

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÇOCUKLARINI KUR'AN KURSU VEYA ANASINIFINA
GÖNDEREN AİLELERİN TERCİHLERİNE İLİŞKİN BİR
ÇÖZÜMLEME

HAVVA ÖZDEMİR TÜRK

BOLU, 2019

HAVVA ÖZDEMİR TÜRK

**ÇOCUKLARINI KUR'AN KURSU VEYA ANASINIFINA GÖNDEREN AİLELERİN
TERCİHLERİNE İLİŞKİN BİR ÇÖZÜMLEME**

YÜKSEK LİSANS, 2019

T.C.

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**ÇOCUKLARINI KUR'AN KURSU VEYA ANASINIFINA
GÖNDEREN AİLELERİN TERCİHLERİNE İLİŞKİN BİR
ÇÖZÜMLEME**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Havva ÖZDEMİR TÜRK

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Sabiha BİLGİ

BOLU, TEMMUZ-2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Havva ÖZDEMİR TÜRK tarafından hazırlanan “Çocuklarını Kur’an Kursu veya Anasınıfına Gönderen Ailelerin Tercihlerine İlişkin Bir Çözümleme” adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (25.07.2019)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Sabiha BİLGİ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇAMLIBEL ÇAKMAK

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOKGÖZ GÜNEŞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON Y.

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Çocuklarını Kur’an Kursu veya Anasınıfına Gönderen Ailelerin Tercihlerine İlişkin Bir Çözümleme” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 25/07/2019



Havva ÖZDEMİR TÜRK



Canım eşime ithafen..

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince göstermiş olduğu anlayış ve rehberliği, yapıcı eleştirileri, sonsuz sabrı ve engin hoşgörüsü ile motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sabiha BİLGİ' ye,

Tez çalışmamla ilgili değerli görüşlerini benimle ivedilikle paylaşan ve farklı bakış açıları edinmemi sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖREN ve Doç. Dr. Seçkin ÖZSOY' a, çalışmama son şeklini verirken görüş ve önerilerinden yararlandığım Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇAMLIBEL ÇAKMAK ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOKGÖZ GÜNEŞ' e,

“Öğretmen olma” hayalini sayesinde kurduğum, öğrencilik ve meslek hayatım boyunca her zaman kendisini rol model aldığım ve fikirlerini her zaman aklımın bir köşesinde taşıyacağım çok değerli ortaokul Türkçe öğretmenim Yıldıray BIÇAK' a,

Lisansüstü eğitime başlamamda ilham kaynağı olan, farklı düşünceleri ve sıra dışı öğretmenliğiyle her zaman saygı ve sevgi duyduğum sevgili üniversite hocam Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ALAT' a,

Hayatım boyunca maddi manevi her zaman yanımda olduğunu bildiğim aileme, zorluklar karşısında pes etmeyip her seferinde yine şansını zorlayan, kendini aşmayı kendine dert edinen ve hayatı boyunca öğrenci kalmayı seçmiş “kendim” e,

Tez çalışmamda ve tanıştığımız günden beri her anda en büyük destekçim olan, her şeyin onunla anlam bulduğu, en büyük şansım eşime,

Eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime sonsuz şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
İTHAF.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar.....	vii
ŞEKİLLER.....	viii
KISALTMALAR.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xi
I. BÖLÜM	
1.Giriş.....	1
1.1. Problem.....	4
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Tanımlar.....	7
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	9
2.1. Kuramsal Çerçeve	9
2.1.1.Türkiye’de okul öncesi eğitim	9
2.1.1.1.Osmanlı İmparatorluğu Döneminde okul öncesi eğitim.....	11
2.1.1.2.Cumhuriyet’in ilanından 2000’li yıllara kadar okul öncesi eğitim..	14
2.1.1.3.2000’li yıllarda okul öncesi eğitim: “4+4+4 eğitim sistemi”	21
2.1.1.4. 2015 sonrası okul öncesi eğitim: “toplum temelli kurumlar” ve DİB.	27
2.1.1.5. Karşılaştırmalı okul öncesi eğitimi okullaşma verileri.....	34
2.1.1.6.Türkiye’de okul öncesi eğitim programı: gelişim ve içerik.....	38
2.1.2. Türkiye’de Kur’an kursları.....	40
2.1.2.1. Cumhuriyet Döneminden önce Kur’an kursu eğitimi.....	40

2.1.2.2. Cumhuriyet Dönemi: 1923'den 2000'li yıllara Kur'an kursu eğitimi..	41
2.1.2.3. 2000'li yıllardan günümüze Kur'an kursu eğitimi: "toplum temelli kurumlar"a uzanan değişim.....	45
2.1.3. "Okul tercihi" politikaları: küreselleşme ve neoliberalizm etkisi.....	57
2.1.3.1. Okul tercih politikalarının dayanağı: rasyonel seçim teorisi.....	62
2.1.4. Sosyal sermaye.....	63
2.1.4.1. Sosyal sermayenin boyutları.....	67
2.1.4.2. Sosyal sermaye ve okul	68
2.2. Okul Tercihi ve Sosyal Sermaye ile İlgili Ampirik Araştırmalar	71
2.2.1. Sosyal sermaye ve okul tercihi politikaları ilişkisi üzerine çalışmalar.....	71
2.2.2. Sosyal sermayenin okul tercihindeki etkisi üzerine çalışmalar.....	76
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	82
3.1. Araştırma Modeli.....	82
3.2. Çalışma Grubu.....	84
3.3. Veri Toplama Aracı.....	91
3.4. Verilerin Toplanması.....	92
3.5. Verilerin Analizi.....	93
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Tartışma.....	95
4.1. "Yeni Osmanlılık" Anlatısı Bağlamında Kur'an Kursları: "Sıbyan Mektepleri"	97
4.2. Kurum Tercihinde Temel Kriter: Devlete Ait Olma.....	101
4.3. Sosyal Sermaye: Kurum Tercihinde Mobilize Edilen Sosyal Ağlar.....	104
4.4. Sosyal Sermaye: Kurum İçinde ve Kurum Vasıtasıyla Üretilen Sosyal Ağlar..	109
4.5. Okul Öncesi Eğitim Kavramsallaştırması.....	112
4.6. Kur'an Kursları: "Anaokulu Gibi ama Anaokulundan Daha Avantajlı".....	115
4.7. Kur'an Kursları: "Bir Anasının Ne İşlenecekse Burada Hepsini İşleyeceğiz".....	118

4.8. Kurs Velileri: “Biz Kur’an Kursu Demedik, Anaokuluna Gidiyorum Sanıyor”	119
4.9. Çocukluk Kavramsallaştırması:	123
4.10. Tercih Kriterleri: Eve Yakınlık.....	131
4.11. Tercih Kriterleri: Güvenlik ve Temizlik	133
4.12. Öğretmen Kriteri: “Çocukla İlgili”, “Güleryüzlü”	136
4.13. Kurumlardan Beklenen Kazanım: “Paylaşma”, “Özgüven”, “Uyum”	139
4.14. Ortak Problemler ve Talepler.....	142
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Öneriler.....	149
5.1. Sonuçlar.....	149
5.2. Öneriler.....	153
KAYNAKÇA.....	156
EKLER	178
Ek 1. Etik Kurul İzin Belgesi.....	178
Ek 2. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi.....	179
Ek 3. Gönüllü Katılımcı Bilgilendirme Formu	180
Ek 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	183
ÖZGEÇMİŞ.....	189

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Cumhuriyet Döneminde okul öncesi eğitim istatistikleri.....	19
Tablo 2.2. 1985-2009 eğitim-öğretim yılları arasında okul öncesi eğitimde okullaşma oranları.....	20
Tablo 2.3. 2000’li yıllarda okul öncesi eğitimde kurum, öğrenci ve öğretmen sayıları...26	
Tablo 2.4. 2009-2010 ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılları arasında yaş gruplarına göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranları.....	26
Tablo 2.5. 2016-2017 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarının resmi ve özel okul türlerine göre okul, öğrenci, öğretmen sayısı.....	29
Tablo 2.6. 2015’li yıllardan sonra okul öncesi eğitimde kurum, öğrenci ve öğretmen sayıları.....	30
Tablo 2.7. 2014-2018 yılları arasında yaş gruplarına göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranları.....	31
Tablo 2.8. 2015-2018 yılları arasındaki MEB’e bağlı anasınıfı ve MEB’e bağlı olmayan toplum temelli kurumların okul, öğrenci, öğretmen sayıları	32
Tablo 2.9. Türkiye ve bazı ülkelerde okul öncesi eğitimde yasal statü ve okullaşma oranları.....	34
Tablo 2.10. OECD ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin kalite ve okullaşma oranları.....	35
Tablo 2.11. 1932-1950 yılları arasında Kur’an kursu, öğretici ve öğrenci sayıları.....	42
Tablo 2.12. 1980-2014 yılları arasında Kur’an kursu, öğretici ve öğrenci sayıları.....	47
Tablo 3.1. Kur’an kursu ve anasınıfı velilerinin demografik özelliklere göre dağılımı...86	
Tablo 3.2. Kur’an kursu ve anasınıfı velilerinin demografik özellikleri.....	88
Tablo 3.3. Kur’an kursu veya anasınıfı velilerinin sahip oldukları çocuk sayısı, daha önce çocuklarını Kur’an kursu veya anasınıfına göndermiş olma durumları.....	89

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Araştırmada kullanılan veri analizine ilişkin aşamalar.....	93
--	----



KISALTMALAR DİZİNİ

- ABD : Amerika Birleşik Devletleri
- AÇEV : Anne Çocuk Eğitim Vakfı
- Akt. : Aktaran
- DİB : Diyanet İşleri Başkanlığı
- DPT : Devlet Planlama Teşkilatı
- EBA : Eğitim Bilişim Ağı
- ERG : Eğitim Reformu Girişimi
- FETÖ : Fethullahçı Terör Örgütü
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- OBADER: Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi
- ODTÜ : Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- OECD : Organisation for Economic Co-Operation And Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
- PISA : Programme For International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
- PwC :Price waterhouse Coopers
- PTA : Parent Teacher Assocation (Veli Öğretmen Birliği)
- s. : Sayfa
- TKY : Toplam Kalite Yönetimi
- TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu
- TÜSİAD : Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
- UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

ÖZET

ÇOCUKLARINI KUR'AN KURSU VEYA ANASINIFINA GÖNDEREN AİLELERİN TERCİHLERİNE İLİŞKİN BİR ÇÖZÜMLEME

ÖZDEMİR TÜRK, Havva
Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sabiha BİLGİ
Temmuz-2019, xi+189 Sayfa

Resmî Gazete’de 2012 yılında yayınlanan yönetmelik ile birlikte, ailelerin, 4-6 yaş grubu çocukları için tercih ettikleri kurumlar arasında, Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB)’na bağlı Kur’an kursları da yer alır hale gelmiştir. Araştırmanın amacı, 4-6 yaş grubundaki çocuklarını Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı anasınıfı veya DİB’e bağlı Kur’an kurslarına gönderen ailelerin tercih nedenlerini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel bir araştırma modeli olan olgubilim araştırma yaklaşımına dayanmaktadır ve İstanbul’un sosyo-ekonomik düzeyi düşük semtlerinden birinde ikamet eden toplam 22 kurs ve anasınıfı velisi ile yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Çalışmaya katılan anasınıfı ve kurs velilerinin *sıbyan mektepleri* (Osmanlı Dönemi geleneksel eğitim kurumları) olarak da isimlendirilen Kur’an kurslarını “anaokulu” olarak tanımladıkları görülmüştür. Din görevlilerinin yanı sıra kurs öğretmenleri ve idaresinin de kurslarda verilen eğitimi, anasınıflarında verilen okul öncesi eğitimle eşdeğer gördükleri ve velileri bu şekilde kurslara yönlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Kurs velileri, kursların din eğitiminin yanı sıra okul öncesi eğitimi de verdiği için daha avantajlı konumda olduğunu bu yüzden kursları tercih ettiklerini belirtmiştir. Yine çalışmada, kurs ve anasınıfı velileri, devlete ait olmasından dolayı kurumlarını güvenilir bulduklarını ve bu yüzden tercih ettiklerini belirtmiştir. Çalışmaya katılan ailelerin sahip oldukları sosyal ağ ve güven duygularının, kurum tercihi sürecinde etkili olduğu görülmüştür. Anasınıfı velilerinin kurum tercihi sürecinde daha zengin sosyal ağları aktif olarak kullandığı ve diğer velilere güvendikleri görülürken; kurs velilerinin din görevlileri ve kurs hocalarından oluşan sınırlı ve hiyerarşik yapıdaki sosyal ağları kullandıkları ve diğer velilere güvenmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmada kurs velileri küçük yaşta alınan din eğitiminin kalıcı olacağı düşüncesiyle çocuklarını kurslara göndermeyi tercih ettiklerini, anasınıfı velileri de öncelikle çocuklarının akademik eğitim alması ve okul kültürünü kazanması için anasınıfını tercih ettiklerini ifade etmiştir. Çalışmada tüm ailelerin tercih sürecinde eve yakın olan kurumu tercih ettikleri, diğer kurumlarla ilgili kapsamlı araştırma yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, velilerin çoğunun, seçtikleri kurumun çalışma saatlerinin kısa olması, sosyal faaliyetlerin yetersiz olması ve kurumun fiziksel donanımının eksikliği noktasında kurumlarını eleştirdikleri ve bu koşulların düzeltilmesini bekledikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Sosyal Sermaye, Kur’an Kursu, Okul Tercihi Politikaları, Habitus

ABSTRACT

AN ANALYSIS ON THE PREFERENCES OF FAMILIES SENDING THEIR CHILDREN TO THE QURAN COURSE OR KINDERGARTEN

ÖZDEMİR TÜRK, Havva

Master Thesis

Primary Education Department

Preschool Teacher Education

Supervisor: Assistant Professor Dr. Sabiha BİLGİ

July-2019, xi+189 pages

With the regulation published in the Official Gazette in 2012, the Qur'an courses affiliated to the Presidency of Religious Affairs (DİB) became one of the institutions preferred by families for their children aged 4-6 years. The aim of the study is to determine the reasons for the preference of the families who send their children in the 4-6 age group to DIB courses or kindergartens operating under the Ministry of National Education (MEB). The study is based on a qualitative research model, phenomenology research approach, It was conducted with the total 22 course and kindergarten parents living in a low socio-economic status district of Istanbul. Data collected through semi-structured interviews were analyzed via content analysis.

It was seen that the participants of the study, the kindergarten and course parents defined the Qur'an courses, called also as *sıbyan mektepleri* (traditional education institutions of the Ottoman Era,, as “preschool”. In addition to the religious officials, it was found out that the course teachers and administration see no difference between Qur'an courses and kindergartens and directed the parents to the courses in this way. The parents of the courses stated that the courses are even more advantageous than kindergartens because they provide pre-school education as well as religious education. The parents stated that this is the reason for their preference for the courses In the study, almost all the parents of the courses and kindergartens stated that if an institution belongs to the state, it is reliable and preferable for them. It was seen that the social networks and trust feelings of the families who participated in the study had an effect in the institution choice process. Whereas the kindergarten parents actively used richer social networks in the process of institution choice and trust other parents; the parents of the courses used hierarchical social networks limited to the clergy and course teachers, and they also did not trust other parents. In addition, the parents of the courses stated that they preferred to send their children to the courses because they thought that religious education at a young age would be permanent. It was observed that the kindergarten parents preferred kindergarten in order for their children to learn school culture. In the study, it was found out that all families preferred the institution close to home during the preference process, and they did not conduct extensive research on other institutions. In addition, it was found out that most of the parents of the courses and kindergartens criticized the institutions in terms of short operating hours, insufficient social activities and lack of physical equipment of the institution, and they expected these conditions to be corrected.

Key Words: Preschool Education, Social Capital, Qur'an Course, School Choice Policies, Habitus

I. BÖLÜM

1. Giriş

1970’li yıllardan sonra görülen küreselleşme ile birlikte ülkeler ve bölgeler arasındaki sosyokültürel, siyasi ve ekonomik ilişkilerin artması sonucu bireylerin ve devletlerin birbirlerinden etkilenecek başkalarını taklit etmeleri söz konusu olmuştur (Karabağ, 2006). Küreselleşen dünyada bu sürecin eğitim sistemi üzerinde oluşturduğu baskı ise devletin eğitim alanındaki desteğini azaltması hatta tamamen kaldırması yönünde işlemektedir (Ömür, 2016). Neoliberal düşüncenin hâkim olduğu bu süreçte amaç, devletin kaynak ve yükümlülüklerini özel alana, piyasaya çekerek bireylerin, bu süreçte kendi sorumluluklarını üstlenmelerini sağlamaktır. Sonuç olarak eğitim kurumları birer işletmeye, eğitim gören insanlar ise müşteri rolüne bürünmektedir (Gümüş, 2012). Küreselleşmenin neoliberal boyutu eğitimle ilişkilendirildiğinde, eğitimin ticari işletme ve serbest piyasa kavramlarıyla biçimlendirildiği görülmektedir (Yıldız, 2008).

Günümüzün hâkim söylemi, küreselleşmeye bağlı olarak hızla gelişen ve değişen dünyaya çağdaş bir şekilde ayak uydurmanın yolunun eğitimden geçtiği, dolayısıyla ailelerin, kendi beklenti ve ihtiyaçlarına uygun en ideal ve nitelikli okulları “seçme” yükümlüğünün olduğudur (Keskin ve Turna, 2010). Eğitimde oluşan rekabetle birlikte günümüzde en iyi eğitim kurumlarını bulmak, çocuklarını yerleştirmek için en uygun akran grubunun bulunduğu üniversiteleri seçmek, özellikle orta sınıf aileler için temel sorun haline gelmektedir (Campbell, Proctor ve Sherington, 2009; Kosunen ve Rivi re, 2017, 5). Çocukların hangi kurumlara katılacağını ebeveynlerin seçebilmesi durumu olarak özetlenen okul tercihi politikaları, özellikle Amerika, Avusturalya, Galler, İngiltere gibi ülkelerde birçok farklı şekilde ve yaygın olarak uygulanmaktadır (Brighouse, 2000, 19). Eğitim sisteminde, okul tercihi politikaları çerçevesinde özel ve devlet okullarında yürürlükte olan çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Aileler okul ücretlerini kendileri karşılayarak ya da bu ücretlere destek olarak sunulan kupon

(*voucher*) programları sayesinde ve/veya okulların kendisi tarafından sağlanan burslar yoluyla, çocukları için dinsel içerikli olan ya da olmayan istedikleri özel okulları tercih edebilmektedir. Ayrıca devletin geleneksel eğitim kurumlarının yanı sıra aileler “ev okulları (*homeschools*)”, “sözleşmeli (*charter*) okullar”, ya da “mıknatıs (*Magnet*) okulları” gibi devlet destekli okullar arasından istedikleri okulu tercih yapma hakkına sahip olabilmektedir (Cobb ve Glass, 2009, 263). Yine devlet tarafından okullarda ırk ayrımcılığını önlemek ve ırksal dengeyi sağlamak, farklı müfredatlarla eğitim almak, başarılı öğrencilerin belli okullarda yığılmasını önlemek üzere uygulanan, “şehir içi ve şehirlerarası açık kayıt planları (*intramand interdistrict open enrollment plans*)”, “gönüllü entegrasyon planları (*voluntary integration plans*)” gibi programlar ile, ailelerin devletin finanse ettiği okullar arasından tercih yapması teşvik edilmektedir (Cobb ve Glass, 2009, 263; Zobar, 2006, 20).

Okul tercihi söylem ve politikalarına dayanak oluşturan temel düşünce, bireylerin kendi çıkarlarına en uygun tercihi yapabilecekleri fikridir (Ünal ve diğerleri, 2010, 44). Rasyonel Seçim Teorisi'nin temel varsayımı olan bu düşünceye göre, insanlar, yaptıkları tüm tercihlerinde rasyonel yani akılcı davranmaktadır (Eğitim Bilişim Ağı [EBA], 2016). Küresel rekabet sisteminde veli ve öğrenciler, bireysel ilgi, ihtiyaç ve amaçlarına göre farklı eğitim programları arasından bağımsız seçimler yapabilen aktörler olarak görülmektedir (Demir, 2006, 92). Rekabetçi piyasa sisteminde, velilerin yalnızca belirli bir kısmı bilinçli olarak tercih yapmak için araştırmalar yapmasına rağmen, rasyonel seçim teorisi bütün velileri akılcı seçimler yapan bireyler olarak kabul etmektedir (Berends ve Zottola, 2009). Bütün ebeveynlerin rasyonel seçiciler olarak hareket ettiği argümanına rağmen, okul tercihi süreci, çok daha karmaşıktır. Ailelerin okul tercihleri, ekonomik gelir ve eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerinin yanı sıra bireylerin sosyal ağ ve toplumsal ilişkilerin toplamı olarak tanımlanan ve bireylerin eğilim, yatkınlık ve alışkanlıklarını da kapsayan (*habitus*) sosyal sermayelerinden etkilenmektedir (Çelik, 2014; Berends ve Zottola, 2009). Kişilerin sosyal sermayeleri ise toplumsal sınıf, cinsiyet, etnik köken gibi değişkenlere göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmalar, bireylerin tercihlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Çelik, 2014; Özsan, 2015). Toplumsal deneyimlerin bir sonucu olarak oluşan *habitus*, aynı zamanda kişinin bulunduğu toplumda yaşaması sonucu zihninde oluşturduğu bilgi stokunu ifade

etmektedir. Bu şekilde habitus ile kişi kendine bir dizi kimlik yüklemekte, ne istediğini etkileyen ve beklentilerini besleyen eğilim ve yatkınlıklar sistemini inşa etmektedir (Palabıyık, 2011, 129). Palabıyık (2011)'a göre örneğin bir hukukçu bir işçiye göre geleceğe yönelik daha iyi beklentilere sahip olabilmektedir çünkü geçmişteki toplumsal tecrübelerinden geleceğe dair beklentilerini şekillendirmiş, strateji üretme imkânı bulmuştur. Bu nedenle ailelerin sahip olduğu habitusun, ailelerin okul seçim kararlarını, okuldan beklentilerini, okula yönelik algılarını, okul hakkında bilgi edinmek amacıyla kullanmaları gereken kaynaklara ulaşmalarını etkilediği düşünülmektedir.

Türkiye’de ise aileler çocuklarının alacakları ilköğretim, ortaokul ve lise eğitimi kapsayan 12 yıllık zorunlu eğitimleri için, resmi veya özel eğitim kurumlarını tercih etmektedir. Öğrenciler devlet okulları arasından ilgi ve başarı sıralamaları doğrultusunda genel ortaöğretim kurumlarını, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını veya din eğitimi kapsayan imam hatip liselerini tercih edebilmektedir (MEB, 2018a). Özellikle Türkiye’de 24 Ocak 1980 kararlarının ardından, eğitim alanında neoliberal politikaların ve özelleştirmelerin hız kazandığı, özel okullara teşvikin artırıldığı görülmektedir (Şentürk, 2010, 78). Bu tarihten itibaren yapılan düzenlemeler ile özel okulların gelişmesi ve yaygınlaşması amaçlanmış, yine özel okulların devlet tarafından desteklenmesi ve devletin bu okullardan hizmet satın alarak özel okulların Türk eğitim sistemi içinde daha üst seviyelere çıkarılması önerilmiştir. (Uygun, 2003, 116). Devletin eğitim harcamalarının kısılması ve eğitim kurumlarının özelleşmesinin önünün açıldığı bu süreçte, ilk kez “Kendi Okulunu Kendin Yap” kampanyaları gibi uygulamalar başlamış, 1990’lardan sonra uluslararası aktörlerle birlikte çeşitli projeler gerçekleştirilmiştir (Şentürk, 2010).

Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamına alınmasına rağmen okul öncesi eğitim, Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 22. Maddesi gereğince mecburi ilköğretim çağı dışında tutulmakta ve isteğe bağlı olarak alınmaktadır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012). Aileler istekleri doğrultusunda resmi ya da özel bir okul öncesi eğitim kurumunu tercih etmekte veya çocuğunu hiçbir okul öncesi eğitim kurumuna göndermemektedir. Okul öncesi eğitim, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile MEB’in ilgili birimlerince

denetlenen resmi veya özel eğitim kurumları tarafından verilmektedir. Bu kurumlar, MEB'e bağlı Türk, azınlık anaokulları ve anasınıfları(özel), MEB'e bağlı anasınıfı, anaokulları ve mobil anaokulları(resmi), MEB'e bağlı olmayan 657 Sayılı Kan.191.mad.göre açılan kurumlar(resmi), MEB'e bağlı olmayan Toplum Temelli Kurumlar(resmi), MEB'e bağlı olmayan Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na Bağlı Kreş ve Bakımevleri(özel), MEB'e bağlı olmayan İş Kanununa Göre İşletmelerde Açılan Kreşler(özel)'dir (MEB, 2018).

Resmî Gazete'de 7 Nisan 2012 tarih ve 28257 sayılı yönetmelik ile yayınlanan yaygın din eğitimi için belirlenen yaş aralığının ortadan kaldırılması ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında DİB tarafından 10 pilot ilde 4-6 yaş Kur'an kurslarının açılmasıyla birlikte, okul öncesi dönemi çocukları Kur'an kurslarının hedef öğrenci grubuna dâhil edilmiştir. 2015 yılından itibaren ise DİB tarafından fiziki şartları uygun olan mekânlarda 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının Türkiye'de yaygınlaştırılması kararı alınmıştır (Öztürk, 2018; Çankaya, 2016). MEB yayınladığı 2015-2016 Milli Eğitim İstatistikleri raporunda, 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarını, "MEB'e bağlı olmayan Toplum Temelli Okul Öncesi Eğitim Kurumları" olarak tanıtmış ve böylece 4-6 yaş grubu için açılan Kur'an kursları ailelerin kurum tercih skalasına eklenmiştir (MEB, 2016, 49). Bu çalışmanın amacı, Kur'an kurslarının eklenmesiyle yeniden şekillenen okul öncesi dönem eğitim, politika ve uygulamalarına yönelik ailelerin fikirlerini ve bu politika ve uygulamaları nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaktır.

1.1. Problem

Türkiye'de okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve ücrete tabidir. Kreş, bakımevi, anaokulu, anasınıfı, yuva ve gündüz bakım evi isimleri altında resmi ve özel kuruluşlar tarafından çocuklara okul öncesi eğitimi verilmektedir. Bunun yanında, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği ve Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği gibi çeşitli sivil toplum örgütleri de okul öncesi eğitime çeşitli şekillerde destek vermektedir (Gül, 2008, 277). Öte yandan, 2012'de yaygın din eğitimi için belirlenen yaş aralığının ortadan kaldırılması ile birlikte

4-6 yaş grubu çocukları, DİB'in eğitim faaliyetlerinin hedef grubuna dâhil edilmiş ve 4-6 yaş Kur'an kursları açılmıştır. "Sıbyan mektepleri" adıyla da tanıtılan ve 4-6 yaş grubu çocukları hedefleyen bu kurslar, 2015 yılında MEB tarafından "Toplum Temelli Okul Öncesi Eğitim Kurumları" olarak adlandırılmış ve resmi olarak okul öncesi eğitim kurumları arasında yerini almıştır (Gökdemir, 2016; MEB, 2016, 49). Türkiye'de yakın zamana kadar okul öncesi dönemi çocuğa sahip olan aileler tercihte bulunmak zorunda bırakıldığı iki seçenek arasından tercihlerini yapmıştır: MEB ya da Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı kurumlar vasıtası ile çocuklarının eğitim ve bakım ihtiyacını karşılamak ya da hiçbir kurumsal destek almadan çocuklarının bakım ve eğitim ihtiyacını kendi çaba ve imkânları ile çözmek. Öte yandan, 2012 yılında yayınlanan yönetmelikle birlikte 4-6 yaş grubu çocuklarına yönelik Kur'an kursları, okul öncesi eğitim kurumları seçenekleri arasında yerini almıştır (Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği, 2012). Bu çalışmanın problemi, ailelerin anasınıfı veya Kur'an kurslarını tercih etme nedenlerini araştırmak ve ailelerin tercihlerini etkileyen faktörleri ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aileler kurum tercihi sürecinde hangi kriterleri dikkate almıştır?
2. Ailelerin tercih ettikleri kurumdan beklentileri nelerdir?
3. Ailelerin tercih ettikleri kuruma yönelik memnuniyetleri, memnuniyetsizlikleri ve talepleri nelerdir?
4. Aileler, okul öncesi eğitimi, Kur'an kursunu ve anasınıfı eğitimini nasıl anlamlandırmaktadır?
5. Ailelerin sosyal sermayelerinin kurum tercihleri üzerinde nasıl bir etkisi vardır?

1.2. Amaç

Bu çalışmada 4-6 yaş grubundaki çocuklarını anasınıfı veya Kur'an Kurslarına gönderen ailelerin, bu tercihlerinin nedenlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca, ailelerin tercih ettikleri kuruma yönelik beklentileri, ihtiyaçları, kurumda gördükleri problemler ve talepleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, ailelerin kurum tercihi sürecinde hangi kriterleri göz önünde bulundurdukları incelenmiştir. Ailelerin

sosyal sermayelerinin, kurum hakkında bilgi toplamak üzere kullanılan farklı kaynaklara erişimlerinde, ulaşılan bilginin niteliğinde ve kurum içi iletişimdeki rolünün ne olduğu incelenmiştir. Ayrıca Kur'an kurslarının eklenmesiyle yeniden şekillenen okul öncesi eğitim politika ve uygulamalarına yönelik ailelerin fikirlerini ve bu politika ve uygulamaları nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.3. Önem

Resmî Gazetede 7 Nisan 2012 tarihinde 28257 sayılı kanunla yayınlanan ve hâlâ güncelliğini koruyan “Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonlar Yönetmeliği” ile Kur'an kurslarına katılma yaş sınırı ortadan kaldırılmış, ailelerin okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklarının, Kur'an kurslarına kayıt edilmelerinin önü açılmıştır. Bu tarihten sonra, Kur'an kurslarına öğrenci kayıtlarında hızlı bir artış yaşandığı görülmüştür (Öcal, 2004, 93). Kurs sayısındaki artışın ve ailelerin kurslara ilgisinin nedenlerini açıklamak için bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Okul öncesi eğitim alanına yeni bir aktör olarak dâhil olan DİB vasıtası ile açılan 4-6 yaş Kur'an kursları çok yakın tarihte, resmi okul öncesi eğitim kurumları arasında gösterilmeye başlamıştır. İlgili ulusal alan yazın incelendiğinde 4-6 yaş grubu çocukları için açılan Kur'an kurslarına yönelik 3 makale ve din bilimleri alanında yapılan 3 yüksek lisans tezi olmak üzere oldukça sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. 2 makalede 4-6 yaş Kur'an Kursu Öğretim Programı incelenmiş, diğer makalede ise kurs veli ve öğretmenlerinin kurs eğitimi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bir tez çalışmasında kurs velilerinin kurs hakkındaki memnuniyet, beklenti ve önerileri araştırılmış, diğer bir tez çalışmasında kurs öğretmenleriyle din eğitimi etkinliklerini nasıl kullandıkları hakkında çalışma yapılmıştır. Son yayınlanan tez çalışmasında ise veli ve öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin ne ölçüde karşılandığını belirlemek amacıyla kurs öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. İlgili alan yazında eğitim bilimlerinde benzer bir çalışmaya rastlanmamış olması, ailelerin kurs veya anasınıfından herhangi birini neye göre tercih ettiğini/elediğini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmamış olması mevcut araştırmanın gerekliliğini doğurmaktadır. Yine ailelerin sosyal sermayelerinin eğitim kurumu tercihini ne ölçüde etkilediği üzerine mevcut bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ayrıca yayınlanmış çalışmalarda kurs velilerinin anasınıfında verilen okul öncesi eğitime yönelik bilgi ve düşünceleri veya anasınıfı velilerinin kurs eğitime yönelik bilgi ve düşüncelerine ilişkin benzer çalışmaya rastlanmaması, araştırmanın yapılma gerekçelerinden bir diğeridir.

Uluslararası alan yazında ailelerin okul tercihi süreçlerinin incelendiği birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ailelerin alternatif eğitim kurumları arasında karar verme süreçlerini etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörler arasında ailenin sahip olduğu sosyal sermaye önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışma, benzer sosyoekonomik düzeydeki, aynı bölgede ikamet eden ve benzer demografik özellikleri taşıyan (meslek, öğrenim durumu, büyüdüğü yer) ailelerin anasınıfı veya Kur'an kurslarını tercih etme nedenlerini etkileyen faktörleri ortaya çıkartmak içindir. Çalışma İstanbul'da yoğun göç alan, hızlı kentsel dönüşümün yaşandığı, genel olarak düşük sosyoekonomik düzeyde ailelerin yaşadığı bir semtte gerçekleştirilmiştir. Velilerin çocukları için nasıl bir eğitim kurumu istedikleri ve bu istekleri doğrultusunda hangi seçenekleri göz önünde bulundurdıkları, nelere dikkat ettikleri, hangi kriterlere göre diğer kurumları eledikleri ve tercihlerini nasıl anlamlandırdıkları ve savundukları bu tez çalışmasının temel sorularını oluşturur.

1.4. Tanımlar

Sosyal sermaye: “Birbiriyle tanışma ve karşılıklı tanımaya dayalı kısmen kurumsallaştırılmış bir kalıcı ilişkiler ağına bağlı mevcut veya potansiyel kaynaklar bütünüdür” (Bourdieu, 1986).

Habitus: “Toplumsal değerler ve kişisel kararlar arasındaki ilişkiyi ifade eden habitus, kişinin toplumsal tecrübelerinin sonucunu, eğilim ve yatkınlıklarını kapsamaktadır. Habitus sayesinde bireye bulunduğu toplumsal sınıf düzeyinde bir dizi kimlik yüklenmekte ve böylece kişi bulunduğu toplumsal sınıf veya grubun düşünce ve eylem yapılarını içselleştirmektedir” (Palabıyık, 2011, 129).

Okul tercihi politikaları: “Devlet okulu olmayan kurumlara finansal desteğin artırılması, kupon, burs, harç gibi programlarla özel okullara teşvikin artırılması böylece tüm okullarda piyasalaşmanın teşvik edilmesi ve ebeveynlerin bu süreçte aktif ve akılcı olarak istedikleri seçimi yapabileceklerini savunan sistemi ifade eder.” (Campbell, Proctor ve Sherington, 2009).

Kur’an kursu: “Yaygın din eğitimi faaliyetlerini içeren; 4-6 Yaş grubu Kur’an kursları, Yaz Kur’an kursları, Hafızlık Kur’an kursları, İhtiyaç odaklı kurslar, Camilerde Kur’an öğretimi, engellilere yönelik Kur’an kurslarını kapsamaktadır. Kur’an-ı Kerim okuma ve anlamını öğrenme, hafızlık ve din eğitimleri verilmektedir.” (Kurt, 2017; Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği, 2012).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu bölümde çalışmanın kuramsal temellerini oluşturan Türkiye’de okul öncesi eğitim ve Kur’an kurslarının tarihsel süreci ve sosyal sermaye kavramı detaylı olarak ele alınmaktadır. Ardından sosyal sermayenin okul tercihi politikaları ile ilişkisi ve okul tercihindeki etkisi üzerine yurtiçi ve yurtdışı alanyazında yer alan ilgili çalışmalara yer verilmektedir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Türkiye’de okul öncesi eğitim ve Kur’an kurslarının tarihsel süreci ve sosyal sermaye kavramına ilişkin detaylı bilgilere yer verilmektedir.

2.1.1. Türkiye’de okul öncesi eğitim

Türkiye’de okul öncesi eğitim, çocukların motor, bilişsel ve sosyal becerilerinin en hızlı geliştiği 3,4 ve 5 yaş dönemini kapsamakta ve mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların isteğe bağlı olarak aldıkları eğitimi ifade etmektedir (MEB, 2018a; Yıldırım, 2008). Okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır ve resmi veya özel eğitim kurumlarınca verilmektedir (Turaşlı, 2018). Bu kurumlar Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın ilgili birimlerince denetlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim veren kuruluşlar, bağımsız anaokulları (36-66 aylık), ilköğretim bünyesindeki anasınıfları (48-66 aylık) ve Kız Meslek Liseleri bünyesindeki uygulama anaokulları ve anasınıflarıdır. Aile Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne bağlı okul öncesi eğitim kurumları ise çocuk yuvaları, çocuk bakımevleri,

çocuk kulüpleri ve çocuk evleridir. Bunun yanı sıra, üniversiteler bünyesinde okul öncesi eğitim kurumları, Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (eski adı Çalışma Bakanlığı)'na bağlı okul öncesi eğitim kurumları ve vakıf, dernek ve kooperatiflere bağlı okul öncesi eğitim kurumları mevcuttur (Yıldırım, 2008, 92; MEB, 2014; Ünüvar ve Pişgin Çivik, 2014, 140).

Yukarıda bahsedilen kurumlara ek olarak, yaz okulları, çalışan ailelerin taleplerini karşılamak ve yaygınlaştırmak için yaz aylarında okul öncesi eğitimden yararlanamayan 60-66 aylık çocuklara eğitim veren diğer kurumlardır. Gezici sınıflar ise maddi durumu kötü olan ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam edemeyen 36-66 aylık çocuklara kurum bazında okul öncesi eğitim vermektedir (MEB, 2017a, 13). Bu kurumların yanı sıra Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi, Okul-Veli-Çocuk Eğitimi Programı gibi projelerle okul öncesi eğitim desteklenmektedir. Yine MEB tarafından Anne Çocuk Eğitim Programı, Aile-Çocuk Eğitim Programı ve Anne-Çocuk-Eğitim Projeleri yürütülmektedir. Benzer şekilde, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı gibi sivil toplum kuruluşları da okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik bu sürece destek vermektedir (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Okullarda okul öncesi eğitim ikili eğitim şeklinde verilmektedir ancak yeterli çocuk sayısına ulaşamadığı takdirde okul normal eğitime geçebilmektedir. Özel kuruluşların eğitimi paralıyken resmi kuruluşlarda öğretmen ücretleri, bina gibi temel eğitim giderleri dışındaki beslenme, temizlik hizmetleri ve eğitim programının uygulanmasına yönelik eğitim materyalleri için ücret tespit komisyonunun belirlediği oranda velilerden ücret alınmaktadır (Yıldırım, 2008; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2015).

Dünyada küçük çocukların eğitilmesi fikri, milattan öncesine dayanmasına rağmen okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşmaya başlaması, 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında başlayan Batı'daki Sanayi Devrimi sonrası yaşanan bir gelişmedir (Tuncer, 2015). Endüstriyellemenin yarattığı sosyoekonomik koşullar, ev dışında çalışan kadın sayısının artmasına ve çocukların bakım ve eğitimini karşılayacak okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşmasına sebebiyet vermiştir (Akyüz, Uygun ve Kafadar,

2005, 150). Türkiye’de ise bu dönemde yoğun bir sanayileşme olmamasına rağmen, savaşlar sonucu kaybedilen erkeklerin yerine kadınların çalışmaya başlaması, çocukların bakım ve eğitimi için okul öncesi eğitim kurumlarını bir ihtiyaç haline getirmiştir (Akyüz ve diğerleri, 2005). Öte yandan, Türkiye’de uzun bir tarihi olmasına rağmen okul öncesi eğitim, hiçbir zaman gerçek anlamda kitleselleşerek yaygınlaşmamış, ülkenin eğitim politikalarında öncelikli sıraya yükselememiştir.

