okullarda verilen seçmeli veya zorunlu dersler oldukça olumlu etkiler gösteriyor. Kademeli olarak bu dersi 4 yıl aldığımda birçok eksikliğini tamamlamış oluyor.” (Ö6).“Küçük surelere yer verilmesi ve manalarıyla beraber öğrenilmesinin namaz ibadeti için önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca yüzünden okuma etkinliklerinin fazla olması ile Kur'an-ın düzgün okunması sağlanabilir. Yer verilen peygamber kıssalarının da bilgilendirici olduğunu gözlemledim.”(Ö7). “Hiç Kur'an okumayan öğrenciler Kur'an ile tanışıyor. Yanlış bilinen bilgiler içerik bölümünde düzeltiliyor. Hem okumayı hem de anlamayı öğreniyorlar.”(Ö8). “Öğrencilerin Kur'an öğrenme, okumaya istekli hale gelmektedir.”(Ö10).“Özellikle peygamberlerin hayatını anlatan konular öğrenciler ilgisini çekiyor ve öğrenciler bu konuları çok iyi bir şekilde öğrenebiliyor.” (Ö11). “Kur'an-ı Kerim'in yüzünden okunması ve genel bilgiler vermesinden dolayı program

*faydalıdır.”*(Ö12). Çınar <sup>209</sup> araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin %46,3’ünün programın öğrencilerin Kur’an’ın Türkçe meali ile temaslarını sağladığını düşünürken, %40. 5’i ise bu görüşe katılmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Tavukçuoğlu tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin %69.23’ü programın öğrencilerin Kur’anın Türkçe Meali temaslarını sağlaması sağladığını belirtirken, %30.77’side bu görüşe katılmadıklarını ifade etmişlerdir.<sup>210</sup> Öğretmenlerin programla birlikte öğrencilerin Kur’an-ı Kerim’i öğrenebildikleri yönündeki görüşleri programın amaca hizmet etmesi açısından oldukça önemli görülmektedir.

Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin Kur’an-ı Kerim dersini yaşamla ilişkilendirebildiklerini, bu anlamda program dahilinde edinilen bilgileri günlük yaşama aktarılabilmesini belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşleri ise şu şekildedir: *“Hayatın içine Kur’an-ı Kerimi de dahil etmiş oluyor.”*(Ö5). *“Sure ezberleri gündelik bilgiler açısından olumlu.”*(Ö9). *“Öğrenciler okuduğunu yaşamına aktarabilmektedir.”* (Ö10). Ö12 ise programla birlikte öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar geliştirebildiklerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Programla birlikte öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamasını faydalı buluyorum.”*

Öğretmenlerden bazıları ise konuların yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması ve aile faktörü dolayısıyla programın tam anlamıyla faydalı olamadığı belirtmiştir. Konuların yoğunluğu ile ilgili olarak *“Bazı sınıf bazında konuların yoğunluğu göz önüne alındığında verimli olmadığı da görülmektedir.”*(Ö2) şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde (Ö4) görüşlerini *“Bazı konular öğrencilere ağır geliyor. Etkinlikler çoğaltılabilirse seviyesi düşük öğrenciler için daha etkili olabilir.”* şeklinde dile getirmiştir. Ö9 ise sınıfların kalabalık olmasından dolayı programın faydalı olamadığı görüşündedir ve bunu *“Sınıfların kalabalık olması, her öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi aynı olmadığı için olumsuz oluyor.”* cümlesi ile ortaya koymuştur.

Bu görüşlere ek olarak (Ö6) ailelerden kaynaklı çeşitli durumların programı olumsuz etkilediği görüşündedir. *“Ailelerin Kur’an-ı Kerim dersine yönelik tutumu olumlu olmayınca verimli olmak güçleşiyor.”* cümlesi onun da bu kanaatini göstermektedir.

---

<sup>209</sup> Çınar, 2012, a.g.m., s.357.

<sup>210</sup> Tavukçuoğlu, a.g.m. s,114.

#### 4.4. Programının Daha Etkili Olabilmesine İlişkin Önerileri

Açık uçlu sorularda son olarak öğretmenlere Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının daha etkili olabilmesi için önerilerinin neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve bunların frekansları Tablo 45'de yer almaktadır.

**Tablo 45.** Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programına İlişkin Önerileri

| Programa İlişkin Öneriler                                  | F |
|------------------------------------------------------------|---|
| Öneriler                                                   | 8 |
| 1.Öğrencilerin seviyelerine göre sınıflara yerleştirilmesi | 7 |
| 2. Sınıf mevcudunun azaltılması                            | 6 |
| 3. Ders materyallerinin geliştirilmesi                     | 4 |
| 4. Tecvit kaidelerinin arttırılması                        | 2 |
| 5. Ders saatinin arttırılması                              | 2 |
| 6. Birebir etkileşimin sağlanması                          | 1 |
| 7.Daha erken yaşta başlanması                              | 1 |

Öğretmenler, sınıflar oluşturulurken öğrenci seviyesinin dikkate alınmadığını ve programın daha etkili olabilmesi için bu durumun göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda (Ö1), “*Sınıflar öğrenci seviyesine göre ayarlanmalıdır. Sınıf mevcudu 15’i geçmeyecek şekilde düzenlenmelidir.*” demiştir. “*Öğrenci seviye sınıfları muhakkak oluşturulmalıdır.*”(Ö4) şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde Ö5, “*Öğrenci seviyeleri birbirleriyle aynı değil maalesef. Seviye grupları yapılmalı.*” cümleleri ile kendini ifade etmiştir. (Ö6), “*Her okul ve sınıf bazında muhakkak seviye sınıfları oluşturulmalı.*” ifadesine yer verirken, (Ö7) “*Öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre sınıflar oluşturulmalıdır.*” demiştir. (Ö9), “*Öğrencilerin seviyeleri eşit olmalıdır.*” derken, (Ö10) ise “*Kur’an sınıfları oluşturulmalı. Her öğrencinin seviyesine uygun Kur’an sınıflarına bulunması gerekir.*” cümleleri ile düşüncesini belirtmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda programın daha etkili uygulanabilmesi için seviyeye göre şubelerin oluşturulması kanaatine varılmıştır.

Programın etkililiğini arttırma konusunda dile getirilen bir diğer öneri ise sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde olmuştur. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir: “*Kur’an-ı Kerim dersinde öğrenci sayısının daha az olması programın daha etkili uygulanabilmesini sağlar.*”(Ö1). “*Sınıf mevcudu 15’i geçmeyecek şekilde ayarlanmalıdır.*” (Ö2).“*Öğrenci sayısı çok fazla olduğundan birebir uygulama zor*

oluyor. O yüzden öğrenci sayısı azaltılmalıdır.”(Ö4). “*Sınıf mevcutları düzenlenmeli.*” (Ö6). “*Sınıfların öğrenci sayılarının az olması gerekiyor.*” (Ö9). “*Sınıf mevcutları azaltılmalı.*”(Ö10). Öğrenci sayısının az olduğu küçük sınıflarda öğretmen, öğrenciler ile daha kolay iletişim kurabilmekte ve öğrencilerini daha iyi tanımaktadır.<sup>211</sup> Söylenenler çerçevesinde sınıf mevcutlarının azaltılması ile sınıf içi etkileşim düzeyinin ve öğrenci başarısının arttırılabileceği düşünülmektedir.