2.1.1.1.Osmanlı İmparatorluğu Döneminde okul öncesi eğitim

Osmanlı İmparatorluğu Döneminde bugünkü anlamda okul öncesi eğitim kurumları açılmadan önce çocukların bakımı, korunması ve temel dini bilgileri öğrenmesi amacıyla bazı kurumların okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitim verildiği görülmüştür. Bu kurumlar, *sıbyan mektepleri*, *ıslahhane* ve *Dârüleytamlar*’dır (Akyüz ve diğerleri, 2005, 150). 15. Yüzyılda, Fatih Sultan Mehmet döneminde vakıfların veya varlıklı kişilerin desteğiyle kurulmaya başlanan *sıbyan/mahalle mekteplerinde*, çocuklar ailelerinin isteğine bağlı olarak eğitim görmüşlerdir. 5-6 yaş gurubundaki kız ve erkek çocuklarına 3-4 yıl süreyle verilen bu eğitimde Müslümanlığın ana ilkeleri öğretilmekle birlikte yazı dersi de verilmiştir (Demirtaş, 2007, 174; Çelik ve Gündoğdu, 2007; Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2015, 412; Akyüz ve diğerleri, 2005, 150; Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012). Fakat yazı dersleri çocukların süslü metinleri kopya etmeyi öğrendiği, aslında çocuklara yazı yazmayı öğretmeyen ezbere dayalı olan bir sistemi içermiştir. Bu kurumlarda çocuklar örneğin Kur’an veya namaz sureleri gibi Arapça metinleri ezberlerken okuduklarının anlamını öğrenmemişlerdir. Masa, sıra, tahta gibi sınıf araç gereçlerinin bulunmadığı bu kurumlarda ders materyali olarak Kur’an, elifba (alfabe) ve ilmihal kitapları kullanılmıştır. Bu kurumlarda medrese mezunları, imamlar, okuma yazması olmayan fakat Kur’an ve namaz surelerini ezberlemiş yaşlılar, öğretmen olarak görev yapmışlardır. Daha sonra Tanzimat Dönemi’yle birlikte 1868 yılından itibaren yeni ilkokulları açma ve *sıbyan mekteplerini* yenileştirme kararları alınmış ve bu doğrultuda dini bilgilerin yanı sıra hesap, tarih, coğrafya, okuma yazma, imla ve gramer gibi derslerin de verildiği “Usul-ü Cedide Mektepleri” açılmıştır (Başgöz, 2016). II. Meşrutiyet Dönemi ile birlikte *sıbyan mektepleri* Maarif Nezareti bünyesine alınmıştır. *Islahhaneler* ve

Dârüleytamlar ise, savaşta ailelerini kaybeden çocuklara hizmet verirken, 2-7 yaş grubu arasındaki çocuklar da bu kurumlara kabul edilmişlerdir (Akyüz ve diğerleri, 2015). Daha sonra bu kurumların hepsi 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla kapatılmıştır (Demirtaş, 2007, 182).

Osmanlı Döneminde ilk Türk özel anaokulu, 23 Temmuz 1908'de II. Meşrutiyet'in ilanından önce açılmıştır (Akyüz ve diğerleri, 2005; Çelik ve Gündoğdu, 2007, 174). İkinci Meşrutiyet Döneminde çökmekte olan Osmanlı İmparatorluğu'nu içinde bulunduğu durumdan kurtaracak olan formülün eğitim ve öğretmenler olduğu düşüncesiyle dikkatler Batı'daki eğitim uygulamalarına çekilmiştir (Gurbetoğlu ve Atlı, 2014). Meşrutiyet Döneminde okul öncesi eğitiminde Pestalozzi, Frobel, Montessori gibi eğitimcilerin yöntemleri çok duyulmasına rağmen bu eğitimleri bilen öğretmen sayısının çok az olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu dönemde, eğitimci Kazım Nami Duru 1909'da Avusturya-Macaristan'a yaptığı gezi sonrasında Selanik'te *Ravza-i Sıbyan mektebi* içinde bir çocuk bahçesi açmıştır (Akyüz ve diğerleri, 2015). Ayrıca anaokullarında görev alacak öğretmenler için eğitimde yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarının ve ilk drama örneklerinin bulunduğu *Çocuk Bahçesi Rehberi* adlı kitabı Fransızcadan tercüme edilmiştir (Gurbetoğlu ve Atlı, 2014). Yine bu dönemde anaokullarının hızlıca yaygınlaşması için Batı dillerinden 60 kadar eser Türkçeye çevrilmiş, anaokullarının işleyişini anlamak için Avrupa'ya öğretmen ve öğrenciler gönderilmiştir (Akyüz ve diğerleri, 2015). Bu nedenle II. Meşrutiyet Dönemindeki anaokulları genellikle Fransız ve İsviçre eğitim yöntemlerinin etkisi altında gelişme göstermiştir (Akyüz ve diğerleri, 2015).

Anaokullarının açılmasına ilişkin ilk temel düzenleme ise 6 Ekim 1913 tarihinde yayınlanan *Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkati* 'nde (Geçici İlköğretim Kanunu) yer almıştır. Bu kanunla anaokulu, ilkokulun bir kademesi olarak görülmüş ve bu kurumların yurt genelinde yaygınlaştırılması kararı alınmıştır (Ural, 1986 ve Akyüz, 1996; akt. Derman ve Başal, 2010, 561). Maarif Nezareti'ne bağlı ilk resmi anaokulu ise 50 öğrenci mevcuduyla 1914 Ocak ayında açılmıştır (Ergün, 1996, 274). Daha sonra resmi anaokulları Balkan Savaşları'ndan (1912-1913) sonra 1913-1917 yılları arasında Selanik ve İzmir başta olmak üzere çeşitli illerde açılmaya devam etmiştir (Akyüz ve diğerleri,

2005; Çelik ve Gündoğdu, 2007, 174). Ayrıca bu dönemde bakanlık 10 tane anaokulu açılması için bütçeden ödenek ayırmıştır. Okul öncesi eğitimi vermek için açılan bu resmi eğitim kurumları *Ana Mektebi* ya da *Çocuk Bahçeleri* adıyla kurulmuştur (Ergün, 1996, 273). Bu kurumlarda farklı sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklarla geniş bahçelerde yetenek ve el becerilerini geliştirici eğlenceli etkinliklere yer verilmiştir (Çelik ve Gündoğdu, 2007, 174).

Osmanlı dönemi azınlık anaokullarında, *Alliance İsrailite Yahudi Okulu*'ndan mezun kadınlar, Avrupa'da eğitim görüp Osmanlı'ya geri dönmüş gayr-i müslim kadınlar veya Yahudi kadın öğretmenlerin görev yaptığı belirtilmiştir (Altın, 2011). İlk Türk anaokullarının açılmasıyla birlikte gerekli hazırlık yapılmadığı için şartlara uygun kadın öğretmen (*muallime*) bulunamadığı ve bu yüzden resmi ve özel anaokullarındaki görevlerin hemen hepsinin Yahudi ve Ermeni öğretmenlere bırakıldığı ifade edilmiştir (Akyüz ve diğerleri, 2015, 151). Yahudi ve Ermeni öğretmenlere okulların şarkı ve şiirlerini yazmak da dâhil olmak üzere çoğu iş devredilerek Müslüman nüfusun çocuklarının gittiği anaokullarına atamalarının yapıldığı ifade edilmiştir (Akyüz ve diğerleri, 2015, 151).

Ailelerin çocuklarını gayr-i Müslim öğretmenlere vermek istememesi ve müfredatta yaşanan sorunlar, anaokulu öğretmeni yetiştirme zorunluluğunu beraberinde getirmiştir (Yücel, 2016, 995). Bu hususta “Anaokulu Öğretmeni” yetiştirmek için ilk olarak 1914 Mart ayında *Darümuallimat*'da (Kız Öğretmen Okulu) “Ana Muallime Mektebi” açılmıştır (Ergün, 1996, 274). Ayrıca anaokullarının yanına anaokulu öğretmeni yetiştirecek sınıflar açılması kararlaştırılmış ve karar uygulanmıştır (Ergün, 1996, 274). Ardından 15 Mart 1915 tarihinde *Ana Mektebi Nizamnamesi* yayınlanarak anaokulu öğretmenlerine ilişkin düzenlemeler getirilmiştir. Bu nizamnamenin ardından büyük şehirler başta olmak üzere anaokulu sayısında hızla artış yaşandığı görülmüştür (Yücel, 2016, 996). Kanunun genel hükümlerine göre, anaokullarının bir kız mektebine bağlı veya bağımsız olarak ücretli veya ücretsiz şekilde 4-6 yaş grubundaki çocuklara karma eğitim verilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca her sınıfta en çok 30 çocuk bulunabileceği, ahlaki oyun, beden eğitimi, dini ve milli hikâye, resim inceleme ve el işleri gibi etkinliklere sınıfta yer verileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, sınıf sayısı kadar

öğretmen ve yardımcı kadın öğretmenin kurumda bulundurulması ve bu öğretmenlerin, İstanbul Kız Öğretmen Okulu'nun *Ana Muallime Mektebi*'nden mezun olma veya yetenek ve bilgi sahibi olduğunu sınavla gösterme, Türkçeyi güzel telaffuz etme ve akıcı kullanma, Osmanlı uyruğuna sahip olma gibi kriterleri taşıması istenmiştir (Akyüz, 1996). Öğretim süresi 1 yıl olan *Ana Muallime Mektebi*, ülke şartları nedeniyle, toplamda 370 öğretmeni mezun ettikten sonra 1919'da kapatılmıştır (Derman ve diğerleri, 2010).

2.1.1.2. Cumhuriyet'in ilanından 2000'li yıllara kadar okul öncesi eğitim

Cumhuriyet'in ilan edildiği 1923 yılında Türkiye'deki 38 ilde toplam 80 okul öncesi eğitim kurumu, 136 öğretmen ve 5880 öğrenci olduğu kayıt edilmiştir (İlgar ve Coşkun İlgar, 2013, 221; Derman ve diğerleri, 2010, 561). Cumhuriyetin ilk yıllarında çocuklar, yaş, geçmiş okul deneyimi ve bedensel gelişimlerine göre kategorize edilerek anaokulunun *filiz*, *gonca* ve *gül* diye farklı isimlerle sınıflandırılmış sınıflarına kaydedilmiştir. *Filiz* sınıflarına genellikle 3-5 yaş arası çocuklar, *Gonca* ve *Gül* sınıflarına ise 5 yaş ve üstü çocuklar kaydedilmiştir (Yücel, 2016, 996).

Ana Mektepleri Nizamnamesi'nden (1915) sonra hızla artan anaokulları sayısının 25 Ekim 1925 tamiminden (genelge) sonra azalmaya başladığı görülmüştür. Çünkü genelgenin beşinci fıkrasında ilköğretimin geliştirilmesi için anaokulu bütçesinin ilköğretime aktarılması kararının alındığı belirtilmiştir (Yücel, 2016, 998). 1925-1926 eğitim-öğretim yılı sonunda ülkede 89 resmi anaokulu, 8655 öğrenci ve 161 öğretmen olduğu açıklanmıştır. Daha sonra yayımlanan 29 Ocak 1930 tamiminin ardından, kanunen zorunlu olan ilkokulların aleyhine olduğu söylenen çoğu okul öncesi eğitim kurumlarının, ödenek, öğretmen ve bina sıkıntısı çektiği, arka arkaya kapanmaya veya ilköğretim kurumlarının bünyesine girmeye başladığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik bu kararların alınmasında Harf Devrimi'nin (1928) de etkisi olduğu belirtilmiştir (Yücel, 2016). İlköğretime bile yeterli kaynak ayrılmadığının belirtildiği bu savaş döneminde, her vatandaşın okur-yazar olması amacıyla finansal kaynakların büyük kısmı ilköğretime aktarılmış, "Millet Mektepleri" açılması fikrine ağırlık verilmiştir (Yücel, 2016; Çelik ve Gündoğdu, 2007, 177; Oktay, 1983). Kapanan anaokullarının yerine,

İstanbul'daki fabrikalarda veya gün boyu ziraatta çalışan anneler için çalışma saatleri içinde çocuklarını gönderebilecekleri *çocuk yuvaları* açılmaya başlanmıştır. 3-7 yaş arası çocukların alındığı bu kurumlarda, çocuklara bakım ve eğitim vermenin amaçlandığı ifade edilmiştir (Yücel, 2016; Çelik ve Gündoğdu, 2007, 177; Oktay, 1983). 1937-1938 yılları Milli Eğitim İstatistiği'nde ise resmi anaokulları sayısına dair veri bulunmamaktadır. Öte yandan, 32'si gayrimüslimlerin olmak üzere, 59 öğretmenin görev yaptığı ve 1555 öğrencinin kayıtlı olduğu 47 özel anaokulunun bulunduğu açıklanmıştır (Oktay, 1983).

Cumhuriyet Dönemi'nde 0-6 yaş grubu çocukların eğitimine yönelik ilk ifadelere, 4. Milli Eğitim Şurası'nda (1949), "aile eğitimi" ve "ailenin demokratik eğitim uygulamalarına yönelik yöntemler" kavramlarıyla yer verilmiştir (Oktay, 1983). 1953 yılında ise, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından, 300'den fazla kadın işçi çalıştıran kurumlarda 1-6 yaş arası çocuğa sahip çalışan anneler için *kreş ve emzirme odası* açma zorunluluğu getirilmiştir (Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012, 459). Ayrıca 1953'teki 5. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasına yönelik yeniden teşebbüslerin olacağına değinilmiştir (Çelik ve Gündoğdu, 2007, 178).

Türkiye'de okul öncesi eğitimle ilgili önemli atılımların, 1960 yılından sonra atıldığı görülmüştür (İlgar ve İlgar, 2013, 222; Aktan ve Akkutay, 2014, 65; Derman ve diğerleri, 2010, 561; Abazaoğlu ve diğerleri, 2015, 413). Örneğin, 1961 Eylül ayında bazı öğretmenler için yetiştirme kursları açılmış, daha sonra öğretmenler 1 aylığına İtalya'ya seminere gönderilmiştir (Çelik ve Gündoğdu, 2007, 179). "Okul öncesi eğitim" kavramının Türkiye Milli Eğitim literatürüne ilk kez 1961 yılında çıkarılan *İlköğretim ve Eğitim Kanunu* ile girdiği görülmüştür (Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012, 460). Daha sonra, 5-15 Ocak 1962 tarihinde toplanan 7. Milli Eğitim Şurası, okul öncesi eğitimin önemini etkin olarak gündeme getirmiş ve aşağıdaki konularda hizmetlerin yaygınlaştırılmasını önermiştir: Anaokulu öğretmen ve yardımcı yetiştirilmesi, bazı bölgelerde gelişim geriliği olan, özel eğitime muhtaç çocuklar için ilkokula bağlı anasınıfı ve anaokulları açılması ve korunmaya muhtaç okul öncesi dönemi çocuklarının bakım ve eğitimlerinin sağlanması. Ayrıca, sanayi bölgesinde çalışan annelerin çocukları için anaokullarının açılması ve 10 anaokulunun uygulama merkezi olarak çeşitli il merkezlerinde açılması kararı alınmıştır (Oğuzkan ve Oral, 2003).

MEB tarafından 16 Haziran 1962 yılında yayınlanan “222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’na Göre Hazırlanan Bölge İlkokulları Yönetmeliği” kapsamında “Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği” yayınlanmıştır. 3-6 yaş arası çocuklar için okul öncesi eğitim kurumları, 3-4 yaş “çocuk yuvası”, 5-6 yaş “anasınıfı” veya “çocuk bahçesi” adıyla sınıflandırılmıştır (Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012, 460). Bu yönetmelikle birlikte ülkede resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları, öğretmen ve çocuk sayılarında artış yaşanmıştır (Oğuzkan ve Oral, 2003). 1960-1961 eğitim-öğretim yılında 64 okul öncesi eğitim kurumu, 2.730 öğrenci ve 104 öğretmen eğitimde mevcutken, 1970-1971 eğitim öğretim yılında eğitim kurum sayısı 419’a, öğrenci sayısı 10.714’e ve öğretmen sayısı 743’e yükselmiştir (Türk Sanayicileri ve İş adamları Derneği [TÜSİAD], 2005; MEB, 2005). 7. Milli Eğitim Şurası (1962) ile okul öncesi öğretmeni yetiştirmek amacıyla 4 Kız Enstitüsünde akşam kursları açılma kararı alınmıştır (Ahi, Kıldan, 2013). Okul öncesi öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1963-1964 yılları arasında Kız Meslek Liselerinde “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü” açılmıştır. Bu bölümlerin kaynağı ise Ankara ve Konya’da açılan Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulları olmuştur (Derman ve diğerleri, 2010, 567). Bu bölümler daha sonra, Talim Terbiye Kurulu’nun 11.04.1964 tarih ve 120 sayılı kararı ile, okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren bölüm halini almıştır (Poyraz ve Dere, 2003).

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (1969-1972), okul öncesi eğitimin, 3-6 yaş arası anne eğitiminden yoksun çocuklara verileceği ifade edilmiştir. Bu çocukların eğitimi için, ilkokula bağlı anasınıfları, bağımsız anaokulları ve Kız Enstitüleri bünyesinde çocuk yuvaları açılması planlanmıştır (DPT, 1967, 163-164). 1970-1971 eğitim öğretim yılına bakıldığında, toplamda 118 anasınıfı açılmış, 118 öğretmen istihdam edilmiş ve 2114 çocuk eğitim hizmetinden yararlanmıştır. Özel sektörde ise 70 anaokulu hizmet vermiştir (Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012, 460).

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerinin ilk kez belirtildiği 1973 yılında MEB tarafından yayınlanan 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” ile okul öncesi eğitime örgün temel eğitim içinde yer verilmiştir (İlgar ve İlgar, 2013, 223; Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012, 461; Çelik ve Gündoğdu, 2007, 180). Kanunda ilköğretimin 6-14 yaş arası

çocukları kapsadığı belirtilerek, okul öncesi eğitimin zorunlu ilköğrenim çağına gelmemiş 0-6 yaş arası çocukları kapsadığı ifade edilmiştir. Kanunda, okul öncesi eğitimin günümüzde halen güncelliğini korumakta olan amaçları şu şekilde açıklanmıştır:

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilköğretime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak;
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (Milli Eğitim

Temel Kanunu, 1973, 5014; Güven, 2012, 561).

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1973-1977), okul öncesi eğitime, özel sektörün teşviki vurgulanmıştır (Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012, 462). Bu eğitimin 3-6 yaş arasındaki tüm çocukları kapsamı gerektiği fakat bunun için gereken mali kaynak ihtiyacından dolayı gerekli hazırlıkların uzun vadede yapılacağı belirtilmiştir (DPT, 1972, 741). 1980'lerden itibaren küresel alanda kendini gösteren neoliberal politikaların etkisi, Türkiye'de ekonominin kırılma noktası olarak görülen ve özel sektörün önünün açılmasını amaçlayan 24 Ocak 1980 kararlarının ardından, eğitim alanında artmaya başlamıştır. İlk kez "Kendi Okulunu Kendin Yap" kampanyalarıyla başlayan süreç, 1990'lardan sonra uluslararası boyutta projelendirilmiştir (Şentürk, 2010, 78).

Üçüncü (1973-1977) ve Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planlarında (1985-1989) okul öncesi eğitim kurumlarının özellikle işçilerin yoğun olduğu ve kalkınmaya ihtiyaç duyulan yerlerde açılması kararlaştırılmıştır (Oktay, 2004). Diğer yandan, Ankara'da Gazi Üniversitesi Mesleki Teknik Eğitim Fakültesi'nde 1978-1979 yılında ve Konya'da Selçuk Üniversitesi Mesleki Teknik Eğitim Fakültesi'nde 1980-1981 yılında, ön lisans düzeyinde (2 yıl) "Anaokulu Öğretmenliği Bölümleri" açılmasıyla okul öncesi öğretmeni yetiştirme görevinin yükseköğretime devredildiği görülmüştür (Derman ve diğerleri, 2010, 567). Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda 5-6 yaş dönemi olarak ifade edilen okul öncesi eğitimde okullaşmanın %10' a çıkarılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda bu kurumların yaygınlaşması için özel ve kamu kurumlarından üst düzeyde yararlanılması vurgulanmıştır (DPT, 1984, 141). Fakat 1985-1989 yılları arasında 4,1 olarak görülen okullaşma oranı, 1989-1990 yıllarında 4,6'a kadar yükselebilmiştir (Öz, 1983; akt. Derman ve diğerleri, 2010).

Onuncu Milli Eğitim Şurası'nda (1981), eğitim sistemine bir anasınıfı programı eklenmesi kararlaştırılmış, programın amacı, içeriği ve uygulanmasına yönelik öneriler yer almıştır. Diğer yandan, 1987'de İstanbul Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne bağlı Eğitim Yüksek Okulu'nda Anaokulu Öğretmenliği Anabilim Dalı açılarak ilk kez bu görev eğitim fakültelerine bırakılmıştır. Daha sonra gerçekleştirilen 12. Milli Eğitim Şurası'nda (1988) okul öncesi öğretmenlerinin 2 yıllık bir yükseköğretim sürecinden geçmeleri kesin olarak kararlaştırılmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007). 1991-1992 eğitim-öğretim yılından itibaren Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümleri 4 yıllık eğitim süresiyle bazı üniversitelerin eğitim fakültesinde yer almaya başlamıştır (Derman ve diğerleri, 2010, 567).

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1990-1994) 1988-1989 yılındaki %4 olan okullaşma oranının 1993-1994 yıllarında %11'e çıkarılması hedeflenmiştir (DPT, 1989, 291). Fakat Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'na (1996-2000) göre bu oran %5,1'de kalmış, istenilen hedefe ulaşamamıştır (Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012, 462). 4-6 yaş grubundaki okul öncesi eğitimde okullaşma oranının 5 yıl içinde %16'ya çekilmesi amaçlanmasına rağmen 1999-2000 yılında okullaşma oranı %9,7'de kalmış ve neredeyse hedeflenen oranın yarısını ancak geçebilmiştir (DPT, 1995, 23; Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012, 462).

Okul Öncesi Eğitim Hizmetleri, MEB'de 1992 yılına kadar İlköğretim Genel Müdürlüğü, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ve Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi altında yürütülmüştür. Daha sonra 1992 yılında "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri ile ilgili 3797 sayılı Kanun" ile, Merkez Teşkilatı bünyesinde "Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü" adıyla yerini almıştır (Abazaoğlu ve diğerleri, 413). 1996'daki 15. Milli Eğitim Şurası'nda ise okul öncesi eğitimin en az 2 yılının zorunlu olmasına ilişkin karar alınmıştır (Çelik ve Gündoğdu, 2007, 181).

MEB tarafından 1992 yılında "Milli Eğitim Bakanlığı Anaokulu-Anasınıfı ve Uygulama Sınıfı Yönetmeliği" yayınlanmıştır (Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012, 462). Bu

yönetmelikte; *anaokulu*, 36-72 aylık çocukların gittiği bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarını; *anasınıfı*, 48-72 aylık çocukların gittiği ilkokul veya ilköğretime bağlı okul öncesi eğitim kurumlarını; *uygulama sınıfı* ise 36-72 aylık çocukların eğitim amacıyla gittiği MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarını kapsamıştır (Anaokulu-Anasınıfı ve Uygulama Sınıfı Yönetmeliği, 1992, 3).

MEB tarafından güncellenen 1996 tarihli “Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği” ile, anaokulu ve uygulama sınıfı için çocuk yaşı aralığı 37-72, anasınıfı için ise 61-72 olarak değiştirilmiştir. Sınıftaki çocuk sayısı yetersiz olduğunda 48 aylık çocukların da anasınıfına kaydedebileceği belirtilmiştir (Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012, 462). Bu yönetmelikle ilk kez okul öncesi eğitim ilkeleri kısaca şu şekilde belirtilmiştir: Çocukların yeteneklerine göre gelişimlerini sağlayacak eğitim ortamının hazırlanması ve eğitim faaliyetlerinin ve program konularının çocukların yaş, ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra okul ve çevre imkânları gözetilerek düzenlenmesi. Ayrıca yönetmelikte, okul öncesi eğitimde sevgi, saygı, sorumluluk, Türkiye, Atatürk, Türk milleti gibi konu ve değerlerin pekiştirici nitelikte olması gerektiğine ve Türkçenin doğru kullanımının önemsenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Çocuklara eşit derecede ilgi ve şefkatle yaklaşılması ve ceza verilmemesi gerektiği belirtilmiş, çocuklara toplumun sosyal ve kültürel değerlerinin benimsetilmesi, çevre temizliği, bireysel temizlik ve doğru beslenme alışkanlıklarının kazandırılması gerekliliğine değinilmiştir. Son olarak, eğitimde okul aile işbirliği gerekliliğinden bahsedilmiştir (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 1996, 2-3). Cumhuriyet Dönemi okul öncesi eğitim kurumuna, ilişkin sayısal veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.1. Cumhuriyet Döneminde okul öncesi eğitim istatistikleri (TÜSİAD, 2005; MEB, 2005).

Yıllar	Okul öncesi eğitim kurumu	Çocuk sayısı	Öğretmen sayısı
1923-1924	80	5.880	136
1940-1941	51	1.690	60
1950-1951	52	1.760	71
1960-1961	64	2.730	104
1970-1971	419	10.714	743
1980-1981	2.019	43.545	2.874
1990-1991	3.652	113.388	6.624
2000-2001	9.643	289.066	18.149

Önceki sayfalarda da bahsedildiği gibi, 1923-1960 yılları arasında, 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tamimleri ve Harf Devrimi'nden sonra (1928) okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında düşüşler yaşandığı tabloda görülmektedir. Daha sonra 1962 yılında yayımlanan Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği'nin ardından okul öncesi eğitim kurumu, öğretmen ve öğrenci sayılarında artış yaşandığı tespit edilmektedir.

Tablo 2.2. 1985-2009 eğitim-öğretim yılları arasında okul öncesi eğitimde okullaşma oranları (TÜSİAD, 2005; Başal, 2013)

Yıllar	Okullaşma oranı (%)	Artış Oranı (%)
1985-1986	4,1	-
1986-1987	4,2	2,4
1987-1988	4,1	-2,4
1988-1989	4,3	4,9
1989-1990	4,6	7
1990-1991	4,9	6,5
1991-1992	5,1	4,1
1992-1993	4,9	-3,9
1993-1994	6,1	24,4
1994-1995	7,3	19,6
1995-1996	7,6	4,1
1996-1997	8,9	17,1
1997-1998	9,3	4,4
1998-1999	10	7,5
1999-2000	10,2	2
2000-2001	10,3	0,9
2001-2002	11	6,7
2002-2003	11,8	7,2
2003-2004	13,2	11,8
2004-2005	16,1	21,9
2005-2006	19,9	23,6
2006-2007	22,4	12,5
2007-2008	28,5	27,2
2008-2009	29,1	5,3
2009-2010	38,55	32,5
2010-2011	43,10	11,8
2011-2012	44,04	2,2

Tablo 2.2.'de 1993-1994 eğitim-öğretim yılına kadar okullaşma oranlarında düzenli artışın sağlanamadığı, 1993-1994 yıllarından itibaren okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarında istikrarlı bir artışın yakalandığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, VI.

Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1990-1994), 1989-1990 eğitim-öğretim yıllarında 2,8 olan okullaşma oranının 1993-1994 yıllarında %11'e çıkarılması hedeflenmesine rağmen, 1994-1995 yılı eğitim-öğretim döneminde bu oranın %5,1'de kaldığı ve istenilen hedefe ulaşamadığı görülmektedir (Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012, 462; DPT, 1995, 24). Aynı şekilde, VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda %5,1'de kalan bu oranın 2000-2001 yıllarında %16'ya çıkarılması hedeflenmesine rağmen 1999-2000 yılında okullaşma oranının %9,8'de kaldığı görülmektedir (Yeşil Dağlı ve Dağlı, 2012, 462; DPT, 1995, 28). 1990'lı yıllardan itibaren okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarında istikrarlı bir artış görülmesine rağmen hedeflenen okullaşma oranlarına hiçbir dönemde ulaşamamıştır.

2.1.1.3. 2000'li yıllarda okul öncesi eğitim: "4+4+4 eğitim sistemi"

MEB tarafından 2002'de yayımlanan ve 2004 yılındaki yönetmelikte de geçerliğini koruyan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ndeki değişikliklerle, anaokulu ve uygulama sınıfı çocuklarının yaş aralığı 36-72, anasınıfı çocuklarının yaş aralığı ise 60-72 ay olarak değiştirilmiştir. Yönetmelikte, kayıt yılının eylül ayı sonuna kadar 36 ayını dolduran ve aralık ayı sonuna kadar 72 ayını doldurmamayan çocukların anaokulu ve uygulama sınıflarına kaydedileceği belirtilmiştir. Eylül ayı sonuna kadar 60 ayını dolduran ve aynı yılın aralık ayında 72 yaşını doldurmamayan çocukların ise anasınıflarına kaydedilmesine karar verilmiştir. Ayrıca çocuk sayısı yeterli olmadığında 48-60 aylık çocukların da anasınıflarına kaydının yapılabileceği ifade edilmiştir (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2002; Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2004). 2006 yılında yönetmelikte yapılan değişikliklerle, kayıt yılının aralık ayı sonuna kadar 60 ayını dolduran ve kurumda mevcut yer olursa 48 ayını tamamlayan çocukların anasınıfına kaydedilebileceği ifade edilmiştir. Böylece 57 aylık veya uygun durumda 45 aylık çocukların okula kayıt olabileceği belirtilmiştir (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2006).

Temmuz 2012'de yayınlanan "Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" ile yaş aralığı, anaokulu ve uygulama sınıfları

için 37-66 aylık çocukları, anasınıfları için ise 48-66 aylık çocukları kapsayacak şekilde tekrar değiştirilmiştir. Çocukların okul öncesi eğitimden yararlanabileceği üst yaş sınırı ise 72 aydan 66 aya indirilmiştir. Ayrıca 2006'da belirlenen çocukların 45 aydan itibaren anasınıfına başlama yaşı güncellenerek tekrar 48 aya çekilmiştir. Bunun yanı sıra 60-66 aylık çocukların veli izniyle ilkokula veya okul öncesi eğitim kurumuna kaydının yapılabileceği belirtilmiştir (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2012).

Türkiye'deki okul öncesi eğitimde kapsamlı değişikliklerden birinin temeli şüphesiz 2012 yılındaki 18. Milli Eğitim Şurası'nda atılmıştır. Burada alınan kararlar "4+4+4 eğitim sistemine" geçileceği hakkında sinyaller verilmiştir (Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013, 137). Kararda, öğrencilerin yaş düzeyleri ve bireysel farklılıklarına göre 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl ortaöğretime hazırlık ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere toplamda 13 yıl zorunlu eğitim almasına yönelik planlama yapılmıştır (MEB, 2010, 7).

On sekizinci Milli Eğitim Şurası'nın ardından, Resmî Gazete'de 2012'de yayınlanan "6282 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile 5+3 kesintisiz eğitim olarak verilen 8 yıllık zorunlu eğitimden, 4+4+4 kademeli eğitim şeklinde 12 yıl zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir. Buna göre ilk 4 yıl, süreli zorunlu ilkokul, ikinci 4 yıl süreli zorunlu ortaokul ve üçüncü 4 yıl süreli zorunlu lise eğitim kademesi olarak tanımlanmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012; Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013, 137; Doğan, Uğurlu ve Demir, 2014, 118; Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal, 2014, 59; Alat ve Mercan Uzun, 2016, 16). MEB, Türkiye'nin zorunlu eğitim süresinde dünya genelindeki ülkeler arasında çok geride olduğunu belirtmiş ve Türkiye'deki lise mezunu öğrenci sayısının az olduğunu dile getirerek bu yeni düzenlemeye gerekçelendirmiştir. Bu yasa ile gelen bir diğer önemli değişiklik, 60 ayını dolduran çocukların veli izniyle, 66 ayını dolduran çocukların ise direkt zorunlu süreli ilkokul eğitimine başlamasıdır. MEB, erken yaşta eğitime başlayan çocukların hayata bir yıl erken adım attığını ve erken yaşta ilgi ve yeteneklerine göre tercih yapabilme haklarının sağlandığını belirterek bu değişikliği savunmuştur (MEB, 2012, 9; Alat ve Mercan Uzun, 2014). Bu yeni "4+4+4 Eğitim Sisteminin" faaliyete geçtiği ilk yıl, 2012-

2013 eğitim yılında, ilköğretime katılması beklenen öğrencilerin %22'si (70.861) sağlık raporu alarak ilkokula kayıt yaptırmamıştır. Aynı yıl 5 yaş grubu olup okul öncesi eğitime katılması beklenen çocukların %14'ü ise veli isteğiyle 1. sınıfa başlamış ve okul öncesi eğitimde okullaşma oranı azalmıştır (AÇEV ve Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2013, 2; Öztürk, 2018, 9).

Resmî Gazete'de 2013'te yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" ile ilkokulda kayıt yaşında tekrar değişiklik yapmıştır. Buna göre 66, 67 ve 68 aylık çocuklar dilekçe ile, 69,70 ve 71 aylık çocuklar ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını gösteren sağlık raporuyla kayıtlarını erteleyebilme veya okul öncesi eğitime devam etme hakkına sahip olmuşlardır (Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2013). 2014'te güncellenerek tekrar yayımlanan yönetmelikle okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği birleştirilmiştir. Buna göre, anaokulu ve uygulama sınıfları, 36-66 aylık çocukları, anasınıfı ise 48-66 aylık çocukların eğitimini kapsayan kurumlar olarak ifade edilmiştir. Sınıf mevcudu yetersiz olduğunda 36-47 ay arası çocukların da anasınıflarına kaydedilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca 67, 68, 69 aylık olup okul öncesi eğitim almamış çocukların, velinin yazılı izni veya sağlık raporuyla ilkokula kayıtlarının 1 yıl ertelenip okul öncesi eğitim kurumuna öncelikli kaydının yapılabileceği vurgulanmıştır (Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). Son olarak Resmi Gazete'de 2019 Temmuz ayında yayınlanan 30827 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" ile 36-68 aylık çocukların uygulama sınıfı ve anaokuluna, 57-68 aylık çocukların ise anasınıflarına kayıt olabileceği ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2019).

Dünyada ise okul öncesi eğitime başlama yaşı ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Örneğin Almanya ve Avusturya'da okul öncesi eğitim 3 yaşında başlamaktadır ve süresi 3 yıldır (Başal, 2013, 146). Avusturya'da anaokuluna başlama yaşı 4'tür. Çin' de ise okul öncesi eğitim 1-3 yaş aralığında kreşlerde verilirken, 3-6 yaş

aralığında çocuklar eğitimlerine anaokullarında devam etmektedir. Japonya’da anaokullarına başlama yaşı 3’tür ve 3-5 yaş grubundaki çocuklara yöneliktir. Bunun yanında bakım merkezleri de 0-5 yaş arasındaki çocuklara okul öncesi eğitimi sunmaktadır. İrlanda’da ise çocuklar 4 yaşında anaokuluna başlamaktadır (Kartal, 2008). Amerika Birleşik Devletleri’nde çocuk yuvaları 4-5 yaş grubuna, anaokulları ise 5 yaş grubundaki çocuklara eğitim vermektedir. Fransa’da ise anaokullarına 2-6 yaş grubu çocuklar dâhil edilmektedir. İngiltere’de okul öncesi eğitim, 3 yaşında başlamakta ve 3-5 yaş aralığındaki çocuklara verilmektedir. Finlandiya’da ise çocuklar 1 yaşından 6 yaşına kadar okul öncesi eğitim almaktadır. Yunanistan’da eğitim 2-4 yaş aralığında kreş ve yuvalarda, 5-6 yaş aralığında ise anaokullarında verilmektedir (Başal, 2013).

Yeni eğitim sistemiyle gelen önemli değişiklikler, tartışmaları da beraberinde getirmiştir. 4+4+4 eğitimine yönelik yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıkan farklı eleştiriler şu şekilde özetlenebilir: Yeni eğitim sistemine yönelik pilot uygulama olmaması sonucu ve okula başlama yaşının düşürülmesiyle ilköğretim öğretmenlerinin küçük yaş grubuna eğitim vermekte zorlandığı tespit edilmiştir (Cerit ve diğerleri, 2014; Örs ve diğerleri, 2013; Doğan ve diğerleri, 2014). Ayrıca ilköğretime başlayan çocukların uyum sorunu, fiziksel ve psikolojik yetersizlikleri, farklı yaş grubu çocukların aynı sınıfta olması gibi okula hazırbulunuşluk sorunları eğitim sürecinde sıkıntı yaratmıştır (Alat ve Mercan Uzun, 2016; Cerit ve diğerleri, 2014; Güven, 2012). Küçük yaştaki öğrencilerin derste etkinlik gösterememeleri sonucu kendilerini değersiz hissetmeleri ve teneffüs saatlerinde büyük çocuklar tarafından zarar görme risklerinin de olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, okullardaki sınıf yetersizliği, fiziksel imkân ve altyapı eksikliğinin küçük yaştaki çocukların tuvalet ihtiyaçlarını karşılayamaması gibi öz bakım eksikliği sorunlarını da beraberinde getirdiği ifade edilmiştir. Alan yazında bu sorunlara yönelik ortak çözüm önerilerinden biri ise “okul öncesi eğitimin zorunlu olması” olmuştur (Alat ve Mercan Uzun, 2016; Cerit ve diğerleri, 2014; AÇEV ve ERG, 2013).

Yeni sisteme yöneltilen bu eleştirilerin yanı sıra Hacettepe, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Boğaziçi ve Ankara Üniversitesi, yeni eğitim sistemine dair rapor yayınlamalarıyla eğitim sisteminde oluşabilecek olası sorunlara dikkat çekmişlerdir. İlk olarak, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitimin dışına çıkarılarak, ilköğretime başlama

yaşının 1 yıl erkene çekilmesi sonucu, öz bakım becerileri tam olarak gelişmemiş çocukların, temel eğitime hazır olmadıkları üzerine tartışılmıştır. Bu yüzden 60-72 aylık çocukların zorunlu okul öncesi eğitime tabi tutulmaları ve ardından 72 aylık çocukların ilköğretime başlamaları fikri önerilmiştir (Ankara Üniversitesi, 2012). Ayrıca, okul öncesi eğitimin bu kanunla zorunlu eğitim kapsamına dâhil edilmemesi nedeni ile alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların okul öncesi eğitimden mahrum kalma riskinin oluşabileceği vurgulanmıştır (Boğaziçi Üniversitesi, 2012). Bir diğer raporda, dünyadaki birçok ülkede çocukların ilköğretimden önce okul öncesi eğitim kurumuna gittiklerine değinilmiş ve bu şekilde 72 aylık çocukların ilköğretime başladıklarında hazırbulunuşluklarının ve okul başarısının artacağı vurgulanmıştır. Ayrıca 60 aylık ve 72 aylık çocukların gelişim özellikleri bakımından çok farklı olduğu, bunun eğitim sürecine olumsuz olarak yansıtacağı belirtilmiştir (Hacettepe Üniversitesi, 2012).

Bu dönemde yayımlanan gazete haberlerinde yeni 4+4+4 eğitim sistemiyle ilgili “okula başlamada yetersiz hazırbulunuşluk” ve “okul öncesi eğitim” konuları en fazla değinilen konu başlıkları olmuştur (Berkant, Cömert, 2013, 35). İlköğretimi bir yıl erken başlatmak yerine okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması gerektiği vurgulanarak, 72. ayın ilköğretim için en ideal yaş olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan, Türkiye’deki eğitim sistemi ile diğer ülkelerin eğitim sistemleri arasında karşılaştırma yapılırken sadece okula kayıt yaşının ön planda tutulmasının eksik tespitler doğuracağı belirtilmiştir. Nitekim bu ülkelerde ilkokula başlama yaşı ile, 5 yaş okullaşma oranı, öğretmen yetiştirme programı ve okulların altyapıları gibi farklı kriterlerin senkronize ve uyum halinde olduğunun altı çizilmiştir (ODTÜ, 2012).

Tablo 2.3. 2000’li yıllarda okul öncesi eğitimde kurum, öğrenci ve öğretmen sayıları (MEB, 2018a, 18).

Yıllar	Okul öncesi eğitim kurumu	Çocuk sayısı	Öğretmen sayısı
2003-2004	13.285	344.741	17.511
2004-2005	15.978	434.771	22.152
2005-2006	18.539	550.146	20.910
2006-2007	20.675	640.849	24.775
2007-2008	22.506	701.762	25.901
2008-2009	23.653	804.765	29.342
2009-2010	26.681	980.654	42.716
2010-2011	27.606	1.115.818	48.330
2011-2012	28.625	1.169.556	55.883
2012-2013	27.197	1.077.933	62.933
2013-2014	26.698	1.059.495	63.327

Tablo 2.3.’te okul öncesi eğitime erişimde Türkiye’nin özellikle son yıllarda niceliksel olarak oldukça ilerleme kaydettiği fakat “4+4+4 eğitim uygulamasıyla” bu ilerlemenin sekteye uğradığı görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere, 2000’li yılların başından bu yana okul öncesi eğitime katılım yıllar içinde artarken 2012-2013 yılında bu artışın durduğu hatta kurum ve çocuk sayısında gerilemenin yaşandığı ve bir sonraki eğitim-öğretim döneminde de kurum ve çocuk sayılarında azalmanın devam ettiği tespit edilmektedir.