Ders materyallerinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri ise şu şekildedir: Ö4: “*Uygulamaya dönük materyaller daha da arttırılmalı. Görsel, işitsel etkinlikler canlandırılmalıdır. Uygulamalı aktivitelere öncelik verilmeli. İşitsel anlamda da materyallerle desteklenmelidir.*”(Ö4). “*Programda yer alan tüm yüzünden okumalar ve sure ezberleri işitsel anlamda bir CD çalar veya flash bellekle desteklenmelidir.*”(Ö6). “*Öğrencilere göre görsel-işitsel materyaller sunulmalıdır.*” (Ö10). “*Daha farklı öğretici materyallerle dersin eğlenceli hale gelmesi gerekiyor diye düşünüyorum.*”(Ö11). Din eğitimi sürecinde materyal kullanımının önemini vurgulayan çeşitli çalışmalar vardır.<sup>212</sup> Din öğretiminde öğretmenlerin donanım ile birlikte, ders içeriğinin aktarılmasında kullanılan metot ve araçların dersin hedeflerine ulaşması açısından önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir. Öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı ile öğrencilerin derslere daha kolay adapte olabildikleri, öğretmenlerin dersi daha verimli bir şekilde işleyebildikleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımları daha kolay kazanabildikleri ifade edilmektedir.<sup>213</sup> Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin programı uygularken materyal kullanımında çeşitliliğe gitmeleri gerektiği söylenebilir.

(Ö7) tecvit kaidelerinin azaltılması gerektiğini şu şekilde vurgulamıştır: “*Bazı tecvit kaideleri azaltılabilir. Daha fazla kıssalara yer verilebilir. Namaz da okunabilecek sureler arttırılabilir. Yüzünden okuma etkinlikleri daha da fazlalaştırılabilir.*” Benzer şekilde (Ö9) “*Tecvit konuları daha az ve öz olmalıdır.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Çınar<sup>214</sup> tarafından yapılan çalışmada çalışmasında araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinden %69.5’i DKAB programına eklenmesi gereken ünite veya konular olduğu görüşündedir.

<sup>211</sup> Yaman, a.g.m., s.412.

<sup>212</sup> Âdem Güneş, “DKAB Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı ve DKAB öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep İli Örneği), C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2012, c.16, S.1 s.483.

<sup>213</sup> Güneş, a.g.m., s. 483.

<sup>214</sup> Çınar, a.g.m., s.355.

Öğretmenler ayrıca ders saatinin artırılması gerektiğini “Özellikle 5. sınıfta ve diğer sınıf bazında ders saati arttırılmalıdır.” (Ö5) ve “Ders saati arttırılmalıdır.”(Ö8) cümleleri ile belirtmişlerdir.

(Ö3) programda veli desteğinin de sağlanması gerektiğini şu şekilde dile getirmiştir: “Veliler de işin içine katılabilmeli. Her ne kadar okulda öğretmen destekli ilerleseler de evde çok çabuk çalışmadan uzak kalabiliyorlar. Bu da tekrarı engelliyor ve öğretilenlerin unutulabilir olmasını kolaylaştırıyor.”

Birebir etkileşimle ilgili olarak “Öğrenciyle birebir ilgilenilmesi yine programın daha etkili uygulanabilmesini sağlar.” (Ö1) görüşüne değinilmiştir

(Ö12) Kur'an dersinin daha erken yaşlarla başlaması gerektiği görüşündedir ve bunu “Kur'an dersi daha erken sınıflarda başlamalıdır. Özellikle harflerin doğru telaffuz edilebilmesi için ana okulunda branş öğretmenlerin bulunması gerekir. Aynı şekilde ilkokulda bu durum devam etmelidir.” cümleleri ile dile getirmiştir.

## SONUÇ

Yapılan bu tez çalışmasında Kur'an'ı Kerim dersi öğretim programının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere ve öğretmenlere yönelik olarak Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeği geliştirilmiş, öğrenci ve öğretmenlere uygulanmıştır. Öncelikle öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı ile ilgili görüşlerinin belirlendiği çalışmanın bu bölümünde, öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında öncelikle öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeği puanları incelenmiştir. Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde öğrencilerin ölçeğin işlevsellik faktörüne ilişkin görüşlerinin çok iyi düzeyde, olumlu görüşler faktörüne ilişkin kanaatlerinin iyi düzeyde ve olumsuz görüşler faktörüne ilişkin düşüncelerinin de düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan öğrencilerin genel olarak öğretim programını olumlu şekilde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin işlevsellik faktöründe yer alan maddeler incelendiğinde öğrenciler öğretim programın günlük hayatlarında işe yaradığı, kendilerini için faydalı olduğu görüşündedir. Bununla birlikte olumsuz görüşler faktöründe öğretim programının olumsuz yönlerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Buradaki sonuçlara göre öğrenciler, öğretim programını düşük düzeyde olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin bu faktöre ilişkin puan ortalamalarının düşük olması diğer iki faktöre ilişkin görüşlerini destekler niteliktedir. Buna göre ilgili hipotezimiz onaylanmıştır. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarının iyi düzeyde olması öğrenme sürecine olumlu şekilde katkı sağlayabilir. Dolayısıyla, öğrencilerin derse yönelik görüşlerinin olumlu olması istenilen bir durum olmakla birlikte öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin ve ders başarısının artmasına yardımcı olabilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Güncellik-İşlevsellik ve İçerik-Değerlendirme faktörlerinde cinsiyete göre herhangi bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu doğrultuda Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının işlevselliğine ilişkin ve programla ilgili olumlu düşüncelerin kadın ve erkek öğrenciler noktasında farklılaşmadığı, bu konularda kadın ve erkek

öğrencilerin benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Buna karşın olumsuz yaklaşım faktörüne ilişkin öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Erkek öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri kadın öğrencilere kıyasla daha olumsuzdur. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin derse ve öğretim programına yönelik olumsuz görüşler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durumda ilgili hipotezimiz güncellik-işlevsellik ve içerik-değerlendirme faktörlerinde onaylanmazken, olumsuz yaklaşım faktörü için onaylanmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken ise okul türü olmuştur. Çalışma örneklemini teşkil eden öğrenciler normal ortaokul ve imam hatip ortaokulu olmak üzere iki farklı okul türünden seçilmiştir. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri okul türü değişkeni açısından incelendiğinde işlevsellik ve olumlu görüşler faktörlerinde herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bir başka ifade bu iki okul türünde öğrenim gören öğrenciler, programın güncelliği-işlevselliği ve içerik ve değerlendirme özelliklerine ilişkin benzer görüşler bildirmişlerdir. Buna karşın olumsuz yaklaşım faktöründe normal ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda normal ortaokulda öğrenim gören öğrenciler imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere göre programı çeşitli özellikleri bakımından daha olumsuz bulmuştur. Buna normal ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin Kuran- Kerim dersiyle alakalı çok fazla bir alt yapılarının bulunmaması, seçmeli olması münasebetiyle not kaygısı taşımamaları veya okulda o alanda yeterli öğretmenin olmaması nedeniyle başka branştan öğretmenlerin derse girmesinin sebep olabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda imam hatip ortaokullarında verilen Arapça dersinin, Kur'an-ı Kerim dersine büyük kolaylık sağlaması sebebiyle imam hatip ortaokullarındaki öğrencilerin derse olan tutumunu ve başarısını arttırdığı düşünülmüştür. Buna karşın olumsuz yaklaşım faktöründe normal ortaokul öğrencileri imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek puana sahip olup öğretim programı ile ilgili daha olumsuz görüşler taşıdığı da belirlenmiştir. Bu durumda ilgili hipotezimiz güncellik-işlevsellik ve içerik-değerlendirme faktörlerinde onaylanmazken, olumsuz yaklaşım faktörü için onaylanmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin bireysel çalışmalar yapma değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde olumsuz yaklaşım faktöründe bireysel çalışma yapma değişkeni açısından anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu durumda Kur'an-ı Kerim dersine ilişkin bireysel çalışmalar yapan ve yapmayan öğrencilerin programın olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte güncellik-işlevsellik ve içerik-değerlendirme faktörlerinde Kur'an-ı Kerim dersine ilişkin bireysel çalışmalar yapan öğrencilerin puan ortalamasının bireysel çalışma yapmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Dolayısıyla derse ilişkin bireysel çalışmalar yapan öğrenciler programın daha güncel-işlevsel olduğu kanaatini taşımış ve programla ilgili daha fazla olumlu görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilerin başarılı olmalarını etkileyen çeşitli faktörler yer almıştır. Bu faktörler arasında öğrencilerin öğrenme için ayrılan zamanı tam olarak kullanmalarının yanı sıra, bu zamanın ötesinde de bireysel çalışmalar yapma konusunda istekli olmalarının oldukça önemli olduğu görülmüştür. Bu durumda ilgili hipotezimiz güncellik-işlevsellik ve içerik-değerlendirme faktörlerinde onaylanırken, olumsuz yaklaşım faktörü için onaylanmamıştır.

Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri sınıf değişkeni açısından incelenmiştir. Öğrenciler 5, 6, 7 ve 8 olmak üzere dört farklı sınıf seviyesinde öğrenim görmüştür. Öğrencilerin derse ilişkin görüşleri belirtilen bu sınıf düzeylerine göre incelendiğinde olumsuz yaklaşım faktöründe sınıf değişkeni açısından farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrenciler programın olumsuz yönlerine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu anlaşılmıştır. Buna karşın olumlu görüşler ve güncellik-işlevsellik faktörlerinde anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Belirtilen bu farkın kaynağı incelendiğinde 6. sınıf öğrencilerinin ortalama sıra değerlerinin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle 6. sınıfta öğrenim gören öğrenciler, öğretim programına ilişkin daha olumlu görüşler taşımaktadır. Bunu sırasıyla 5. sınıf ve 7. sınıf izlerken, en düşük ortalama sıra değerlerinin 8. sınıfa ait olduğu belirlenmiştir. Yani, 8. sınıf öğrencileri öğretim programın güncellik-işlevselliği ve içerik değerlendirme özellikleri açısından diğer sınıflara göre daha düşük düzeyde görüşler ortaya koymuştur. Elde edilen bu farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane testi gerçekleştirilmiştir. Bu test sonucunda

güncellik-işlevsellik faktöründe 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine bir fark saptanmıştır. Bu durumda 6. sınıf öğrencilerinin programın güncelliği-işlevselliği ve içerik-değerlendirme özelliklerine ilişkin görüşleri 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır. İçerik-değerlendirme faktöründe ise 5. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine bir fark söz konusu olmuştur. Bir başka ifade ile 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin programın güncelliği-işlevselliği ve içerik-değerlendirme özelliklerine ilişkin görüşleri 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, 6. sınıf öğrencileri ile 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla 6. sınıfta öğrenim gören öğrenciler programı daha güncel-işlevsel bularak programın olumlu yönlerine daha fazla vurgu yapmışlardır. Görüldüğü üzere sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri daha fazla olumsuz kalmıştır. Bu durumda öğrencilerin okul içerisinde yaşadıkları deneyimlerin öğretim programına ilişkin görüşlerini olumsuz etkilediği düşüncesi oluşmuştur. Buradan yola çıkarak öğrencilerin görüşlerini etkileyen olumsuz durumların belirlenip ortadan kaldırılması ile öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik olumlu görüşlere sahip olması sağlanabilir ve bu şekilde ders başarısı artırılabiliriz kanaati ortaya çıkmıştır. Bu durumda ilgili hipotezimiz işlevsellik ve olumu görüşler faktörlerinde onaylanırken, olumsuz görüşler faktörü için onaylanmamıştır.

Araştırma kapsamında ayrıca öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin dersin zorluk derecesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğrencilere dersin zorluk derecesi ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin 328'i dersin orta zorluk derecesinde olduğu görüşünü taşımıştır. Bununla birlikte öğrencilerin 128'i dersin zorluk derecesini düşük olarak değerlendirirken 47'i yüksek olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Görüldüğü üzere öğrencilerin çoğu dersin orta derecede zor olduğu şeklinde düşünce ortaya koymuştur. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri dersin zorluk derecesi değişkenine göre incelendiğinde güncellik-işlevsellik, içerik-değerlendirme ve olumsuz yaklaşım faktörlerinde anlamlı olarak farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Güncellik-İşlevsellik, içerik-değerlendirme ve olumsuz yaklaşım faktörlerinde Kur'an-ı Kerim dersinin zorluk derecesini düşük olarak nitelendiren grubun ortalama sıra değerlerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca güncellik-işlevsellik ve içerik-değerlendirme faktörlerinde Kur'an-ı

Kerim dersi öğretim programının zorluk derecesini düşük olarak nitelendiren grup ile yüksek ve orta olarak nitelendiren gruplar arasında düşük olarak nitelendiren grup lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir. Dolayısıyla ilgili dersin çok zor olmadığını düşünen öğrencilerin öğretim programını daha işlevsel bulmakla birlikte programa ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduğu anlaşılmıştır. Buna karşın olumsuz yaklaşım faktöründe dersin zorluk derecesini yüksek olarak nitelendiren grup ile orta ve düşük olarak nitelendiren grup arasında yüksek grubu lehine anlamlı fark elde edilmiştir. Dolayısıyla dersi daha zor bulan öğrenciler öğretim programına ilişkin daha olumsuz görüşlere sahiptir. Bu durumda ilgili hipotezimiz onaylanmıştır.

Araştırmada öğrencilere Kur'an-ı Kerim dersinde daha başarılı olmak için haftada kaç saat çalıştıkları sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin bu soruya verdikleri yanıtlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin 313'ü ilgili ders için haftada 1-3 saat aralığında çalıştıklarını belirtmişlerdir. 94 öğrenci 3-5 saat aralığı çalışırken, 67'si 5-7 saat aralığı ders çalıştığını ifade etmiştir. Buna karşın 26 öğrenci ders için hiç ders çalışmadıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin ders çalışma süresi değişkeni açısından güncellik-işlevsellik faktöründe farklılaşmadığı görülmüştür. Burada ders çalışma saatine bakılmaksızın bütün öğrencilerin programın güncelliği-işlevselliğine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu anlaşılmıştır. Buna karşın içerik-değerlendirme ve olumsuz yaklaşım faktörlerinde anlamlı olarak farklılaşma olduğu bulgusu elde edilmiştir. İçerik ve değerlendirme faktöründe ders başarısını arttırmak için 3-5 saat ders çalışan grup ile hiç ders çalışmayan grup arasında 3-5 saat ders çalışan grup lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ders başarısını arttırmak için daha fazla ders çalışan öğrencilerin öğretim programına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu anlaşılmıştır. Bu durumda ilgili hipotezimiz güncellik-işlevsellik faktöründe onaylanmazken, içerik-değerlendirme ve olumsuz yaklaşım faktörlerinde onaylanmamıştır.