Tablo 2.4. 2009-2014 yılları arasında yaş gruplarına göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranları (MEB, 2015c, 1; MEB, 2018a, 1)

Yıllar	3-5 yaş	4-5 yaş	5 yaş
2009-2010	26,92	38,55	-
2010-2011	29,85	43,10	-
2011-2012	30,87	44,04	65,69
2012-2013	26,63	37,36	39,72
2013-2014	27,71	37,46	42,54

Tablo 2.4. incelendiğinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarındaki artış hızının yavaşladığı, 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde bir önceki yıla göre tüm yaş gruplarındaki okullaşma oranında düşüşler olduğu görülmüştür. 2013-2014 yılında ise 4-5 yaş okullaşma oranının bir önceki yıl ile neredeyse aynı kaldığı görülmüştür.

2.1.1.4. 2015 sonrası okul öncesi eğitim: “toplum temelli kurumlar” ve DİB

MEB, 2005 yılından itibaren değişen felsefesi sonucu müfredatın yenileştirilmesi ve güncelleştirilmesi çalışmalarına başladığını açıklamıştır (MEB, 2017b). Bu doğrultuda MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2010-2011 eğitim-öğretim yılının ilk haftasında, okullara değerler eğitimine ilişkin uygulamaların gerçekleştirilmesine yönelik genelge ulaştırılmış ve toplumda kabul gören değerlerin okullarda pekiştirilmesi gerekliliğine değinilmiştir. Bu bağlamda hazırlanan Değerler Eğitimi Projesi'nin okul öncesi başta olmak üzere diğer eğitim kademelerinde de uygulanmasından İl, İlçe ve Okul Proje Yürütme Kurulları sorumlu tutulmuştur. Eğitimin içeriği sınıf içi, okul içi ve aileye yönelik etkinlikler olmak üzere üç boyutta geliştirilmiştir. Bu içeriğin MEB'in önerdiği faaliyet planı konularından yararlanılarak hazırlandığı belirtilmiştir (Cihan, 2014). 2015-2016 eğitim-öğretim dönemi itibarı ile toplumsal değerlerin daha fazla benimsenmesi ve gelecek kuşağa aktarılabilmesi adına değerler eğitiminin okullarda uygulanan müfredatların ana merkezine alındığını açıklamıştır. Bu nedenle bakanlık tarafından 10 adet milli, evrensel ve manevi değer (adalet, dostluk, sabır, vatanseverlik, yardımseverlik, saygı, dürüstlük, öz denetim, sevgi, sorumluluk) belirlenmiş ve bu değerlerin yenilenen müfredatla öğrencilere kazandırılması beklenmiştir (ERG, 2017,16; MEB, 2017b). Bu gelişmeleri takiben 6 Aralık 2014 tarihinde yapılan 19. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitim programında değerler eğitimine yer verilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2014). Ayrıca “Değerler Eğitimi” başlığı altında müfredatların giriş kısmına yeni bir bölüm eklenmiş ve yeni öğretim programlarında değerler eğitiminin daha görünür ve üstünde durulması gereken bir konu olarak eğitim sistemindeki tüm kademelerde yer alacağı, MEB'in 18 Temmuz 2017 tarihli basın toplantısında açıklanmıştır (Metindoğan, 2018).

19. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararın ardından çeşitli illerdeki (Bolu, Düzce, Sakarya, Edirne, Malatya, Antalya vb.) İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İl Müftülüğü arasında protokol imzalandığı ve MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 yaş grubu çocuklara yönelik olarak 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğretim Programı içeriğine

göre hazırlanmış din eğitimlerinin verilmeye başlandığı tespit edilmiştir (Güler, 2018; Cumhuriyet, 2017; Kamudan Haber, 2019). Fakat MEB'in eğitim programı veya yönetmeliğinde değerler eğitimi adı altında yayınlanan bir programa veya bu uygulamaya yönelik resmi bir açıklamaya rastlanmamıştır (Yaka, Yalçın, Denizli, 2014). Zorunlu din eğitimi dersleri örgün eğitimde MEB tarafından ilkokul 4. sınıftan itibaren verilmesine rağmen bu uygulama ile okul öncesi eğitimde çocuklara değerler eğitimi adı altında din eğitimi verildiği görülmektedir (Cumhuriyet, 2017). Eğitimlerin haftada 6 saat yapıldığı ve eğitimi yapacak personelin ayarlanması, eğitimde kullanılacak materyal ve etkinliklerin hazırlanması, programın uygulanması ve denetiminin il müftülüğüne devredildiği, MEB'in eğitim için fiziksel koşulları sağlamak dışında bu süreçte rol almadığı belirtilmiştir (Güler, 2018)

Türkiye'de bazı illerde İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İl Müftülüğü arasında imzalanan protokol sonucu MEB'in okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi ve bu eğitim altında din eğitimi de verildiği görülmektedir. Bu gelişmelere paralel şekilde, MEB'te din eğitimi konusuyla ilgili yaşanan bir diğer gelişme 2016 yılında yaşanmıştır. Buna göre, MEB'in 2015-2016 Milli Eğitim İstatistikleri raporunda ilk kez yayınladığı ve son 3 yıldaki Milli Eğitim İstatistikleri raporlarında da yer verdiği "toplum temelli kurumlar" kapsamında "DİB'e bağlı 4-6 yaş grubu için açılan kursları", "belediye ve derneklerce açılan kreşler" artık MEB'e bağlı olmayan resmi okul öncesi eğitim kurumları arasında gösterilmiştir (MEB, 2016, 49; MEB, 2017a, 49; MEB, 2018a, 55). Türkiye'de 2017-2018 öğretim yılındaki okul öncesi eğitime ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Tablo 2.5. 2017-2018 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarının resmi ve özel okul türlerine göre okul, öğrenci, öğretmen sayısı (MEB, 2018a, 55).

Okul Türü	Kurum	Öğrenci	Öğretmen
Okul öncesi eğitim (resmi+özel)	31.246	1.501.088	84.257
Okul öncesi eğitim(resmi)	24.975	1.264.733	61.427
Okul öncesi eğitim(özel)	6.271	236.355	22.830
Anaokulları toplamı(resmi+özel)	10.073	647.685	45.135
Anasınıfları toplamı(resmi+özel)	21.173	853.403	39.122
MEB'e bağlı anaokulları (resmi)	2.546	370.393	19.221
MEB'e bağlı anasınıfları(resmi)	20.120	810.694	35.739
MEB'e bağlı mobil anaokulları(resmi)	-	59	-
MEB'e bağlı Türk anaokulları (özel)	3.362	136.153	1.696
MEB'e bağlı azınlık anaokulları (özel)	7	230	36
MEB'e bağlı Türk anasınıfları (özel)	1.053	42.650	3.383
MEB'e bağlı azınlık anasınıfları (özel)	14	421	61
MEB'e bağlı olmayan 657 Sayılı Kan.191.mad.göre açılan kurumlar(resmi)	110	7.537	700
MEB'e bağlı olmayan toplum temelli kurumlar	2.199	76.050	5.767
MEB'e bağlı olmayan Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na Bağlı Kreş ve Bakımevleri (özel)	1.847	57.067	8.695
MEB'e bağlı olmayan İş Kanununa Göre İşletmelerde Açılan Kreşler(özel)	2	255	20

Tablo 2.5. incelendiğinde, resmi okul öncesi eğitim kurumlarının özel kurumlardan oldukça fazla olduğu görülmektedir. Buna rağmen resmi ve özel kurumlarda çalışan öğretmen sayılarının birbirine oldukça yakın olduğu göze çarpmaktadır. Aynı şekilde, öğretmen sayılarının birbirine çok yakın olmasına rağmen resmi okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenci sayılarının özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısına oranla çok fazla olması dikkat çekicidir. MEB'e bağlı resmi anaokulları sayısının MEB'e bağlı resmi anasınıflarına oranla oldukça az sayıda olduğu görülürken, MEB'e bağlı özel anaokulları sayısının ise MEB'e bağlı özel anasınıfları sayısından fazla olduğu görülmektedir. Tabloda belirtilen "MEB'e bağlı olmayan toplum temelli kurumlar"

kavramı DİB'e bağlı 4-6 yaş grubu için açılan kursları, belediye ve derneklerce açılan kreşleri ifade etmektedir (MEB, 2018a, 55). Bu tanımlamanın ilk kez 2015-2016 MEB Milli Eğitim İstatistikleri raporunda kayıtlara girdiği öncesinde yayınlanan raporlarda kullanılmadığı görülmektedir (MEB, 2016, 49). Dolayısıyla 2015-2016 yılı itibarıyla Kur'an kurslarının resmi olarak MEB'e bağlı olmayan okul öncesi eğitim kurumu olarak tanımlandığı görülmektedir. Son olarak 2016-2017 Milli Eğitim İstatistikleri kitabında MEB'e bağlı Yaz Anaokulları istatistiki bilgilerine yer verilmesine rağmen 2017-2018 Milli Eğitim İstatistikleri kitabında Yaz Anaokulları hakkında bilgiye yer verilmediği görülmektedir (MEB, 2017a, 49; MEB, 2018a, 55). Tabloda, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında toplum temelli kurumların neredeyse resmi MEB'e bağlı anaokulu sayısına ulaştığı (347 farkla) dikkat çekmektedir. Fakat MEB'in resmi anaokullarında öğrenci sayısının 370.393, toplum temelli kurumlarda ise öğrenci sayısının sadece 76.050 olduğu ve anaokullarında kurum başına düşen öğrenci sayısının toplum temelli kurumlara oranla çok daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre MEB'in resmi anaokullarında kurum başına düşen öğrenci sayısı ortalama 145 öğrenciyken toplum temelli kurumlarda yalnızca 34 öğrenciden oluşmaktadır. Yine tabloda bu kurumların MEB'e bağlı resmi anasınıfları sayısının 1/10'una ulaştığı görülmektedir. 2014-2018 yılları arasında okul öncesi eğitimde bilgileri ise aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.6. 2015'li yıllardan sonra okul öncesi eğitimde kurum, öğrenci ve öğretmen sayıları (MEB, 2018a, 18)

Yıllar	Okul öncesi eğitim kurumu	Çocuk sayısı	Öğretmen sayısı
2014-2015	26.972	1.156.661	68.038
2015-2016	27.793	1.209.661	72.228
2016-2017	29.293	1.326.123	77.109
2017-2018	31.246	1.501.088	84.257

Tablo 2.6.'da görüldüğü üzere son 4 yılda okul öncesi eğitim kurum, öğrenci ve öğretmen sayısının istikrarlı bir şekilde tekrar ivme kazandığı görülmektedir. 2000'li yılların başından bu yana 2012-2014 yılları arasında okul öncesi eğitim kurum ve çocuk sayısında görülen azalmanın son 4 yıl içinde tekrarlanmadığı tabloda dikkat çekmektedir. 2014-2018 yılları arasında yaş gruplarına göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranları ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.7. 2014-2018 yılları arasında yaş gruplarına göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranları (MEB, 2015c, 1; MEB, 2018a, 1)

Yıllar	3-5 yaş	4-5 yaş	5 yaş
2014-2015	32,68	41,57	53,78
2015-2016	33,26	42,96	55,48
2016-2017	35,52	45,70	58,79
2017-2018	38,52	50,42	66,88

Tablo 2.7.'de tüm yaş grupları için özellikle 2017-2018 yılında okullaşmada ciddi bir artış yaşandığı görülmektedir (ERG, 2018, 48). Diğer yandan, son 4 yılda okullaşma oranları artarak devam etmesine rağmen 2011-2012 eğitim-öğretim dönemindeki 5 yaş okullaşma oranına 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde ancak ulaşılması dikkat çekicidir. 2017 Yılı İdare Faaliyet Raporu'nda okul öncesi okullaşma oranının %53,01 olmasının planlandığı ve 2017-2018 yılında bu hedefe ulaşılmış olduğu görülmektedir (ERG, 2018, 47). Yine okullaşma oranının %66,9'a yükselmesi MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda 2019 için hedeflenen 4-5 yaş grubunda %70 okullaşma oranına yaklaşıldığını göstermektedir (MEB, 2015b, 34). Fakat 4-6 yaş Kur'an kursları, belediye ve derneklerce açılan kursların da bu okullaşma oranına dâhil edildiği unutulmamalıdır.

Son 3 yıllla ilgili olarak Milli Eğitim İstatistikleri kitabında yayınlanan MEB'e bağlı anasınıfları ve MEB'e bağlı olmayan DİB'e bağlı 4-6 yaş Kur'an kursu, dernek ve belediyelerce açılmış eğitim kurumlarını kapsayan toplum temelli kurumların istatistiki bilgileri aşağıda yer almaktadır:

Tablo 2.8. 2015-2018 yılları arasındaki MEB’e bağlı anasınıfı ve MEB’e bağlı olmayan toplum temelli kurumlara dair sayısal veriler (MEB, 2016, 49; MEB, 2017a, 49; MEB, 2018a, 55).

Yıllar	Kurum Türü	Kurum	Öğrenci	Öğretmen
2015-2016	<i>Toplum Tem.Kur.</i>	692	21.020	1.383
	Anasınıfı	20.061	682.012	36.652
2016-2017	<i>Toplum Tem.Kur.</i>	1.448	46.736	3.470
	Artış	+756	+25.716	+2087
	Anasınıfı	19.800	718.261	36.204
	Artış	-261	+36.249	-448
2017-2018	<i>Toplum Tem.Kur.</i>	2.199	76.050	5.767
	Artış	+751	+29.314	+2.297
	Anasınıfı	20.120	810.694	35.739
	Artış	+320	+92.433	-465

Tablo 2.8.’de yer alan “toplum temelli kurumlar”, MEB’e bağlı olmayan 4-6 yaş Kur’an kurslarını, dernek ve belediyelerce açılmış eğitim kurumlarını kapsamaktadır (MEB, 2018a, 55). Tabloda her yıl istikrarlı bir şekilde artış gösteren “toplum temelli kurumların” yanında anasınıfları sayısının 2016-2017 eğitim-öğretim yılında önceki yıla göre 261 kurum kaybıyla %1,3 oranında azaldığı, 2017-2018 yılında ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılındaki sayısına ancak ulaşabildiği görülmektedir. Öte yandan, “toplum temelli kurumların” 2016-2017 eğitim-öğretim yılında önceki yıla göre %109 artışla sayısının 1448’e ulaştığı ve 1 yılda kurum sayısını 2 katına çıkardığı görülmektedir. Aynı yıl “toplum temelli kurumların” öğrenci sayısını 2,2 kat farkla (%122 artışla) 46.736’ya çıkardığı görülürken anasınıflarının öğrenci sayısının ancak %5,3’lük oranda arttığı ve sayısının 718.261’e çıktığı görülmüştür. Yine aynı dönemde “toplum temelli kurumların”

öğretmen sayısını 2,5 kat farkla (%150 artış) 3470'e çıkardığı görülürken anasınıflarındaki öğretmen sayısının %1,2'lik azalmayla 36.204'e düştüğü dikkat çekmektedir. 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde ise “toplum temelli kurumların” bir önceki yıla göre kurum sayılarında %51'lik artış yaşandığı ve 2199 rakamına ulaşıldığı görülürken aynı dönemde anasınıfı kurum sayısının ancak %1,6'lık artışla 20.120'yi yakalayabildiği görülmektedir. Aynı dönemde “toplum temelli kurumların” öğrenci sayısının %62'lik artışla 76.050'yi yakaladığı görülürken anasınıfında öğrenci artış oranının %12'lerde kaldığı dikkat çekmektedir. Son olarak aynı dönemde “toplum temelli kurumların” öğretmen sayısının %66'lik artışla 5767'ye ulaştığı görülürken anasınıfı öğretmen sayısında artış dahi görülmediği aksine %1,2'lik oranla öğretmen sayısının azaldığı 35.739'a gerilediği dikkat çekmektedir.

Milli Eğitim İstatistiklerinde en çok öğrencinin %54 ile ilköğretim okullarına bağlı resmi anasınıflarında olduğu, bu kurumları sırasıyla, resmi anaokulları ve özel anaokullarının takip ettiği dördüncü sırada ise son dönemde kurum, öğretmen ve öğrenci sayısında ciddi artış görülen “toplum temelli kurumların” yer aldığı görülmektedir (ERG, 2018, 49). Ek olarak son 3 yılı kapsayan Milli Eğitim İstatistikleri incelendiğinde “toplum temelli kurumlarda” sadece kadın öğretmenlerin görev yaptığı belirtilmektedir (MEB, 2016, 49; MEB, 2017a, 49; MEB, 2018a, 55). Son yıllarda devlet tarafından “toplum temelli kurumlara” finansal olarak ciddi bir yatırım ve destek yapıldığı sonucu yukarıdaki tablodan da istatistiki olarak kolayca çıkarılabilmektedir. Diğer yandan, bu kurumlara teşvik ve desteğe devam edilirken MEB'e bağlı anasınıfı kurum ve öğretmen sayılarının azalması dikkat çeken bir diğer bulgudur. Bu sonuç, devlet tarafından eğitim politikaları vasıtasıyla anasınıflarının yerinin “toplum temelli kurumlar” altında Kur'an kurslarıyla doldurulması çabası olarak yorumlanabilir.

2.1.1.5. Karşılaştırmalı okul öncesi eğitimi okullaşma verileri

Bu bölümde Türkiye ve bazı dünya ülkelerindeki okul öncesi eğitimin karşılaştırmalı verilerine yer verilmektedir.

Tablo 2.9. Türkiye ve bazı ülkelerde okul öncesi eğitimde yasal statü ve okullaşma oranları (AÇEV ve ERG, 2013, 15; OECD, 2018, 166).

Ülke	Zorunlu(2010)	Parasız(2010)	3-5 Yaş Okullaşma Oranı(% , 2016)
Suudi Arabistan	-	-	25
Türkiye	-	-	37
Yunanistan	x	x	63
Finlandiya	-	x	79
Polonya	x	-	85
Litvanya	-	-	84
Letonya	x	x	93
Çek Cum.	-	-	87
Portekiz	-	-	90
Slovenya	-	-	89
Avusturya	-	-	90
Estonya	-	-	91
Macaristan	x	x	92
İsveç	-	-	96
Almanya	-	-	95
İzlanda	-	-	97
İtalya	-	-	98
Lüksemburg	x	-	99
Norveç	-	-	97
Danimarka	-	-	98
Belçika	-	x	99
İspanya	-	x	97

Tablo 2.9. incelendiğinde ülkeler içinde Türkiye'nin Suudi Arabistan'dan sonra okul öncesi eğitimde okullaşmada en geride olan ikinci ülke olduğu görülmektedir. Türkiye'de 3-5 yaş için okullaşma oranı %37 iken Suudi Arabistan'da bu oranın %25'te kaldığı tespit edilmiştir. OECD'nin yayınladığı bu raporda Türkiye'nin 3-5 yaş okullaşma oranları 2005 yılında %13, 2010 yılında %27 (MEB %29,85 olarak yayınlamıştır), 2016 yılında %37 (MEB %35,52 olarak yayınlamıştır) olarak yayınlanarak listede sondan ikinci sırada yer alması dikkat çekmektedir (ERG, 2018, 49). Yine tablo incelendiğinde

Türkiye'nin, listenin sondan 3. sırasında yer alan Yunanistan'la aralarındaki okullaşma oranı farkının çok yüksek (%37'ye %63) olduğu göze çarpmaktadır. Bu verileri destekler nitelikte 2004 verilerinde de, AB ülkelerinde 4 yaş grubu çocukların %85.8'i okul öncesi eğitim alırken Türkiye'de bu oranın %3.4'te kaldığı tespit edilmiştir (Cansever, 2009). Yunanistan, Letonya ve Macaristan'da ise okul öncesi eğitimin parasız ve zorunlu olarak verildiği görülmektedir. Ayrıca listede yayınlanan ülkeler arasında sadece Lüksemburg ve Polonya zorunlu okul öncesi eğitimi vermesine rağmen parasız olarak eğitim sunmaktadır. Bunun dışında Fransa'da 3-6 yaş grubu çocukların eğitimi ücretsiz ve zorunlu iken, yine İngiltere'de 3-4 yaş grubu çocukların eğitimi ücretsizdir. Ayrıca iki ülkedeki 3-5 yaş okullaşma oranı %100'e ulaşmıştır (TÜSİAD, AÇEV ve PwC [Price waterhouse Coopers], 2019,22).

Tablo 2.10. OECD ve Türkiye'de okul öncesi eğitimin kalite ve okullaşma oranları (AÇEV ve ERG, 2013; Aktan ve Akkutay, 2014, 71-73; OECD, 2018).

	OECD ortalaması	Türkiye
GSYİH okul öncesi eğitim payı (%) (2015)	0,8	0,2
Maksimum sınıf mevcudu (2013)	18	25
Minimum kapalı mekân alanı (metrekare)(2013)	2,9	1,5
Minimum dış mekân alanı (metrekare) (2013)	9	2
3 yaş okullaşma oranı (2016)	76	9
4 yaş okullaşma oranı (2016)	87	34
5 yaş okullaşma oranı (2016)	82	55
Yıllık kişi başı harcanan para (USD) (2015)	3.591	8.759
Okul öncesi eğitim süresi (yıllık saat) (2017)	1029	1080
Bir öğretmene düşen öğrenci sayısı (2013)	19	26

Tablo 2.10.'da verildiği gibi Türkiye'nin okul öncesi eğitimin kalite ve erişim olanakları açısından *Organisation for Economic Co-Operation And Development* (OECD) adıyla bilinen Ekonomik İşbirliği Kalkınma Örgütü ülkeleri arasında son sıralarda yer aldığı görülmektedir (AÇEV ve ERG, 2013). Türkiye'nin maksimum sınıf mevcudu parametresinde OECD ortalamasını büyük oranda aştığı görülmektedir. OECD ülkelerine göre kalabalık sayılabilecek sınıf mevcuduna rağmen Türkiye'de, kapalı ve dış mekânda kişi başına düşen alanın OECD ortalamasına göre çok yetersiz kaldığı (ortalamanın dış mekânda ¼'ü, iç mekânda ½'si kadar) ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında, Türkiye'de bir öğretmene düşen öğrenci sayısının OECD ortalamasının oldukça üstünde (%36 daha fazla) çıkması, okul öncesi eğitimin, sınıf mevcudunun kalabalık ve

iç-dış mekânların yetersiz olduğu okullarda sınırlı sayıda öğretmenle verildiğini açıkça göstermektedir. Tabloda Türkiye’de devlet okullarındaki yıllık okul öncesi eğitim süresinin, OECD ortalamasına çok yakın olduğu ve biraz farkla (51 saat) ortalamanın üstünde çıktığı görülmektedir. Yine Türkiye’de okul öncesi eğitime ayrılan GSYİH’nin, OECD ortalamasına göre çok düşük olduğu (ortalamanın ¼’ü) dikkat çeken bir diğer veridir. Okul öncesi eğitimde yaş gruplarına göre okullaşma oranları incelendiğinde, her yaş grubunda (3,4 ve 5) Türkiye’nin okullaşma oranlarının OECD ortalamasının oldukça altında kaldığı görülmektedir. Buna göre, Türkiye OECD okul öncesi okullaşma ortalamasıyla karşılaştırıldığında, 3 yaş grubu okullaşmada %87, 4 yaş grubunda %39, 5 yaş grubunda ise %32 oranında ortalamanın gerisinde kaldığı dikkat çekmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitime erişimin, aile geliri, sosyoekonomik durum ve yerleşim yerine bağlı olarak değiştiği ifade edilmektedir. Çalışmalara göre düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin %20’den azı ancak okul öncesi eğitimden yararlanabilirken, yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerin %50’den fazlasının bu eğitimden yararlandığı, yine kırsal kesimdeki ailelerin %26’sı eğitim alabilirken, kentte yaşayan ailelerin ise %41’inin okul öncesi eğitimden yararlandığı belirtilmektedir (AÇEV ve ERG, 2013). Dolayısıyla okul öncesi eğitime erişimde yaşanan bu eşitsizliklerin giderilmesi ve okul öncesi eğitimin ücretsiz ve yasal bir hak olarak herkese tanınması için okul öncesi eğitimin sadece kurum temelli değil farklı modeller üzerinden sunulmasının da, okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasında büyük etkisi olacağı vurgulanmaktadır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavlarında (2013) verilere göre ilk ona giren OECD ülkelerinin okul öncesi eğitimde okullaşma oranı ortalaması, 3 yaş için %67; 4 yaş için %84; 5 yaş için ise %94 olarak tespit edilmiştir. Türkiye’de ise yüzdelik bazda 3 yaş için %4; 4 yaş için %19; 5 yaş için %67 okullaşma oranı bulgulanmıştır (Aktan ve Akkutay, 2014). Türkiye’nin de OECD ülkesi olarak yer aldığı 2015 PISA uygulamasına, 35’i OECD ülkesi olmak üzere toplam 72 ülke katılmıştır. PISA’da öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumları öğrenci başarısını etkileyen bir durum olarak kabul edilmiş ve buna göre Türkiye’de PISA uygulamasına katılan öğrencilerin %46,3’ünün okul öncesi eğitimi almadığı belirtilmiştir. OECD

ülkelerinde ise bu oran %4,5 olarak tespit edilmiştir. Her 3 yılda bir uygulanan bu testte Türkiye, 2015 yılında 72 ülke arasında başarı sırasında 50. sırada yer almıştır (BBC Türkçe, 2016). Yine bu sınavda okul öncesi eğitimin fen başarısına etkisi incelendiğinde, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin sınavda daha başarılı oldukları görülmüştür (MEB, 2015a). Sonuç olarak, okul öncesi eğitim ve okul başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu ve Türkiye'nin bu pozitif ilişkiden yararlanamadığı açıkça görülmektedir.

Türkiye, 1990 yılında imzaladığı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni 27 Ocak 1995 tarihli 22184 sayılı 4066 nolu kanunla resmî gazetede yayımlayarak yürürlüğe koymuştur (Neslitürk ve Ersoy, 2007; Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin Onaylanması Hakkında Karar, 1995). 54 maddelik sözleşmenin 28. maddesinde her çocuğun eğitim hakkı olduğu ve bu hakkın fırsat eşitliği çerçevesinde tüm çocuklar için geçerli olduğu ifade edilmektedir. Bu yüzden UNICEF, ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olması, okula devamlılığın sağlanması, okulu terk etmenin azalması, ortaöğretim ve yükseköğretimin herkese açık hale gelmesi gibi faktörlerin önemine vurgu yapmaktadır (UNICEF, 2004). Sözleşmede açıkça okul öncesi eğitimden bahsedilmemekle birlikte her çocuğun eğitim hakkına sahip olduğunun belirtilmesi, taraf devletleri okul öncesi eğitimi bir hak olarak tüm çocuklara sunma yükümlülüğü ile karşı karşıya bırakmaktadır (Pedük, 2015, 100). Öte yandan, Türkiye'nin, okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması, yaygınlaştırılması ve herkese eşit olarak ulaştırılması için konulan hedeflerin çok gerisinde olduğu yukarıdaki tablolarda açıkça görülmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne ters düşecek şekilde, Türkiye'de okul öncesi eğitimde süregiden nicelik ve nitelik problemlerine rağmen DİB vasıtası ile din eğitimi kurumlarının ülkenin eğitim politika ve harcamalarında öncelikli sıraya yükselmesi ve bu kurumlara okul öncesi eğitimi alanında esneklik tanınması üzerinde tartışılması gereken gelişmelerdir.

Bu bölümde detaylıca yer verildiği üzere okul öncesi eğitimin devletin resmi kurumlarınca verilmeye başlandığı tarihten itibaren (1914) çeşitli dönemlerde çeşitli politika ve uygulamalar nedeniyle sekteye uğradığı veya askıya alındığı görülmektedir. Bunlara örnek olarak, 25 Ekim 1925 genelgesi ve Harf Devrimi neticesinde MEB tarafından ilköğretime ağırlık verilmesi sonucu okul öncesi eğitime verilen desteğin geri çekilmesi ve birçok okul öncesi eğitim kurumunun kapatılması gösterilebilir. 2012

yılında yine MEB tarafından faaliyete geçirilen 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamı dışına çıkarılması ve ilkokula başlama yaşının düşürülmesi sonucu okul öncesi eğitimi kurum ve çocuk sayısında ciddi oranda düşüşlerin yaşanması bir diğer örnektir. Yine 2012 yılında yaygın din eğitimi yaş sınırının ortadan kaldırılması ve DİB'e ait 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının okul öncesi eğitim kurumu olarak adlandırılmasıyla birlikte ülkede kurs, kurs öğreticisi sayılarının hızla artırılması ve bu kurumların MEB'in okul öncesi eğitim kurumlarına alternatif olarak topluma sunulması okul öncesi eğitime ket vuran bir diğer gelişme olarak gösterilebilir. Bu ve benzeri gelişmeler okul öncesi eğitimin politik anlam ve değerinin ve toplumdaki yerinin, farklı tarihsel ve siyasal bağlamlara göre nasıl değişebileceğini gösterir niteliktedir. Tüm bu uygulama ve politikalar, toplumun okul öncesi eğitime eşit ve kaliteli bir şekilde ulaş(ama)masını etkilemekte, okul öncesi eğitimin toplumdaki yerini, değerini ve algısını etkiliyor görünmektedir.

2.1.1.6. Türkiye'de okul öncesi eğitim programı: gelişim ve içerik

Türkiye'de ilk taslak okul öncesi eğitim programı 1989 yılında sunulmuş, resmi Okul Öncesi Eğitim Programı 1994 yılında tamamlanmıştır. Bu program daha sonra 2002, 2006 ve 2012 yıllarında değiştirilerek geliştirilmiştir (Aktan ve Akkutay, 2014, 66). İlk yayımlanan programdan önce, okul öncesi öğretmenleri her eğitim yılı başında Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan ünite başlıkları ve belirli gün ve haftalar doğrultusunda, genellikle bilişsel gelişimle sınırlı ve ezbere dayalı olarak çocuklara kazandırılacak davranış planlarını kendileri belirlemişlerdir. 1994'te gelen program ile MEB, gelişimsel hedef ve davranış kazanımlarının belirlendiği merkezi bir programı öğretmenlere sunmuştur (Dilek, 2016, 587). Fakat bu programın yeterince anlaşılabilmesi ve uygulamada yaşanan sıkıntılar sonucu, 2002-2003 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan yeni bir program yayınlanmıştır (Tuncer, 2015). Bu programda kazanılması beklenen davranışlar, 3 gelişim ve 1 beceri alanı olacak şekilde 4 kategoriye ayrılmış, 36-72 aylık çocuklar için kazanılması gereken hedef davranışlar belirtilmiştir. Ünite planı kaldırılarak yıllık ve günlük planlara programda yer verilmiştir. Bu program toplumun eğitim ihtiyacına, uygulamalardan gelen dönütlere ve yeni ilköğretim programında

belirtilen ilke ve yaklaşımlara, çoklu zekâ ve yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerine göre düzenlenerek 2006-2007 yılında uygulanmak suretiyle yeniden geliştirilmiştir. Programda “hedef ve hedef davranışlar”, “amaç ve kazanımlar” olarak değiştirilmiş, bilişsel ve dil gelişim alanları birbirinden ayrılmıştır (Dilek, 2016, 587; Tuncer, 2015).

Ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, uygulamadan gelen geri bildirimler ve durum analizleri ışığında tekrar gözden geçirilerek pilot çalışmaların ardından 2006 programı, 2013 yılında yeniden düzenlenip uygulamaya konulmuştur (Aktan ve Akkutay, 2014, 66; Dilek, 2016, 587). Programın yanı sıra 2013'te 36-72 aylık çocuklar için öğretmenlere örnek olması amacıyla içinde 40 örnek etkinliğin bulunduğu “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı” hazırlanmıştır (MEB, 2013c). Yine aynı yıl aile eğitimi ve aile katılım çalışmalarına yönelik bilgilerin yer verildiği “Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi” (OBADER), öğretmenler için hazırlanmıştır (MEB, 2013b). Ayrıca 0-36 aylık çocukların sağlık, bakım ve beslenmelerine, aile destek eğitimlerine ve etkinlik önerilerine yönelik kitaplar hazırlanmıştır. Bu projeler Avrupa Birliği finansal desteği ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) teknik desteği ile yürütülmüştür.

Güncellenen okul öncesi eğitim programı “sarmal” özellik gösteren “gelişimsel” bir program ve “eklektik” bir model olarak tanımlanmıştır. Programın, çocuk merkezli, oyun temelli, keşfederek öğrenmeye ve yaratıcılığın geliştirilmesine dayalı, temaların amaç değil araç olduğu, özel gereksinimli engelli çocukların eğitim uyarlamalarını ve aile eğitimini dikkate alan içerikte hazırlandığı belirtilmiştir. Programda etkinlikler, fen, sanat, drama, Türkçe, matematik, hareket, müzik, oyun, okuma yazmaya hazırlık olarak 9 bölümde açıklanmıştır (MEB, 2013a). Önceki programa göre amaç-kazanım başlıkları, kazanım ve göstergeler olarak değiştirilmiş ve bütün kazanım-göstergelerde öğretmen için yönlendirici açıklamalara yer verilmiştir. “Amaç” kavramının öğretmenin çocuğa kazandırmak istediklerini ifade etmesi, “Kazanım” kavramının ise çocuk tarafından ulaşılması gereken sonuçları belirttiği vurgulanmış ve çocuk merkezli olması için kavramın değiştirildiği açıklanmıştır (Dilek, 2016). Eski programda eğitim ortamı “köşeler” olarak bölümlere ayrılırken, yeni programda “öğrenme merkezleri” olarak isimlendirilmiştir (MEB, 2013a). Bu isimlendirmeye birlikte, çocukların bireysel ve

küçük gruplar halinde oynayabilmesine ve masa başı büyük grup etkinlikleri yerine ilgi merkezlerinde daha fazla vakit geçirebilmelerine olanak tanıdığı belirtilmiştir. Bu merkezler, dramatik oyun, fen, sanat, müzik, kitap ve blok merkezleri olarak tanıtılmıştır. Bir diğer değişiklik ise, planların yıllık değil aylık olarak yapılması, planda günlük eğitim akışına yer verilmesi ve etkinlik planının ayrı başlık altında oluşturulmasıdır (Dilek, 2016).

2.1.2. Türkiye’de Kur’an kursları

Zengin (2011), genel itibariyle Türkiye’de din eğitiminin temel amaçları arasında Kur’an öğretiminin her zaman yer aldığını, Kur’an’ın okunması, içeriğinin anlaşılması, yorumlanması ve elde edilen bilginin davranışa dönüştürülmesinin, din eğitiminin temel yapısını oluşturduğunu belirtmiştir. İslâm’ın tebliğinden itibaren başlayan Kur’an öğretimi sürecinin günümüze değin dönem dönem yaşadığı dalgalanmalarla devam ettiğini belirtmiştir. Günümüzde ise, okullarda verilen örgün din eğitiminin yanı sıra Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı Kur’an kurslarında, yaygın din eğitimi olarak Kur’an öğretimi ve dini bilgiler verildiği görülmektedir. Aşağıda Kur’an ve din eğitimi veren kurumların tarihsel gelişim ve değişim sürecine değinilmiştir.

2.1.2.1. Cumhuriyet Döneminden önce Kur’an kursu eğitimi

Öcal (2004) ve Yorulmaz (2013), Hz. Muhammed döneminde ilk önce evlerde ve bazı özel yerlerde başlayan Kur’an öğretiminin zamanla kurumsallaştığını ve müstakil kurumlarda devam ettiğini ifade etmiştir. O dönemde Kur’an eğitimlerinin verildiği müstakil kurumların ilkinin Medine’de *Mahremetü’bnü Neyfel Dâru’l-Kurrâsı* adıyla açıldığı belirtilmiştir. Dönemin ilkokulu sayılabilecek *Küttablara* ve camilerin yanında açılan bu kurumlarda, Kur’an eğitimleri verildiği ifade edilmiştir. Müstakil olarak açılan bu kurumlar Eyyubiler döneminde *Dâru’l-Kur’an*, Selçuklular döneminde, *Dâru’l-Huffâz* ve Osmanlı döneminde ise *Dâru’l-Kurra* olarak isimlendirilmiştir. İlk Türk-İslâm devletleriyle (Karahanlılar) birlikte açılan medreselerde de, Kur’an eğitiminin verildiği

yerler arasında gösterilmiştir (Zengin, 2011, 3). *Dâru 'l-Kurra'*larda Kur'an ve hafızlık eğitiminin yanında dini bilgilerin de verildiği, bu kurumun genellikle camilerin yakın çevresine kurulduğu ve çoğunlukla vakıflarca kurulup yönetildiği ifade edilmiştir (Öcal, 2004). *Dâru 'l-Kurra'*larda öğrenimini tamamlayan kişilerin bu mekteplerde öğretmenlik görevini üstlendiği görülürken, kimilerinin bu öğrenimi dahi görmeden öğretmenliğe başlayabildiği belirtilmiştir (Ev, 2011, 16). Bu kurumun yanı sıra ilk dönemlerde *Küttab* adı verilen ve Osmanlı İmparatorluğu dönemiyle birlikte *sıbyan mektebi* olarak anılan, ilköğretim dönemini kapsayan bu kurumlarda çocuklara din ve Kur'an eğitiminin yanı sıra el yazısı dersleri de verildiği açıklanmıştır (Zengin, 2011, 3; Oruç, 2014, 623; Başgöz, 2016, 16). Daha sonra, Tanzimat Dönemi'nde "Maarifi Umumiye Nizamnamesiyle" (1868), *sıbyan mektepleri* çağdaş eğitim kurumları haline getirilmeye çalışılmış, bu doğrultuda belirsiz olan öğretim süresinin kesinleştirilmesi ve din bilgilerinin yanı sıra tarih, matematik, coğrafya gibi derslerin de *sıbyan mekteplerinde* verilmesi kararlaştırılmıştır (Başgöz, 2016). Fakat bu dönemde ülkede yaşanan ekonomik sıkıntılar nedeniyle *sıbyan mekteplerine* yeni dersler için öğretmen bulmak ve finansal kaynak sağlamakta güçlükler yaşanmıştır. Nitekim bu dönemde *sıbyan mekteplerinin* ancak bir kısmı yenileşme gösterebilmiş, çoğu *sıbyan mektebinde*, cami imamlarının eğitiminde eski usulde eğitimlerine devam edilmiştir. Bu dönemde yeni ilkokullar açmak ve *sıbyan mekteplerini* dönüştürmek amacıyla, "Usul-ü Cedide mektepleri" (Yeni Usul Okulları) açılmıştır. Bu yeni eğitim kurumlarında dini bilgilerin yanı sıra hesap, tarih, coğrafya gibi dersler de verilmiş, sınıflara ders araç-gereçleri, masa ve sandalyeler konulmuştur. 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar *sıbyan mektepleri* varlığını devam ettirmiştir ((Demirtaş, 2007; Başgöz, 2016, 46).

2.1.2.2. Cumhuriyet Dönemi: 1923'den 2000'li yıllara Kur'an kursu eğitimi

Cumhuriyet'in ilan edilmesinin ardından 3 Mart 1924'de kabul edilen 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu yürürlüğe girmiş ve din eğitimiyle ilgili yeni düzenlemelerin önü açılmıştır. Bu kanunla birlikte *Dâru 'l-Kurra'lar*, *sıbyan mektepleri* ve medreseler kapatılmış, bütün mektepler Maarif Vekaleti'ne (Millî Eğitim Bakanlığı) bağlanmış ve tek elde toplanmıştır (Öcal, 2004). Bu gelişmelerin ardından örgün eğitim sorumluluğunu

alan Maarif Vekaleti, İmam ve Hatip Mektepleri ile İlahiyat Fakültesi açmıştır. Yaygın din eğitimi düzenlemeleri görevi ise 1950 yılında ileride ismi Diyanet İşleri Başkanlığı şeklinde değiştirilecek olan Diyanet İşleri Reisliği'ne verilmiştir.