Son olarak öğrencilere Kur'an-ı Kerim dersindeki eksikliklerini nasıl tamamladıkları sorulmuş ve onların Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğine vermiş oldukları puanların ders çalışma biçimleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin eksiklerini en çok öğretmene sorarak tamamladıkları görülmüştür. Bunu

sırasıyla aileye sorma, bireysel çalışma ve arkadaşla sorma değişkenleri takip edilmiştir. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin ders eksikliklerini tamamlama şekli değişkeni açısından güncellik-işlevsellik, içerik ve değerlendirme ve olumsuz yaklaşım faktörlerinde anlamlı olarak farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Bu farklılıkların güncellik-işlevsellik faktöründe dersteki eksikliğini öğretmene sorarak gideren öğrenci grubu ile arkadaşına soran grup arasında öğretmene soran grup lehine olduğu değiştiği tespit edilmiştir. İçerik-değerlendirme faktöründe dersteki eksikliğini arkadaşına sorarak gideren öğrenci grubu ile öğretmene ve ailesine soran grup arasında arkadaşına soran grup lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Olumsuz yaklaşım faktöründe dersteki eksikliğini öğretmene sorarak gideren öğrenci grubu ile arkadaşına soran grup arasında öğretmene soran grup lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla dersteki eksikliklerini öğretmene sorarak gideren öğrenciler programa ilişkin daha olumsuz görüşlere sahip olmuştur. Belirtilenler öğretmen desteğinin öğrenme sürecinde çok önemli olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin öğretmenden aldıkları yanıtları daha anlamlı buldukları kanaatini ortaya çıkarmıştır. Buna göre ilgili hipotezimiz onaylanmıştır.

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin *hedef-kazanımlar*, *olumlu görüşler* ve *değerlendirme* faktörlerinin ortalamalarının katılıyorum şeklinde ve iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Buna karşın *olumsuz görüşler* faktörünün ortalaması katılmıyorum şeklinde olmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna göre ilgili hipotezimiz onaylanmıştır.

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı ölçeğinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin *hedef-kazanımlar*, *olumlu görüşler* ve *değerlendirme* faktörlerinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Burada belirtilen faktörlerde kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna karşın *olumsuz görüşler* faktöründe anlamlı fark olduğu; kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin daha olumsuz görüşlere sahip olmuştur. Buna göre ilgili hipotezimiz hedef-kazanımlar, olumlu görüşler ve değerlendirme faktörlerinde onaylanmazken olumsuz görüşler faktöründe onaylanmamıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yenilenen öğretim programı ile ilgili seminere katılma durumları sorulmuş, öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin seminere katılma değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin *hedef-kazanımlar*, *olumlu görüşler*, *olumsuz görüşler* ve *değerlendirme* faktörlerinde yenilenen öğretim programı ile ilgili seminere katılma değişkeni açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yani, ölçeğin faktörleri açısından yenilenen öğretim programı ile ilgili seminere katılan ve katılmayan öğretmenlerin görüşleri benzerdir. Bu durumda yenilenen öğretim programı ile ilgili düzenlenen seminerlerin öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili görüşlerini etkilemediği kanaati oluşmuştur. Buna göre ilgili hipotezimiz onaylanmamıştır.

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı değerlendirme ölçeğine ilişkin vermiş oldukları puanların alanla ilgili gelişmeleri takip etme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin *hedef-kazanımlar*, *olumlu görüşler*, *olumsuz görüşler* ve *değerlendirme* faktörlerinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, alanla ilgili gelişmeleri takip eden ve etmeyen öğretmenlerin öğretim programına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu; alanla ilgili gelişmeleri takip etmenin öğretim programa ilişkin görüşleri etkilemediği söylenebilir. Buna göre ilgili hipotezimiz onaylanmamıştır.

Son olarak öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin *hedef-kazanımlar*, *olumlu görüşler*, *olumsuz görüşler* ve *değerlendirme* faktörlerinde mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin farklı mesleki kıdemleri olsa da Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu kanaatini oluşturmuştur. Buna göre ilgili hipotezimiz onaylanmamıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlere yönelik bir görüşme formu hazırlanmış ve öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak öğretmenlerin programa ilişkin genel görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri

incelendiğinde görüşlerin *olumlu* ve *olumsuz* olmak üzere iki ana kategoride toplandığı sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenler öğretim programının etkili/verimli olduğu, derse ayrılan sürenin yeterli ve programın anlaşılır olduğu görüşündedir. Programın etkili olması programın amacına hizmet ettiğinin bir göstergesi olarak görülebilir. Bundan dolayı öğretmenlerin programı etkili/verimli bulmaları oldukça önemlidir. Bir diğer olumlu görüş ise ders süresinin yeterli olmasıdır. Çünkü programda belirlenen kazanımların elde edilebilmesi için gerekli zamanın ayrılması gerekir. Öğretmenler ayrıca programın anlaşılır olduğunu kanaatindedir. Programların açık ve anlaşılır olması istenilen özellikler içerisinde yer almaktadır. Yapılan program geliştirme çalışmaları kapsamında öğretim programlarında sadeleştirilmeye gidilerek, programlar daha anlaşılır kılınmaya çalışılmaktadır. Nitekim 2018 yılında yayınlanan Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı'nın da sade ve anlaşılır olması ön planda tutulduğu görülmektedir.<sup>215</sup>

Yukarıda belirtilenlere karşıt olarak öğretmenler, uygulanan programının öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Uygulanan programların öğrencilerin seviyesine uygun olması ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alması oldukça önemlidir, çünkü öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, bu şekilde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenerek bu ihtiyaçlara yönelik bir plan ve program hazırlanmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, çalışmalarda öğretmenlerin bu konudaki olumsuz görüşlerinin de dikkate alınması ve gerekli iyileştirmelerin yapılması oldukça önemlidir. Çalışmada ayrıca öğretmenler ders süresinin yeterli olmadığı ve öğretim materyallerinin eksik olduğu yönünde olumsuz görüşler dile getirmişlerdir. Ders içerisinde kullanılan materyaller birçok açıdan önemlidir. Sınıf içerisinde öğretim materyali zenginliği, öğrencilerin güdülenme düzeyini arttırmaktadır. Öğrenme ortamının görsel ve işitsel araçlarla desteklenmesi öğrenme ortamının daha etkili olmasına olanak sağlamaktadır.<sup>216</sup> Bunun yanı sıra ders için ayrılan sürenin de çeşitli faktörleri göz önünde bulundurarak belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda programlarda kazanım ve ders saati arasındaki dengenin gözetilmesi ve ders saatinin kazanımlara ulaşabilme açısından yeterli olması önem taşımaktadır.<sup>217</sup>

---

<sup>215</sup> MEB, 2017, s.13.

<sup>216</sup> Özcan Demirel-S. Sadi Seferoğlu-Esed Yağcı, *Öğretim teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004, s.30.

<sup>217</sup> Tetik, a.g.m., s. 84.

Öğretmenlere yöneltilen ikinci soru kapsamında, öğretmenlerin öğretim programının etkililiği ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenler programın öğretici olduğunu, kolaylaştırıcı bir yapıda ve etkili olduğunu belirtmişlerdir. Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının en temel amacı hiç şüphesiz öğrencilerin Kur'an okumasını usul ve esaslarına göre öğretmektir.<sup>218</sup> Bu doğrultuda programın amacına hizmet ettiği, öğrenciler için öğretici bir yapıda olduğu söylenebilir.