Kur'an öğretimi ve hafız yetiştirilmesi konusunda ilk Diyanet İşleri Reisi olan Rıfat Börekçi tarafından, *Dâru'l-Kurra* 'ların yerine 1925 yılında *Darü'l-Huffaz* (Kur'an Kursu) adıyla yeni Kur'an eğitim merkezleri açılması yönünde girişimlerde bulunulmuştur (Öcal, 2004, 87). Bu dönemde açılan Kur'an kurslarıyla alakalı net bir görüş birliği sağlanmamakla birlikte Alman araştırmacı Jaschke (1972), 1932-1950 yılları arasında kurslarla alakalı elde edilen sayısal verileri şu şekilde paylaşmıştır (akt. Öcal, 2004, 88):

Tablo 2.11. 1932-1950 yılları arasında Kur'an kursu, öğretici ve öğrenci sayıları (Öcal, 2004, 88)

Öğretim yılı	Kurs sayısı	Öğretici sayısı	Öğrenci sayısı
1932-1933	9	9	232
1934-1935	19	11	256
1935-1936	15	14	393
1936-1937	16	14	409
1940-1941	56	56	1.689
1941-1942	65	68	1.763
1943-1944	38	34	1.552
1944-1945	46	46	1.953
1945-1946	61	65	2.765
1947-1948	99	104	5.751
1949-1950	127	130	8.706

Öcal (2008, 408), Kur'an kurslarının açılmaya başlamasının ardından kısa bir süre sonra 1 Kasım 1928 yılında kabul edilen Harf İnkılabı'ndan sonra 1929'da tüm Kur'an kurslarının kapatıldığını belirtmiştir. 1929 yılında tüm kursların kapatılması sonucu, yaygın din eğitimi görevlisi yetiştirecek kurum sayısında düşüş olduğunu fakat bu dönemde gayri resmi olarak vatandaşlar arasında Kur'an öğretimine devam edildiğini dile getirmiştir. Daha sonra 1930'lu yıllarda sıkı kontroller altında tekrar *Hıfz Dershaneleri* adıyla Kur'an kurslarının açılmaya başladığı ve bu kurumların din görevlisi yetiştirmek için kaynak olarak görüldüğü açıklanmıştır. Diyanet İşleri Reisliği'nin bilgisiyle 10 Aralık 1930 tarihli tamimde (genelge), "hocaefendiler tarafından sadece 12

yaşından büyüklere Kur'an-ı Kerim, namaz ve surelerin öğretilbileceği" ile ilgili karar alındığı belirtilmiştir (Öcal, 2004; Zengin, 2011). Zengin, (2011, 11) ayrıca 7-16 yaş arasındaki ilköğretim zorunluluğu olan çocukların, Kur'an kurslarına kayıtlarının kabul edilmediğini, bu öğrencilerin yalnızca tatilde bu kurslardan yararlanabildiklerini belirtmiştir. Bu kursların, müftülerin belirlediği cami ve mescitlerde açıldığından, kurs öğretmenlerinin görevinin Kur'an'ı öğrenmek isteyenlere öğretmek, ezberletmek ve öğrettiklerini dinlemek, öğrencilerin hatalarını düzeltmek olduğundan bahsetmiştir.

Zengin (2011, 14) 1930 yılında kapatılan İmam ve Hatip Mektepleri'nin 1949 yılında İmam-Hatip kursları olarak tekrar açıldığını açıklamış, 1951 yılında da bu kursların İmam-Hatip Okullarına dönüştürüldüğünü belirtmiştir. Yine bu dönemde İmam-Hatip Okulları/Liseleri, İlahiyat Fakülteleri ve Yüksek İslâm Enstitüleri'nde Kur'an öğretimine yer verilmeye başlandığının altını çizmiştir. Resmi Kur'an kursu sayılarında bu dönemde önemli artışlar yaşanırken resmi olmayan Kur'an öğretimlerine de müsaade edildiği belirtilmiştir (Öcal, 2004, 91). Zengin (2011), 3-12 Nisan 1963 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı Merkez Araştırma ve Geliştirme Kurulu tarafından alınan kararlar sonucu, Kur'an kurslarının ortaokul ve lise öğrencilerini de kapsayacak şekilde düzenlenmesinin önünün açıldığını vurgulamıştır. Kurslardan lise ve ortaokul öğrencilerinin artık faydalanabilecek olması, kursta gece mesaisi yapılması ve yaz tatillerinde kurumun açık olmasının sağlanması gibi kararların alındığını belirtmiş, bu kararlarla Kur'an kurslarının, din görevlilerinin yetiştirildiği bir kurum olmaktan çıkarılarak yaygın din eğitimi veren kurumlara dönüştürülmesinin amaçlandığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, 2 Temmuz 1965 tarihli 12038 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun ile, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek Diyanet İşleri Başkanlığı'nın görevleri arasında sayılmıştır. Ayrıca Kur'an kursu öğretmeni kadrosu açılması ile ilgili maddeye yer verilmiştir. Kur'an kurslarının yönetim ve eğitim işlerini ve MEB ile iş birliği içinde olacak şekilde yürütme görevini Diyanet İşleri Başkanlığı üstlenmiştir (Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, 1965).

Resmî Gazete' de 13989 sayılı ve 17 Ekim 1971 tarihli yayımlanan "Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursu Yönetmeliği'nin" hazırlanmasıyla, Kur'an kurslarının

eğitim programıyla ilgili, MEB ile ortak çalışma yapılmıştır (Zengin, 2011, 19). Çalışmaya göre Kur'an kurslarının amacı, Kur'an-ı Kerim'in okunmasını öğretmek, ezberletmek, öğretilen metinlerin meallerini okutmak, ibadetleri, duaları anlamlarıyla birlikte öğretmek ve İslâm dininin inanç ve ahlaki esasları hakkında kişileri aydınlatmak olarak açıklanmıştır. Kur'an kursu öğreticilerinde, en az İmam Hatip Okulu 2. Devresi olmak üzere din eğitimi veren bir okuldan mezun olması ve devlet memuru kanuna göre genel şartları taşıması şartı aranmıştır. Diğer yandan, kursa kayıt olacak kişilerin en az ilkokul diplomasına sahip olması şart koşulmuştur. İlkokul mezunu olmadığı halde ilkokul çağını geçirmiş olanların, Milli Eğitim veya İlköğretim Müdürlüğünce verilecek Türk alfabesiyle okuryazar olduklarını gösteren belge karşılığında kurslara kayıt olabilecekleri belirtilmiştir (Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursu Yönetmeliği, 1971).

16 Kasım 1990 tarihinde yayınlanan 20697 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursu Yönetmeliğiyle Kur'an kurslarına yönelik yapılan yeni düzenlemeler uygulamaya geçmiştir. Buna göre gündüz çalışmak zorunda olduğu için kursa devam edemeyen kişilerin isteyen en az 10 kişinin katılımı şartıyla akşam kurslarının açılacağı belirtilmiştir. Ayrıca yaz tatillerinde müftülüklerce açılan kurs binalarında çocuklara Kur'an-ı Kerim'i öğretmek ve dini bilgiler vermek üzere yaz kursları açılacağı açıklanmıştır. Yine yaş sınırı gözetmeksizin müftülükçe uygun görülen ve kurs açılmayan yerlerde ve camilerde Kur'an kursları açılacağı belirtilmiştir. Açılan kursların her eğitim-öğretim yılı Ekim ayının ilk Pazartesi günü başlayıp 32 hafta süreceği belirtilmiş, sınıflarda en az 20 en fazla 40 öğrenci olacağı açıklanmıştır. Haftada toplam 24 saat olmak üzere verilecek derslerin 18 saati Kur'an-ı Kerim, 1 saati itikad (inanç), 1 saati siyer (Hz. Muhammet'in hayatını anlatan eserler), 3 saati ibadet (din emirlerini yerine getirme) ve 1 saati ahlak dersi olmak üzere bölümlere ayrılmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan müfredat ve ders kitaplarına uygun olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılacağı belirtilmiştir. Hafızlık derslerinin de verildiği bu kurslardan hafızlık tespit sınavında başarılı olanlara hafızlık belgesi, Kur'an'ı okuma kursundan sözlü sınava tabi olarak mezun olan öğrencilere ise Kur'an kursu bitirme belgesi verileceği açıklanmıştır (Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursu Yönetmeliği, 1990).

İlköğretimin 16 Ağustos 1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla zorunlu ve kesintisiz 8 yıla çıkarılmasının ardından uygulamada olan Kur'an Kursu Yönetmeliği, 20 Ağustos 1997 tarihinde yayımlanan Resmî Gazeteyle değişikliğe uğramıştır. Bu değişikliğe göre ilköğretim 5. sınıftan mezun olduğunu karne ile ispatlayan veya okuryazar belgesi olanların Kur'an kurslarına kayıt olabileceği belirtilmiştir (Zengin, 2011; Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 1997, 38). Fakat 22 Haziran 1965 tarihli ve 633 sayılı Diyanet İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun'a eklenen 22 Temmuz 1999 tarihli 4415 sayılı madde ile Kur'an kursuna kayıt yapılabilmesi için 8 yıllık zorunlu ilköğretimi tamamlama şartı getirilmiştir. Yaz Kur'an kurslarına kayıt yapılabilmesi için ise ilköğretimin 5. sınıfını bitirme şartı getirilmiştir (Öcal, 2004).

2.1.2.3. 2000'li yıllardan günümüze Kur'an kursu eğitimi: "toplum temelli kurumlar"a uzanan değişim

Kur'an kurslarındaki öğretimin programlı hale getirilmesi amacıyla ilk olarak 2005 yılında Uzun Süreli Kur'an Kursları Öğretim Programı ve Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programı yürürlüğe konmuştur. Programda siyer (Hz. Muhammet'in hayatını anlatan eserler), ibadet (din emirlerini yerine getirme), itikat (inanç), ahlak ve Kur'an-ı Kerim'le alakalı konulara yer verilmiştir (Yorulmaz, 2013, 150). 2010 yılında ise Kur'an Kurslarında Hizmet Çeşitliliği başlığıyla pilot uygulama başlatılmıştır. 2 yıl sonra 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulama ülke geneline yayılmıştır. Bu doğrultuda İhtiyaç Odaklı Öğretim Programı başlığı altında, Kur'an Kursları Temel Öğretim Programları (4 Dönem-haftada 18 saat), Kur'an Kursları Hafızlık Eğitimi Temel Öğretim Programları (3 Dönem-haftada 30 saat) ve Ek Öğretim Programları (haftada 6 saat, toplam 8 hafta) uygulamaya konulmuştur. Programda bir yılın 4 dönemi kapsadığı belirtilmiştir. Böylece kurslara, çocuklarının bakımı, kırsal kesimde tarım ve mevsimlik işlerde çalışmaları veya yoğun mesai saatleri nedeniyle devam edemeyen ve din eğitimi alamayan kişilerin eğitim almalarının önü açılmıştır (Yorulmaz, 2013, 150; DİB, 2012a). Ek öğretim programlarının açılması için en az 12 kursiyerin müracaat etmesi şartı aranmış, öğretim saat ve gün aralığı planı kursiyerin talebine bırakılmıştır. Kursların hafta içi açık kalması

esas olarak görülmüş, program Kur'an-ı Kerim ve dini bilgiler olmak üzere iki ana kategoride uygulamaya koyulmuştur (DİB, 2012a).

Kur'an kurslarındaki öğretimin programlı hale getirilmesine gerekçe olarak DİB Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü şunları açıklamıştır: Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ve iletişim olanaklarının çoğalması, Kur'an kursu öğrencilerinin ve eğitim ortamlarının değişmesi ve çeşitlenmesi, kurslara devam eden kişi profiline değişmesi, bireylerin din hakkındaki ilgi ve ihtiyaçlarının çeşitlenmesi ve yetkin bilgi arayışına yönelmesi (DİB, 2012a, 4). Bunun yanında programın amaçları şu şekilde açıklanmıştır: İslâm dini değerlerinin fark edilmesini sağlamak ve öğrenilen değerlerden yola çıkarak bireysel çözüm üretebilme yeteneği geliştirmek, ibadetle ilgili bilgilerin davranışa dönüşmesini sağlamak, Kur'an'ı Kerim'in Arapça olarak okunmasını sağlamak, ibadet ve dini törenleri tamamlayabilecek yeterlikte Kur'an ezberlemeyi sağlamak, Kuran'ı Kerim'i mealinden okuma alışkanlığı kazandırmak, Hz. Muhammed'in yaşantısından değerler kazanmalarını sağlamak ve İslâm dini değerleri ile barış ve hoşgörü kültürünü oluşturmak (DİB, 2012a, 6).

Resmî Gazetede 7 Nisan 2012 tarihinde 28257 sayılı kanunla yayınlanan ve hâlâ güncelliğini koruyan “Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonlar Yönetmeliği” ile Kur'an kursu ve yaz Kur'an kursuna katılma yaşında önemli değişikliklere gidilmiştir. 22 Temmuz 1999 yılında eklenen yaş sınırlamasıyla ilgili eklenen madde yönetmelikten kaldırılmıştır. Böylece, kurslarda aranan kış dönemi için 15, yaz dönemi için 12 yaş sınırı kaldırılmıştır. Önceki yönetmeliğe göre ilköğretim 5. sınıfı bitirenler yaz kursuna katılabilirken artık yaz kursları için yaş sınırı ortadan kalkmış ve velilerin isteğine göre küçük yaştaki çocukların da yaz Kur'an kurslarına katılabilecekleri belirtilmiştir. Yaz kurslarının 2 ayı ve haftada 5 günü geçmemek üzere düzenleneceği belirtilmiştir. Yönetmelikte kurslar, “Kur'an Kursu”, “Camilerde Kur'an Öğretimi Kursu” ve “Yaz Kur'an Kursları” olmak üzere sınıflandırılmıştır. Yaz Kur'an kurslarının okulların tatil olduğu dönemlerde kurs binaları, cami, halk eğitim merkezi, okul binası ya da müftülüğün onayladığı yerlerde açılabileceği açıklanırken, Camilerde Kur'an Öğretimi kursunun, Kur'an kurslarının bulunmadığı veya bulunup ihtiyaca cevap veremediği yerlerde veya halkın isteği doğrultusunda müftülüğün

ya da mülki amirin onayı ile açılabilceği belirtilmiştir. Bu kursları kapsayan yaygın din eğitimi kursu kavramı, Kur'an'ı usulüne göre yüzünden okumayı öğretmek, ibadet için gerekli olan sure, ayet ve duaları ezberletmek, hafızlığa çalıştırmak ve İslâm dininde inanç, ibadet ve ahlak konuları hakkında bilgilendirme yapma amacı taşıyan kurslar olarak açıklanmıştır. Bu kursların eğitim öğretime açılması için il müftülüğünün teklifi ve Başkanlığın onayı gerekli görülmüştür. Ayrıca kurslarda sınıf mevcudunun Kur'an'ı yüzünden okuyanlar için en az 12, hafızlığa çalışanlar için en az 8 olması esas görülmüştür. Sınıflardaki öğrenci sayısının iki katına ulaşması halinde ise ikinci bir sınıf açılabilceği belirtilmiştir (Yıldızhan, 2014; Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği, 2012; Aydın, 2011; DİB, 2012b, 11). 1980-2013 yılları arasında Kur'an kursu, öğretici ve öğrenci sayıları aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 2.12. 1980-2014 yılları arasında Kur'an kursu, öğretici ve öğrenci sayıları (Öcal, 2004, 93; TÜİK, 2014)

Öğretim yılı	Kurs sayısı	Öğretici sayısı	Öğrenci sayısı
1980-1981	2.610	1.870	88.911
1985-1986	3.335	3.248	145.126
1990-1991	4.998	4.845	164.367
1995-1996	5.011	5.168	181.561
2000-2001	3.119	4.431	102.861
2005-2006	5.654	3.833	127.717
2006-2007	6.770	10.771	155.931
2007-2008	7.230	9.775	183.403
2008-2009	8.164	10.083	192.868
2009-2010	8.707	10.704	201.368
2010-2011	9.486	11.604	205.553
2011-2012	14.676	18.307	290.818
2012-2013	13.021	20.097	908.589
2013-2014	15.457	19.906	1.116.509

Tablo 2.12.'a bakıldığında 1980'li yıllardan 2000-2001 eğitim-öğretim yılına kadar kurs, öğretici ve öğrenci sayılarında sürekli artış olduğu gözlenmekle birlikte 22 Temmuz 1999 tarihli 4415 sayılı madde ile Kur'an kursuna kayıt yapılabilmesi için 8 yıllık zorunlu ilköğretimi tamamlama şartının kanuna eklenmesinin, kurs, öğretici ve öğrenci sayılarında dikkat çekici bir düşüşe sebep olduğu görülmüştür (Yorulmaz, 2013, 149). Daha sonra 7 Nisan 2012 tarihli yönetmelikle gelen, Kur'an kurslarına kayıt

sırasında gözetilen yaş sınırının ortadan kalkması ile 2010-2014 yılları arasında kurs ve öğretici sayılarında neredeyse iki katı artış yaşandığı, 2013-2014 eğitim- öğretim yılında öğrenci sayısının üç kat artarak 1 milyona ulaştığı tabloda görülmektedir.

Kur'an kurslarında görev alacak öğretmenlerde aranan nitelikler 2009 yılı 27298 sayılı Resmî Gazete'de şu şekilde açıklanmıştır: Öğreticilerin yükseköğrenim mezunu olması, bu nitelikte öğretici bulunamaması halinde ise en az orta öğretim mezunu olması. Diğer kamu kurumundan görevlendirilen personelin kurs için gerekli olan bilgi ve beceri donanımına sahip olması, üniversitelerden görevlendirilen personelin ise öğretim üyesi veya öğretim görevlisi olma şartı aranmıştır. Resmi göreve sahip olmayanların kursların eğitim programlarındaki konularda tecrübeye dayalı bilgi, beceri ve öğretme yeteneğine sahip olma şartı yeterli görülmüştür. Son olarak yaz Kur'an kursunda görev alacak personelden din hizmetleri sınıfında görevli olması veya dini yükseköğrenim mezunu olması ya da imam hatip lisesi mezunu hafız veya Kur'an öğreticiliği, imam-hatiplik-kayyımlık yeterlilik belgelerinden en az birine sahip olmaları şartı aranmıştır (Diyanet İşleri Başkanlığınca Düzenlenen Eğitim Faaliyetlerinde Uygulanacak Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar, 2009).

Yaygın din eğitimi için belirlenen yaş sınırının 2012 yılı itibari ile ortadan kalkmasıyla Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013-2014 eğitim- öğretim yılında 10 pilot ilde uygulama başlatmıştır (Öztürk, 2018; Gün, 2016). Pilot iller İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Diyarbakır, Erzincan, Gaziantep, Samsun, Kayseri ve Rize olarak seçilmiştir. 2014 yılında "4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğretim Programı" hazırlanmış ve DİB tarafından uygun görülen Kur'an kurslarında programın uygulanması kararı alınmıştır. Program dâhilinde bu yaş grubuna yönelik "Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 1-2" ile "Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı 1-2" hazırlanmıştır (Tosun ve Çapçioğlu, 2015). Programın genel amaçları DİB tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

1. İslâm dininin değerlerini, kendi seviyesinde, insan hayatına anlam kazandıran unsurlardan biri olarak fark etmelerini,
2. Kazanacağı değerleri gündelik hayatta kullanmalarını,
3. İslâm'ın temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim'i içerik ses ve şekil olarak kendi seviyesinde tanımlarını,
4. Kendi seviyesine uygun olarak Allah'ı sevgi temelinde tanımlarını ve yaratılıştaki düzeni fark etmelerini,

5. Kendi seviyesinde Peygamber Efendimizin kişiliğini ve karakterini tanımlarını, sevmelerini ve model almalarını,
6. Sağlıklı bir din ve ahlak gelişimi göstermelerini,
7. Din ve ahlak gelişiminin yanı sıra diğer gelişim alanlarına da katkısı olacak şekilde bir ortam sağlamaktır (DİB, 2014a, 7).

Öğretim programı, “Dini Bilgiler 1-2” ve “Kur’an-ı Kerim 1-2” olmak üzere 2 öğrenme alanına ayrılmıştır. Her bölüm kendi içinde 9 üniteye ayrılarak kazanım ve etkinlikler hakkında açıklamalar belirtilmiştir. “Dini Bilgiler 1” öğrenme alanındaki üniteler, “sevgi ve merhamet”, “saygı”, “görev ve sorumluluk”, “adalet”, “yardımlaşma ve paylaşma”, “sabır”, “güvenilirlik ve doğruluk”, “iyilik, dua, şükür ve özür dileme” başlıklarıyla sınıflandırılmıştır. “Dini Bilgiler 2” içindeki üniteler ise, “Allah’ı Seviyorum”, “Peygamberimi seviyorum”, “Dinimi seviyorum”, “Kitabımı seviyorum”, “Kâinatı seviyorum”, “İnsanları seviyorum”, “Vatanımı seviyorum”, “Bayramlarımızı seviyorum” olarak yine 9 bölüme ayrılmıştır (DİB, 2014a; DİB, 2014b; DİB, 2015a).

“Kur’an-ı Kerim 1” öğrenme alanında her ünite içinde 2 ile 4 harf arasında Arap alfabesi tanıtılması ve öğretilmesi amaçlanmıştır. Kur’an-ı Kerim 2 öğrenme alanında ise harflerin başta, ortada ve sondaki şekilleri, hareketler, uzatma harfleri gibi başlıklar ve her ünite de sure ve dua ezberine yer verilmiştir. “Dini Bilgiler-1” öğrenme alanında toplam 82 kazanım, “Dini Bilgiler-2” alanında ise toplam 90 kazanıma yer verilmiştir. “Kur’an-ı Kerim 1-2” öğrenme alanlarında ise toplam 81 kazanım açıklanmıştır. Programda harflerle ilgili çeşitli drama, oyun, boyama, dua veya sure ezberleme, noktaları birleştirme gibi etkinliklere de yer verilmiştir. 4-6 Yaş Kur’an Kursu Öğretici Kitabı-1’de 22 drama, 12 oyun, 8 etkinlik, Öğretici Kitabı-2’de ise toplam 41 drama, 15 oyun ve 8 etkinlik (tespih, kılıf yapımı gibi) yer almıştır (Öztürk, 2018; Tosun ve Çapçioğlu, 2015). Yayımlanan programda, derslerin 12 saati Dini Bilgiler, 6 saati Kur’an-ı Kerim olmak üzere haftalık 18 saat şeklinde işleneceği açıklanmıştır. Yaz kurslarında ise 10 saat Dini Bilgiler ve 5 saat Kur’an-ı Kerim olmak toplam haftalık toplam 15 saat ders işleneceği belirtilmiştir. Ek öğretim ise 4 saati Dini Bilgiler ve 2 saati Kur’an-ı Kerim dersi olmak üzere haftalık toplam 6 ders saati olarak belirlenmiştir (DİB, 2014a). DİB tarafından uygulamaya konulan bu programın yanı sıra özel Kur’an kurslarında ise, okul öncesi dönemindeki çocuklar için her kursun kendine ait aylık öğretim programı bulunduğu belirtilmektedir (Yıldırım, 2015, 26).

Kur'an kursu öğreticilerine rehber olması amacıyla "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları ÖĞretici Kitabı 1", 2014 yılında ve "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları ÖĞretici Kitabı 2", 2015 yılında DİB tarafından hazırlanmıştır (DİB, 2014c; DİB, 2015b). 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı 1-2'ye paralel şekilde hazırlanan öğretici kitaplarında Kur'an öğretimi, temel dini bilgiler ve ahlaki değerlerin, drama, eğitsel oyun, hikâye, boyama, şiir ve şarkı, performans ödevleri gibi etkinliklerle desteklenerek öğrenciye nasıl aktarılacağı açıklanmıştır (DİB, 2014c).

MEB'in programında ele alınan gelişim özellikleri 36-48, 48-60 ve 60-72 aylık çocuklar için her gelişim alanı ayrı ayrı açıklanmış ve her gelişim alanı için belirlenen kazanımlar maddeler halinde sıralanmıştır. Yine her kazanımın altında kazanımların gözlenebilir hâli olan detaylı göstergelere yer verilmiş ve öğretmenlere yardımcı olması amacıyla her kazanımın altına uygulamaya yönelik örnek teşkil eden açıklamalar eğitimciye sunulmuştur (MEB, 2013a). DİB ise yayınladığı programda her gelişim alanının altına 2-3 cümlelik maddelerden oluşan gelişim özellikleri sıralamıştır. Örneğin MEB'in program kitabında 4-6 yaş grubu çocukların tüm gelişim alanlarına ait gelişim özellikleri 171 madde ile açıklanırken, DİB ise programda çocukların gelişim özelliklerini 85 madde ile açıklamıştır (DİB, 2014c).

DİB'in programında "Dini Bilgiler 1 ve 2" olarak ayrılmış bölümlerde yer alan ünitelerin "sevgi ve merhamet", "saygı", "görev ve sorumluluk", "adalet", "yardımlaşma ve paylaşma", "sabır", "güvenilirlik ve doğruluk", "iyilik, dua, şükür ve özür dileme", "Allah'ı Seviyorum", "Peygamberimi seviyorum", "Dinimi seviyorum", "Kitabımı seviyorum", "Kâinatı seviyorum", "İnsanları seviyorum", "Vatanımı seviyorum", "Bayramlarımızı seviyorum" gibi dini ve ahlaki değerleri içeren başlıklarla çerçeveslendirildiği görülmektedir. Örneğin "sevgi ve merhamet" ünitesinde yer alan değerler eğitimine yönelik kazanımların "Allah'ın insanları ve bütün yarattıklarını sevdiğini söyler." gibi ifadelerle din ve İslamiyet'le bütünleştirildiği ve çocuğun din gelişimine yönelik kazanımlara odaklanıldığı dikkat çekmektedir. Programdaki tüm ünitelerin kazanımları incelendiğinde din eğitimine yönelik benzer ifade ve içeriklere yer verildiği, çocukların diğer gelişim alanlarına yönelik kazanımlara programda yer

verilmediği görülmektedir. Yine programda ele alınan “Kur’an-ı Kerim 1-2” bölümlerinde de Kur’an harflerini tanıma ve ezberleme, dua okuma ve ezberlemeye yönelik dini, yoğun, soyut ve ezber içerikli ünitelerin oluşturulduğu görülmektedir (DİB, 2014c). Programda yer verilen kesme, boyama ve drama çalışmaları gibi faaliyetlerin temelde din eğitimi ile bağdaştırıldığı (Arapça harfleri, camii resimleri kesme-boyama vb.) ve çocuğun tüm gelişim alanlarını gözeten bir program içeriği hazırlanmadığı görülmektedir. MEB’in program kitabında ise çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik derinlemesine kazanım ve göstergelerin yer aldığı, temel konulara göre (Dini Bilgiler 1-2, Kur’an-ı Kerim 1-2 gibi) kazanım ve göstergelerin şekillenmediği dikkat çekmektedir.

MEB’in program kitabında, çocukların yaş gruplarına göre hazırlanan, kazanım ve göstergelere yön veren, nesnel ve bilimsel bir dille ifade edilen gelişim özellikleri açıklanmıştır. Öte yandan, DİB’in program kitabında, “Ölümü 4-5 yaşlarında uzun bir uykuyla bir tutar ve yavaş yavaş ölümden korkmaya başlar.” gibi ifadelerle çocukların gelişim özelliklerinin akademik dilden uzak ve olumsuz ifadelerle anlamlandırılmaya çalışıldığı görülmektedir (DİB, 2014c, 9-13). DİB’in program kitabında pedagoğ olarak tanıtılan ve “okul öncesi din ve ahlak eğitimi” adlı kitabı bulunan Zeynep Nezahat Cihandide, program kitabında gelişim özelliklerini şu örnek cümlelerle sıralamıştır: Psiko-motor gelişim alanında, “suyunu kendisi koyabilir.”; dil gelişimi alanında, “Karşısındakini bıktırana kadar hikâyeye dinlemek isteyebilir.”; duygusal gelişim alanında, “Kızlar kızları, erkekler erkekleri tercih ederler.”; sosyal gelişimde, “Şaka yapmaktan hoşlanır.”; bilişsel gelişim alanında, “Doğal olayların, insan eliyle ya da Allah eliyle yaratılmış olduğunu düşünmektedir.”; dini gelişim başlığı altında, “Her konuda ne, neden, nasıl, niçin gibi soruları sorar.”; ve son olarak ahlaki gelişim alanında, “Bir şey kötüdür çünkü büyükler öyle öğretmişlerdir.” (DİB, 2014c, 9-13). Yayında yer verilen ifadelerin çocuğun gelişim özelliklerini yansıtmaktan uzak olduğu görülmektedir. Yine MEB’in programında sıralanan kazanım ve göstergelerle DİB’in yayınladığı gelişim özellikleri karşılaştırıldığında benzer ifadelere çok nadir olarak rastlandığı dikkat çekmektedir. Örneğin MEB’in yayınında “Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.” cümleleriyle açıklanan kazanım, DİB’in yayınında “Konuşması dilbilgisi kurallarına uygundur ve anlaşılabilir. Çocukça ifadeler azdır.” şeklinde negatif ve nesnellikten uzak ifadelerle açıklanmıştır (DİB, 2014c; MEB, 2013a). DİB’in programında yer verilen bu ve benzeri

ifadelerin, çoğunlukla dini öğelerle bağdaştırılan, bilimsel ve akademik olmayan, okul öncesi eğitim kavramlarıyla bağdaşmayan, çocuğun gelişim özelliklerini açık, olumlu ve gerçekçi bir dille yansıtmayan cümlelerden oluştuğu görülmektedir. (DİB, 2014c).

Zeynep Nezahat Cihandide tarafından Kur'an kursları öğretici kitabında 4-6 yaş grubu çocukların eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler otuz bir maddeyle açıklanmıştır. Aynı kitapta, Dr.Öğr.Üyesi Bilal Yorulmaz, okul öncesi dönemde din eğitimi ve tarihsel gelişimini ele almıştır (DİB, 2014c). Prof.Dr.İsmail Sağlam ise 4-6 yaş grubu çocukların din eğitimi sürecini açıklamıştır. Kitapta din eğitiminin okul öncesi eğitim etkinliklerinden bağımsız olarak düşünülemeyeceği ve oyun, taklit, sözlü öğretim gibi tekniklerle verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların dini sorularını cevaplamakta zorlandıklarını ve çocukların dini ve ahlaki gelişimini sağlamada desteğe ihtiyaç duyduklarını ileri sürmüştür. Sağlam'a göre 4-6 yaş kurs öğretmenleri de bu dönemdeki çocukları tanıma ve etkinlik uygulama konusunda yetersiz kalabilmektedir (DİB, 2014c, 21).

“Dört altı yaş Kur'an Kursu Öğretim Programının” uygulanacağı kurslarda öncelikle Manisa Eğitim Merkezi'nde 09-22 Eylül 2013, Afyonkarahisar/Sandıklı'da 13-21 Ağustos 2014 ve Rize Eğitim Merkezi'nde 24 Ağustos-4 Eylül 2015 tarihlerinde düzenlenen hizmet içi seminerlere katılarak eğitim belgesi alan öğretmenlerin görevlendirileceği açıklanmıştır. Yeterli öğretici sayısına ulaşamadığı takdirde ise öncelik sırasıyla ilahiyat fakültesi, ilahiyat ön lisans, imam hatip liselerinden birinden mezun olup çocuk eğitimiyle ilgili resmi diploma veya sertifikası olan kişilere hak tanınmıştır. Diğer yandan, 4-6 yaş çocuk eğitimiyle ilgili alınacak sertifikanın en az 296 saat olması şartı aranmıştır. Öğretici görevlendirmelerinde ise eğitim durumu dikkate alınarak, yüz yüze eğitimle sertifika alanlara öncelik tanınacağı belirtilmiştir (2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları, 2017, 4). Kur'an kurslarındaki eğitim-öğretim programlarının, kursun bulunduğu çevre şartları, öğrenci istek ve ihtiyaçları gözetilerek 07:00 ile 23:00 saatleri arasında düzenlenebileceği belirtilmiştir. Kur'an kurslarının denetiminin DİB müfettişleri, müftü veya müftünün yetki vereceği personel tarafından uygulanacağı ifade edilmiştir (DİB, 2012b).

Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından son olarak, “2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Kur’an Kursları Uygulama Esasları” yayınlanarak 4-6 Yaş Grubu Kur’an kursları fiziki mekân ve donanım şartları açıklanmıştır. Buna göre güvenlik sorunu olmayan, sağlığa elverişli, denetlenebilir ve çocukların hareket özgürlüğünü kısıtlamayan, doğal ve yerel materyallerin kullanıldığı kültürel yapılarda çocukların gelişim özellikleri gözetilerek kurumların açılacağı belirtilmiştir. Binalarda, acil çıkış kapılarının bulunması, çocuk dolaplarının 120-145 cm’den yüksek olmaması, yangın alarm sistemi ve ecza dolabının bulunması, tavan yüksekliğinin 3 metreden kısa olmaması, engelli çocuklar için rampa ve özel tuvaletlerin bulundurulması, prizlerin en az 1,5 metre yüksekte bulunması gerektiği gibi maddeler şart koşulmuştur. Bunun yanında oyun alanı ve bahçede, her çocuğa en az 2,5 m² alan düşmesi, yeterli çim ve toprak alan bulundurulması, kum havuzu, ağaç ve bitki yetiştirme alanı, park alanı, denge alanları ve tırmanma araçları bulundurulması, duvar veya benzeri uygulamayla bahçenin ayrılması gerektiği gibi kriterlere yer verilmiştir. Aynı şekilde bina içi veya bahçede hobi alanlarının oluşturulması, etkinlik alanı ve dersliklerde her öğrenciye en az 2 m² alan düşmesi, yumuşak, kolay temizlenebilen ve kaygan olmayan zeminin kullanılması, kitaplıkların 88-92 cm’yi geçmemesi, çok amaçlı salonlarda büyük grup etkinlikleri ve aile seminerlerinin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Kurslarda her 6 çocuğa 1 lavabo, her 4 veya 5 çocuğa 1 klozet düşmesi, uyku odalarının genişliğinin 15 m²’den düşük olmaması, çocukların ilgi köşelerindeki oyuncaklarının etkili öğrenmelerini destekleyecek nitelikte olması gerektiği ve bunların yanında binalarda yardımcı personel odası, rehberlik odası, arşiv ve depo bulunması gerektiği açıklanmıştır (2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Kur’an Kursları Uygulama Esasları, 2017, 13-15).

Kur’an dersi, İmam-Hatip ortaokullarında zorunlu, diğer ortaokullarda ise seçmeli ders olarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren örgün eğitim programına dâhil edilmesine rağmen, Nazıroğlu ve Vahapoğlu (2015) yaptıkları alan çalışmasında, halkın Kur’an öğretiminde ilk akla gelen yer olarak Kur’an kurslarını benimsediği sonucuna varmıştır. Diğer yandan, MEB’e bağlı okullarda seçmeli ve zorunlu din eğitimi dersleri en erken 4. sınıftan itibaren başlamaktadır. Bu yüzden Kur’an kursu ve camilerde yaygın din eğitimi verme görevini üstlenmiş olan Diyanet İşleri Başkanlığı yine 2012 tarihinde kurslara kayıt sırasında gözetilen yaş sınırının ortadan kalkmasıyla, artık okul

öncesi ve ilkökul kademesindeki din eğitimini de tek başına yasal olarak eline almıştır (Yorulmaz, 2013, 161; Aydın, 2004, 7; Kaymakcan, 2005, 31). Son yıllara kadar devlet tarafından küçük yaştaki çocuklar için nitelikli din eğitimi verilmemesinin vatandaşların bu yöndeki talebini artırdığı ifade edilmiştir (Gün, 2016, 36). Basın, vatandaşların kurslara olan ilgisini, Diyanet'in okul öncesi din eğitimini yıllardır özlemle bekledikleri şeklinde yorumlamıştır (Karadeniz, 2016).

Ulusal alan yazın incelendiğinde 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarına yönelik sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmekle birlikte sadece 3 makale ve Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında yapılan 3 tez çalışmasına ulaşılmıştır. İlk olarak, daha önce değinildiği üzere "4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 1" kitabında "okul öncesi dönemde din eğitimi" başlıklı bir yazısı bulunan Yorulmaz (2016), Türkiye'deki alanında yapılan lisansüstü tezleri incelemiştir. Yorulmaz bu makalesinde, ulusal alanda en az çalışılan konulardan biri olarak okul öncesi düzeyde din eğitimi alanını göstermiştir. Yorulmaz (2016, 51), DİB tarafından açılan 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarında verilen din eğitiminin, MEB'in okul öncesi eğitim kurumlarında ya da velilerin isteğiyle MEB'e bağlı özel anaokullarında verilen din eğitimiyle aynı olduğunu belirtmiştir. Fakat bu alanda çok az çalışma yapıldığını, alanyazında genellikle, vaiz ve müftülerin yeterlilikleri, iş doyumları, yaz Kur'an kurslarında verilen eğitimin kalitesi ve yeterliliği gibi konularda çalışmalara yer verildiğini dile getirmiştir. Bu nedenle birçok din eğitimcisinin, ivedilikle kurs öğreticilerinin yeterlilikleri ve 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu Programının geliştirilmesi gibi konularda araştırma yapmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Doğan (2014), Kur'an kursu öğretim programında yer alan Dini Bilgiler-1 öğrenme alanı kazanımlarını incelediği makalesinde, programda yayınlanan kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu araştırmıştır. Çalışmada, Dini Bilgiler-1'de yer alan kazanımların çocukların gelişim düzeylerini yeterince dikkate alınarak düzenlenmediği belirtilmiştir. Doğan (2014), okul öncesi dönemde çocuğa doğrudan din eğitimi verilmemesi gerektiğini, bu dönemin, ilerde çocuğa verilecek din eğitime hazırlık aşaması olduğunu ifade etmiştir. Yine 82 kazanımdan oluşan programın 25'i hariç kalanlarının değiştirilmesi ve bazılarının kaldırılması gerektiğini belirtmiştir. Tosun ve Çapcıoğlu (2015), 4-6 yaş Kur'an Kursu Öğretim Programını, J. Piaget, L. Kohlberg,

E. Erikson, D.Elkind, R. Goldman ve J. W. Fowler'ın düşüncelerini kapsayan dini gelişim kuramları açısından incelemişlerdir. Tosun ve Çapçioğlu, DİB tarafından yayınlanan programın, belirtildiğinin aksine çocukların dini gelişim özelliklerini dikkate almadığını ve çocukların seviyelerinin üzerinde beklenti oluşturduğunu belirtmişlerdir. Konu merkezli bir programdan ziyade öğrenci ve yaşam merkezli bir programın uygunluğuna dikkat çekmişlerdir. Son olarak, Gün (2016) 4-6 yaş grubu Kur'an Kursu eğitimi hakkında veli ve kurs öğretmenlerinin düşüncelerini almayı amaçlamış, anket ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla verilere ulaşmıştır. Çalışmada fiziksel ortam ve kurs öğretmenlerinin pedagojik formasyonda yetersizliklerinin olduğunu, uygulanan öğretim programının çocukların seviyesine uygun olmadığını ve Arapça harflerin öğrenimi gibi bazı konularda çocukların öğrenme güçlüğü çektiğini belirtmiştir (Gün, 2016).

Yıldırım (2015), Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının, kurs programlarında yer alan etkinliklerini nasıl kullandıkları, bu etkinliklerden nasıl yararlandıkları ve verilen din eğitimlerinin çocukların dini gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, Sivas merkezde yer alan DİB'e bağlı iki farklı 4-6 Yaş Arası Kur'an kursunda, gözlem ve bu kurslarda görevli kurs öğretmenleriyle yapılan görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, din eğitimi verilirken anlatılan soyut konuların başarıyla somutlaştırılabildiği, dua ve surelerin çocukların seviyelerine uygun olarak öğretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kursların başarılı olabilmesi için kendisini geliştiren, sınıf yönetimini sağlayabilen, çocukların hazırbulunuşluk seviyelerini göz önünde bulunduran öğretmenlere ve yeterli fiziksel şartların temin edilmesine ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Kurt (2017) ise Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında 4-6 yaş grubu Kur'an kursları hakkında çocuklarını kurslara gönderen ailelerin memnuniyet düzeyleri ve beklentilerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Tezde, 4-6 yaş grubu Kur'an Kurslarının, amaç, yasal dayanak, kurs öğreticisi, fiziki mekân ve eğitim materyalleri gibi konular açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Kurt, Ankara'nın 4 farklı ilçesindeki 15 kurstan seçilen velilere anket yoluyla kursa ilişkin memnuniyetlerini, beklentilerini, çocuklarını kursa gönderme nedenlerini ve önerilerini sormuştur. Çalışma sonucu, kurumun ücretsiz olması, kurs

eğitiminin içeriği ve kuruma duyulan güven kriterleriyle velilerin %90'ının kurs eğitiminden memnun oldukları bulgulanmıştır. Velilerin, kursun fiziki yapısının iyileştirilmesi ve kurs öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin artırılması yönünde beklenti içinde oldukları görülmüştür.

Son olarak Yağcı (2018), Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda yaptığı yüksek lisans çalışmasında, 4-6 yaş grubu Kur'an kurslarının fiziki durum, idari yapılanma, öğretim programı ve eğitim süreci gibi mevcut durumlarının, veli ve öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini ne ölçüde karşıladığını belirlemeyi ve buna göre çözüm önerileri üretmeyi amaçlamıştır. Çalışma, İzmir ili merkez ilçelerinden seçilen 20 kurstaki 30 kurs öğreticisiyle yapılan görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çoğunun ön lisans mezunu olan ve kadrolu olmayan ücretli kurs öğretmenlerinden oluştuğu görülmüş, çocuk gelişimi ya da formasyon eğitimi alan öğretici sayısının az olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, materyal geliştirme, öğretici yeterliliği ve uygun fiziki şartların oluşturulması gibi konularda gerekli düzenlemelerin DİB merkez teşkilatı tarafından yapılmadığı, müftülükler tarafından açılan kursların çoğunun yeterli fiziksel kriterleri taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kursların, kurs öğreticisi yeterliliği düzeyinde (alan bilgisi ve genel kültür yeterliliği) ve eksik materyal, yetersiz fiziksel alan açısından da ihtiyaç ve beklentileri karşılamada yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Kullanılan öğretici kitaplarının dilinin sade olmadığı ve etkinlik kitaplarında yer alan uygulamaların çocukların seviyesinin oldukça üstünde olduğu tespit edilmiştir. Çoğu kurs velisinin, çocuklarının gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmamalarına rağmen kurslardan yüksek oranda beklenti içinde oldukları ve bu nedenle çocuklarının sadece Kur'an öğrenmesine yoğunlaştıkları görülmüştür.

2.1.3. “Okul tercihi” politikaları: küreselleşme ve neoliberalizm etkisi

Okul tercihi, dünyada giderek yaygınlaşan karşılaştırmalı eğitim alan yazında en fazla yer alan konulardan biridir. Bu yazında bu politikayı, neoliberalizm söylem ve politikalarının desteklediği üzerine tartışılmaktadır (Apple, 2002; Schneider, Teske, Marschall ve Roch, 1998; Plank ve Sykes, 2003; Wolfe, 2003). Türkiye’de okul tercihi politikalarına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bölümde kısaca okul tercihi konusunun yurtdışında nasıl ele alındığına dair bilgilere ve alan yazında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Sanayi Devrimiyle, işçilerin ağırlaşan çalışma koşulları, liberal düşüncenin eksikliğini gözler önüne sermiş ve birçok işçi, hakkı olan uygun yaşam standardına kavuşmak için mücadele vermeye başlamıştır. 1929 Dünya Ekonomik Krizi ve savaşların da etkisiyle daha adil ve eşitlikçi bir toplumda yaşama isteği toplumlarda artmış, eğitim hakkının daha fazla önemsenmesine yönelik talepler yükselmiş ve adımlar atılmıştır (Gümüş, 2012, 122). Öte yandan, 1970’li yıllardan itibaren kapitalist küreselleşmenin etkisiyle eğitimde tekrar bir geriye dönüşün yaşandığı, uluslararası rekabet ve piyasalaşma sürecinin eğitimde etkin hale geldiği görülmüştür. Neoliberal düşüncenin hâkim olduğu bu süreçte amacın, devletin kaynak ve yükümlülüklerini özel alana, piyasaya çekerek bireylerin süreçte kendi sorumluluklarını üstlenmelerini sağlamak olduğu ifade edilmiştir (Şentürk, 2010; Gümüş, 2012, 120). Neoliberal politikaların etkisi eğitimde 1980’lerden itibaren daha fazla görünür olmaya başlamış ve devletin kamusal alandaki görev ve yükümlülüklerinde sınırlandırılmalara gidilmiştir (Şentürk, 2010, 75).

Neoliberalizm söylemine göre, II. Dünya Savaşı sonrası geliştirilen sosyal refah devlet politikaları, toplumun tembelliğe alışması, özelleşmenin engellenmesi, rekabetin önlenmesi, karlı alanların giderek azalması ve mali açıkların oluşması gibi sonuçları doğurmuştur (Yıldız, 2008; Kiraz, 2014). Buna göre, bu negatif sonuçlar hükümetlerin sosyal devlet anlayışından vazgeçmesini, ticaret ve sağlık gibi eğitimden de elini çekerek, bu alanları özelleştirmeye açmasını gerekli kılmıştır (Karabulut, 2016). Küreselleşme kavramıyla birlikte sıkça kullanılan neoliberalizm kavramı ile klasik liberalizm arasındaki fark devletin, müdahalelerinden kurtulması gereken bir olgu olarak değil,

uygun pazar ortamı için gerekli olan kanun ve kurumları yaratan, vatandaşların rekabetçi ve girişimci olmasını sağlamak için planlama yapan bir mekanizma olarak görülmesidir (Olssen ve Peters, 2005). Neoliberalizmle birlikte devletin eğitim için ayırdığı finansal kaynağın düşürülmesinin yolu açılmıştır. Eğitim pazarında yapacağı okul tercihinde, topluma, kendi ilgi ve ihtiyaçlarının en iyi belirleyicisi olarak aktif olarak rol alacağı vurgulanmıştır (Ball, 1998; Olssen ve Peters, 2005).

Türkiye’de ise ekonomide neoliberalizmin başlangıç noktası olarak görülen ve özel sektörün önünün açılmasını amaçlayan 24 Ocak 1980 kararlarının ardından, eğitim alanında da neoliberal politikalar hız kazanmaya başlamıştır. Devlet harcamalarının kısılmasının ve eğitim kurumlarının özelleşmesinin önü açıldığı ve ilk kez “Kendi Okulunu Kendin Yap” kampanyalarıyla başlayan bu süreç, 1990’lardan sonra uluslararası aktörlerle birlikte projelendirilmeye başlanmıştır (Şentürk, 2010). Ayrıca, bu süreçte kamudan piyasa merkezli hizmete geçilmesi için MEB, Toplam Kalite Yönetimi’ni (TKY) eğitim sektöründe Kasım 2009’dan itibaren uygulamaya koymuştur (Acar, 2008, 36). Özel sektörde hizmet kalitesinin artırılması ve oluşabilecek kaybın azaltılması için gerekli bir düzenleme olarak görülen TKY, eğitim kurumlarının işletmeye dönüşmesine sebep olmaya başlamıştır (Acar, 2008).

Neoliberal politikaların etkisi ile eğitim, giderek bir endüstri olarak tanımlanmaya başlamış ve okullar öğrenci, reklam ve para için yarışan ve kâr amacı güden firmalara benzemek zorunda kalmıştır (Connell, 2013, 103). “Vatandaşlık” kavramı, giderek kolektif sorumluluk tanımlamasından uzaklaşarak bireyin neoliberal söylemleri ile şekillenir hale gelmiştir. Okullar, eğitimde sosyal açıdan “iyi insan”ı yetiştirmek yerine, gençlere sermaye değeri kazandıran yerlere dönüşmüştür (McGregor, 2009). Eğitim pazarı sistemindeki bu süreç içinde öğrencilerin, piyasa güçleri tarafından belirlenen hedef ve amaçlar doğrultusunda iş görmeleri için “itaatkâr bedenler” olarak görüldüğü belirtilmiş, bu yüzden pazarda rekabetçi bir küreselliğe ulaşmak adına bireyleri geliştirmenin, onları yeniden oluşturmanın çok önemli hale geldiği ifade edilmiştir (Foucault, 1977; akt McGregor, 2009, 347). Bu durumun bir diğer yansıması ise özel okullar olarak görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde özel okulların eğitim içindeki paydasının %60’larda olduğunu söyleyen 2003-2009 döneminin Milli Eğitim Bakanı

Hüseyin Çelik, Türkiye’de bu oranın %1,5 olduğunu, bu yüzden 10 bin yoksul öğrenciye özel okulda öğrenim görme fırsatı vereceklerini açıklamıştır (Uygun, 2003, 116). Bakan Çelik, bu projenin, uzun süredir çoğu Avrupa ülkelerinde ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD)n’de uygulanan “*Voucher*” (eğitim kuponu) modelinin bir çeşidi olduğunu ve devletin eğitim alanındaki yükünün bu yolla hafifletilmeye çalışıldığını ifade etmiştir. Öte yandan, gelir düzeyi düşük ve başarılı öğrencilerin özel okullarda öğrenim görmesine imkân tanıyacak proje olarak tanımlanan bu proje hayata geçmemiştir (Hürriyet, 2003). Bu fikir daha sonra, özel okula dönüşen dershanelerin eğer öğrenci bulamazlarsa, yeterli sayıya ulaşabilmeleri için, velilere, kupon verilmesi şekliyle 2013’te tekrar gündeme gelmiştir (Hürriyet, 2013).

Küreselleşme ve neoliberalizmle birlikte gelişen “okul tercihi” politikaları sonucu aileler çocukları için en ideal ve en nitelikli eğitim kurumunu tercih etme yükümlülüğü ile karşı karşıya kalmaktadır (Keskin ve Turna, 2010). Dünyanın farklı yerlerinde hükümetlerin, eğitim sisteminde tercih ve rekabeti artırmak, ailelere daha fazla seçenek özgürlüğü tanımak adına alternatif kurum tercihleri için gerekli devlet finansmanını sağlama yönünde adımlar attıkları belirtilmektedir (Fiske ve Ladd, 2003). Örneğin, Belçika ve Hollanda’da yaklaşık yüzyıldır öğrencilerin dini okullar da dâhil olmak üzere tercih ettikleri tüm özel okullara devlet desteği aldıkları görülmektedir (Drankers, Felouzis ve Zanten, 2010, 100). Amerika’da 1960’larda okul tercihinin ilk gündeme getiren, mıknatis (*Magnet*) okulları hareketidir. Irk ayrımcılığını önlemeye yönelik olarak kurulan *Magnet* okullarına, gönüllü olarak katılan öğrenciler genellikle bu kurumlarda farklı ırklardan gelen akranlarıyla, kendilerine özel hazırlanan müfredat ve üstün öğretim yöntemleriyle öğrenimlerini sürdürmektedir. Mıknatis okullarının finansal kaynağı ise fon, bağış ve devlet tarafından verilen yardımlardan karşılanmaktadır (Hesapçıoğlu ve Çelebi, 2011).

ABD gibi bazı ülkelerde ise, devlet kuponları (*voucher*), çocuklarının özel okullarda tam ya da kısmi eğitim almalarını sağlamak amacıyla, genelde yoksul ve şehir dışındaki ailelere verilmektedir. Devlet tarafından ailelere verilen bu kuponlar varlıklı kişi ve firmaların katkısıyla desteklenmektedir. Bunun karşılığında ise öğrenciler belirli bir akademik gelişme ve ders başarısı göstermek durumundadır (Hesapçıoğlu ve Çelebi,

2011). Ev okulları (*homeschools*) uygulaması ise ailelerin bir diğer seçeneği olarak eğitim tercihleri arasında yer almaktadır. Bu uygulamayla ilgili devletin zorunlu kıldığı katılım şartlarını sağlayan ve zorunlu eğitim müfredatındaki uygun donanımları elinde bulunduran aileler, ev okullarını tercih edebilmektedir (Carlson, 1996; akt. Zobar, 2006).

ABD hükümetinin sunduğu bir diğer seçenek ise ilki 1991’de Minnesota’da kurulan ve devlet okullarındaki düşük eğitim kalitesini giderme sözüyle geliştirilen sözleşmeli (*Charter*) okullardır. Bu okullar özgün eğitim müfredatlarına sahiptir ve tüm öğrencilere parasız ve açıktır. Bu okulların ödeneği ise hükümet tarafından finanse edilmektedir. Kurum, kendi öğretmenleri ve okul idaresi tarafından bağımsız olarak yönetilip işletilmektedir (Levin, 2009; Hesapçioğlu ve Çelebi, 2011). *Charter* okullarının açılması fikri, eğitim sisteminde oluşan hiyerarşik yapılanmanın yok edilmesi için okullara daha fazla söz ve yetki verilmesi gerekliliğiyle doğmuştur. Böylelikle aile ve öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde *charter* okulları merkezi eğitim sisteminden muaf tutularak özgün eğitim müfredatlarını oluşturabilmektedir (Hesapçioğlu ve Çelebi, 2011, 88). Miknatis okullarında ırk bakımından öğrenci sayısı dengelenmeye çalışılırken sözleşmeli okullarda ırk ayrımını azaltmaya yönelik açık bir amaç bulunmamaktadır (Hesapçioğlu ve Çelebi, 2011; Levin, 2009; Archbald, 2004).

ABD’de kentsel okul bölgelerindeki giderek azalan akademik başarı karşısında politikacı ve ekonomistlerin yanı sıra sivil toplum ve sivil hak örgütleri, hayırsever kuruluşlar gibi kuruluşların da okul tercihi politikalarını aktif olarak destekledikleri görülmektedir (Hill ve Jochim, 2009). Okul tercihinin savunucuları, kamu eğitim kurumlarının çok fazla sayıya ulaşması ve bürokratik hale gelmesiyle öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamadığını savunmaktadır. Okul tercih politikaları sayesinde azınlık ve yoksul kesimin, toplumun geri kalanıyla eşit haklara sahip olacaklarını ve istedikleri okulu seçebileceklerini belirtmektedirler. Ayrıca okullar arasında oluşan rekabet sayesinde okul ve öğretmenlerin kalitesinin artarak aileler için daha cazip hale geleceğini savunmaktadırlar (Zobar, 2006). Bunun yanında, ailelere okul hakkında isteklerini ifade etme ve seçim yapma gücü verilmesiyle, kötü performans gösteren okulların öğrenci kaybedeceği ve eğitim piyasası dışında kalacağı ve böylece eğitimde iyileşmelerin görüleceğini savunmaktadırlar (Howe, Eisenhart ve Betebenner, 2001).

Okul tercihi politikalarını destekleyen görüşlerin yanında birçok karşıt değerlendirme de vardır. Örneğin, okul tercih politikalarıyla gelen rekabetin eşitliği sağlamak yerine sınıflaşmayı yeniden üreteceği iddia edilmektedir (Zobar, 2006). Ailelerin, çocuklarının en iyi ve en kaliteli eğitimi alması için uğraş vermesini gerektiren bu süreçte, yeterli donanım ve stratejiye sahip şanslı aileler bilinçli tercihler yaparken, sosyoekonomik düzeyi düşük olan aileler, bu konuda yetersiz kalmaktadır. Bu durum ileriki yıllarda, üst sosyoekonomik sınıfa mensup kişilerin, daha iyi eğitim aldıkları için mevcut ayrıcalıklarının devam ettirmesini ve pekiştirmesini sağlarken, alt sosyoekonomik sınıftaki kişilerin ise ileride yaşayabilecekleri daha iyi hayat şartlarına sahip olma şanslarının elinden alınmasına neden olabilmektedir. Bu şekilde sosyal sınıflar arasındaki ayrışma ve farklılık giderek derinleşmektedir (Ball, 1993).

Apple (2005, 273)'a göre, neoliberallerin gözünde dünya bir süpermarkettir ve okul tercihi politikaları sonucu okul tercihlerinde serbest bırakılan aileler, bu düzlemde tüketici olarak görülmektedir. Sonuç olarak markete girebilecek, benzer veya çok çeşitli ürünler arasından en uygun ve niteliklisi yönünde tercih yapabilecek kişiler ayrıcalıklı, üst sosyoekonomik sınıfa mensup bireylerdir. Ayrıca, bu tercih sürecinde, okulların, ismini duyurmak, statüsünü yükseltmek ve okula daha fazla finansal kaynak çekmek adına kurumlarındaki, en zeki, ekonomik durumu en iyi ve akran grubunun en iyilerini temsil eden öğrencilerle ilgilendikleri belirtilmektedir (Ball, 1993; West ve Pennell, 1997; Adnett ve Davies, 2005). Fakat alt sosyoekonomik sınıftaki ve düşük başarı gösteren öğrencilerin bulunduğu okulların, başarılı ve ekonomik durumu en iyi öğrencileri kendine çekemediği için performansında düşüş yaşadığı ve statü kaybettiği görülmektedir. Öte yandan, zaten yüksek sosyoekonomik statülü ve başarılı öğrencilere sahip okulların “iyi öğrenci grubu”nu kurumuna daha kolay çekerek mevcut başarısını katladığı, statüsünü yükselttiği ve okul tercihi politikalarının yarattığı mekanizmadan etkin olarak faydalandıkları görülmektedir. Diğer bir ifadeyle prestijli ve yüksek performans gösteren okullar, reklamını yapacak olan başarılı öğrencileri okullarına daha kolay çekerek gösteriş ve başarılarını daha da pekiştirmektedir (Tse, 2008).

2.1.3.1. Okul tercih politikalarının dayanağı: rasyonel seçim teorisi

Neoliberalizm etkisindeki eğitimde, her birey kendi eğitiminden sorumlu tutulmakta ve her öğrenci girişimci olarak tanımlanmaktadır. “Bağımsız seçimler yapabilen birey”, küresel rekabet sisteminde en çok üzerinde durulan kavramlardan biri olarak gösterilmektedir (Demir, 2006, 91). Neoliberal politikayla yönlendirilmeye çalışılan insan tipi “*homo economicus*” olarak tanımlanmaktadır. Bu insan tipinin temel özellikleri Deutsche Bank Research (2010) tarafından, ne istediğini bilen, rasyonel, sabit tercihlere sahip ve karar verirken gerekli tüm bilgilere sahip kişi olarak açıklanmaktadır (akt. Cantekin, 2015, 56). *Homo economicus* insan tipi, işini planlayan, sorgulayan, sorumluluğunu üstlenen, akılcı gerekçelerle durumu kabul veya reddeden biridir (Doğan, 2011).

Okul tercihi söylem ve politikalarına dayanak oluşturan temel fikir, ailelerin kendi çıkarlarına en uygun, en etkili ve rasyonel seçimler yapmaları ve akademik açıdan en iyi okulları tercih edebilecekleri düşüncesidir (Wilson, 2010; Ünal ve diğerleri, 2010, 44). Bu düşünce akla eğitim tercihlerinde sıkça sözü edilen rasyonel seçim teorisini getirmektedir (Ünal ve diğerleri., 2010, 44). Rasyonel seçim teorisine dayanarak okul tercihi politikalarını savunanlar, ebeveynlerin yetkilendirildikleri takdirde, çocuğu için en iyi eğitimi veren kurumu seçebileceği fikrini desteklemekte ve bu süreçte eğitim pazarlarının açık, adil ve tarafsız olduğunu varsaymaktadır (Berends ve Zottola, 2009). Ancak bu teorinin aksine, insanların tercih ve fikirlerinin sabit olamayacağı, çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterebileceği, davranışlarının tamamen rasyonel olmadığı ve seçimlerinde sadece faydacılık misyonunu göz önünde bulundurarak hareket etmediği savunulmaktadır (Kahneman ve Tversky, 1979). Örneğin, çocuğu için en iyi okulu isteyen sorumlu bir aile, içinde bulunduğu günlük yaşantısı veya şartları (güvenlik, ulaşım ve yerel sosyal ağlara erişim) nedeniyle uzaktaki kaliteli ve prestijli bir okulu tercih etmek yerine evine yakın yerel bir okulu tercih edebilmektedir (Kosunen ve Rivière, 2017, 11).

Coleman (1998)’a göre bireyler tercihlerinde rasyonel davranmaktadır. Böylece kişiler kendi kâr-zarar durumlarını hesaplayarak kendileri adına en uygun tercihi

yapmaktadır. Ayrıca kişiler elde ettikleri bilgiler sahip oldukları güvenilir sosyal ağlardan geldiğinde de rasyonel seçimler yapabileceklerdir. Fakat Berends ve Zottola (2009), tercih sırasında ebeveynlerin mutlaka en iyi kurumları seçmeyeceğini, kültürel, sosyoekonomik değişkenler, sosyal sermaye gibi durumların tercih sürecini etkileyeceğini savunmaktadır. Türkmen, Demir, Akgül (2012)'e göre de, kişinin kararlarını etkileyen yaş, eğitim durumu, kişilik gibi özelliklerin yanı sıra okul seçeneklerinin sunulmuş şekli de kişinin okul tercihi kararını etkileyebilmektedir. Ayrıca, rasyonel seçim teorisi, tercih sürecini tahmin etmede yetersiz kalmaktadır. Çünkü veliler, ırksal, etnik veya sosyoekonomik açıdan yaşayabilecekleri sorunlardan ötürü, çocukları için en iyi okul yerine kendileri için en rahat, maliyeti düşük, yakın okulları tercih edebilmektedir (Berends, Zottola, 2009). Öte yandan, rasyonel seçim teorisine göre, okul tercihinde daha fazla seçenek sunulması, ailelerin çocukları için daha iyi kurumları seçmelerine imkân tanıyacaktır (Ünal ve diğerleri, 2010). Ancak, eğitim piyasasında oluşan rekabetle birlikte, ayrıcalıklı orta sınıf aileler, okul tercihlerinde daha etkin rol oynamaktadır çünkü çocuklarının okul tercihlerinde, yoğun mesleki ilişki ağlarından, zengin kişisel deneyim ve fikirlerinden faydalanarak kararlarını verebileceklerdir. Orta ve üst sınıftaki aileler, kendi çıkarları doğrultusunda kendileri için en uygun tercihleri yaparken yeterli bilgi ağına, zengin kaynağa ve donanıma sahip olmayan aileler ise seçim kararı vermekte sorun yaşayacaktır (Apple, 2005; Ünal ve diğerleri, 2010).

2.1.4. Sosyal sermaye

Sosyal sermaye, son yıllarda yeni bir terim olarak akademik ve toplumsal alanda oldukça rağbet gören bir konu olmasına rağmen sosyal bilimciler tarafından bir düşünce olarak önemi ve etkinliği çok eskilere dayandırılmaktadır (Karagül, 2012). Karl Marx, Adam Smith, Emile Durkheim ve Max Weber gibi teorisyenler ekonomik ve sosyal sorunların çözümünde sosyal sermayenin öneminden bahseden ilkler arasında gösterilmektedir. Kavramdan ilk bahseden kişi ise Lyda Judson Hanifan (1916) olarak kabul edilmektedir (Uğuz, 2010; Ağcasulu, 2017). 1980'li yıllardan sonra Bourdieu, Coleman ve Putnam'ın öncülüğünü yaptığı sosyal bilimciler, sosyal sermaye kavramı üzerine kalıcı ve öngörüsül çalışmalarda bulunmuştur (Yarıcı, 2011, 127).

Sosyal sermayeyi 1970 ve 1980'li yıllar boyunca analiz eden ve bugünkü popülaritesine kavuşturan ilk isim Pierre Bourdieu olarak kabul edilmektedir (Field, 2008, 17; Uğuz, 2010, 24). Bourdieu'ya göre sosyal sermaye diğer sermaye biçimleriyle hareket etmekte, onları etkilemekte ve geliştirmektedir (Grenfell, 2009). Sosyal sermaye kavramı ile diğer sermaye türlerinden farklı olarak bireyler arası ilişkilerin de bir sermaye olduğu ifade edilmektedir (Uçar, 2016). Bourdieu'ya göre (1986) sosyal sermaye, insanların birbiriyle tanışması ve birbirini tanınması sonucu oluşan kalıcı ilişki ağlarına bağlı kaynakları ifade etmektedir. Bourdieu, sosyal sermaye tanımında iki ana durumdan bahsetmiştir. Bunlardan ilki, sosyal ilişkiler sayesinde bireylerin sosyal ağlar vasıtası ile ulaşmak istedikleri çeşitli kaynaklara ulaşabileceğidir. İkincisi ise, bu ilişkilerin miktar ve kalitesinin, kişinin ulaşacağı kaynağı etkileyebilecek olması durumudur (Ağcasulu, 2017, 118; Ekşi Uğuz, 2010, 29).

Sosyal sermaye, ekonomik ve sosyal faaliyetlerin arttığı durumlarda güçlenmekte, azaldığı durumlardan ise olumsuz yönde etkilenmektedir (Karagül ve Dündar, 2006). Bu doğrultuda kültürel ve ekonomik sermayeleri yüksek olan bireylerin daha fazla sosyal sermayeye sahip oldukları görülmüştür. Örneğin, sinemaya gitme, gönüllü çalışma, akşam kurslarına katılım ve resmi derneklere üyelik gibi etkinlikler üzerine İngiltere'de yapılan bir çalışmada, beyaz, erkek, yüksek sosyal sınıftan gelen ve yüksek gelire sahip, daha eğitilmiş kişilerin, bu etkinliklere daha çok yöneldiği, derneklere üye olma ihtimallerinin daha fazla olduğu belirtilmiştir (Field, 2008). Şahin ve Ada (2013, 134), eğitilmiş bireylerin, gönüllü sosyal etkinliklere katılma, çevresine uyum ve güven düzeyleri yüksek ve daha işbirlikçi olma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Sonuç olarak, sosyal sermaye ile ilgili sıkça söz edilen güven ve gönüllülük kavramlarının yüksek kültürel niteliklere sahip ve orta sınıftaki kişilerle eşleştiği görülmektedir.

Sosyal sermayenin her grupta var olduğunu yalnızca miktarının değişebileceğini savunanların aksine, Bourdieu, sosyal sermayenin sadece elitlere ait olduğunu ve onların sahip oldukları üstün konumlarını korumak adına sosyal sermayeyi tasarladıklarını belirtmektedir (Field, 2008). Bourdieu'ya göre insanlar sahip oldukları konumlarını korumak adına sürekli bir rekabet içerisinde ve sosyal sermaye, egemen sınıfın, sınıfsal

bölünmelerin, gücün ve statü ilişkilerinin yeniden üretimini sağlayan kaynaklardan yalnızca birini oluşturmaktadır (Uğuz, 2010; Yavuz, 2013). Sosyal sermayenin olağan ve kendiliğinden oluşmadığı; aksine sosyal ilişkilerin bir ürünü olduğu ve sosyal ağlardan türediği kabul edilmektedir (Uğuz, 2010, 29; Baykal ve Gürbüz, 2016, 79). Bourdieu, kişilerin sosyal alandaki konumlarının, sahip oldukları sermayelerinin büyüklüğü, miktarı ve kişilerin hedeflerine ulaşmak için kurdukları stratejilerle şekillendiğini belirtmektedir (Bourdieu, 1977; Field, 2008, 19).

Sosyal sermaye hakkında önemli çalışmalar yapan bir diğer sosyolog James Coleman, Bourdieu'nun aksine sosyal sermayenin sadece elit ve ayrıcalıklı kesime ait olmadığını, yoksul veya göz ardı edilen, bireysel veya kolektif bütün kişilerin, sosyal sermayeden yararlanabileceğini ifade etmiştir (Field, 2008; Gökşen ve Cemalcılar, 2014; Ağcasulu, 2017, 119). Coleman için sosyal sermaye, kişilerin sahip olabilecekleri bir kaynaktan çok kullanabilecekleri bir kaynaktır (Uğuz, 2010). Başka bir ifade ile, Coleman için sosyal sermaye, yalnızca ona sahip olmak için çabalayanların yarattığı ve faydalanabileceği bir kavram değil, herkesin düşük ekonomik düzeyini düzeltmede ve eğitim başarılarında aracı olarak kullanabileceği mükemmel bir kamusal mal anlamına gelmektedir (Field, 2008; Baştürk, 2012). Bu yönüyle Coleman, bireylere karşılıklı avantaj sağlamak adına iş birliğine izin veren sosyal sermaye kavramı olumlu yaklaşırken, Bourdieu için, ayrıcalıklı kişilere kullanılma hakkı vermesine rağmen dezavantajlı durumda olanlara karanlık yüzünü gösteren sosyal sermayenin karanlık bir yönü vardır (Field, 2008).

Sosyolog Robert Putnam ise, sosyal sermayeyi sivil toplum ile eşleştirmiş ve bir toplumdaki sosyal sermayenin boyutunu, yurttaş katılımı, birlik oluşturma, ortaklık kurma ve dernekleşme becerileriyle ilişkilendirmiştir (Uğuz, 2010, 38; Gökşen ve Cemalcılar, 2014). Putnam, toplumdaki yurttaş katılımı, oluşturulan gönüllü birlikler ve toplumsal katılım ne kadar fazla olursa sosyal sermayenin de o kadar artacağını belirtmiştir. Yine Putnam'a göre, aile yapısının değişmesi, politikaya olan katılım ve ilginin azalması, göçlerle sosyal hareketliliğin çoğalması, güvenin kaybolması ve televizyon bağımlılığı, sosyal sermayeyi azaltan etkenler olarak görülmüştür. Birbirine güvenmeyen, birbirini tanımayan komşu, siyasetçi veya seçmenler, sosyal sermayenin

tahribatının göstergesi olarak görülmüştür (Başak ve Öztaş, 2010, 35; Uğuz, 2010). Ona göre sosyal sermayeye topluluklar ya da uluslar sahip olurken, bireyler sosyal sermaye stokuna sahip olamamaktadır (Uğuz, 2010, 35; Field, 2008; Grenfell, 2009; Baykal ve Gürbüz, 2016, 79).

Sosyal sermayenin ölçümü, sonuçları, biçimleri, değişkenleri ve kaynaklarının neler olduğu çözüme kavuşmamış konular olarak görülmektedir (Uğuz, 2010; Uğuz, Örselli, Sipahi, 2011). Bu yüzden, herhangi bir ölçme aracının sosyal sermayeyi değil ancak sosyal sermayenin temsili kavramlarını ölçebileceği ve sosyal sermayenin doğrudan ölçülemeyeceği ifade edilmektedir (Field, 2008). Bu bağlamda OECD'e göre güven duyma, politik, dini veya gönüllü kuruluşların faaliyetlerine katılım düzeyi sosyal sermayeyi ölçmede kabul edilebilir kriterler olarak görülmüştür (Field, 2008, 181; Uğuz, 2010). Bourdieu, Coleman ve Putnam için sosyal sermayenin en önemli boyutlarından biri olarak görülen güven faktörünün sosyal sermayenin ölçülmesinde belirleyici olarak kabul edildiği ifade edilmektedir. Yine sosyal sermayenin ölçülmesinde, Putnam'ın sosyal sermaye kavramsallaştırmasında vurguladığı yurttaş katılımı ve gönüllü birlikler oluşturma kriterlerinin de kullanıldığı görülmektedir (Field, 2008, 181). Karagül (2012), maddi olarak ölçümü mümkün olmayan sosyal sermayenin varlığını belirleyebilecek en bilimsel yöntemlerden biri olarak, Dünya Değerler Anketinin (*World Values Survey*) sonuçlarını göstermiştir. Bu ölçekte güven duygusuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Kişilere, genelde insanların çoğuna güvenilip güvenilemeyeceği, başka insanlarla ilişkilerde her zaman temkinli olunmasının gerekli olup olmadığı sorulmuştur. Çoğunluğun “evet” cevabını verdiği ülkelerde ise sosyal sermayenin yüksek olduğu kabul edilmiştir (Aslan, 2016). Sosyal sermayeyi ölçme ve analiz etmeye yönelik bir diğer çalışma ise İngiltere’de ulusal istatistik kurumunun geliştirdiği indekstir. Putnam, Bourdieu ve Coleman’ın sosyal sermaye tanımlarından hareket eden indekste yer alan temalar; 1. katılım, sosyal adanmışlık ve sorumluluk, 2. kontrol ve öz yeterlilik, 3. topluluk düzeyinde yapı ve özelliklerin algılanışı, 4. sosyal etkileşim, sosyal ağlar ve sosyal destek, 5. güven, karşılıklılık ve sosyal dayanışma şeklinde 5 boyutta ele alınmıştır (Uğuz, 2010, 131).

2.1.4.1. Sosyal sermayenin boyutları

Çok boyutlu bir kavram olarak kabul edilen ve üzerinde hemfikir olunmuş bir tanımlamanın yapılamadığı sosyal sermayenin, hiçbir boyutunun tek başına sosyal sermayeyi tanımlamada yeterli olmadığı kabul görmektedir (Uğuz, 2010; Uğuz, Örselli, Sipahi, 2011). Ayrıca, literatürde bu boyutların ne olduğuna ilişkin hemfikir olunmuş değildir (Günkör ve Özdemir, 2017). Fakat normlar, sosyal ağlar ve güven, sosyal sermayenin tanımında ve ölçülmesinde sıklıkla yer almasından dolayı sosyal sermayenin temel boyutları olarak kabul edilmektedir (Uğuz, 2010; Günkör, 2011; Grenfell, 2009).

Toplumda kişilerin yer, zaman veya bir olay karşısında nasıl düşünceleri ve davranışları gerektiğini, ahlaki yargı ve standartlarını belirleyen, sosyal ilişkiler sonucu ortaya çıkan yaptırımlar, norm olarak açıklanmaktadır (Karagül, 2012; Uğuz, 2010, 61). Sosyal destek, statü, onur gibi kavramlarla desteklenen normların, kişinin çıkarıcı hareket etmesini engelleyerek, toplumsal faydayı gözetmesini sağladığı belirtilmektedir. Özellikle kapalı olan sosyal ağlarda normların daha güçlü olacağı ve kişilerin normlara uyma olasılığının artacağı ifade edilmiştir. Bu durumda kişilerin birbirlerine güveni ve sosyal sermaye üretimi artacaktır (Uğuz, 2010).

Bourdieu, Coleman ve Putnam için sosyal sermayenin en önemli boyutlarından biri olarak görülen güven, literatürde sosyal sermayenin ön koşulu, ürünü, göstergesi, yararı veya yararların oluşmasını sağlayan unsur gibi tanımlamalarla açıklanmaktadır (Baykal ve Gürbüz, 2017, 80; Uğuz, 2010, 63). Toplumlarda oluşan güvenin, toplumsal yapının özelliklerine göre şekilleneceği vurgulanmaktadır. Buna göre, birbirine benzeyen özellikler gösteren bir topluluktaki homojenliğin artmasının güven duygusunu da artıracığı ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra kişilerin dâhil olduğu sosyal ağların büyümesinin güven faktörünü olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir (Polat, 2009; Uğuz, 2010, 66).

Sosyal sermayenin diğer bir boyutu olan sosyal ağların, kişilerin sanal bir topluluk oluşturarak, birlikte hareket etme, fikir paylaşımı, karşılıklı iş birliği yapmasını sağlama ve sosyal uyumlarını hızlandırmaya yardımcı olduğu belirtilmektedir (Aslan,

2016; Köybaşı, Uğurlu, Güner, 2017). Ağları, resmi işlemlerden öte gündelik yaşamda gayri resmi norm ve değerleri paylaşan bireysel aktörlerin oluşturduğu yapılar olarak belirtilmektedir. Bourdieu için sosyal ağlar, hedefe ulaşmada kişinin kullandığı sosyal sermayeyi anlamaya yardımcı olurken, Coleman için sosyal ağlar, kişinin kolektif olarak sosyal ağlara katılımının sonucudur. Bunun yanında, birçok kişiyi tanımanın bir ağın mutlak parçası olmak anlamına gelmediği, ağ üyeliğinde aktif olmanın, bunun için zaman, enerji ve duygu yatırımında bulunmanın ve bunları yaparken karşılıklılık ilkesiyle hareket etmenin önemine değinilmektedir (Uğuz, 2010, 68).

2.1.4.2. Sosyal sermaye ve okul

Okullar, sosyal sermayenin oluşturulduğu, depolandığı ve aynı zamanda sosyal sermaye unsurları tarafından değerlendirilen birimler olarak nitelendirilmektedir (Töremen, 2002, 565; Şahin, Başar, Akan, 2014, 303). Çocuklar arasındaki sosyal etkileşimin merkezlerinden biri olarak da gösterilen okullar, sosyal sermayenin hem kaynağı hem de devamlılığını sağlayan bir kurum olarak tanımlanmaktadır (Uğuz, 2010). Kosunen ve Rivière (2017) de, okuldaki öğrencilerin, ailelerinin sosyal ağlarının geliştirilmesinde arabuluculuk rolü oynadığını, okulların ise merkezi toplantı ve sosyalleşme mekânları olarak ailelere hizmet ettiğini belirtmektedir. Özellikle sosyal sermayenin inşa edildiği kurumlar olarak belirtilen ilkokullar, velilerin sosyal ağlarının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu ağlar sayesinde hem mahalledeki aileler tüm çocuklara göz kulak olabilmekte hem de kendi içlerinde yerel sosyal sermayenin temelini oluşturabilmektedir.

Literatürde, sosyal sermaye ile eğitim arasında pozitif bir ilişki olduğu, birçok kez dile getirilmiştir (Uğuz, 2010; Karagül, 2012; Field, 2008). Eğitimin sosyal sermayeye etkisine bakıldığında, Uğuz (2010)'a göre eğitim sayesinde bireyler grup çalışması, yardımlaşma, başkalarının ihtiyaçlarını ve isteklerini anlama, onlara güvenme gibi becerileri öğrenmektedir. Eğitimle sosyalleşen bireyler, bu becerilerde ne kadar etkin olurlarsa o kadar fazla sosyal sermayeye sahip olmakta, gruplara daha kolay girmekte ve daha çok grup üyeliği kazanmaktadır. Eğitim ile sosyal sermayenin bir diğer ilişkisinin eğitim düzeyiyle alakalı olduğu belirtilmektedir. Buna göre eğitim düzeyi yüksek olan

kişilerin, daha eğitilmiş ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki kişilerle ilişki kurması daha olası durmaktadır. Öte yandan, eğitim düzeyi düştükçe kişinin çevresi daralacağı ve refah seviyesi yüksek kişilerin olduğu gruplara katılımının zorlaşacağı ifade edilmektedir. Ayrıca eğitim düzeyi nedeniyle çalışma hayatına atılmayan kişilerin de yeni grup üyeliklerine sahip olmasının güçleşeceği belirtilmektedir (Kavakcı ve Görmüş, 2018; Uğuz, 2010).

Bourdieu, içselleştirilmiş eğilimler (*habitus*), alan (*field*), sermaye (*capital*) ve inançlar seti (*doxa*) gibi kavramları sosyal sermayeyi tanımlamada birer anlamlandırma aracı olarak kullanmıştır (Uğuz, 2010, 26). Bourdieu, insanların belirli bir kültür içinde yaşamaları sonucu zihinlerinde oluşan temel bilgi stokunu “habitus” olarak tanımlamış, kişilerin toplumsal koşulları içselleştirerek zihinsel yapı yani algılara, düşünce ve eylemlere dönüştürdüğünü belirtmiştir. Yine habitus yoluyla bilinçli bireyler yerine eğilim ve yatkınlıklarla kuşatılmış karakterlerin, toplumsal hayatta var olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle kişilerin eylemlerinde, toplumsal dünyanın nesnel yapılarının yanı sıra kişinin toplumsal dünyayı inşa etme çabalarını da aynı derecede önemli görmüştür (Akçaoğlu, 2018, 25). Wacquant (2011) ise habitusun dört farklı özelliğinden bahsetmiştir: eğitim ve sosyalleşme yoluyla üretildiği, bilinç ve söylemin altında yatan mekanizmayı temsil ettiği, biçimlendirilebildiği veya aktarılabildiği, son olarak ise toplumsal konuma göre farklılaşabildiği.

Bourdieu, habitus kavramı üzerinden insanların kaynaklara eşit ulaşamaması sorununu gündeme getirmiştir (Palabıyık, 2011). Çünkü insanların edindikleri yatkınlıklar sistemi yani habitus, kişinin toplumda işgal ettiği konuma, sosyal ağlarına ve sahip olduğu sermayelerin düzeylerine bağlı olarak değişmektedir. Benzer şekilde kişilerin sosyal ağları, sahip oldukları toplumsal sınıf, cinsiyet ve etnik köken üzerinden tabakalaşmakta ve bu durum bireylerin ileride kullanmaları gereken kaynaklara ulaşmalarını belirleyen farklı yatkınlıklar sistemi edinmelerine yol açmaktadır (Çelik, 2014). Çelik (2014), Türkiye’de yaptığı çalışmasında, okula devam eden ve okulu terk etmiş çocukların ailelerinin, sosyal ağ yapılarının, sosyoekonomik ve etnik düzeylerinin çocuklarının eğitim başarısına etkisini incelemiştir. Çalışmada, okula devam eden çocukların ailelerinin, okulla sıkı bir iletişim içinde olma, veli toplantısına aktif katılma,

öğretmenle yakın ilişkiler kurma, okul sorunlarıyla ilgilenme gibi okulla aktif olarak bağlantı kurdukları görülmüştür. Fakat okulu terk eden Roman ve Kürt çocukların ailelerinin, sosyal sermayelerinin güçsüz olması ve okulla güvene dayalı bir ilişki oluşturamamaları sonucu, okulla nasıl bir iletişim içinde olmaları gerektiğini kavrayamadıkları ve nasıl bir strateji geliştireceklerini bilemedikleri ortaya çıkmıştır.