Olumlu görüşlerle birlikte öğretmenler, programı çeşitli açılardan etkili bulmamaktadır. Bu görüşler içerisinde programın esneklik sağlamadığı, etkileşimin gerçekleştirilemediği, öğrenciler için zorlayıcı olduğu, günlük hayatla ilişki kurulamadığı ve uygulamaya çok fazla yer verilmediği yer almaktadır. Öğretim programlarının bir özelliği de esnekliktir. Esneklik özelliği ile birlikte öğretmenlerin çevre koşullarına ve öğrenci gereksinimine bağlı olarak programda çeşitli değişiklikler yapabilmesi gerekmektedir. Öğretmenler programın esnek davranmaya imkân sağlamadığını belirtmektedir. Oysa programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için belirli derecede esneklik sağlaması gerekir. Bununla birlikte sınıf içerisinde öğrenciler arasındaki etkileşim, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin açık ya da örtük bir şekilde öğrenme sürecine katılmaları önemlidir. Öğrencilerin derse katılması ise öğrencilerle kurulan etkileşimle sağlanabilir.<sup>219</sup> Dolayısıyla programların öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimi arttıracak özellikte olması zorunluluk arz etmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi kapsamında öğretmenlerin öğretim programının zayıf/eksik yönlerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenler programın öğrenci seviyesine uygun olmadığı, sınıfların kalabalık olmasından dolayı programın tam olarak uygulanamadığını ders süresinin yeterli olmadığı, etkinlik/materyal sorununun bulunduğu, bazı konuların zorlayıcı, gereksiz ve ezbere dayalı bir sistem de verildiği şeklinde görüş bildirmiştir. Belirtilen bu unsurlar programların etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Öğretmenler tarafından dile getirilen kalabalık sınıflar sorunu ise okullarımızın en önemli sorunları arasında yer almaktadır. Kalabalık sınıflar öğretmenler ve öğrenciler açısından olumsuz bir durum teşkil etmiştir. Kalabalık sınıf ortamında

<sup>218</sup>MEB, *Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)*, 2012, s.2.

<sup>219</sup>Bülent Öztürk, “Sınıf İçi Etkileşim, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi”, *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2000, c.6, S.4, s. 622.

öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin daha düşük olduğu; öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenme noktasında sorunlar yaşandığı söylenebilir. Bu durumda kalabalık sınıfların öğretimdeki verimliliği ve etkililiği azaltarak, öğrenci başarısını da olumsuz etkilediği kanaati ortaya çıkmıştır.

Materyal eksikliği sorunu ise yapılan birçok çalışmada dile getirilmiştir. Öğretmenler okul ve öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin, eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli olan fiziki alt yapı, donanım ve materyal eksikliği gibi sorunların bulunduğunu sıklıkla dile getirmektedir.<sup>220</sup> Belirtilen bu eksiklikler ve yetersizlikler öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Belirtilenler Kur'an-ı Kerim dersinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve amaçlara uygun olarak öğrencilerin istenilen kazanımları elde edebilmesi için öğretmenler tarafından dile getirilen bu eksikliklerin dikkate alınması gerektiği kanaatini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenler ayrıca ezberci eğitim anlayışını programın zayıf/eksik bir yönü olarak değerlendirmiştir. Dersin kazanımları incelendiğinde kazanımlar içerisinde öğrencilerin bazı sure ve ayetlerin ezberlemelerinin de yer aldığı görülmektedir. Buna karşın programın tamamen ezbere dayalı bir anlayışa sahip olduğunu düşünmek yanlıştır, çünkü bu anlayış programın tam olarak gerçekleşmesini engelleyebilmektedir.

Öğretmenlerin Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programın hangi açılardan yararlı/yararsız olduğuna ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana kategoride toplanmıştır. Öğretmenler öğretim programın öğrencilere Kur'an-ı Kerim'i öğretebilmesi, edinilen bilgilerin yaşama aktarılabilmesi ve öğrencilerin bu derse yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri yönünden faydalı bulmaktadır. Buna karşın öğretmenler, konuların yoğun olması, sınıfların kalabalık olması ve aile faktöründen dolayı programın tam anlamıyla uygulanamadığı, hedeflediği etkinlikleri gerçekleştiremediği ve bunlara bağlı olarak tam olarak istenilen şekilde yarar sağlayamadığı görüşünü ortaya koymuştur.

Son olarak öğretmenlere öğretim programının etkililiğini arttırmak için önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenler öğrencilerin sınıflara yerleştirilirken seviyelerinin dikkate alınması gerektiğini, aynı sınıf içerisinde yer alan öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının uygulamayı zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Veriler

---

<sup>220</sup> Karataş- Çakan, *a.g.m.*, s. 843.

doğrultusunda programın daha etkili uygulanabilmesi için seviyelere göre şubelerin oluşturulması gerektiği kanaatini ortaya çıkarmıştır.

Bununla birlikte öğretmenler sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini vurgulamışlardır. Sınıfların kalabalık olması ile ilişkili yaşanan sorunlar öğretmenlerin en sık dile getirdikleri sorunlar arasında yer almıştır. Öğretmenler, kalabalık sınıflardan dolayı programın tam ve etkili olarak uygulanamadığını belirtmiş, programın daha etkili olabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğrenci sayısının az olduğu küçük sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını ön planda tutması ve her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilmesi mümkündür. Dolayısıyla sınıf mevcutlarının azaltılması sınıf içi etkileşim düzeyinin ve öğrenci başarısının artırılabilmesi açısından önemli görülmektedir.

Öğretmenler ders materyallerinin geliştirilmesini önermektedir. Din öğretiminde öğretmenlerin donanım ile birlikte, ders içeriğinin aktarılmasında kullanılan metot ve araçların dersin hedeflerine ulaşması açısından önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin programı uygularken çeşitli materyaller kullanımında çeşitliliğe gitmeleri gerektiği söylenebilir. Son olarak öğretmenler tecvit kurallarına programda daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin bazıları program için ayrılan ders süresinin yeterli olduğunu belirtirken, bazıları yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin deneyimlerinden veya öğrenci seviyesinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü hizmet yılı daha fazla olan öğretmenlerin deneyimlerinin etkisiyle ders süresini daha etkili kullanabilirler. Ayrıca, öğrenci seviyesinin daha iyi olduğu sınıflarda programın uygulaması daha kolay olabilmekte ve ders süresinde sıkıntı yaşanmamaktadır. Belirtilen bu faktörlerin öğretmenler arasındaki görüş farklılıklarına yol açabileceği düşünülmektedir.

## ÖNERİLER

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine ilişkin ilgilerinin, tutumlarının artırılması amacıyla öğrencilerin programa ilişkin görüşleri daha detaylı araştırılmalıdır.
2. Sınıf ortamında öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik ilgi ve tutum düzeylerini arttıracak etkinlikler gerçekleştirilmelidir.
3. Normal ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin Kur'an-ı Kerim dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmeleri için bu okullarda çeşitli kurs/seminer gibi etkinlikler düzenlenmelidir.
4. Öğrencilerin dersle ilgili daha fazla bireysel çalışmalar yapmalarına yardımcı olacak etkinlikler düzenlenmelidir.
5. Öğrencilerin okul içerisinde yaşadıkları deneyimler zenginleştirilerek sınıf düzeyi arttıkça ortaya çıkabilecek derse yönelik olumsuz tutumlar engellenmelidir.
6. Öğrencilere bireysel çalışmanın önemi ve gerekliliği ile ilgili çeşitli seminerler düzenlenerek bireysel ders çalışma yöntemleri ile ilgili eğitimler verilmelidir.
7. Öğretmenlerin öğretim programını daha etkili olarak uygulayabilmeleri için öğretmenlere yönelik seminerler çeşitlendirilmelidir.
8. Öğretmenlere Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programı ve programın etkili olarak uygulanabilmesinde kendilerine yardımcı olması amacıyla hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.
9. Öğretmenlerin alanla ilgili gelişmeleri takip etmelerini sağlamak amacıyla alandaki güncel gelişmelerle ilgili eğitimler düzenlenmeli, öğretmenlerin farkındalık düzeyleri artırılmalıdır.
10. Derste kullanılan materyaller çeşitlendirilmelidir.
11. Sınıf mevcutları azaltılarak programın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi sağlanmalıdır.
12. Programda yer alan konular ile günlük yaşam arasındaki ilişkinin kurulması, bu şekilde öğrencilerin programı daha anlamlı bulmaları sağlanmalıdır.
13. Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretim programında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Acuner, H. Yusuf, Öğrencilere Göre Seçmeli Kur'an-ı Kerim Dersi: Artvin İli Örneği, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2016, ss.850-871.
- Akşener, Türker, “*Diyanet İşleri Başkanlığına Bağlı Kur'an Kurslarında Yeni Düzenlemeler ve Din Eğitimi (Adana Örneği)*” Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana, 2012.
- Arslanoğlu, Esin, “*Din Eğitimi Açısından Bağlanma Kavrayışı*”, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2013.
- Aşıkoğlu, Nevzat, “*Toplum Hayatımızda Dinin Yeri ve Din Eğitiminin Önemi*”, <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/213.pdf>, (19.08.2019).
- Aşlamacı, İbrahim, “İHL Öğrencilerinin Meslek Dersleri ve Meslek Dersi Öğretmenlerine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Din Bilimleri Journal*, 2017, ss.197-232.
- Aydın, Kerim, *Din Eğitimi Açısından İsrâ Suresi*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa, 2014.
- Bahçekapılı, Mehmet, *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği Yayınları, İstanbul, 2013.
- Baltacı, Ali, “Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2018.
- Berktaş, Füzen –Atasoy, Emin, “Dinler Coğrafyasına Küresel Bir Bakış”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2007.
- Bilgin, Abdülcelil, “Din, Dindar, Dindarlık: Özeleştiril Bir Değerlendirme”, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014.
- Bilgin, Beyza, “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”, *AÜİF Dergisi*, 1981.
- Bilgin, Beyza, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara, 1990.

- Boyacı, Kaderim, “İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana, 2005.
- Bozan, İrfan, *Devlet ile toplum arasında: Bir Okul: İmam Hatip Liseleri... Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı...*, TESEV Yayınları, İstanbul, 2007.
- Büyükkaragöz, Savaş, *Program Geliştirme “Kaynak Metinler*, Kuzucular Ofset, Konya, 1997.
- Büyüköztürk, Şener, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı [Data analysis handbook for social sciences]*, Pegem Akademi, Ankara, 2010.
- Büyüköztürk, Şenel, “Sınavlar Üzerine Düşünceler”, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2016.
- Cerrahoğlu, İsmail, *Tefsir Usulü*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara, 1971.
- Çelebi, M. Durmuş- Bilgili, Abdulkadir, “Yeni (12 Yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Dünyadaki Uygulamalardan Bazılarının İncelenmesi”, *Electronic Turkish Studies*, 2014.
- Çınar, Fatih, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2012.
- Çınar, Fatih, İmam Hatip Liselerinden Beklentiler, *Journal of International Social Research*, 2018, ss.1243-1259.
- Çilek, Esra, ‘*Türkiye’de Program Değerlendirme ile İlgili Problemler (Samsun İli Örneği)*,’On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun, 2017.
- Çokluk, Ömay – Şekercioğlu, Güçlü- Büyüköztürk, Şener, *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2016.
- Demir, S.Beşir - Yılmaz, A. Turan, “En iyisi bu mu? Türkiye’de Yeni Ortaöğretime Geçiş Politikasının Velilerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2019.

- Demirel, Özcan *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem-A Yayıncılık, Ankara, 2012.
- Demirel, Özcan- Seferoğlu, S. Sadi – Yağcı, Esed, *Öğretim teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Demirezen, Serpil- Akhan, N. Emel “İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Üzerine Algıları”, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011.
- Durmuş, Beril – Yurtkoru, Serra- Çinko, Murat, *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*, Beta Yayınevi, İstanbul, 2011.
- Durmuş, Muhammed Emin- Kahraman, Mehmet Emin, “İmam Hatip Lisesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kur'an Dersine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)*, 2016.
- Erden, Münire, *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara, 1998.
- Ergün, Mustafa, *Eğitim Sosyolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara, 1999, s. 16.
- Erişen, Yavuz, “Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme”, *Gazi Üniversitesi*, 1998, ss. 79-97.
- Ertürk, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara, 1984.
- Fidan, Nurettin – Erden, Münire *Eğitime Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul, 2001.
- Fidan, Nurettin, *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi, Ankara, 2012.
- Gümrükçüoğlu, Süleyman, “Din Eğitiminde Dil ve İletişim Etkinliği Olarak Dinlenme”, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013.
- Gündoğdu, Yusuf Bahri, “Seçmeli Din Derslerini Tercih Eden Öğrencilerin Tercihlerini Etkileyen Faktörler (Ordu Örneği)”, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2015.
- Güneş, Âdem, “DKAB Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı ve DKAB öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep İli Örneği)”, *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2012.
- Gürol, Mehmet, *Öğretimde Planlama-Uygulama-Değerlendirme*, Üniversite Kitapevi, Elazığ, 2004.

- Harman, Gonca- Çelikler, Dilek, ‘‘Eğitimde Hazırbulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması’’, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2012.
- Hotaman, Davut, ‘‘Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde Felsefenin Rolü’’, *Mersin University Journal of The Faculty of Education*, 2017.
- İpek, Yasemin, ‘‘Fen Lisesi Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları ve Değer Algıları (Diyarbakır ili Örneği)’’, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Diyarbakır, 2016.
- Karataş, Kasım- Çakan, Sait ‘‘Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim-Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği’’, *İlköğretim Online*, 2018.
- Karataş, Süleyman- Topak, Necla ‘‘İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2010.
- Karaman vd., Hayrettin, *Kur’ân Yolu Türkçe Meal ve Tefsir*, Ankara, 2007.
- Kartopu, Saffet, ‘‘Dini Yaşayışta Hayatı Sorgulama ve Anlam Arayışı’’, *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2013.
- Kaya, Mevlüt, ‘‘İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları’’, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2001.
- Kaya, Özgül, ‘‘Temel Eğitimde Uygulanan Teknoloji ve Tasarım Öğretim Programı ve 7. Sınıf Öğretim Programı Uygulamalarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi’’, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, 2008.
- Kaymakcan, Recep, *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*, DEM Yayınları, İstanbul, 2009.
- Kaymakcan vd., Recep *Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, DEM Yayınları, İstanbul, 2013.
- Keskin, Yakup, ‘‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Değer Eğitimi ve Dkab Derslerinin Zorunluluğu (Samsun Örneği)’’, *Milli Eğitim Dergisi*, 2014.
- Korkmaz, Mehmet, ‘‘İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Bu Okulu Tercih Süreçleri’’, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2013, ss.7-4.

- MEB, Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar), [https://dogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_08/18110258\\_Secmeli\\_Kurani\\_Kerim\\_YHOveORTAOKUL.pdf](https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/18110258_Secmeli_Kurani_Kerim_YHOveORTAOKUL.pdf), (18.08.2019).
- MEB, *Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)*, 2012.
- MEB, *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*, Ankara, 2017.
- Meydan, Hasan, Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Erzurum, 2013.
- Meydan, Hasan, “Din Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Problemler (Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma)”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2015.
- Ocak, Gürbüz, “Eğitim Programlarına Felsefi ve Kültürel Temelin Etkileri”, *Journal of Human Sciences*, 2006.
- Özenç vd., Emine Gül, 4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminin Beşinci Sınıf Öğrencilerine Yansıması: Öğretmen görüşleri, *İlköğretim Online*, 2016.
- Özçelik, Durmuş Ali, *Eğitim Programları ve Öğretim (genel öğretim yöntemi)*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2010.
- Öztürk, Bülent, “Sınıf İçi Etkileşim, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi”, *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2000.
- Öztürk, Mehmet Fatih, “*Mücadele Suresinin Din Eğitimi Açısından İncelenmesi*”, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya, 2008.
- Sancak, Seyyid, “*Haşr Suresinin Din Eğitimi Açısından Yorumu*”, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2009.
- Senemoğlu, Nuray, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Kalkan Matbaacılık, Ankara, 2003.
- Sezgin, İlhan, *Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.