Bourdieu' ya göre eğitim bir mücadele platformudur. Bu platformda kendine has çıkar ve stratejilere sahip olan kişiler, ekonomik güç, toplumsal çıkar ve kişisel amaçlarına ulaşmak üzere mevcut sermayelerini kullanmaktadır (Günkör ve Özdemir, 2017). Örneğin Bourdieu, üniversiteye geçişte, babası üst düzey yönetici olan bir çocuğun, babası tarım işçisi olan bir çocuğa göre üniversiteye girme şansının iki kat fazla olduğunu savunmaktadır (Jourdain ve Naulin, 2016). Bourdieu ve Passeron (1977)'a göre üniversite öğrencilerinin, okuldaki akademik hayata uyum süreçleri de buldukları toplumsal sınıflarına göre değişmektedir. Okulun yüceltiği üst sınıf kültüründen uzak köylü, işçi gibi alt sınıfa mensup öğrenciler, okul normlarını benimsemek için kendi kültürlerinden uzaklaşmak zorunda kalırken üst sınıfa mensup öğrenciler, okul kültürünü uygulamaya zaten yatkın ve isteklidirler (akt. Jourdain ve Naulin, 2016). Bu anlamda okulun sunduğu kültür ile ailenin sosyal çevre içinde aşladığı kültür ne kadar farklı ise öğrencinin akademik hayatta başarı gösterme şansı da o kadar az olacaktır (Menteşe, 2013; Jourdain ve Naulin, 2016).

Sosyal sermayeyi zengin ve üst sınıfın malı olarak gören Bourdieu için, orta sınıftaki aileler, çocuklarının eğitimlerini geliştirmek üzere kendi gelişmiş bağlarını kullanmaktadır. Gerekli kültürel sermayeyi zaten evde edinen çocuklar, okula uygun kültüre sahip olarak kuruma geldiği için okulla iletişim kurmaları kolaylaşmakta ve bu da akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu durumda kültürel sermaye akademik sermayeye, akademik sermaye de ileride ekonomik sermayeye dönüşmekte sınıfsal eşitsizlik okul tarafından pekiştirilmekte ve yeniden üretilmektedir. Bu mekanizmada yer almayan alt sınıfa mensup öğrenciler ise okulda ne kadar çabalarlarsa çabalasınlar hiçbir zaman orta ve üst sınıfın sahip olabileceği okul başarısına erişemeyeceklerdir (Uğuz, 2010, 164; Günkör ve Özdemir, 2017). Bourdieu ve Passeron (1977)'a göre okul, öğrencilerin toplumsal köken ve kültürel farklılıklarının farkına

varmamakta ve tüm öğrencileri kültürel anlamda eşit kabul etmektedir (akt. Jourdain ve Naulin, 2016). Okul, öğrencilerin sadece akademik farklılıkları olduğunu benimsemekte, fakat aslında akademik başarıyı toplumsal hiyerarşiye çevirmektedir (Uğuz, 2010). Bunun sonucunda oluşan akademik farklılık ve başarıyı, doğuştan gelen zekâ ve yetenek olarak nitelendirmekte, bu becerilerin sosyal ve ailevi çevreyle elde edildiğini göz ardı etmektedir. Elit kültürü yücelten ve yasal kültür olarak öğrencilere benimseten okul sisteminde, aslında okul kültürüne uzaklıktan kaynaklanan başarısızlık ise öğrencinin yeterlilik sorunuymuş gibi algılatılmaktadır. Başlangıçta eğitim eşitsizliğine dönüşen toplumsal eşitsizlik, okul çıktısında yine toplumsal eşitsizlik olarak kendini yeniden üretmektedir (Jourdain ve Naulin, 2016).

2.2. Okul Tercihi ve Sosyal Sermaye ile İlgili Ampirik Araştırmalar

Okul tercihi politikalarının sosyal sermaye-okul ilişkisi üzerindeki etkileri ve sosyal sermayenin okul tercihinin etkileri üzerine yapılan ilgili ampirik çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.2.1. Sosyal sermaye ve okul tercihi politikaları ilişkisi üzerine çalışmalar

Smyth (2004), Güney Avustralya’da, farklı ırk ve etnik gruplardan gelen sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu bir ilkokulda yaptığı etnografik çalışmada, okullarda görülen adaletsizlik sorununu, “öğretmen” temeli üzerinden tartışmış ve sosyal sermaye ile ilişkilendirmiştir. Çalışmada sosyal sermayenin öğretmen açısından değerlendirilmesine yer verilmiş ve öğretmenlerin, dezavantajlı öğrencilerin okula katılımını artırmasına yardımcı olabileceği belirtilmiştir. Smyth, bunun için bir dizi önerilerde bulunmuş ve üst sınıfa mensup ailelerin sosyal sermayeyi nasıl kullandığı anlaşılabilirse, benzer koşulların dezavantajlı ailelerde de sağlanabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, sosyal açıdan adil bir okulun sağlanabilmesi için öğretmen-öğrenci ilişkilerinin (öğrencinin sosyal öğrenmesini destekleme, öğrencilere değer verme ve empati kurma, öğrencilerle vakit geçirme) ve

okul müfredatının (başarı sağlamaya yönelik olma, öğrenme fırsatlarını genişletme) doğru kullanımının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

James ve diğerleri (2010) Londra’da, orta sınıftan 125 aile ve çocukla yaptıkları araştırmada, neoliberal söylemle birlikte gelen okul tercihi uygulamalarını, etnik, sosyal sınıf ve uyum açısından anlamlandırmaya çalışmışlardır. Araştırmada, orta sınıftan gelen çocukları hedefleyen okulların, okul tercihi uygulamalarını ailelere avantaj olarak sunduğu görülmüştür. Çalışma sonucu, orta sınıfa mensup ailelerin çocuklarının genellikle okulda kendi içlerinde kümelenedikleri ve alt sosyal sınıf ve farklı etnik gruptan ailelerin çocuklarıyla nadir olarak iletişim kurdukları bulgulanmıştır. Çocuklarının farklı etnik gruplardan arkadaş edinmesini istediğini dile getiren eşitlikçi velilerin çocuklarının bile tüm arkadaşlarının beyaz ve orta sınıftan olduğu görülmüştür. Ayrıca, çocukların çoğunluğu, oluşan toplumsal ayrışma ve eşitsizliğin farkında olsa da, dezavantajlı çocukların yaşadığı eğitim başarısızlığını maddi yetersizliğin sonucu olarak değil kişisel başarısızlık ve yeteneksizlik olarak yorumlamışlardır.

Okul tercihi politikalarının sadece orta sınıfa yansıyan olumlu etkisi üzerine benzer sonuçları gösteren bir diğer çalışma, Morgan ve Blackmore’a (2013) aittir. Morgan ve Blackmore, Avustralya’da 2 farklı okulda gerçekleştirdikleri vaka çalışmasında, politika değişikliklerinin ailelerin okul tercihi süreçlerine etkilerini araştırmışlardır. Araştırma, orta sınıfi gözeten adaletsiz fon dağıtımı, özel okullara ulaşım yardımı gibi politikalarla orta sınıfın toplumdan ayrıştığını ve daha imtiyazlı hale geldiğini vurgulamıştır. Bölgede yapılan para yardımı ve öğrenci taşıma hizmetlerinin, yatılı okul yerine günlük ulaşımı tercih eden orta sınıf ailelerin okul tercihlerine yönelik olarak planlandığı görülmüştür. Araştırmada, aileler tarafından kabul gören okul tercih politikaları sonucu, devlet okullarının kaliteyi sağlamada zorlandığı bulgulanmıştır. Ailelerin özel ve devlet okulu arasında başarı, öğretmen kalitesi, öğretim yöntemleri, konu seçimleri ve ödev konularında karşılaştırmalar yaptığı ve devlet okullarını bu hususlarda yetersiz buldukları görülmüştür.

Kim ve Hwang (2014), Kore’de yürüttükleri çalışmada okul tercih politikalarının, ailelerin okula katılımı ve okul memnuniyetlerine olan etkilerini

incelemişlerdir. Çalışmada toplam 3.357 öğrenci ve ailenin yanıtıyla elde edilen anket sonuçları analiz edilmiştir. Çalışma sonunda okul tercih politikalarıyla ebeveyn katılımı ve tatminleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Başka bir deyişle, ailenin çocuğunu mahallelerindeki kendilerine en yakın devlet okuluna göndermek yerine kendi seçtiği bir kuruma göndermesi, ebeveynlerin okula katılımını arttırmada önemli bir rol oynamamaktadır. Bir okulun başarısı, prestiji, performansı gibi kurumsal etkenlerden ziyade ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin, çocuklarının eğitimine destek verme durumlarının ya da öğrencilerin cinsiyet ve akademik başarıları gibi bireysel faktörlerin, ailelerin okul katılımında daha belirleyici faktörler olduğu görülmüştür.

Okul tercihi politikalarının toplumsal eşitsizliği yeniden ürettiği üzerine bulgularını ortaya koyan yukarıdaki çalışmaların aksine okul tercih politikalarının toplumsal sınıf arasında eşitsizlik yaratmadığını açıklayan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Schneider, Teske, Marschall ve Roch (1997), New York ve New Jersey'deki 4 farklı okulda 300 aileyle görüşerek okul tercihinin sosyal sermayenin oluşumu üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya dâhil edilen okullar, okul tercihi politikaları kapsamında yer alan fakat ailelerin genellikle "okul tercihi" seçeneğini kullanmadığı ve çocuklarını evlerine en yakın devlet okuluna gönderdiği okul bölgelerinden (school districts) seçilmiştir. Çalışmada sosyal sermayeyi ölçmek için 4 ölçüt kullanılmıştır. İlk ölçüt, ailelerin Veli Öğretmen Birliği (PTA) derneği üyesi olup olmadıkları; ikinci ölçüt, ailelerin çocuklarının okullarında gönüllü faaliyetlerde bulunup bulunmadıklarıdır. Üçüncü ölçüt, ailelerin okul hakkındaki konularda diğer velilerle ne sıklıkta fikir alışverişinde bulduklarıdır. Son ölçüt ise, ailelerin çocuklarının öğretmenlerine ne kadar güvendiğidir. Okul seçiminin bir ebeveynin sosyal sermayeyle ilişkili dört faaliyetten her birine katılma ihtimalini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlayan çalışma sonunda tercih faaliyetlerinin sosyal sermayeyi büyük ölçüde geliştirdiği bulunmuştur. Örneğin, tercih faaliyetlerine katılan ailelerin, okul seçmeyerek çocuklarını mahalle okuluna gönderen ailelere kıyasla, okullarda gönüllü faaliyetlerde bulunma aktivitesine %12 daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Aynı şekilde, tercih yapan ailelerin, komşularıyla okullar hakkında tercih yapmayanlara göre neredeyse yılda iki kat daha fazla yüz yüze görüşmeler yaptıkları bulgulanmıştır. Ayrıca, bu ailelerin tercih yapmayanlara göre çocuklarının öğretmenlerine %10 daha fazla güvendikleri ve PTA'ya

katılımlarının %13 oranında daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, okul tercihinin özellikle dezavantajlı bölgelerdeki aileler arasında sosyalleşmeye yardımcı olabileceğini belirtmiştir.

Okul tercih politikalarının olumlu sonuçlarına değinen bir diğer çalışmada, Archbald (2004) çalışmasında *Magnet* okullarının bulunduğu ve bulunmadığı bölgelerde yaşayan kişilerin ekonomik düzeyleri ile seçtikleri okullar arasındaki tabakalaşma ilişkisini araştırmıştır. Bu nedenle ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin, *Magnet* okulları tercih etmesi sonucu, *Magnet* okulları tercih etmeyenler tarafından sosyoekonomik açıdan dışlanma ve ayrılmaya maruz kalıp kalmadıklarını incelemiştir. Bazıları için *Magnet* okulları gibi devlet destekli okul seçimlerinin özellikle şehir içindeki okulları seçmek zorunda kalan düşük gelirli aileler için yararlı olduğu düşünülmektedir. Bazıları için ise *Magnet* okullarının okullar arasında aile gelirleri ile oluşan tabakalaşmayı daha da kötüleştirebileceği iddia edilmektedir. Araştırmada, okul tercihi politikaları sonucu *Magnet* okullarını tercih eden veya etmeyen öğrenciler arasında, sosyoekonomik açıdan bir ayrışma olmadığı bulgulanmıştır. Araştırma sonucu, okul tercihi politikalarının sosyal sınıf ayrımını arttırmadığını yani yalnızca düşük gelirli ailelerin *Magnet* okullarını tercih etmediği gibi yüksek gelirli ailelerin de yalnızca diğer okulları tercih etmediğini göstermiştir. Araştırma farklı okul türlerinin, aileler için ekstra seçenekler olacağını ve ailelere okul seçeneklerini farklılaştırma fırsatı verebileceğini göstermiştir. Benzer şekilde Cobb ve Glass (2009) da, kontrolsüz yapılan okul tercih politikalarının sosyal açıdan eşitsizliği ürettiğini ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin daha da dezavantajlı konuma düşürüldüğünü belirtirken kontrollü yapılan okul tercih programlarının toplumsal tabakalaşmayı önleyebileceğini savunmuşlardır. Çalışmada, özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitim fırsatlarını iyileştirmek için, akran ortamlarını çeşitlendiren ve farklı sosyokültürel donanıma sahip çocukları bir araya getirme fırsatı veren ve adil şekilde eğitim alma fırsatı sunan kontrollü tercih politikalarının gerekliliğine değinilmiştir.

Cook (2008), tez çalışmasında *Magnet* okullarını ilk kez tercih eden aileler ile çocuğunu başka okullara gönderdikten bir süre sonra bu okullara çocuklarının kaydını alan ailelerin okul tercihi politikalarına yönelik algılarını karşılaştırmıştır. Ayrıca,

ailelerin demografik özelliklerinin okul tercihini etkileyip etkilemediği ve okul tercih politikalarının ailelerin okul memnuniyetiyle bir ilişkisinin olup olmadığına yönelik sorulara cevap aramıştır. Cook, her iki gruptaki ailelerin de *Magnet* okullarını seçerken öncelikle okula yaptıkları ziyaretlere, okulun itibarına ve diğer velilerin önerilerine dikkat ettikleri bulgulamıştır. İlk tercihi *Magnet* okulları olan ailelerin, sonraki tercihlerinde *Magnet* okulunu seçmiş ailelere göre okul tercih politikalarından daha fazla memnun kaldıkları görülmüştür. Ayrıca, okulların oryantasyon programları, ailelerin eğitim düzeyi, okulun temizliği, öğretim programlarının çeşitliliği, öğretmenlerin performansı veya okulun konumunun da bir okulu tercih etmede etkili kriterler olarak görüldüğü sıralanmıştır. Fakat ailelerin yaş, cinsiyet veya ırklarının okul tercihlerini etkilemediği bulunmuştur.

Tedin ve Weiher (2011), de aynı şekilde okul tercih politikalarının, eğitimle ilişkili olan sosyal sermaye üzerindeki etkilerini açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmacılar eğitimle ilişkili sosyal sermayeyi genel sosyal sermayeden ayırmak amacıyla “okul etkinliklerinde ebeveynlerin katılımı” faktörünü göz önünde bulundurmuşlardır. Çalışma verileri 1315’i devlet, 2848’i *charter* okullarına devam eden çocukların aileleriyle gerçekleştirilen anket çalışması sonucu elde edilmiştir. Çalışmada eğitim ile ilgili sosyal sermayenin göstergesi olarak 6 aktivite belirlenmiş ve velilere bu aktivitelere katılıp katılmadıkları sorulmuştur: (1) bir Veli Öğretmen Birliği (PTA) toplantısına katılma, (2) okul için gönüllü çalışmalar yapma, (3) okul yönetim kurulu toplantısına katılma, (4) okul müfredatı kararlarına yardımcı olma, (5) okul fonunu artırmaya yardımcı olma ve (6) veli-öğretmen konferanslarına katılma. *Charter* okullarını tercih eden ailelerin daha yüksek genel sosyal sermayeye sahip olmalarına rağmen eğitimle ilgili sosyal sermayelerinin devlet okullarını tercih eden ailelere göre çok daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, 2 yıl veya daha fazla okul deneyiminin ardından *charter* okulunu seçen ailelerin eğitimle ilgili sosyal sermayelerinin devlet okulundaki ailelerin sosyal sermayelerini aştığı görülmüştür.

2.2.2. Sosyal sermayenin okul tercihindeki etkisi üzerine çalışmalar

Ball ve Vincent (1998), ailelerin okul tercihi sürecinde ürettikleri ve yaydıkları söylemlerin temelinde yatan sosyal ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmada, 172 veliyle görüşülmüş ve farklı sosyal sınıftan ailelerin sahip oldukları sosyal ağlara bağlı olarak söylemleri farklı şekillerde anlamlandırdıkları görülmüştür. Ailelerin, “şüphe”, “kararsızlık” ve “kabul” olmak üzere 3 farklı şekilde söylemlere anlam yükledikleri bulgulanmıştır. Şüphe yaklaşımı, neredeyse tüm orta sınıf ailelerde görülmüştür. Bu ailelerin, okullarla ilgili nesnel bilgi toplamaya ve okul tercihinde akılcı bir yol izlemeye çalıştıkları görülmüştür. Kararsızlık gösteren aileler ise, söylemlerin çoğuna güvenen fakat sorgulamaya devam eden ve okul seçimini karmaşık bulan kişilerden oluşmuştur. Kabul yaklaşımı ise söylemleri son derece güvenilir bulan fakat okul bilgilerini anlamada kendilerinden emin olmayan ailelerde görülmüştür. Bu tür ailelerin, yarı vasıflı olduğu, okullarla etkileşime girmekte zorlanacakları, okullara ve okul tercih sürecine ilişkin yanlış bilgiye sahip olabilecekleri ve genellikle başkalarının yorumlarından etkilenecekleri ileri sürülmüştür. Benzer şekilde, West ve Pennell’in (1997), 70 aile ile yaptığı araştırmada ailelerin %53’ünün okullara kabul kriterlerini iyi anladığını, 1/3’ünün okul kriterlerini anlamadığı, %11’inin ise okul kabul şartlarını anladıklarını sandıkları fakat aslında tam olarak anlamadıkları görülmüştür. Başka bir ifade ile, ailelerin çoğunun, okul tercihinde kendi gücünü etkin bir şekilde kullanabilecek bilgi veya tecrübeye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Reay ve Lucey (2000), Londra’da 2 ilkokulda yaptığı araştırmada, çocukların, okul tercihi sürecindeki deneyimleri ve bu deneyimlerin sosyal farklılıklardan ne ölçüde etkilendiklerini incelemişlerdir. Çalışmada 44 çocuk, 15 veli ve 3 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacılar, özellikle ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinde okula kabul edilmeyeceğini düşünen her çocuk için okul tercih sürecinin nasıl travmatik ve moral bozukluğuyla dolu olabileceğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, eğitimde piyasalaşmayla birlikte sınıf farklılıklarının şiddetlendiği ve hâkim söylemin aksine, tercih sürecinin sadece orta sınıf ailelerin mevcut eğitim avantajlarını güçlendirdiği görülmüştür. Çocukların tercih süreciyle ilgili sosyal sınıf, ırk ve cinsiyet ayrımı kaygısı yaşadıkları ve tercih sürecinde bu konularda endişe yaşadıkları ve bu endişelerinin okul

tercihlerini etkilediği görülmüştür. Orta ve alt sınıfa mensup olan kız çocuklarına sahip velilerin çoğunun genellikle kızlardan oluşan okulları tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmada bireysel özellikleri ve yetenek düzeylerinin farklılıklarına rağmen, çocukların çoğunun aşına oldukları ve aidiyetlik hissi yaşadıkları alt sınıf ayrımına maruz kalan kendi bölgeleri içinde eğitimlerine devam etmek zorunda kaldıkları görülmüştür. Phillippo ve Griffin (2016), öğrencilerin okul tercihinde mahalle ve sosyal konumun rolünü araştırmak amacıyla lise tercih sürecinde olan ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmada sınırlı olanaklara sahip ailelerin seçim sürecinde okulun mesafesini dikkate aldıkları görülürken, varlıklı ailelerin okulların performansına dikkat ettikleri bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal ve maddi güçleri oranında tercihlerini sınırladığı, ulaşımı çok kolay olmasına rağmen zengin semtlerdeki okulları istemedikleri ve okulun ırksal çeşitliliğine ve sosyoekonomik düzeyi gibi özelliklerine dikkat ettikleri bulgulanmıştır. Ayrıca sonuçlar, yüksek sosyoekonomik statüye sahip ailelerin okul tercihlerinde daha stratejik ve aktif olarak yer almalarının daha olası olduğunu göstermiştir.

Jennings (2010), New York'ta 3 lisede gerçekleştirdiği etnografik çalışmasında, okul tercihi sürecinde okul müdürlerinin rolünü incelemiştir. Çalışmada, okul yöneticilerinin okul tercih sistemi içindeki çalışmalarının kendi profesyonel yaşantıları, dünya görüşleri ve içinde buldukları sosyal ağlardan etkilendiği bulgulanmıştır. Okul seçim sürecinde okullarını anne-baba iş birliğiyle yöneten müdürlerin, yerel topluluğa sıkı sıkıya bağlı oldukları ve öğretmenlerle olan sosyal ilişkilerinde okulda paylaştıkları iş deneyimlerinden yararlandıkları görülmüştür. Diğer bir deyişle, bu okul müdürlerinin iş hayatıyla ilgili sosyal ilişkileri, çalıştıkları okulun öğretmenleri ve diğer personelle kurdukları iletişimden oluşmaktadır. Öte yandan, okul tercih sisteminde, okullarını üstün performans gösteren ayrıcalıklı (franchise) ve prestijli okullar olarak tanımlayan müdürlerin sosyal ilişkilerinin, iş geçmişi ya da eğitim görüşlerinden etkilenmediği, sadece kendileri gibi gördükleri ayrıcalıklı müdürlerin katıldığı yoğun ve kapalı ağlardan etkilendiği görülmüştür. Okul tercihi sürecinde her iki türdeki okul yönetiminin de, sahip oldukları bu sosyal ağlardan beslenerek yoğun çaba gösterdikleri ve okullarının kapanmasını engellemeye çalıştıkları bulgulanmıştır. Örneğin okul yönetimlerinin ailelere duyurular yapma, ortaokullarla iş birliği yapma, öğrencilerin sıralama tercihlerini

öğrenmek gibi faaliyetlerle okul tercih sisteminde aktif oldukları bulgulanmıştır. Sonuç olarak, ailenin, okul tercih politikalarını etkileyen tek aktör olmadığı, okul yönetiminin de tercih ettiği ve katıldığı sosyal ağ, kendi profesyonel yaşantısı ve dünya görüşüyle de süreci etkilediği görülmüştür.

Ball, Davies, David ve Reay (2002) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin sosyal sınıfının okul tercihlerine etkisini incelemiştir. Araştırmada yüksek ve düşük prestijli 6 farklı üniversiteden 502 öğrenciyle anket, 120 öğrenciyle odak grup görüşmesi ve 40 aileyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucu, maddi yetersizlik, farklı etnik köken ve alt sosyal sınıfa mensup olmaları nedeniyle bazı öğrencilerin avantajlı öğrencilere göre prestijli üniversiteleri tercih etme oranlarının düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin tercih sürecinde okulun eve olan uzaklığı, yoğun olarak hangi sosyal sınıfı ve ırksal çeşitliliği barındırdığı ve okulun genel başarısı gibi kriterleri dikkate aldıkları görülmüştür. Benzer bir sonuca ulaşan, Goldring ve Hausman (1999) da, ailelerin okul tercihlerinin, ırk ve sosyoekonomik durumlarına göre nasıl farklılaştığını incelemiştir. Araştırmada, *Magnet* okullarını seçen velilerin, devlet okullarından memnun olmayan, çoğunlukla yüksek gelirli ve okulun eve uzaklığını sorun etmeyen ailelerden oluştuğu görülmüştür. Bu aileler, okulun akademik geçmişi, sanat, teknoloji ve bilim gibi programları nedeniyle *Magnet* okullarını seçtiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan, düşük gelirli ve azınlık gruptaki ailelerin, okulun uzaklığı nedeniyle çocuklarının güvenliğinden kaygılandıkları ve mevcut devlet okullarının eğitim sisteminden zaten memnun oldukları için *Magnet* okullarını tercih etmedikleri bulgulanmıştır.

Schneider ve Buckley (2002), çalışmasında ailelerin okul tercih kriterleri üzerine odaklanmıştır. Ailelerin tercih kriterlerini belirlemek için ailelerin Washington Columbia Bölgesi'ndeki yerel devlet okulları hakkında kapsamlı bilgiler sunan bir internet sitesindeki tarama geçmişlerini inceleme yolunu seçmişlerdir. Çalışma kapsamında, 1999 Kasım'ından Haziran 2000'e kadar 2,300'den fazla kişinin ziyaret ettiği ve ziyaretçilerinin %60'ını ailelerin oluşturduğu bu sitede, ailelerin araştırmaları incelenmiştir. Araştırma sonucu, ailelerin, sitede öncelikle okullardaki öğrencilerin ırklarını ve daha sonra okulun konumunu araştırdıkları bulgulanmıştır. Ailelerin tercih sürecinde kaliteli öğretmen arayışında oldukları düşünülmesine rağmen çok az ailenin okulun öğretmen profili

hakkında araştırma yaptığı saptanmıştır. Ailelerin akademik temelli kriterleri kullanmadığı, daha ziyade, daha az siyahi öğrenci barından okulları seçmeye yönelik araştırma yaptıkları görülmüştür. Çalışmasında benzer sonuçları bulan Bell (2009), ABD’de 36 aileyle görüşmeler gerçekleştirerek velilerin okul konumunu okul tercih sürecinde nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada okulun konumunun, çocuğun akademik ve kişisel ihtiyaçlarının yanı sıra okul tercih kriterlerinde ön sıralarda yer aldığı görülmüştür. Ayrıca ailelerin, kendileri için uygun, yakın, güvenli, ailevi değerleriyle uyuşan, alt sosyoekonomik sınıf ve farklı ırk gruplarından az sayıda çocuğun bulunduğu okulları tercih ettikleri görülmüştür.

Misra, Grimes ve Rogers (2013), Mississippi’de yaptıkları çalışmada, sosyal sermayenin okul performansı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Ailelerin sosyal sermayelerini ölçmek amacıyla ailelerin üyesi olduğu spor kulüpleri, bowling merkezleri, sivil ve sosyal dernekler, meslek örgütleri, iş dernekleri, siyasal örgütler, dini örgütler gibi grupların toplam sayısına bakmışlardır. Araştırma için seçilen 344 ilkokul öğrencisinin okul performansını gösteren okul seviyesi verileri ve sınav puanları toplanmıştır. Çalışma sonucu, yüksek sosyal sermayeye sahip ailelerin çocuklarını gönderdiği okulların, düşük sosyal sermayeye sahip olanlardan daha iyi performans gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Gökşen ve Cemalcılar (2014), Türkiye’de sosyal sermayenin öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki etkisini ve ilköğretim kademesindeki öğrencilerin okulu bırakma olasılıkları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada Türkiye’deki 6 farklı ilde 150 öğretmen ile odak grup görüşmeleri, 50 veli-öğrenci ile görüşmeler, okul terk eden 415 öğrenci ve okula devam eden 349 öğrenci ile anket çalışması yapılmıştır. Araştırmada 764 anne-öğrenci ile çalışılmış, sosyal sermayenin, okula devamlılığı sağlayıp sağlayamayacağı üzerine odaklanılmıştır. Çalışmada sosyal sermayenin varlığını gösteren, öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrencilerin ders dışı sosyal aktivitelere katılımı ve velilerin okula gönüllü katılımlarının, öğrencilerin okulda kalma olasılığını artırıp artırmadığı üzerine çalışılmıştır. Gökşen ve Cemalcılar, ders dışı sosyal faaliyetlere katılımın haricinde, yoğun öğretmen-öğrenci ilişkisi ve velilerin okula aktif katılımının, okul terk olasılığını azalttığını bulmuşlardır. Özellikle öğretmenlerle ilişkileri aktif

olan öğrencilerin okulda kalma olasılığının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışma sonucu, anadili Türkçe olmayan, göçmen ve mevsimlik işçi olarak çalışan öğrencilerin, okuma yazma bilmeyen anne veya uzun süreli bir işte çalışmayan veya lise mezunu olan babaya sahip olan öğrencilerin okulu terk etme olasılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Farias (2014), araştırmasında, okul tercihi sürecini etkileyen sosyal, kültürel ve beşerî sermaye faktörlerini incelemiştir. Beşerî sermaye, kişilerin ekonomik değer üretmesine yönelik olarak yaptığı bilgi, yetenek ve beceri stoku olarak ifade edilmektedir. Çalışmada Şili'deki 8. sınıf öğrencilerinin okul tercihleri incelenmiş ve 1463 öğrenciye anket uygulanmıştır. Ankette, öğrencilere tercih sürecinde okullar hakkında nasıl ve ne tür bilgiler edindikleri, aile ve öğretmenlerinin istek ve yönlendirmelerinden ne oranda etkilendikleri gibi sorular yöneltilmiştir. Çalışma, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin, üniversitelerin eğitim programı, işleyişi veya müfredatı hakkında detaylı bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca bu ailelerin çocuklarının ileride atılacakları iş dünyasıyla ilgili detaylı bilgileri olmadığı için güncel gerçekleri çocuklarına sunamayacakları, yalnızca kendi deneyimlerine dayalı olarak onlara danışmanlık yapabilecekleri belirtilmiştir. Bu yüzden, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı aileler için üniversitelerin eğitim süreçleri, programları ve işleyişleri hakkında bilgi almalarını sağlayacak düzenlemelerin faaliyete geçirilmesi önerilmiştir.

Kosunen ve Riviére (2017), okulun konumu ve ailelerin mahalledeki sosyal ağlara erişimlerinin, ailelerin okul tercihini nasıl etkilediğini araştırmak amacıyla 3 farklı ülkeden 170 aileyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bell (2009)'in çalışma bulgusuna benzer şekilde, ailelerin, yetişkin gözetimi olmadan çocuklarının tek başına okula ulaşmaları konusunda endişelendikleri bu yüzden pratik, ucuz ve yakın olan yerel devlet okulunu tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, ailelerin mahalledeki yerel sosyal ağlara erişimlerinin, okul tercihlerini etkilediği görülmüştür. Aileler okul aracılığıyla yerel sosyal ağlara karışıkça, buldukları sosyal çevre hakkında bilgi edinebilmekte ve çocuklarının güvenliğinden daha az endişe duymaktadır. Ayrıca aileler için mahalledeki yerel devlet okulunu tercih eden çocuklar daha şanslı sayılmaktadır çünkü yerel okulda aynı mahalledeki arkadaşları arasında çocuğun dışlanma olasılığının daha düşük olduğu

kabul görmektedir. Ayrıca aileler, yerel bir okul seçerek sosyal ağlara katılma imkânı bulduğunu ve bu sayede mahallede kendilerine arkadaş bularak gerektiğinde çocukları için karşılıklı yardımlaşma (okula götürüp-getirme gibi) fırsatı yakaladıklarını dile getirmişlerdir. Bu sayede, aileler toplumsal yaşamdaki ilişkilerini geliştirme fırsatı bulduklarını ve topluma dair aidiyet duygusu kazandıklarını vurgulamışlardır. Sonuç olarak, aileler için okullar, yerel bir sosyalleşme aracı olarak faaliyet göstermekte ve veliler arasında sosyal bağlantıların kurulduğu yerler olarak tanımlanmaktadır.

Dünyadaki birçok farklı ülkede okul tercihi politikaları, ailelerin kendileri için en uygun ve akılcı tercihlerini yapabilecekleri varsayımıyla uygulamaya konmakta ve ailelere farklı okul tercihleri sunulmaktadır. Öte yandan, bu varsayımın aksine, ailelerin her zaman çocukları için “en iyi” okulu seçmediğini araştırmalar ortaya koymaktadır. Okul tercihi basit bir fayda-maliyet analiz sürecine indirgenemez. Okul tercihi, ailelerin yatkınlık ya da eğilimleri (habitus) ile şekillenen ve sahip oldukları sosyal ağlar ve içinde yaşadıkları sosyoekonomik koşullarla sınırlanan karmaşık bir süreç ve sonuçtur. Toplumun her kesiminin okul tercih politikalarından eşit oranda faydalanamadığı, bu politikaların zengin kaynaklara ve daha fazla donanımına sahip orta ve üst sınıftan ailelere daha fazla avantaj sağladığı yapılan çalışmalarda görülmektedir. Bu aileler, mevcut zengin ve geniş sosyal ağları ve işlevsel yatkınlıkları oranında zengin kaynak ve donanımına sahip olarak çocukları için en iyi tercihi yapabilmektedirler. Bu çalışma ise Doğu Anadolu Bölgesi’nden son yıllarda aldığı yoğun göçler sonucu kalabalıklaşan ve çok sayıda alt sosyoekonomik düzeyde aileyi bünyesinde barındıran İstanbul’un bir semtinde, çocuklarını Kur’an kursu veya anasınıflarına gönderen ailelerin bu tercihlerini anlamak, bu tercihlerinde belirleyici olan faktörleri incelemek amaçlanmıştır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışma, olgubilim (fenomenoloji) araştırma yaklaşımına dayanmaktadır. Olgubilim, bir tecrübenin özünü anlama ve tecrübeyi paylaşan bireylerle çalışma üzerine odaklanmaktadır (Creswell ve Poth, 2018). Olgubilime dayalı çalışmalarda yaşantıların derinliğine odaklanılmakta ve “nasıl etkilemektedir?”, “ne anlama gelmektedir” vb. sorulara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yüksek lisans tez çalışmasında, ailelerin kurum tercihi sürecinde toplumsal statülerinden, demografik özelliklerinden veya ailevi değerlerinden soyutlanarak akılcı ve bilinçli bireyler olarak kendi çıkarları doğrultusunda tercih yapacakları varsayımının aksine, ailelerin kurum tercihini etkileyebilecek faktörler, ailelerin deneyim ve öznel ifadelerinden yola çıkılarak derinlemesine incelenmiştir. Bu doğrultuda, ailelerin sosyal sermayeleri, kurumlar hakkında zamanla oluşmuş bilgi ve tecrübeleri, kurum hakkındaki araştırmaları, önbilgileri, okul öncesi eğitime ilişkin mevcut görüşleri vb. durumlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Daha sonra tüm bu birikimlerden türeyen ailelerin eğilimlerinin, okul tercihini belirleyen gerçek değişkenler arasında olduğu kabul edilmiştir. Çalışmada ailelerin bakış açısından okul öncesi eğitimi nasıl anlamlandırdıkları, kurum tercihi sürecinin onlar için ne anlama geldiği gibi verileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Yine çocuklarının gelecek hakkındaki planları, çocuklarının eğitimi üzerindeki otoritelerine yönelik sorular sorularak ailelerin, “çocukluk” kavramı hakkındaki anlamlandırmalarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Olgubilimde araştırmacıların görevi katılımcıların deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmaktır (Merriam, 2015). Başka deyişle, olgubilim, insanların bir deneyimi nasıl betimledikleri, hatırladıkları, onun hakkında ne hissettikleri ve onu diğerlerine nasıl anlattıklarıyla ilgilenir (Patton, 2014). Bu bağlamda, katılımcılar yaşadıkları bir olayı anlama ve kavramaya çalışırken, araştırmacı ise katılımcının bu anlama sürecini anlamlandırmaya çalışmaktadır. Olgubilimde katılımcıdan kendi öznel dünyasına odaklanması ve deneyimlerini kendi ifadeleriyle betimlemesi istenir (Christensen, Johnson, Turner, 2015, 411). Araştırmacı ise bu süreçte kişilerin, tecrübelerini nasıl bilince dönüştürdükleri üzerine odaklanmaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada, ailelerin okul tercihi sürecinde hangi durumlara, değişkenlere odaklandıkları, yardım aldıkları kurum ve kişileri, çevrelerini, kullandıkları sosyal ağları nasıl değerlendirdiklerini onların gözünden tanımlamak ve deneyimlerini ortaya koymak üzere olgubilim yaklaşımı kullanılmıştır. Ailelere kurum tercihi sürecinde kullandıkları sosyal ağlar, çevreleriyle etkileşimleri, çevrelerine duydukları güven üzerine sorular sorularak ailelerin sosyal sermayeleri ile kurum tercihleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ailelerin kurum tercihi sürecinde bu ve buna benzer hangi alt dinamiklerden etkilenerek tercihte bulduklarını ve bu tercihlerini nasıl anlamlandırdıklarını, bilince dönüştürdüklerini incelemek üzere çalışma olgubilim yaklaşımına dayandırılmıştır.

Olgubilim yaklaşımında araştırmacılar genellikle sadece bir kişiye odaklanmak yerine genellikle katılımcılar arasındaki benzerlik ve farklılıkları araştırarak karşılaştırma yapmaktadır (Seggie ve Bayyurt, 2015). Bu yönüyle çalışma, kurs ve anasınıfı velilerinin kurum tercihi sürecindeki yaşadıklarını, bu süreci nasıl anlamlandırdıklarını karşılaştırmalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma sonucu elde edilen verilerdeki zıtlık ve benzerliklerin tartışılması ve anlamlandırılması sürecinde olgubilim yaklaşımından yararlanılmıştır. Ayrıca çalışma, kurs ve anasınıfı velileri için tercih ettikleri kurumların ne anlama geldiğini, bu kurumlardan beklenti ve ihtiyaçlarının neler olduğunu, ailelerin tercihlerini etkileyen çeşitli ilişki ve olguların neler olduğunu betimlemeye yönelik bir amaç taşıdığı için, olgubilim yaklaşımına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 4-6 yaş grubu çocuğuna sahip olan ve çocuğunu MEB'e bağlı anasınıfına veya Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı "4-6 Yaş Grubu Öğrencilere Yönelik Verilen Kur'an Kursu"na gönderen aileler oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurularak katılımcılar belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş bir grup ölçütü karşılayan durumların araştırmada kullanılmasıdır. Ölçüt örneklemedeki amaç, daha önceden araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere göre örneklemin seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 140). Çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un bir semtinde bulunan, araştırmacının görev yaptığı okulun anasınıfında ve DİB'e bağlı Kur'an kursunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, katılımcılar, gönüllülük esas alınarak çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların aynı mahallede ikamet etmeleri ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında çocuklarını kurs veya anasınıfına gönderiyor olmaları nedeniyle ölçüt örnekleme yöntemini kullanılmıştır. Araştırmacının 1 yıldır İstanbul'da okul öncesi öğretmenliği yapıyor olması, o semtte ikamet ediyor olması ve böylelikle bölgede yaşayan aileleri tanıma fırsatı bulması, semtin anasınıfı ve Kur'an kursunu bir arada barındırması, yine ölçüt örnekleme yönteminin seçilmesinde etkili olmuştur. Çalışmada çeşitliliği artırmak adına anasınıfı velilerinin okuldaki farklı anasınıfı şubelerinden seçilmesine dikkat edilmiştir. Çocuğunu Kur'an kursuna gönderen 4-6 yaş grubu çocuğa sahip 11 anne ile aynı mahallede ikamet eden ve çocuğunu bu mahalledeki anasınıfına gönderen 11 annenin katıldığı toplam 22 kişi katılımcı olarak belirlenmiştir. Çalışmada gün içinde işte olmaları ve uygun görüşme saatinin ayarlanamaması sebebiyle babalar ile görüşme yapılamamıştır. Yine çocukların eğitimiyle annelerin ilgilenmesi ve kuruma genellikle çocuğu onların getirip götürmeleri, kurum hakkında daha çok bilgiye sahip olmaları ve kurumla iletişim kuran kişilerin çoğunlukla anneler olması nedeniyle görüşmeler annelerle gerçekleştirilmiştir.

İstanbul'da araştırma yapılan semtteki başlıca gelir kaynağı sanayi ve ticarettir. Semtte yaşayan insanların çoğunu Doğu Anadolu Bölgesinden göç edenler oluşturmaktadır. Semte son yıllarda yapılan yoğun göç, bölgede hızlı kentsel dönüşümün yaşanmasına sebebiyet vermiştir. Ayrıca son yıllarda Suriyeli vatandaşların bölgede

sayılarının artmasıyla birlikte, bölgede ev kiralarının arttığı, bölge içinde iş bulma olanağının güçleştiği ve yaşam şartlarının zorlaştığı söylenebilir. İlçede erkekler genellikle özel sektörde işçi olarak çalışmakta, kadınlar ise çoğunlukla çalışmamaktadır. Bölgedeki politik eğilime göz atıldığında, 31 Mart 2019 Mahalli İdareler Genel Seçimi'nde bölgede seçilen ilçe belediye başkanı ve belediye meclis üyeliğini Adalet ve Kalkınma Partisi adayının kazandığı görülmektedir. Yine 24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçiminde, bölgede oy çoğunluğuyla seçimi Recep Tayyip Erdoğan'ın kazandığı görülmektedir.

2017 yılı adrese dayalı nüfus kayıt sistemi verilerine göre semtteki kurs ve anasınıfı velilerinin ikamet ettiği mahalledeki toplam nüfus 18.918'dur. Yine 2017 yılı için semtte 0-4 yaş aralığı erkek çocuk sayısı 21.184, kız çocuk sayısı 19.656 olmak üzere toplamda 40.840 çocuk nüfusa kayıtlıdır (TÜİK, 2017). Semtte 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içinde MEB'e bağlı ilköğretim veya ortaöğretim kurumlarına bağlı 27'si anasınıfı ve 1'i anaokulu olmak üzere toplam 28 resmi okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır. Aynı zamanda semt içinde 24'ü özel anaokulu olmak üzere toplam 34 özel okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır. Aynı yıl MEB'e bağlı okullarda kayıtlı 1584'ü erkek, 1346'sı kız olmak üzere toplamda 2930 çocuk kayıtlı olduğu tespit edilmiştir. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında ise 791'i erkek, 752'i kız olmak üzere toplamda 1543 öğrencinin kayıtlı olduğu saptanmıştır¹. Semtte 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içinde DİB'e bağlı 4-6 yaş grubu çocuklara din eğitimi veren toplam 13 Kur'an kursu, 26 öğretici ve 257'si erkek, 231'i kız olmak üzere toplam 488 öğrenci olduğu tespit edilmiştir².

¹ Bu bilgi kaymakamlık arşivi görevli memurundan alınmıştır.

² Bu bilgi DİB müftülüğü görevli memurundan alınmıştır.

Çalışmada çocuklarını Kur'an kursu veya anasınıfına gönderen katılımcı annelerle ilişkili demografik bilgiler Tablo 3.1. ve Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Kur'an kursu ve anasınıfı velilerinin demografik özelliklere göre dağılımı

Demografik özellikler	Yaş aralığı	Kur'an Kursu		Anasınıfı	
		Anne(f)	Baba(f)	Anne(f)	Baba(f)
Yaş	20-29	2	-	5	-
	30-39	5	4	6	9
	40-49	4	6	-	-
	50-59	-	1	-	-
Meslek	Ev hanımı	10	-	8	-
	Memur	1	4	2	3
	Serbest meslek	-	6	1	7
	Asker	-	1	-	-
Eğitim	İlkokul	4	3	3	1
	Ortaokul	2	1	3	3
	Lise	4	3	3	4
	Lisans	-	2	2	1
	Ön lisans	1	2	-	-
Aylık gelir düzeyi	2000 TL altı	-	-	2	-
	2000-3000 TL	1	5	-	7
	3001-4000 TL	-	4	2	1
	4001 TL üzeri	-	2	-	1
Büyüdüğü yer	İl	3	1	3	1
	İlçe	4	5	6	6
	Belde	2	2	1	1
	Köy	2	3	1	1
Toplam		11	11	11	9

Not: 1. Çalışmada anasınıfındaki 2 ailenin boşanmış olması nedeniyle 2 babanın demografik özelliklerine yer verilmemiş, veriler 9 baba üzerinden oranlanmıştır.

2. Tabloda belirtilen "serbest meslek", şoför, özel güvenlik ve esnaf gibi meslekleri ifade etmektedir.

Tablo 3.1.'e bakıldığında çocuklarını Kur'an kursuna gönderen annelerin yaşları 30-39 yaş aralığında yığılırken, babalarda bu yığılma 40-49 yaş aralığında görülmektedir. Annelerin yaş ortalaması 35.54, babaların ise 41.36'dır. Diğer yandan, çocuklarını anasınıfına gönderen babaların tamamının 30-39 yaş aralığında olduğu görülürken, annelerin de 6'sının bu yaş aralığında yığıldığı görülmektedir. Annelerin yaş ortalaması 30.63, babaların ise 32.66'dır. Kurs ve anasınıfı anne babaları arasındaki yaş ortalamasının farklılığı dikkat çekicidir. Kurstaki anne ve babaların yaş ortalamasının anasınıfı anne ve babalarının yaş ortalamasından oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Kurs annelerinden sadece 1'i memur olarak Kur'an kursu öğreticiliği yaparken anasınıfında ise 3 annenin meslek sahibi olduğu görülmektedir. Kurstaki babalardan 6'sı serbest meslek sahibi iken anasınıfında 7 babanın serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. Çoğunluğu oluşturan 4 kurs annesinin ilkokul ve yine 4 kurs annesinin lise mezunu olduğu görülürken anasınıfında 3 annenin ilkokul, 3 annenin ortaokul ve 3 annenin lise mezunu olduğu görülmektedir. Yine anasınıfındaki 4 babanın çoğunluğu oluşturarak lise mezunu olduğu görülürken kursta 3 babanın ilkokul, 3 babanın ise lise mezunu olduğu görülmektedir. Kursta annelerin 4'ü, anasınıfında ise 6'sının ilçe merkezinde büyüdüğü görülürken, kursta babaların 5'inin anasınıfında ise babaların 6'sının çoğunluğu oluşturarak ilçe merkezinde büyüdüğü görülmektedir.

Kursta veya anasınıfında 2000 TL altı aylık gelire sahip baba bulunmamaktadır. Yine kursta çoğunluğu olmak üzere babaların 5'i ise aylık 2000-3000 TL arasında gelire sahipken anasınıfında babaların çoğunluğu olmak üzere 7'si aylık 2000-3000 TL arasında gelire sahiptir. Kursta annelerden sadece biri aylık gelire sahipken anasınıfında ise annelerden ikisi 2000 TL altı aylık gelire sahiptir. Aynı zamanda anasınıfında toplamda 4 anne aylık gelire sahiptir. Araştırmanın yapıldığı 2018 Mayıs ayında yapılan Türk-İş araştırmasının raporuna göre 4 kişilik bir ailenin ortalama gıda harcaması tutarı (açlık sınırı) 1.686,12 TL, gıda harcaması ile birlikte diğer aylık harcamalarının toplam tutarı ise (yoksulluk sınırı) 5.492,24 TL olarak açıklanmıştır (TÜRK-İŞ, 2018). Çalışmaya katılan kurs ailelerinin yalnızca 1'i, anasınıfı ailelerinden 3'ünün yoksulluk sınırının üstünde yaşadığı dikkat çekmektedir. Çalışmaya katılan 22 aileden 18'i yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır. Katılımcılara ilişkin daha detaylı bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmektedir:

Tablo 3.2. Kur'an kursu ve anasınıfı velilerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

	Katılımcı	Yaş	Meslek	Eğitim	Ailenin gelir Düzeyi	Büyüdüğü Yer
Kur'an kursu	Ayşe	35	Ev hanımı	Lise	2500	İl merkezi
	Elmas	31	Ev hanımı	Lise	4500	İlçe merkezi
	Hanife	27	Ev hanımı	Lise	3000	Belde
	Halime	40	Ev hanımı	Lise	3900	İl merkezi
	Hatice	42	Ev hanımı	İlkokul	3800	İlçe merkezi
	Arife	33	Kurs öğreticisi	Önlisans	8000	Köy
	Kezban	33	Ev hanımı	İlkokul	4000	Belde
	Yasemin	42	Ev hanımı	İlkokul	3500	İlçe merkezi
	Ayten	29	Ev hanımı	Ortaokul	5000	İl merkezi
	Esmâ	43	Ev hanımı	İlkokul	3000	Köy
Meral	36	Ev hanımı	Ortaokul	2500	İlçe merkezi	
Anasınıfı	Emine	33	Ev hanımı	Lise	3000	İlçe merkezi
	Esra	28	Ev hanımı	İlkokul	3500	Köy
	Havva	27	Ev hanımı	Lise	3000	İl merkezi
	Zehra	28	Ev hanımı	Ortaokul	3000	İlçe merkezi
	Asiye	34	Ev hanımı	İlkokul	3000	İlçe merkezi
	Necmiye	28	İşçi	Ortaokul	4600	İlçe merkezi
	Burcu	29	Ev hanımı	Ortaokul	2000	İl merkezi
	Günay	32	Ev hanımı	İlkokul	4000	İl merkezi
	Fatma	34	Ev hanımı	Lise	7500	Belde
	Evrîm	33	Öğretmen	Üniversite	7500	İlçe merkezi
Melek	35	Öğretmen	Üniversite	6000	İlçe merkezi	

Tablo 3.3. Kur'an kursu ve anasınıfı velilerinin sahip oldukları çocuk sayısı, daha önce çocuklarını Kur'an kursu veya anasınıfına göndermiş olma durumları

	Katılımcı	Çocuk sayısı	Daha önce kursa gönderme	Daha önce anasınıfına gönderme
Kur'an kursu	Ayşe	2	x	-
	Elmas	3	-	x
	Hanife	2	x	-
	Halime	3	x	-
	Hatice	3	x	-
	Arife	3	-	-
	Kezban	3	x	x
	Yasemin	6	x	-
	Ayten	2	x	-
	Esmâ	4	x	-
	Meral	3	x	x
Toplam		34	9	3
Anasınıfı	Emine	3	x	-
	Esra	3	x	-
	Havva	2	-	-
	Zehra	1	x	-
	Asiye	2	-	-
	Necmiye	1	-	-
	Burcu	1	-	-
	Günay	2	-	-
	Fatma	2	x	-
	Evrin	1	-	-
	Melek	2	-	x
Toplam		20	4	1

Tablo 3.3.'e bakıldığında çocuğunu Kur'an kursuna gönderen ailelerin toplam çocuk sayısı 34, çocuklarını anasınıfına gönderen ailelerin toplam çocuk sayısı ise 20'dir. Kurs ve anasınıfı velilerinin sahip oldukları çocuk sayısında belirgin bir fark olduğu, kurs velilerinin daha fazla çocuk sahibi oldukları dikkat çekmektedir. Çocuklarından en az 1'ini Kur'an kursuna gönderen kursu velisi sayısı 9 iken, anasınıfında daha önce kursu tercih eden velilerin sayısı 4'tür. Çocuklarından en az 1'ini anasınıfına gönderen kurs velisi sayısı 3 iken, anasınıfı velisi sayısı 1'dir. Kurs velilerinin çoğunluğunun önceden kursla iletişim halinde olduğu ve çocuğunu kursa gönderdiği görülmektedir. Tabloya göre, kurs velilerinin anasınıfını tercih etmediği söylenebilir. Çocuğunu Kur'an kursuna gönderen ailelerin çocuklarının yaş aralığı 2-26 arasında iken, çocuğunu anasınıfına gönderen ailelerin çocuklarının yaş aralığı 2-8 arasında değişkenlik göstermektedir.

Araştırmacının çalışmayı gerçekleştirdiği anasınıfı kurumunda ikili eğitim olması dolayısıyla 4 şube bulunmaktadır ve şubelerde yarım gün eğitim verilmektedir. Eylül ayının ilk haftası eğitime başlayan okul, haziran ayının 2. haftası eğitim-öğretim faaliyetine son vermektedir. Kurum sabah 08:00-12:30, öğlen 12:30-17:00 saatleri arasında eğitim-öğretim faaliyetini sürdürmektedir. Kurumdaki toplam çocuk sayısı 85'tir ve çocukların sınıflara eşit şekilde dağılımı okul idaresi tarafından dönem başında yapılmaktadır. Anasınıfında çalışan okul öncesi öğretmenliği 4 yıllık lisans mezunu 4 öğretmen, kadrolu olarak kurumda görev yapmakta, ilkokulun yanı sıra anasınıflarının da temizliğinden sorumlu olan 1 personel sınıfların temizliğiyle ilgilenmektedir. İlkokulun olduğu binanın zemin katında bulunan anasınıfında 2 sınıf, 1 mutfak ve 2 tuvalet bulunmaktadır. Kurumda her ay ailelerden 85'er TL aidat alınmaktadır. Eylül ayında ailelerden ayrıca yardımcı kitap ücreti olarak 150 TL alınmıştır.

Araştırmacının çalışma yaptığı Kur'an kursunda ise çocukların eğitim gördüğü 1 sınıf bulunmaktadır ve sınıfta 4-6 yaş grubu 19 öğrenci mevcuttur. Eylül ayında eğitime başlayan kurs, mayıs ayının son cuması eğitim faaliyetine son vermektedir. Kurumun birinci katında 1 adet sınıf, 1 mutfak, tuvalet, 1 oyun alanı bulunmakta, diğer iki katta yetişkinlerin Kur'an eğitimi için derslikler bulunmaktadır. 3 katlı kurum binası önceki yıllarda müftülük binası olarak kullanılmıştır. 4-6 yaş grubu çocuklara eğitim veren 1 öğreticinin yanında 1 yardımcı öğretmen ve kurum temizliğinden sorumlu 1 personel bulunmaktadır. Kurum 09:00-14:00 saatleri arasında faaliyet göstermektedir. Kurs öğreticisi, 23 yaşındadır ve 3 yıldır bu görevi yürütmektedir. Öğretici, ön lisans ilahiyat mezunu olup yine açık öğretim ön lisans çocuk gelişimi eğitimine devam etmektedir. Yardımcı öğretici ise 30 yaşında olup açık öğretim İmam Hatip Lisesi'ne devam etmektedir. Kursta verilen eğitim programı Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yayınladığı program ve müfredat doğrultusunda yürütülmektedir. Program akışı kurumun müdiresi tarafından sırasıyla "serbest zaman faaliyeti"; "Esmâül hüsnâ (Allah'ın isimleri) ve Kur'an-ı Kerim dersleri"; "Dinlenme molası"; "anasınıfı faaliyetleri"; "öğle yemeği"; "serbest zaman faaliyeti"; "dua ezberi" ve "müzik" şeklinde araştırmacıya açıklanmıştır. Kursta gerçekleştirilen sosyal faaliyetler kapsamında, Kur'an-ı Kerim'e okumayı öğrenen çocuğun ailesinin sınıfa davet edildiği ve sınıftaki çocukların programa gelen aileye sure,

ilahi veya dua okuduğu, Kur'an'ı okumaya başlayan çocuğun ise Kur'an okumasıyla programın sonlandırıldığı belirtilmiştir. Bunun yanında her perşembe veli katılım günlerinin düzenlendiği, sırasıyla her ailenin günün öğle yemeğini çocuklar için hazırladığı ve bu şekilde aile katılımı planlaması yapıldığı ifade edilmiştir. Kurs için ailelerden alınan aylık aidatın 100 TL olduğu ifade edilmiştir. Velilerden ayrıca eğitim-öğretim yılı başında ders materyal ücreti olarak 115 TL alındığı açıklanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

4-6 yaş grubundaki çocuklarını MEB'e bağlı anasınıflarına veya DİB'e bağlı 4-6 yaş grubu öğrencilere yönelik din eğitimi verilen Kur'an kurslarına gönderen ebeveynlerin bu seçimlerinin nedenlerini, bu kurumları nasıl anlamlandırdıklarını araştırmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form, Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden iki farklı öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurularak son halini almıştır. Görüşme formu 5 kategori altında yapılandırılmıştır. Birinci bölümde, katılımcıların demografik özelliklerini tanımlamaya yönelik sorulara; ikinci bölümde, katılımcıların kurum tercihlerini yapmadan önce önbilgilerini ve okul tercihi için yaptıkları faaliyetleri anlamaya yönelik sorulara; üçüncü bölümde, kurum tercihi sonucunda edindikleri fikir ve tecrübeleri anlamaya ilişkin sorulara; dördüncü bölümde, okul tercihini ve okul öncesi eğitimi nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin sorulara; son olarak beşinci bölümde ise, katılımcıların kurumla kurdukları ilişkilerine ve sosyal ağlarına yönelik sorulara yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2018/61 protokol numaralı kararıyla gerekli izin alınmıştır. Ardından MEB'e bağlı anasınıflarına çocuklarını gönderen ailelerle görüşme yapmak için araştırma yapılacak ile bağlı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli iznin alınması hususunda Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ne başvuru yapılmış, valilik makamının 8899557 sayılı oluru ile gerekli izin alınmıştır. Daha sonra araştırma yapılacak ile bağlı İl Müftülüğü'ne, 4-6 yaş Kur'an kurslarına çocuklarını gönderen ailelerle görüşme yapma izni almak için başvuruda bulunulmuş ve gerekli izin alınmıştır. Aileler için gönüllü katılımcı bilgilendirme formu oluşturulmuş, ailelere bilgilendirme yapılmış ve gönüllü ailelerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 11'i anasınıfları 11'i kurs annesi olmak üzere toplamda gönüllü 22 anne ile görüşülmüştür. Gün içinde işte oldukları için babalar ile görüşme yapılamamıştır. Çocuklarını anasınıflarına gönderen ailelerle yapılan görüşmeler, araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı okulda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların mümkün olduğunca maksimum çeşitlilik olması için okulun 4 farklı anasınıfları şubesinin velileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kur'an kursu velileriyle yapılan görüşmeler ise kurs idaresinin ailelere duyuru yapmasının ardından gönüllü olan ailelerin belirledikleri zaman aralığında Kur'an kursunda gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esasına bağlı olarak gerçekleştirilen tüm görüşmeler, 07.05.2018-06.06.2018 tarihleri arasında yapılmış, araştırma hakkında görüşmeden önce ailelere gerekli ön bilgiler sunulmuştur. Görüşme esnasında veri kaybı yaşanmaması için ailelerin izni alınarak ses kaydı yapılmıştır. Görüşmeler, yaklaşık olarak 30 ila 60 dakika arasında gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın analizinde öncelikle ses kaydı yapılan görüşmeler yazılı metine çevrilmiştir. Yazılı metine dönüştürülen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu kapsamda öncelikle veriler birçok kez okunarak arasında yer alan anlamlı ifadeler bir araya getirilmiş, birbiriyle tutarlı ve anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Bir araya getirilen bu verilere onları kapsayan ortak isimler verilerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde araştırmacı ve tez danışmanı tarafından kodlar karşılaştırılmış, uyumluluğu kontrol edilmiş ve birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek birbiriyle ilişkili olanları ortak kategoriler altında birleştirilmiş ve ayrı ayrı sınıflandırılarak taslak temalar oluşturulmuştur. Taslak temalara göre kodlar düzenlenmiş ve taslak temalar kesinleştirilmiştir. Oluşturulan temalar arası ilişkiler tespit edilerek temalar araştırma soruları ekseninde organize edilmiştir. Kod ve temalar sonucu elde edilen bulgular betimlenmiş, özetlenmiş, doğrudan alıntılarla desteklenip yorumlanmış ve son olarak araştırma sonuçları yazıya geçirilmiştir. Aşağıda araştırmada kullanılan veri analizine ilişkin takip edilen yol şemalandırılmıştır:



Şekil 3.1. Araştırmada kullanılan veri analizine ilişkin aşamalar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 271).

İçerik analizi, betimlenen, özetlenen ve yorumlanan verilerin daha derinlemesine incelenmesi, verileri açıklayacak ilişkilerin tespit edilmesi ve fark edilemeyen temaların keşfedilmesi sürecidir. İçerik analizi, toplanan verilerin açıklanarak kavram ve ilişkilere

ulaşılması, ortaya çıkan kavramların mantıklı bir şekilde düzenlenmesini içermektedir. İçerik analiziyle özetlenen ve yorumlanan veriler tanımlanarak veriler içinde saklı olabilecek gerçekler, olay ve durumları açıklayan ilişki ve gerekçeler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Sonuç olarak ortaya çıkan işlenmiş veriler olguları anlamamızı ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemizi sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi ile yapılan araştırmalarda ilk bakışta kolaylıkla algılanamayan verilerin gözden geçirilerek analiz edilmesi, veriyi etkileyen ilişki ve değişkenlerin ortaya koyulması söz konusudur (Seggie ve Bayyurt, 2015). Burada amaç araştırılan durumun anlaşılması, temel tutarlılıkların belirlenmesi ve veriyle ilgili oluşturulan kodlar sayesinde anlamlandırmanın yapılmasıdır (Patton, 2014, 453).

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler tartışılmaktadır. Çalışmanın bulguları 14 alt başlık altında tartışılmıştır. İlk olarak, kurs idaresinin ve görevlilerinin, velilere Kur'an kursunu okul öncesi eğitim ve din eğitimi verilen yerler olarak tanıttıkları; kurs velilerinin de bu kurumlar için aynı tanımlamaları kullandığı ve kursların *sıbyan mektebi* olarak tanımlandığı saptanmıştır. İkinci olarak, kurs velilerinin, DİB'e ve dolayısıyla devlete ait olduğu için kurslara güven duydukları ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde, anasınıfı velileri de devlete ait olması nedeniyle anasınıfını tercih ettiklerini ve kararlarından memnun olduklarını dile getirmiştir. Üçüncü bölüm, kurs ve anasınıfı velilerinin okul tercihi sürecinde kullandıkları sosyal ağlar hakkındadır. Kurs velilerinin bilgilerin yukarıdan aşağı aktarıldığı ve imam, müftü, kurs öğreticisi gibi din görevlileri ekseninde benzer kaynaklardan oluşan ağlardan yararlandıkları görülmüştür. Anasınıfı velilerinin ise komşu, akraba, okul idaresi gibi yatay boyutta ve çeşitlilik barındıran kaynaklardan okullar hakkında bilgi topladıkları görülmüştür. Dördüncü bölümde, ailelerin okul ve diğer velilerle iletişimi ve birbirlerine duydukları güven duygusu incelenmiştir. Anasınıfı velilerinin diğer ailelerle kurs velilerinden daha yoğun ve sıklıkla iletişime geçtikleri ve diğer velilere daha çok güvendikleri görülürken, kurs velilerinin ise sınırlı sayıda birkaç aileyle iletişim kurduğu ve çocukları hakkında genellikle sadece öğretmenle iletişime geçerek bilgi aldıkları ve diğer velilere güvenmekte tedirginlik yaşadıkları görülmüştür. Beşinci bölümde, ailelerin okul öncesi eğitimin amacı, okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında ne gibi farklar olabileceği gibi sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Kurs ve anasınıfı velilerinin neredeyse benzer cevapları verdikleri ve genellikle benzer şekilde okul öncesi eğitimi anlamlandırdıkları görülmüştür. Aileler okul öncesi eğitimle çocuklarının okul kültürü kazanacağını, sosyal ve duyuşsal becerilerinin gelişeceğini, okulda verilen akademik dersleri alabileceğini belirtmişler ve okul öncesi eğitimi hayata

hazırlık süreci olarak nitelendirmişlerdir. Altıncı bölümde, Kur'an kursu velilerinin kursları çocuklarına okul olarak tanıttıkları, anasınıfı ve kurslar arasında fark görmedikleri ve hatta hem din hem de okul öncesi eğitimi verdiği için kursları daha avantajlı gördükleri bulgusu tartışılmaktadır. Yedinci bölümde, kurs idaresi ve öğreticilerinin de kursta din eğitimi ile birlikte verilen okul öncesi eğitimin kursları daha avantajlı kıldığını belirttikleri üzerine veriler açıklanmıştır. Sekizinci bölümde, Kur'an kursu velilerine çocuklarına kursu nasıl anlattıkları sorulduğunda, ailelerin çoğunun kursu okul ya da anasınıfı olarak tanıttıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca her iki gruptaki velilerin de okul öncesi eğitimi oyun, boyama, kesme, resim gibi sınıf içi etkinlik faaliyetleri olarak tanımladıkları ve neredeyse aynı tanımlamaları kullandıkları görülmüştür. Dokuzuncu kısım, kurs ve anasınıfı velilerinin çocukluk algısı üzerinedir. Ailelerin kendi istek ve beklentileri doğrultusunda, değer verdikleri niteliklerin kazandırılması için çocuklarını eğitmek istedikleri ve bu doğrultuda çocukları için kurs veya anasınıfını tercih ettikleri görülmüştür. Bu nedenle çocuğunun din eğitimi almasını öncelikli olarak önemseyen ailelerin kursları tercih ettiği görülürken, çocuklarının akademik anlamda ilerlemesini ve ilkokula hazır olmasını isteyen ailelerin çocuklarını anasınıfına gönderdikleri görülmüştür. Onuncu bölümde, hem kurs hem de anasınıfı aileleri için kurumun, eve yakınlığının öncelikli tercih nedenlerinden biri olduğu ve iki gruptaki ailelerin de çocuklarını gönderecekleri kurum içeriği, performansı, başarısı vb. hakkında bilinçli ve detaylı araştırma yapmadıkları sonucu ele alınmıştır. On birinci bölümde, kurs ve anasınıfı velilerinin kurumun fiziksel donanımını göz önünde bulundurduklarında özellikle kurumun güvenlik ve temizliğine dikkat ettikleri ve bu yönde beklentilerinin yüksek olduğu görülmektedir. On ikinci bölümde, her ne kadar öğretmenleri hakkında detaylı bilgiye sahip olmasalar da bütün velilerin, tercih ettikleri kurumdaki öğretmenlerin çocuklarıyla ilgilenmesine, güleryüzlü ve sabırlı olmasına dikkat ettikleri bulgulanmıştır. On üçüncü bölümde, kurs ve anasınıfı velilerinin çoğunun, kurumda çocuklarına sosyal-duyuşsal beceri kazandırılmasından dolayı bu kurumları tercih ettikleri ve kurumlarından bu yönde memnun kaldıkları bulgulanmıştır. On dördüncü bölümde, kurs ve anasınıfı velilerinin yetersiz ders saatleri, sınırlı sayıda sosyal faaliyetleri ve eksik fiziksel donanımları, seçtikleri kurumun olumsuz yanları olarak değerlendirdikleri ve buna yönelik benzer taleplerde buldukları bulgusu tartışılmıştır.

4.1. “Yeni Osmanlılık” Anlatısı Bağlamında Kur’an Kursları: “Sıbyan Mektepleri”

Çalışmaya katılan annelerin hemen hemen hepsinin, görüşme sırasında Kur’an kurslarından bahsederken kursları “*sıbyan mektebi*” olarak tanımladıkları görülmüştür. Kur’an kursu ailelerinin 3’ü kursu “anaokulu”, 8’i ise “*sıbyan mektebi*” olarak tanıtmıştır. Anasınıfı velilerinin ise 6’sı kursları yine “*sıbyan mektebi*” olarak tanımlamıştır. Kur’an kursları resmi olarak “sıbyan mektepleri” olarak tanılanmamasına rağmen hem kurs hem anasınıfı velileri tarafından “sıbyan mektebi” olarak tanımlanması dikkat çekicidir. Kurs velilerinin bu konudaki düşünceleri şu şekildedir:

“Yani mesela bu etkinlik olsun, yazılar olsun hiçbir şey öğrenmedi. Çocuk boş gitti, boş geldi. Yani mesela burada şimdi yapılıyor ya, orada bir şey yoktu. Ben beğenmedim orayı açıkçası. Sonra ben buraya geldim. Bura daha iyiydi. Ortanca çocuğu da hiç vermedim zaten. Direkt *sıbyana* verdim onu da bir sene.” (Meral) [Meral büyük çocuğunu kurstan önce bir süre anasınıfına göndermiştir ve bu kurumdan bahsetmektedir].

“Çocuğum da zaten şu anda söylüyor sen kaç gidiyorsun dediklerinde 1’e gidiyorum diyor. *Sıbyana* gidiyorum ama 1’e gidiyorum diyor.” (Yasemin).

Anasınıfı velileri ise kursları “*sıbyan mektebi*” olarak şu ifadelerle açıklamışlardır:

“Burayı seçerken, büyük kızımı da iki yıl *sıbyan* kursuna göndermişim. Çok da memnun kaldım eğitimden. Ben *sıbyan* kursu eğitimini almasını isterdim. Burada da hani onunla ilgili hiçbir ek eğitim olmayacağını düşündüm, biliyordum da yani.” (Emine). [Emine büyük kızının ardından küçük kızını da Kur’an kursuna göndermek istemesine rağmen kursun aylık aidatının yüksek olmasından dolayı kursu tercih edemediğini ifade etmiştir.]

“Hani özel okul değil de *sıbyan okulları* falan var. Onları pek beğenmiyorum şahsi fikrim. Hani burası daha iyi, etkinlik açısından, öğretmen açısından, ilgilenme konusunda daha iyi olduğu için burayı tercih ettim.” (Havva).

“Birkaç yerden de duydum, özel açılan *sıbyanları*. Devlette *sıbyan* yok diye biliyorum. Burada da var da işte 1 milyara yakın para istiyorlar.” (Asiye).

Hem kurs hem de anasınıfı velilerinin günümüzün özel veya DİB’e bağlı 4-6 yaş grubu Kur’an kurslarını tanımlamak için kullandıkları “sıbyan mektepleri”, medrese ya da Enderunlar gibi geleneksel Osmanlı Dönemi eğitim yapılarıdır (Başgöz, 2016, 15). Annelerin kurslar için kullandığı “sıbyan mektebi” tanımını, Türkiye’de özellikle son on yılda yeniden yükselişe geçen “Yeni Osmanlıcılık” anlatısının annelerin söylemlerine uzanan yansıması olarak düşünmek mümkündür. Tokdoğan’ın (2018) bahsettiği gibi, Osmanlıcılık, 19. Yüzyıl dönemi Osmanlı İmparatorluğunda yükselen farklı milliyetçilik hareketlerinin karşısında imparatorluğun gücünü yeniden tesis etmek amacıyla İmparatorluk çatısı altında yaşayan farklı din, dil, ırk ve etnisite gruplarını ortak bir “Osmanlı” üst kimliği bağıyla birbirine bağlanmasını hedefleyen politik anlatıdır. 19. yüzyıl sonuna doğru ise bu söylem İslâmcı tonu daha ağır basan bir politika çerçevesinde yapılandırılarak devam ettirilmiştir.

Tandoğan (2008), “Yeni Osmanlıcılık” anlatısının gelişiminde birkaç önemli dönemden bahsetmiştir. Bu dönemlerden ilki, Demokrat Parti’nin 1950 yılında iktidara geldiği dönemdir. Bu dönemde, İmam-hatip okullarının açılması, İlahiyat Fakültesi’nin kurulması, dini içerikli radyo programlarının yaygınlaştırılması, ezanın özgün haliyle tekrar okunmaya başlaması gibi “İslâmi-Osmanlı” geleneklerinin yeniden canlandırılması adına birçok farklı düzenlemeler yapılmıştır. 1960 ve 1980 yılları arasında ise “Osmanlı-İslâm geçmişi” komünizmle mücadele etme yolu olarak yeniden sahiplenilmiş ve din unsuru milli kimliğin temel bileşeni olarak öne sürülmüştür. 1990’lı yılların başında, Turgut Özal döneminde, Osmanlı geçmişi, çoğulcu ve hoşgörüyü dayalı bir düzen olarak övülürken (s. 65), 1990’lı yılların sonuna gelindiğinde, Refah Partisi döneminde, Osmanlı yıllarının kültürel çoğulculukla ilişkilendirilmesinden uzaklaşmıştır. Bu dönemde, Yeni Osmanlıcılık anlatısının İslâm ile yoğun bir şekilde karıldığı görülmüştür. Bu dönem, İstanbul’u Türklerin Osmanlı-İslâm geçmişinin merkezi ve sembolü olarak yeniden kimliklendirmeye yönelik İstanbul’u İslâm kenti haline getirdiği kabul edilen Fatih Sultan Mehmet’i anma ya da İstanbul’un Fethini

kutlama gibi etkinliklerin düzenlenmeye başlandığı dönemdir. Taksim'e cami inşa edilmesi ve Bizans surlarının yıkılması gibi planlamalar da bu dönemde ilan edilmiştir.

Tokdoğan (2018) ve Akçaoğlu (2018), 2002 yılından bu yana Adalet ve Kalkınma Partisi'nin iktidara gelmesiyle birlikte, Yeni Osmanlılık anlatısının toplumsal ve kültürel hayatın her alanına sirayet eden bir hegemonik güce ulaştığına işaret eder. Yeni Osmanlılık dilden, mimariye, eğitimden, medyaya, gündelik kültürel ve toplumsal hayatın tüm hatlarında dolaşıma sokulmuştur. Örneğin, Mehmet Akif Ersoy, Necip Fazıl Kısakürek gibi İslâmcı yazarlar üzerine konferansların sıklıkla verilmesi, Halk Eğitim Merkezleri'nde ebru ve hat gibi Osmanlı dönemi sanatlarının ücretsiz kurslarının verilmesi, lüks konut projelerine "Ottoman Life", "Cihannüma Villaları" gibi Osmanlıyı çağrıştıran isimlerin takılması, mehter marşıyla moda defilelerinin gerçekleştirilmesi, Diriliş Ertuğrul, Payitaht Abdülhamit gibi yüksek bütçeli televizyon dizileri, toplumsal ve kültürel hayatta şanlı Osmanlı geçmişini hatırlama ve hatırlatma araçları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tokdoğan (2018, 85), Yeni Osmanlılık anlatısının Türkiye'nin eğitim politikalarını nasıl şekillendirdiğine ilişkin birçok farklı uygulamaya dikkat çekmiştir. Örneğin, Osmanlıcanın yeniden canlandırılması amacıyla MEB, 2012 yılında Hayrat Vakfı ile anlaşarak Türkiye'nin birçok yerinde ücretsiz Osmanlıca kursu açmıştır. 19. Milli Eğitim Şurası'nda Osmanlıcanın Anadolu İmam-Hatip Liseleri'nde zorunlu, diğer okullarda seçmeli ders olarak verilmesi kararlaştırılmıştır. Günümüzdeki devlet okullarında Atatürk portrelerinin yanında II. Abdülhamit, Fatih Sultan Mehmet gibi başarılı olarak adlandırılan Osmanlı padişahlarının portrelerinin yer alması, devlet okullarının teknolojik donanımlarını geliştirmeyi öngören projenin "Fatih Projesi" olarak adlandırılması, yeni açılan üniversitelere "Yıldırım Beyazıt", "Kanuni", "Bezmialem" gibi Osmanlıyı çağrıştıran isimlerin verilmesi vb. uygulamalar, Yeni Osmanlılık anlatısının devlet politikalarına nasıl entegre edildiğini gösterir niteliktedir.

7 Nisan 2012 tarihinde yayınlanan yönetmelikle birlikte kurslara kayıta aranan yaş sınırının kaldırılmasıyla sayıları istikrarlı şekilde artışa geçen 4-6 Yaş Kur'an kursları, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı itibarı ile de yasal ve resmi okul öncesi kurumu statüsüne

ulaşmıştır. DİB çatısı altında desteklenen Kur'an kurslarını ve bu kursların çalışmaya katılan veliler tarafından da “*sıbyan mektebi*” olarak isimlendirilmesini, “Yeni Osmanlılık” anlatısının, Türkiye'nin erken çocukluk politikalarına ve bireysel söylem, yatkınlık ve eylemlerine uzanan yansıması ve bu politika, söylem ve eylemlerde yeniden üretilmesi olarak okumak mümkündür. Her ne kadar Diyanet'e bağlı 4-6 yaş Kur'an kursları resmi olarak yasa, yönetmelik ve programlarda “*sıbyan mektebi*” şeklinde tanımlanmasa da Yeni Osmanlılık anlatısının kurucu ve güçlü öznelerinden biri olan DİB, Osmanlı geçmişinin ihyasını, Osmanlı'nın sıbyan mektepleri ile ilişkilendirdiği Kur'an kursları üzerinden gerçekleştirmektedir. Halen DİB başkanı olarak görev yapan Prof. Dr. Ali Erbaş, örneğin, 21 Ocak 2016 tarihinde yayınlanan bir televizyon programda sıbyan mekteplerinin faal olduğu dönemden ve kurumların kapatılmasından duyduğu üzüntüden bahsetmiştir. Ardından izleyicilere şu açıklamayı yapmıştır:

“...ama elhamdülillah geçti bunlar...şu anda bizim 4,5,6 yaşında ülkemizde 50.000'e yaklaştı öğrenci sayımız ve resmi kayıtlı. 4-6 yaş Kur'an kurslarını açtık. Sizlerden gayret, destek bekliyoruz. O dönemde nasıl her mahallede *sıbyan mektepleri* varsa şimdi *sıbyan mekteplerini* yine ihya edelim yeniden. Bu fırsatı iyi değerlendirelim.” (İhya Öncüleri, 2016).

Diyanet İşleri Başkanı Erbaş Kur'an kurslarını, direkt olarak *sıbyan mektebi* şeklinde isimlendirmemekle birlikte kursları sıbyan mekteplerinin yeniden geri döndürülmesi şeklinde bir fırsat olarak görmektedir. Çok sayıda kurs açtıklarını ifade eden ve kursların halk yardımıyla daha da çoğaltılması isteğini dile getiren Erbaş, 4-6 yaş Kur'an kurslarını açıkça sıbyan mekteplerinin yeniden diriltilmesi olarak tanımlamaktadır.

4.2. Kurum Tercihinde Temel Kriter: “Devlete Ait Olma”

Çalışmaya katılan Kur’an kursu velilerinin neredeyse tamamı Diyanet’e ve dolayısıyla devlete bağlı olmasından dolayı kurslara güven duyduklarını ve bu nedenle de kursları tercih ettiklerini ifade etmiştir. Aileler, şahıs ya da dini cemaat grupları yerine devletin açtığı kurumların güvenli olacağını, bir sorun yaşandığında kiminle muhatap olacaklarını ancak devlete ait kurumlarda bilebileceklerini belirterek kursların devlete ait olmasının kurslardan yana karar vermelerinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Kurs velilerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Benim eşim mesela çok seçicidir. Bana 40 kere sordu mesela neymiş güvenilir miymiş falan dedi. Dedim güvenilir diyanetin müftülüğün dediğim anda dedi tamam. Hani ben ona deseydim ki Ahmet açıyormuş. Ahmet’i tanıyor musun hayır tanımıyorum. O zaman siz güvenip verebilir misiniz? Veremezsiniz. Ama bir şey olduğunda mesela ben kiminle muhatap olacağımı biliyorum. Hani rastgele çocuk gel, ben çocuğumu bırakıyorum gidiyorum hesabı yok burada.” (Ayşe)

“Diyanet daha rahat. Bir resmiyet var, insan daha rahat oluyor. Diyanet direkt devlete bağlı ama diğerleri bilmiyorsun ki kime bağlı. Her kesim cemaat var içinde. Çekindiğimiz için burayı tercih ettik... Yine devletin olması, resmi olması, tabi eşim memur olduğu için bu cemaat şeyini fazla söyledim galiba. Çünkü biliyorsunuz sorun yaşandı...” (Halime).

“Yine de söylüyorum üstüne basa basa burası diyanetin olduğu için, güvendiğim için yani. Hiçbir konuda kalkıp da bu yaştaki çocuğumun beynini yıkamayacağını bildiğim için. Zaman öyle kötü ki, insan korkuyor yani. Bu FETÖ’den sonraki olaylarda insan korkuyor. Burada öyle bir şeyin olacağını düşünemiyorum. Çünkü burası müftülüğe bağlı onun için yani” (Yasemin).