- Sönmez, Veysel, *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Arı Yayıncılık, Ankara, 1999.
- Sönmez, Veysel –Alacapınar, F. Füsün, *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayınları, Ankara, 2013.
- Sünter, Emel, “Ortaöğretimde Okutulan Seçmeli Din Eğitimi Dersleri Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017, ss.902-913.
- Stufflebeam Daniel- Shinkfield Anthony J., "Objectives-Oriented Evaluation: TheTylerianTradition." *Systematic Evaluation*. Springer, Dordrecht, 1985.
- Şeker, Hasan, *Eğitimde Program Geliştirme*, Anı Yayınları, Ankara, 2017.
- Şencan, Hüner, *Güvenirlilik ve Geçerlik*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Şentürk, Özden, “İlkokul 3.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı' nın Değerlendirilmesi”, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2017.
- Tavşancıl, Ezel- Aslan, Esra, *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2001.
- Tavukçuoğlu, Mustafa, *DKAB Öğretim Programının Genel İlkeleri Arasında Görülen Bazı Çelişkiler, Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim-Öğretiminin Problemleri Sempozyumu*, İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı Yayınları, Kayseri, 1998.
- Tetik, Hayati, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi 2010-2018 Öğretim Programı Ünite ve Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Universal Journal of Theology*, 2018.
- TDK, *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1998.
- Topçu, Mahmut, “Münafık'un Suresinin Din Eğitimi Açısından Tahlili”, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, 2014.
- Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Yayınları, Ankara, 2012.
- Tümer, Günay, “Çeşitli Yönleriyle Din”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1986.

- Turşak, Musa, *İmam-Hatip Liselerinde Kur'an-ı Kerim ve Tefsir Öğretimi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van, 2013.
- Uşun, Salih, *Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2012.
- Varış, Fatma, “Öğretmen Yetiştirme Üzerine: 50. Yıla Armağan”, *AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları*, 1973.
- Varış, Fatma, *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*, Alkım Matbaacılık, Ankara, 1998.
- Yakar, Ali, “Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: Yaşamsal Eğitim Programları ve Yaşamsal Öğretim Tasarımları”, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016.
- Yaman, Erkan, “Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor?” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2010.
- Yazıcıbaşı, Mehmet Ali, “Ortaöğretim Öğrencilerinin Gözünden Seçmeli Din Dersleri: Kırıkkale Örneği”, *Dini Araştırmalar Dergisi*, 2018.
- Yeşilpınar Öner, Melis, “Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Okul Temelli Bir Öğretim Programı Geliştirme Çalışması”, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adana, 2016.
- Yıldırım, Ali, Program geliştirme modelleri ve ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarına etkileri. 1. *Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri*, Adana, 1994.
- Yıldırım, Ali –Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Yıldız, H. Hüseyin, *Aklı Karışıklar İçin İslam*, Cinius Yayınları, İstanbul, 2011.
- Yücel, Tülay, ‘Öğrencilere Göre Ortaöğretim Seçmeli Hz. Muhammed’in Hayatı Dersi (İzmir İli Örneği)’, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir, 2019.
- Yüksel, İsmail – Sağlam, Mustafa “*Eğitimde Program Değerlendirme*”, Pegem Akademi, Ankara, 2012.

Yüksel, Yakup, “İmam Hatip Liselerinde Kur’an Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ Örneği)”, *Namık Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (NKUIFD)*, 2016.

Yürük, Tuğrul, “Öğretmenlerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programının Din Anlayışına Yönelik Düşünceleri (Adana Örneği), *Dini Araştırmalar*, 2015.

Zengin, Mahmut, “Yeni İlköğretim Dkab Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2010.

Zengin, Mahmut, “Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2013.

## EKLER

### EK 1: ÖĞRENCİ KUR'AN-I KERİM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

#### Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırmada, Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sizden istenilen aşağıda yer alan maddeleri dikkatlice okumanız ve sizin için en uygun olan seçeneği eksiksiz ve içtenlikle işaretlemenizdir. Gerçek düşüncelerinizi ortaya koymanız araştırmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Katılımınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Sema Nur TELLİER

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın ( ) Erkek ( )
2. **Okulunuz:**
3. **Sınıfınız:** 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( )
4. **Kur'an-ı Kerim dersi ile ilgili haftada kaç saat çalışma yapıyorsunuz?**  
1-3 ( ) 3-5 ( ) 5-7 ( ) Hiç ( )
5. **Kur'an-ı Kerim dersinde daha başarılı olmak için bireysel çalışmalar yapıyor musunuz?**  
Evet ( ) Hayır ( )
6. **Kur'an-ı Kerim dersinin zorluk derecesi nedir?**  
Yüksek ( ) Orta ( ) Düşük ( )
7. **Kur'an-ı Kerim dersinde eksikliklerinizi nasıl tamamlarsınız?**  
Öğretmenime sorarım ( ) Arkadaşımdan yardım alırım ( )  
Bireysel çalışmalar yaparım ( ) Ailemden yardım alırım ( )

|                              |     |                                                                                       | Hiçbir Zaman | Nadiren | Bazen | Sık sık | Her Zaman |
|------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------|-------|---------|-----------|
| <b>GÜNCELLEK-İŞLEVSELLİK</b> | 1.  | Bu derste Kur'an-ı Kerim'i doğru ve güzel okuyabilmeyi öğreniyorum                    | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 2.  | Bu derste Kur'an'ı Kerim'in hayatımızdaki yerini ve önemini anlayabiliyorum.          | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 3.  | Bu dersin oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum.                                       | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 4.  | Bu derste oldukça faydalı bilgiler öğreniyorum.                                       | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 5.  | Bu ders Kur'an-ı Kerim'i sevmeme ve isteyerek okumama yardımcı oluyor.                | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 6.  | Bu derste Kur'an-ı Kerim'in temel konularını kavrayabiliyorum.                        | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 7.  | Derste öğrendiğim konular oldukça önemlidir.                                          | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
| <b>İÇERİK-DEĞERLENDİRME</b>  | 8.  | Deste yer alan konular ilgi çekicidir                                                 | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 9.  | Yapılan sınavlarla Kur'an-ı Kerim okuma ezberleme bilgi ve becerilerim ölçülmektedir. | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 10. | Yapılan sınavlar beni daha fazla çalışmaya yöneltiyor.                                | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 11. | Bu derste programda yer alan surelerin anlamlarını açıklayabiliyorum.                 | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 12. | Derste yer alan konuları kolaylıkla öğrenebiliyorum.                                  | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
| <b>OLUMSUZ YAKLAŞIM</b>      | 13. | Kullanılan ders materyalleri seviyemize uygundur değildir.                            | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 14. | Öğrendiğim surelerdeki mesaj ve ilkeler günlük hayatımda işe yaramıyor.               | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 15. | Derste yer alan konular yeterli değildir.                                             | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 16. | Bu ders Kur'an-ı Kerim'in içeriği hakkında bilgi sahibi olmama yardımcı olmuyor.      | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                              | 17. | Uygulanan değerlendirme sistemi öğrencilerin daha fazla çalışmasını sağlamaktadır.    | 1            | 2       | 3     | 4       | 4         |

## EK 2: ÖĞRETMEN KUR'AN-I KERİM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler,

Bu araştırmada, Seçmeli Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sizden istenilen aşağıda yer alan maddeleri dikkatlice okumanız ve sizin için en uygun olan seçeneği eksiksiz ve içtenlikle işaretlemenizdir. Gerçek düşüncelerinizi ortaya koymanız araştırmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Katılımınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Sema Nur TELLİER

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )

8. Mesleki Kıdeminiz

0-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 15 ve 20 ( ) 20 ve üzeri ( )

9. Eğitim Durumunuz:

10. Mezun olduğunuz Yükseköğretim Kurumu:

11. Yenilenen öğretim programları ile ilgili herhangi bir seminere katıldınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

12. Alanınızla ilgili güncel gelişmeleri takip ediyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( )

13. Hizmet öncesi dönemde Kur'an-ı Kerim öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili herhangi bir ders aldınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

|                                      |     |                                                                                                      | Hiçbir Zaman | Nadiren | Bazen | Sık sık | Her Zaman |
|--------------------------------------|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------|-------|---------|-----------|
| <b>HEDEF-İÇERİK</b>                  | 1.  | Bu ders öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'in içeriği hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olur.       | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 2.  | Bu ders öğrencilerin bazı sure ve ayetleri kurallarına uygun olarak ezberlemelerini sağlar.          | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 3.  | Bu derste öğrenciler Kur'an-ı Kerim'in temel konularını kavrar.                                      | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 4.  | Bu ders öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'i sevmesine yardımcı olur.                                       | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 5.  | Programda yer alan hedefler öğrenciler açısından ulaşılabilir düzeydedir.                            | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 6.  | Bu ders öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'i doğru ve güzel okumalarına yardımcı olur.                      | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 7.  | Bu derste öğrenciler Kur'an-ı Kerim'in hayatımızdaki yerini ve önemini anlar.                        | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 8.  | Programda yer alan hedefler öğrenci seviyesine uygun bir şekilde düzenlenmiştir.                     | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
| <b>İŞLEVSELLİK-ÖĞRENCİYE GÖRELİK</b> | 9.  | Programda yer alan konular öğrenciler açısından ilgi çekicidir.                                      | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 10. | Kullanılan ders materyali öğrenciler açısından ilgi çekicidir.                                       | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 11. | Bu dersle öğrenciler anlamını öğrendiği surelerden mesaj ve ilkeler çıkarır.                         | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 12. | Programda yer alan konular öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmektedir.                         | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 13. | Öğrencilerin öğrendikleri surelerdeki mesaj ve ilkeler davranışlarını olumlu şekilde etkilemektedir. | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 14. | Kullanılan Kuran-ı Kerim meali öğrenciler için faydalıdır                                            | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 15. | Programda yer alan konular öğrenciler için oldukça önemlidir.                                        | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
| <b>OLUMSUZ YAKLAŞIM</b>              | 16. | Uygulanan değerlendirme sistemi öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyine uygun değildir.             | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 17. | Kullanılan ders materyalleri öğrenciler için yeterli değildir.                                       | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 18. | Programda yer alan konular öğrencilerin seviyesine uygun değildir.                                   | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
| <b>DEĞERLENDİRME</b>                 | 19. | Uygulanan değerlendirme sistemi öğrencilerin daha fazla çalışmasını sağlamaktadır.                   | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |
|                                      | 20. | Uygulanan değerlendirme sistemi öğrencilerin performansına yöneliktir.                               | 1            | 2       | 3     | 4       | 5         |

### EK 3: ÖĞRETMEN NİTEL DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu araştırmada, Seçmeli Kuranı Kerim dersine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sizden istenilen aşağıda yer alan soruları yanıtlamanızdır. Gerçek düşüncelerinizi ortaya koymanız araştırmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Katılımınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Sema Nur TELLİER

1. Cinsiyetiniz:

Kadın ☐

Erkek ☐

2. Mesleki Kıdeminiz:

3. Uygulanan Kur-an'ı Kerim dersi öğretim programı ile ilgili genel düşünceleriniz nelerdir? (Hedefler/içerik/eğitim durumları ve sınama durumları açısından)

4. Uygulanan Kur-an'ı Kerim dersi öğretim programı sizce etkilidir midir? Neden?

5. Uygulanan Kur-an'ı Kerim dersi öğretim programının zayıf/eksik yönlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

6. Uygulanan Kur-an'ı Kerim dersi öğretim programının hangi açılardan öğrenciler için faydalı olduğunu/olmadığını düşünüyorsunuz?

7. Uygulanan Kur-an'ı Kerim dersi öğretim programının daha etkili uygulanabilmesi için önerileriniz nelerdir?

## EK 4: UYGULAMA İZNİ



T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407605.01-E.17267548  
Konu: Sema Nur TELLİER'ın Araştırma İzni

24/09/2018

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 sayılı Genelgesi.  
b) Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrenci İşleri Biriminin 22/05/2018 tarihli ve 143014 sayılı yazısı.

Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Sema Nur TELLİER "İlköğretim Seçmeli Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programının İncelenmesi (Afyon İli Örneği)" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2018-2019 Öğretim Yılı Dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde isimleri belirtilen okullarda görevli öğretmenlere, ilgi (a) Genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapmaları, çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz AR-GE Birimi teklifi doğrultusunda araştırma yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
24/09/2018

Dr. Mehmet BOZTEPE  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
- İlgi Yazı ve Ekleri (10 Sayfa)

Ayrıntılı bilgi için: Tolga YEŞİLÇAYIR (Memur)  
Karaman İş Merkezi / AFYONKARAHİSAR  
e-posta: avbir03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge  
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr  
Tel: (0 272) 2137604 / 207 Faks (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5710-5bf6-32ee-9060-b003 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407-605.01-E.17668029  
Konu: Araştırma İzni (Sema Nur TELLİER)

27.09.2018

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Valilik Makamı' nın 24/09/2018 tarihli ve 605.01-E.17267548sayılı Olurları.  
b) 22/05/2018 tarihli ve 143014 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Felsefe ve Din Bilimleri Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Sema Nur TELLİER "İlköğretim Seçmeli Kur'an-ı Kerim Dersi Öğretim Programının İncelenmesi (Afyon İli Örneği)" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2018-2019 Öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazınızda isimleri belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere araştırma çalışması yapabilmesine dair ilgi (b) talebi;

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı yazısı ile yayımlanan 2017/25 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru" ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Metin YALÇIN  
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Valilik Onayı ( 1 sayfa )
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (... sayfa)

**Not: 1- Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur.**

**2- Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.**

Ayrıntılı bilgi için: Tolga YEŞİLÇAYIR (Memur)  
Karaman İş Merkezi / AFYONKARAHİSAR  
e-posta: afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge  
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr  
Tel: (0 272) 2137604 / 207 Faks (0 272) 2137605

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Sema Nur BOZKURT  
Doğum Yeri : Afyonkarahisar  
Doğum Yılı : 1992  
Medeni Hali : Evli

### Eğitim Durumu

Lise : Bolvadin Anadolu İmam Hatip Lisesi  
Lisans : Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi  
Yüksek Lisans : Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı

### İş Deneyimi

Yağcılar Ortaokulu/Yalvaç/ISPARTA (2014-2017)  
Büyükkalecik İmam Hatip Ortaokulu/Merkez/AFYONKARAHİSAR (2017- )

### İletişim

E-posta adresi: [semanur-tellier@hotmail.com](mailto:semanur-tellier@hotmail.com)