“...Açıkkası diyanetin daha iyidir. Her yönden daha iyidir mesela. Özeller öyle değil. Ben özelleri beğenmiyorum. İnsan Diyanete daha fazla güveniyor. Ama öbür şeylere insan pek güvenemiyor korkuyor. Ne bileyim olaylar falan çıkınca insan korkuyor. Daha önce ben kendim Mahmut Efendi’nin kursuna gidiyordum. Hiç verim alamadım

oradan. İki senedir de Diyanetin kursuna gönderiyorum çocuğu. Çok da verim alıyorum çocuktan” (Meral).

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi, Kur’an kursu velilerinin çoğunluğu kurumun diyanete ve dolayısıyla devlete bağlı olmasından dolayı kuruma koşulsuz güven duyduklarını ve kursu tercih ettiklerini dile getirmiştir. Kurs velileri, özellikle son yıllarda yaşanan “FETÖ olayları” olarak adlandırdıkları ve 15 Temmuz 2016 “darbe kalkışması”na kadar varan bir dizi toplumsal ve siyasal çalkantıdan dolayı, özel dini kurslardan uzak durduklarını ve çekindiklerini ifade etmişlerdir.

Cumhuriyet Döneminde 30 Kasım 1925 yılında Tekke, Türbe ve Zaviyelerin kapatılması kanunuyla birlikte, dini cemaat yapılanmalarının yasaklandığı görülmektedir (Sarıkaya, 1998). Sarıkaya, bu dönemde yasaklara rağmen tarikatların, halkın din eğitimini sürdürmesi için din hizmetlisi yetiştirmek ve halkın dini kültürünün devamını sağlamak gibi kendilerine misyon yüklediklerini ve gayri resmi olarak faaliyetlerine devam ettiklerini ifade etmiştir. Mardin (2016), 1950’li yıllardan sonra Demokrat Parti dönemiyle birlikte İmam-Hatip okullarının tekrar açılması gibi uygulamalarla toplumda resmi dini eğitime yönelik faaliyetlere tekrar yer açıldığını belirtmektedir. Bu dönemde Anadolu’da şekillenen popüler İslam’ın kentselleşme ve göç ile birlikte İstanbul gibi merkezi şehirlere taşındığı ifade edilmektedir. Özet (2019) ise, dergâh ya da tarikat temelli geleneksel dini örgütlenmelerin özellikle 50’li yıllardan sonra kentselleşme süreciyle birlikte modern dini cemaatlere dönüşmeye başladığına işaret etmiştir. Bu dönemde etkin bir şekilde faaliyet göstermeye başlayan bu yapılanmalar, taşradan şehirlere göç eden özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin bir nevi bağlanma, kurtuluş, sahiplenme ve korunma ihtiyaçlarına karşılık vermiştir (Sarıkaya, 2001). 1970’li yıllardan itibaren DİB’in Kur’an kursu sayılarının hızla artmasıyla dini cemaatlerin çalışma alanını farklılaştırdıkları (öğrenci yurtları açma, öğrencilere burs sağlama, hazırlık dersaneleri ve özel okullar açma vb.) ve cemaatteki görevlilerin devletin dini resmi kurumlarında kadro almaya çabaladıkları görülmüştür (Sarıkaya, 1998).

Yukarıda bahsedilen “modern dini cemaat” (Özet, 2018) yapılarından biri de, “Darbe kalkışması” olarak tanımlanan olayın müsebbibi olarak gösterilen Fethullah

Gülen cemaatidir. İlk aşamada “ışık evleri” adıyla açılan Fethullah Gülen cemaat evleri zengin hayırsever ve gönüllülerin finansal yardımıyla hızla çoğalmış ve muhafazakâr tabandan ailelerin çocuklarını kendi etrafında toplamıştır. Daha sonra yurt içi ve yurt dışında dini çizgide açtıkları okullar ile cemaat hızla yayılmış, kamusal alanda kadrolaşmıştır. 17-25 Aralık yargısal darbe girişiminin ardından Gülen cemaati olarak bilinen bu yapılanma “Fethullahçı Terör Örgütü” (FETÖ) olarak kabul edilmiştir (Habertürk, Mayıs 26, 2017).

Çalışmaya katılan anasınıfı velilerinden bazıları, kurs velileri gibi, anasınıfını devlet kurumu olmasından dolayı tercih ettiklerini ve tercihlerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Anasınıfı velileri düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“En başta devlet okulu hani devletin olması. Bir de eğitim açısından da aslında hani beğeniyorum diyeyim. Kötü bir durumla karşılaşmadık. Çünkü 8-9 senedir buradayız. Çevremizdekilerinde hepsi burada okudu. Bu şekilde.” (Havva).

“Ben devleti tercih ediyorum. Devlet sonuçta bizim devletimiz, daha disiplinli oluyor, daha temiz oluyor. O yönden ben tercih ettim. Ne olursa olsun devletin olsun yani. Özellere hiç bakmadım.” (Asiye).

“...Binlerce çocuk devletin okulunu tercih ediyor sonuçta ne çıkıyorsa bence devlet okulundan çıkıyor özelden değil. Benim düşüncem bu” (Zehra).

Aydın (2005), Türkiye toplumunun devletle olan ilişkisinde pasif, edilgen ve tabi konumda olduğunu ileri sürer. Toplumun devlet karşısındaki bu edilgen konumu toplumsal ve kültürel süreçlerde şekillenen bireysel habitustan beslenerek yeniden üretilir. Aydın’a göre, Türkiye’de paternalist devlet anlayışı hâkimdir. Bu anlayışa göre, devlet ve yurttaş arasındaki ilişki korku duygusu üzerinden gelişmektedir. Toplum için devlet, ailedeki herkes için ve herkes adına en iyi ve en doğru kararı verecek “baba” figürüne karşılık gelmektedir ve üst sınıf bir varlık olarak kutsanmaktadır. Bu anlayışta ayrıca devlet, siyasetin hile, çıkar ve yolsuzlukla ilişkilenen kirli alanından soyutlanan, yokluğunda kaosun oluşacağı ve bu yüzden mutlaka bekası korunması gereken bir yapıdır (Aydın, 2005). Çalışmada 4 kurs velisi, okul kayıt döneminde diğer DİB kurslarını ziyaret

ettiğini, 4 kurs velisi ise özel dini kurumları araştırdığını belirtmiştir. Anasınıfı velilerinden ise 2 tanesi diğer MEB anasınıflarını incelediğini, 4 veli ise özel anasınıfları hakkında çevresinden bilgi aldığını belirtmiştir. Sonuç olarak kurs ve anasınıfı velilerinin, genel olarak devlet kurumlarına güven duydukları için kurum karşılaştırması yapmak adına detaylı kurum incelemesi yapmadıkları görülmektedir.

4.3. Sosyal Sermaye: Kurum Tercihinde Mobilize Edilen Sosyal Ağlar

Sosyal ağlar, kişilerin sanal veya reel bir topluluk oluşturarak birlikte hareket etme, fikir paylaşımı, karşılıklı iş birliği yapmasını sağlama ve sosyal uyumlarını hızlandırmaya yardımcı olan ağlar olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2016; Köybaşı, Uğurlu, Güner, 2017, 106). Çalışmada, katılımcıların sahip olduğu sosyal ağlar, aile, komşu, eğitim kurumunda çalışan personel, çocuğunu daha önce bu eğitim kurumuna göndermiş tecrübeli veliler ve din görevlileri olarak gruplandırılmıştır. Çalışmada Kur'an kursu velilerinin, kurum tercihi sürecinde genellikle imam ya da müftü gibi din görevlilerine ya da kurs idaresine güvendikleri ve onlara itimat ettikleri, onlardan bilgi aldıkları tespit edilmiştir. Ailelerden sadece 3'ü kurum tercihi hakkında komşu veya akrabalarından fikir aldığını ifade etmiştir. Ailelerin din görevlileriyle kurdukları bu ağın cami cemaatiyle sınırlı, tek yönlü, yukarıdan aşağıya bilgilerin aktarıldığı hiyerarşik bir iletişimle sürdürüldüğü görülmektedir. Aileler ile din görevlileri arasında tek yönlü bir iletişim ağı olduğu, bilgilerin, din görevlilerinden ailelere hiyerarşik olarak aktarılarak sağlandığı dikkat çekmektedir. Ailelere kurslara yönelik bilgilere hangi kaynakları kullanarak ulaştıkları sorulduğunda aileler düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“...ilk önce hocaya gittim. İmama gittim yani. Bilgi aldım nasıl olur nasıl eder... ben onunla konuştum hatta yanımda bana burayı söyleyen biriyle gittik biz nasıl olacak, yaş grubu nedir, saatleri nedir, ne zaman açılacak, bu konuda konuştuk, o bizi bilgilendirdi. Saatleri şu şekilde olması düşünülüyor. Hani şu şekilde eğitim verilecek böyle konuşuldu yani..” (Ayşe)

“Kayınpederim namaza gelirken oradan öğrendi caminin hocasından...çok bilgi almadım yani. Kuran eğitimi olacak vs yani. Başka bir şey yok. Kuran eğitimi alacak diye zaten başka bir şey incelemedim.” (Ayten)

“Biz müftü beyin yanına gitmiştik. Dedik işte “kurs yeterli değil başka bir yerde de açın”. Ben ve eşim gittik Müftülüğe... Birebir müftü beyle görüştük zaten. O da bize söyledi burada açacağımı.” (Meral)

“...imamla görüştüm çünkü en iyi bilen o. yine Emine hocam bize şey yaptı.” (Ayşe)

“Biz cami hocalarına sormuştuk danışmıştık... Mahallede güvenebilecek en doğru insanlardan biri olduğunu düşündüm. Çünkü sokaktaki bir insanı çevirip soramazsın. O oranın yerlisi, bilgisi yani bu şeylerde daha bilgili olduğunu düşündüm.” (Elmas)

“Ayşe Hanım vardı, imamın hanımı. O telefon açtı, istersen sen de oraya gönder, ben Elif'i gönderiyorum diye. Valla sadece imamın hanımı o kadar biliyorum. İmamın hanımı diye güvendim (gülüyor).” (Halime)

Çalışmada katılımcıların kurum tercihi sürecinde sosyal sermayeleri nedeniyle detaylı strateji geliştiremedikleri, zengin kaynak ve donanımına sahip olmadıkları ve bu nedenle tercih ettikleri kurum hakkında yeterli ve kapsamlı bilgiye ulaşamadıkları görülmektedir. Yine ailelerin sosyal ağlarının içeriği ve kapsamının kurum tercihiinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Kur'an kursu velilerinin, tercih sürecinde genellikle din görevlilerinin bulunduğu tek bir ağdan yararlandıkları ve bu ağda dolaşan devletin güncel politikalarını yansıtan bilgilere sorgusuz olarak inandıkları görülmektedir. Anasınıfı velilerinin ise kurum tercihiinde yatay boyutta iletişimin hâkim olduğu, kurs velilerine kıyasla daha geniş, çoğul ve çeşitlilik içeren ağları aktif olarak kullandıkları ve farklı kaynaklardan fikir alışverişinde buldukları görülmüştür. Çalışmada 11 anasınıfı velisinden 8'i kurum tercihi sürecinde komşularından ve daha önce çocuğunu bu kuruma göndermiş tecrübeli velilerden fikir aldıklarını, onlardan etkilendiklerini belirtmiştir. Ayrıca çoğu veli, geçmişte sıklıkla okula akraba veya tanıdık çocukları getirip götürdüğü için okulu bildiklerini ve kuruma güvendiklerini belirtmiştir. Anasınıfı velileri tercih sürecinde yararlandıkları ağları şu şekilde betimlemiştir:

“Burada çalışan bir arkadaşım vardı, onunla bilgi aldım... burada çalışan arkadaşım öğretmenlerin iyi olup olmadığını sordum, o da bir tane öğretmenin çok çok iyi olduğunu söyledi, öbürü öğretmen olarak iyiydi ama kişiye göre değişik davranıyormuş öğretmen, kişilik bakımından...O da kendi çocuğunu bu sene kaydettirdiği için ona güvendim.” (Necmiye)

“...görümcemin oğlunu gönderdiğim için bu okulu da biliyoruz anaokulunu da biliyoruz... Çevremizden de komşularımız da aynı şekilde anaokuluna gönderenler çok olduğu için. Hani en yakın yeğenim diyeyim burada okudu hani oradan bilgimiz var. Başka da böyle araştırma falanda yok. Hani zaten duyuyorduk eğitim durumunu komşulardan, çocuklardan.” (Havva)

“Buradan ilk komşum haber verdi. Buranın okul aile birliği başkanıydı önce. Burayı ilk o söyledi bana. Ben onların çocuğu olduğu için onlara sordum fikir edinmek için hani o okul mu daha iyi bu okul mu diye. O da bana burayı önerdi... Çünkü okulla sürekli içli dışlı bir bayan. Her yerden haberi var yani, onun için gözüm kapalı güvenebiliyorum ona... Daha önceden öğrencileri olan velilerle konuştum. Onun dışında bir şey yapamadım zaten. Tanıdıklar vardı. Okula gelmedim. Direkt öğrencisi olanlara sordum.” (Fatma)

“Çoğu veliler gönderirken sorduk. Nasıl hani iyi mi falan diye. Bizde elim yazdırınca çocuğunu biz de dedik hani yazdıralım diye... komşulara da sordum. Birkaç komşularımız da vardı onlar da çocuklarını hep buraya gönderdiği için iyi dediler.” (Asiye)

Çalışmada, kurs velilerinin bazıları, geçmişte diğer çocukları veya kendilerinin din eğitimi için Kur'an kursuna geldiklerini ve bu yüzden kurs idaresini tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Arife, çocuğunu Kur'an kursuna gönderme kararında kurs hocasının etkisini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Emine hocayla 4 yıl önce bir tanışmışlığım vardı, benim kızımın yaz Kur'an kursu öğretmeni... Emine hocayla iletişimim çok güzel her hâlükârda ne olursa olsun. Her şeyi paylaşabilirim, her şeyi ona sorabilirim. Bana ne cevaplar verir hani arada kalmam onun cevaplarından.” (Arife)

Çalışan 3 Kur'an kursu velisi ise çocuklarının yanı sıra kendilerinin de kursa gittiğini ve din eğitimi aldığını belirtmiştir. Aileler, kursa gelerek din eğitimi yönünden eksiklerini giderdiklerini ve kendilerini iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Neredeyse tamamı ev hanımı olan bu ailelerin kurs sayesinde evin günlük rutininden uzaklaştıkları ve ev dışında din görevlilerinden eğitim alarak ve onlarla iletişime geçerek kendilerini eğitime imkânı buldukları görülmektedir. Bu gelişme, 2000'li yıllardan itibaren Adalet ve Kalkınma Partisi'nin iktidara gelmesiyle birlikte eğitim içeriğinin İslâmlaştırılması, toplumsal ve kültürel alanda devlet tarafından dini içerikli etkinliklerin artırılmasının ve toplumsal hayatta ve eğitimde "dindar nesil yetiştirmek" söylemiyle hareket edilmesinin bir uzantısı olarak görülebilir (Eroler, 2019, 56). Bu yönüyle bakıldığında, kişilerin Rasyonel Seçim Teorisi'nin aksine siyaset ve eğitim politikaları gibi toplumu etkileyen durum ve olgulardan bağımsız hareket ettiğinin düşünülmemeyeceği açıkça görülmektedir. Çalışmada ailelerin toplumu dönüştüren tüm söylemlerden etkilendiği ve ayrıca bu söylemlerin tekrarına ve yeniden üretilmesine neden olduğu görülmektedir. Ailelerin kendileri için din eğitimi almalarına yönelik düşünceleri şu şekildedir:

"Aslında biliyor musunuz ben de aslında Erva'ya hamileliğimden sonra hep içerdeydim. Nasıl içerdeydim. Yani hayatımı ona adapte etmiştim. 12 yıldan sonra olunca çok kendimi ona adapte etmiştim. Biraz kendime özgüvenim geldi, dışarıya bakış açım, kişiye bakış açım daha da böyle moralli oldum aslında. Negatifleri pozitif görmeye çalıştım. Benim için aslında kurs Erva'dan çok bana yaradı diyebilirim." (Kezban).

"Biraz daha evde kalınca ev işi ile uğraşıyorsun günlük şeyler. Buraya geliyorum, biraz benim de kafamda dağılıyor. Kur'an'ımı öğreniyorum..." (Esmâ).

"...mesela ben kursa gidiyorum şu anda, burada değil yukarıda benim evimin orada. Oraya gidiyorum, vaktimi oraya ayırabiliyorum. Kur'an'a gidiyorum ben de" (Meral).

"...önceden tembellikten midir nedir bilmiyorum onun sayesinde ben Kurani açıyorum. Elif ba'yı tekrarlıyorum, peygamberimizin hayatını gözden geçiriyorum, onun sayesinde dualar okuyorum. Yani ona duayı ezberletirken

kendimin de bilmediğimi fark ettim. Kendimin de yanlış okuduğunu fark ettim. Onun sayesinde kendi yanlışlarımı düzeltme imkânım oldu. Ben bugün mesela açıp elif ba'yı tekrar eder miyim etmiyordum mesela.” (Ayşe).

Kur'an kursu velilerinin çoğunlukla kursla ilgili bilgi alma sürecinde, çoğul ve yaygın bir grupta fikir alışverişinde bulunmak yerine din görevlilerinin aktif rol oynadığı, tek yönlü, hiyerarşik ve dikey yönde iletişimin hâkim olduğu, birbirine benzer ve dar bir sosyal ağdan yararlandığı görülmüştür. Genellikle bu aileler din görevlilerine danışarak çocuklarının eğitim tercihlerinde bulunmuşlardır. Yine bazı aileler, kursa daha önce kendi veya diğer çocuklarının eğitimleri için geldiğinden, kursu ve kurs idaresini kendilerine yakın hissettiklerini ve kuruma güvendiklerini, bu yüzden eğitim tercihlerini yaparken kurs idaresine danıştıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada bazı kurs velilerinin ise kurs sayesinde kendilerine yeni bir sosyal alan açtıkları görülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte, Coleman, eğitim kurumlarının sosyal sermayenin gelişimi için önemli yapılar olduğunu belirtmektedir (Gökşen ve Cemalcılar, 2014). Kosunen ve Rivière (2017) de benzer şekilde, ailelerin sosyal ağlarının geliştirilmesinde eğitim kurumlarının arabuluculuk rolü oynadığını ifade etmektedir.

Anasınıfı velilerinin ise tercih sürecinde komşularından ve daha önce çocuğunu bu kuruma göndermiş tecrübeli velilerden fikir aldıkları tespit edilmiştir. Anasınıfı velilerinin, yatay boyutta iletişimin sağlandığı, kolektif, çoğul ve yaygın bilgi kaynaklarını içeren ağlara sahip olduğu görülmektedir. Bourdieu, farklı sosyal ağlara ulaşmada bireyler arasında yaşanan eşitsizliklerin, sosyal sermayeye sahip olmada da eşitsizliğe yol açtığını savunmaktadır. Bourdieu için, orta sınıfa mensup aileler, çocuklarının eğitimlerini geliştirmek üzere kendi gelişmiş, zengin içerikli sosyal ağlarını kullanabilirken alt sınıftaki aileler, dar ve kapalı iletişimin hâkim olduğu yerleşmiş ve yoğun ağları kullanmak zorunda kalacaktır (Field, 2008). Bourdieu'nun bakış açısından bulgular değerlendirildiğinde, kurs ve anasınıfı velilerinin benzer sosyoekonomik düzeye sahip olmasına rağmen, anasınıfı ailelerinin ufak bir farkla da olsa kurs velilerine göre daha farklı ağlardan yararlandıkları ve nispeten daha fazla çeşitlilik barındıran ağları kullandıkları söylenebilir.

4.4. Sosyal Sermaye: Kurum İçinde ve Kurum Vasıtasıyla Üretilen Sosyal Ağlar

Bourdieu, Coleman ve Putnam için güven, sosyal sermayenin en önemli boyutlarından biri olarak görülmekte ve sosyal sermayenin ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Baykal ve Gürbüz, 2017, 80; Uğuz, 2010, 63). Benzer şekilde Karagül (2012), sosyal sermayenin belirlenmesinde en bilimsel yöntemlerden biri olarak, Dünya Değerler Anketinin (*World Values Survey*) sonuçlarını göstermiştir. Bu ankette kişilere “genelde insanların çoğuna güvenilip güvenilemeyeceği”, “başka insanlarla ilişkilerde her zaman temkinli olunmasının gerekli olup olmadığı” sorulmuştur. Çoğunluğun “evet” cevabını verdiği ülkelerde ise sosyal sermayenin yüksek olduğu görülmüştür (Aslan, 2016). Benzer şekilde bu çalışmada velilerin birbirlerine güven duyup duymadıkları tespit edilmeye çalışılmış ve sonuçta Kur’an kursu velilerinin hepsi, 1 yılı kapsayan eğitim dönemi boyunca diğer veliler ile selamlaşma dışında iletişime geçmediklerini ve bağlantı kurmadıklarını ifade etmiştir. 8 veli ise diğer velilere güvenmediklerini belirtirken, 3 veli diğer velilere güvendiklerini ancak yine de kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Aileler diğer ailelere yönelik düşüncelerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Bir Fatma hanımla arkadaşlığımız var. Hoca da hocamız olduğu için tanıyorum. Diğerleriyle mesafeli... çocuk alırken görüyorum. Sadece selamlaşıyoruz.” (Esmâ)

“Öyle bir konuşmamız yok zaten. Eğer bir şey olursa gruptan öğretmenden zaten öğreniyoruz. Özellikle çocuklarıyla ilgili bir şey sorarlarsa, hocalar zaten atıyor direkt şu yapılacak bu yapılacak diye.” (Yasemin)

“Yani öyle hani tanımadığım için ne denli güvenebilirim derim bilmiyorum ama velileri tanımadığım için kesin bir şey diyemem.” (Kezban)

“Diğer ailelerle bir ilişkim yok. Sadece kapıda merhaba, selamlaşma o kadar. Bir iletişimimiz yok. Yani açıkçası bir şey diyemem ki. Bir selamlaştığım insana ne kadar güvenebilirim? Tanımadığım için.” (Hatice)

Kur'an kursu velileri diğer veliler ile ilişkilerinin yüzeysel olduğunu ve çoğunlukla selamlaşmayla sınırlı kaldığını ifade etmektedir. Bu nedenle diğer velilere güvenmede kararsız kaldıkları ve ailelere temkinli yaklaştıkları görülmektedir. Öte yandan, 11 anasınıfı velisinden 8'i diğer ailelere güven duyduğunu belirtirken 2 veli iletişimlerinin sadece selamlaşma şeklinde olduğunu ifade etmiştir. 9 veli ise eğitim-öğretim yılı boyunca diğer veliler ile okul bahçesinde toplanma, kermes, piknik, ev ziyareti, öğretmen hariç sadece ailelerin bulunduğu whatsapp grubu gibi yollarla iletişim halinde olduklarını belirtmiştir. Anasınıfı velileri diğer ailelerle iletişimlerini ve oluşturdukları güven duygularını şu şekilde açıklamışlardır:

“Bir yere gideceğimiz zaman... olmadı işte şunu kahvaltı yapalım, piknik düzenlediğimiz zaman görüşüyoruz... nasılsınız? Bu hafta ne yapıyorsunuz? İşte şunu yapalım mı arkadaşlar?” (Asiye)

“İyi hepsi, çok iyi insanlar. Sağ olsunlar. Ne bileyim, hepsi temiz insanlar bence. Öyle zaten kötü olsa insanın yüzüne de bence sirayet eder. Öyle insan değiller ya. Mesela Ege'nin yaramaz olmasına rağmen bile annesi çok iyi diye düşünüyorum.” (Zehra)

“Okula gelip gittikçe, çocukları getirip götürdükçe görüyoruz. Ya da işte piknik falan gibi etkinliklerimiz olduğu zaman bir araya geliyoruz... Mesela whatsapp grubumuz var. O şekilde telefonda, okul bahçesinde çocukları beklerken” (Havva)

“İlk zamanlar Gülçin Hanım'la konuşuyorduk. Daha sonra kermes olayı oldu biraz birbirimize uzaktık iyice kaynaştık velilerle. Şu an herkes birbirini tanıyor, sohbetimiz var merhabamız var yani. Daha samimi olduk diye düşünüyorum velilerle. Bir iki sefer piknik falan yapıldı da ben müsait olamadım yoksa gittiler. Extradan bir grubumuz da var “Arkadaşlar” diye kurmuş arkadaşlar sağ olsun. Sürekli irtibat halindeyiz velilerle...Mesela konuşuyoruz, öğretmen bunu yapmış ya da işte bugün sınıfta bu olmuş. Ya da gündelik hayattan...Güveniyorum, öyle sıkıntılı bir insanlar değil yani sınıfta öyle sıkıntılı bir veli de yok. Güler yüzlüler yani herkes anlayışlı, herkes çocuğunun derdinde, öyle zararlı bir insan yok.” (Fatma).

“En fazla şöyle söyleyeyim, okulda çocuğu almaya gelemediğim zaman çocuğu okuldan alıp benim evime benim yanıma getirecek kadar güvenebiliyorum.” (Emine).

Anasınıfı velileri okulla whatsapp grubu, toplantı, piknik, kermes ve aile katılımlı sınıf etkinlikleri yoluyla iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Yine kurs velileri de öğretmenin de bulunduğu whatsapp grubundan okulla ilgili öğretmenden bilgi almaktadır. Anasınıfı velileri ise hem bu şekilde oluşturulan bir whatsapp grubunu kullanmakta hem de sadece ailelerin bulunduğu başka bir whatsapp grubundan diğer ailelerle iletişimlerini kuvvetlendirmektedir. Anasınıfı bu etkinlikler vasıtasıyla diğer ailelerle daha fazla vakit geçirme imkânı bulmakta ve okul, öğretmen veya çocukları hakkında farklı kişilerden görüş alabilmektedir. Veliler aile katılımlı sınıf etkinlikleri ile belirlenen tarihlerde sınıfa gelerek çocuklarıyla birlikte sınıf aktivitelerine katılmakta ve kurum hakkında daha detaylı bilgi sahibi olma şansını yakalamaktadırlar. Kur'an kursu velileri ise kurumla olan etkileşimlerini, Kur'an okuma töreni ve çocuklara yemek ikramı günü olarak açıklamışlardır. Kur'an okuma töreni, Kur'an okumayı öğrenen çocuklar için hazırlanan bir etkinliktir. Kur'an okumaya geçen çocuğun ailesi ve isteyen diğer veliler kursa gelerek çocuğun Kur'an'dan bir bölüm veya dua okumasını izlemektedirler. Yine diğer çocuklar da ilahi okuyarak programa dâhil edilmektedir. Kursta ayrıca haftada bir gün sıra ile bir aile kursa yemek getirmekte ve çocuklara öğle yemeğinde yemek ikramı yapmaktadır. Ailelerin okul ve diğer velilerle iletişimi incelendiğinde, anasınıfı velilerinin diğer ailelerle kurs velilerinden daha yoğun iletişime geçtikleri görülmektedir. Kurs velileri ise sınırlı sayıda birkaç aileyle iletişime geçmekte, whatsapp yoluyla sadece kurs öğreticisi etrafında ve kurs öğreticisi tarafından şekillendirilen ilişkiler kurmaktadır. Ailelerin çoğu diğer veliler ile ilişkilerini yok denecek kadar sınırlı olarak tanımlamakta, iletişimlerinin selamlaşmayı geçmeyen diyaloglardan oluştuğunu vurgulamaktadırlar. Kurs velilerinin kurum vasıtasıyla geliştirdiği sosyal ağlardaki iletişimleri tek yönlü ve hiyerarşik olarak işlemekte, aileler çocukları hakkında genellikle öğretmenle iletişime geçerek bilgi almaktadırlar. Öğretmenle gerçekleşen görüşmeler yüzyüze veya telefonla sağlanmakta ve ailelerin kurum ve çocuk hakkında bilgi aldığı tek kaynağı kurs idaresi ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

4.5. Okul Öncesi Eğitim Kavramsallaştırması

Ailelere okul öncesi eğitimin amacı, okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında ne gibi farklar olabileceği şeklinde sorular sorulduğunda kurs ve anasınıfı velilerinin benzer cevapları verdikleri ve genellikle benzer şekilde okul öncesi eğitimi anlamlandırdıkları görülmüştür. Kurs velileri okul öncesi eğitimle çocuklarının okul kültürü kazanacağını, sosyal ve duyuşsal becerilerinin gelişeceğini, okulda verilen akademik dersleri alabileceğini belirtmişler ve okul öncesi eğitimi hayata hazırlık süreci olarak nitelendirmişlerdir. Kur'an kursu velilerinin düşünceleri şu şekildedir:

“...tabii ki de farklılaşacağını düşünüyorum. Birincisi okulu biliyor, nasıl davranacağını biliyor öğretmenine karşı nasıl davranması gerektiğini biliyor en önemlisi sorumluluğunu biliyor. Malına sahip çıkmayı öğreniyor. Gittiği zaman yarın okula başlayacaksın dediğimiz zaman nereye gideceğini biliyor her şeyi bilmiş olarak ayrılıyorlar zaten. Sıkıntı yaşamıyorsunuz başladığı zaman..” (Ayşe).

“Okul öncesi eğitimin amacı çocukları eğitmektir herhalde. Sosyal yönden, dini ya da çocukların beceri kazanması. İşte anne olmadan annesiz de hayata adım atması demektir yani. Sürekli annesi peşinde olacaktır diye bir şey yok aslında bu güzel bir şey. Anneye bağımlı değil de bir birey olması, birey olduğunu hissetmesi, kendine yavaş yavaş yetebildiğini bilmesi. Okul ortamına gittiğinde annem olmasa ben ne yaparım demeden tuvaletine gitmesi, işte ödevini yapması, kalem tutması, arkadaşına cevap vermesi, öğretmene tahtaya çıkıp ödevini dersini anlatabilmesi.” (Halime).

“...okul öncesi eğitimi almamış bir çocuk direkt birinci sınıfa başladığı zaman birincisi kendinin bir hazırlığı olmadığı için daha öncesinde kendini belki güvende hissedemeyecek olabilir. Annesinden belki ayrı kalmakta zorlanacak ve adı üstünde okul öncesi hazırlık çocuğun işte kavramlar, sayılar, harfler işte bunlara bir hazırlık olduğu için bunları öğrenmeye daha kolay geçeceğini düşünüyorum.” (Arife).

“Mesela ben karşılaştırdığım zaman kendi çocuklarımla -birini gönderdim birini göndermedim- bu çocuğa çok avantajlıydı. Mesela çocuğum birinci sınıfa başlarken ben olmadığım zaman çocuğum onu yönetebildi. Ama diğeri, ben bir yıl boyunca onunla oturmuşluğum var okulda...Bana göre çok zaman kaybirdir çünkü bir çocuk okul öncesi

eğitim almadığı zaman en az 2-3 yıl zaman kaybı olur. Eğitim anlamında da, özgüven anlamında da bunlar bayağı kayıp diye düşünüyorum. Çünkü ikisini yaşadım ben. Tamam toparlandık ama bayağı sonra zaman geçti.” (Kezban).

“...okul öncesi eğitim alan daha bilgili olur yani. Bir de mesela matematiksel şeyler de edinmesini isterim, okuma evresinde sayılar. Öğreniyor gerçi de okulda öğrenirse belki daha farklı olur. Mesela yabancı bir dil küçükken gerçekten daha hani mesela boş bir cd düşünün. Boş bir cd ye ne yerleştirirseniz onu alır.” (Esma).

Kurs velileri okul öncesi eğitimi sayesinde çocuklarının okul kurallarını benimseyeceğini, disiplin kazanacağını ve sorumluluk sahibi olarak 1. sınıfa başladıklarında daha kolay okula adapte olabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca aileler, matematik, harf ve kavram öğretimi gibi kazanımların yanı sıra çocukların sosyalleşme ve iletişim becerilerinin gelişmesi, özgüven kazanması ve bağımsız hareket etmesi gibi kazanımlara okul öncesi eğitimi sayesinde ulaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Aileler okul öncesi eğitimi almayan çocukların bu becerilerden mahrum kalacaklarını ve okul hayatının ilk yıllarında özgüven eksikliği, bağımsız hareket edememe, okul kültürüne uyumsuzluk gibi sorunlar yaşayabileceğini belirtmişlerdir. Altınkaynak ve Yanıklar (2014) da MEB’e bağlı anaokulu ve anasınıfında çocuğu olan 108 anne ve 92 baba ile anket yolu ile yaptığı araştırmaları sonucu benzer bulgulara ulaşmış ve ailelerin okul öncesi eğitimden, çocuğun sosyalleşmesi, paylaşma, yardımlaşma ve iş birliği gibi değerleri edinmesi yönünde beklentilerinin olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, anasınıfı velileri de okul öncesi eğitimle çocuklarının okul kültürü kazanacağını, sosyal ve duyuşsal becerilerinin gelişeceğini, okulda verilen akademik dersleri alabileceğini ifade etmişlerdir. Anasınıfı ailelerinin buna yönelik düşünceleri şu şekildedir:

“...bir kere okul ortamını tanıyacak. Yabancı olmadığı bir ortamı, 1. Sınıf zaten zor, - birinci sınıfı okutmuş bir anne olarak- okul ortamını tanıyacak, birlikte hareket edebilme, kurallara uyma, sınıf düzenini bilecek. Bu bilinç birinci sınıfta ona çok katkı sağlayacak.” (Emine).

“Mesela ilk kızımın olduğu dönemde anasınıfına gitmeyen çocuklar çok sıkıntı yarattılar annelerine. Dışarıda annelerin iki üç ay beklediğini biliyorum ben. Benim kızımda öyle bir sıkıntı yaşamadım çünkü anasınıfına gittiği için okulun kendine ait bir

alanı olduğunu bildiği için hiç sıkıntı yaratmadı. Ya bu çocuk da ne yaptı diye dönüp arkama bakma gereği duymadım. O yönden okulöncesi eğitimin önemli olduğunu düşünüyorum.” (Fatma).

“Okul kültürüne uyum sağlamak çocuğun kuralları öğrenmesi çocuğun sosyal çevreyle bir arada bulunup daha sonraki senelerde kendini daha rahat ifade edebilecek seviyeye ulaşmaya çalışması yönünde okul öncesi eğitimini gerekli görüyorum.” (Evrım).

“Okul öncesi eğitimin amacı çocuğun hem kendi yaşlılarıyla sosyalleşmesini sağlamak hem de ilköğretimde karşısına çıkacak olan şeylerle ilgili ufak böyle ipuçları vermek. Sonra işte dediğim gibi bazı şeylere rutinlere alışmasını sağlamak, sorumluluk sahibi olmasını sağlamak. Kendi görevlerini yapabileceği bir boyuta gelmesini sağlamak. El kas koordinasyonu için yardımcı olabilmek belki.” (Melek).

Anasınıfı velileri için çocuğun 1. sınıfa hazır olması, okul rutinini öğrenmesi ve okul kültürünü benimsemesi gibi kazanımlar okul öncesi eğitim sayesinde kazanılmaktadır. Aileler okul öncesi eğitim sayesinde, ilkokula başlangıç döneminde özellikle çocuğun ve kendilerinin hissettikleri ağır sorumluluğun ve yükün hafiflediğini ve 1. sınıfa daha yumuşak bir geçiş yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aileler için okul öncesi eğitim, çocuklarının eğitim hayatının ilk yıllarındaki zorlu süreçte kolaylaştırıcı ve hafifletici bir destek eğitim olarak görülmektedir. Altınkaynak ve Yanıklar (2014)’ın çalışmasında da aileler, okul öncesi eğitimin çocuklarının bilişsel gelişimlerine katkı sağlayacağını düşündüklerini dile getirmiştir. Araştırmacılar ailelerin, okul öncesi eğitime yönelik düşüncelerinin ailenin sosyoekonomik durumu, çocuklarının cinsiyeti veya yaşlarına göre farklılık gösterebileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmada ise ailelerin benzer sosyoekonomik düzeyde olmaları nedeniyle okul öncesi eğitim hakkında benzer tanımlamalarda buldukları söylenebilir. Çocukların okul öncesi eğitimle disiplin, sorumluluk ve okul kültürü kazanması, ailelerin bu dönemi daha rahat atlatmasını sağlamaktadır. Yine çocukların sosyalleşmesi, paylaşma ve yardımlaşmayı öğrenmesi ise okul öncesi eğitimin diğer nimetlerinden kabul edilmektedir.

4.6. Kur'an Kursları: “Anaokulu Gibi ama Anaokulundan Daha Avantajlı”

Çalışmaya katılan bütün veliler okul öncesi eğitimin amacı ve katkıları konusunda benzer düşünceleri paylaşırken kurs velilerinin neredeyse tamamı Kur'an kurslarında okul öncesi eğitim ve din eğitiminin birlikte verildiğini, bu yüzden kursların daha avantajlı olduğunu ifade etmiştir. Kurs velilerine Kur'an kursu eğitimiyle ilgili önbilgileri sorulduğunda aileler, din ve değerler eğitiminin yanı sıra kalem tutma, kesme-yapıştırma, harf öğretimi, el becerisi geliştirme, sosyal-duyusal gelişim gibi okul öncesi eğitimi kazanımlarının da kursta verildiğini ve bu yüzden kursları tercih ettiklerini açıklamışlardır. Aileler düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Diğer türlü zaten MEB'e bağlı diğer eğitim de burada aynı. İkisi bir olduğu için burası daha avantajlı gibi geliyor bana. Onun için de tercih ettik zaten daha çok. Yoksa normal anaokulları da vardır muhtemelen 3-6 yaş falan. (Elmas).

“Sosyal olduğu için. Hem iki taraflı hem Kuran veriyor hem şey... Anaokulu gibi olduğu için, diğer anaokulları gibi. Aynı şey burada da var... Buradaki oyun diğer yerlerde de var. Etkinlik yapıyor çocuklar kendileri oyun oynuyorlar.” (Hanife).

“Burası mesela her konuda bütçe konusunda hem uygun, hem de aynı şeyleri verdiği için diyeyim. Burası hem dini konusundan olsun hem okul konusundan olsun aynı dersleri verdiği için. Fazlalığı dini dersler veriyor. Okullarda ana sınıflarında bunlar yok mesela...” (Yasemin).

“Fazlası var eksigi yok bence. Çünkü anaokulunda mesela sadece etkinlikler var. Burada Kuran öğretiliyor, adaplar öğretiliyor mesela. Bunlar yani fazla olduğunu düşündüğüm.” (Esmâ).

“...karşılaştırdığım çocuklar var. Eltimle benim çocuğum var. Mesela onlar anaokuluna Erva buraya geliyor. Ama Erva'daki olumlulukları daha çok görüyorum. Erva onlarla saygı çerçevesinde konuştuğu zaman, Erva onlara daha bir saygılı. Artık buranın da etkisi diye düşünüyorum, belki anne babanın da etkisi diye düşünüyorum... ahlak, terbiye, bence Kuran. Ahlakı ve terbiyeyi bence anaokulundan önce *sıbyandan* alabileceğini düşünüyorum.” (Kezban).

Kurs velileri çocuklarının hem din eğitimi hem de okul öncesi eğitimi olarak avantajlı durumda olduğunu ve bu yüzden kursları tercih ettiklerini belirtmiştir. Aileler, MEB'in okul öncesi eğitim kurumlarında sadece okul öncesi eğitimi verildiğini, kurslarda ise okul öncesi eğitiminin yanı sıra din ve değerler eğitimi de olarak çocuklarının daha kazançlı durumda olduklarını belirtmişler, memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bazı aileler çocukların terbiye, ahlak ve değerler eğitimini sadece kurslarda aldığını ve bu nedenle kursları tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu bulgu, ailelerin, çocuklara anasınıfında değerlere yönelik eğitim verilmediğini, değerlerin sadece kurslarda öğretildiğini düşündüklerini göstermektedir. DİB'in Dini Bilgiler 1 ve 2 program kitabında açık şekilde yer alan değerler eğitimi kavramlarının (saygı, merhamet, paylaşma vb.) ünite konusu olarak her gün kurslarda işlenmesi bu bulguya gerekçe olarak öne sürülebilir (DİB, 2014c, DİB, 2015a). Öte yandan, okul öncesi eğitim programında değerler eğitimi adı altında ayrı bir içerik veya ünitelendirme bulunmamakta birlikte evrensel değerlere programın içinde dağınık ve örtük şekilde yer verildiği görülmektedir (Aral ve Kadan, 2018). Yapılan çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin haftanın bazı günlerinde değerler eğitimini (yardımlaşma, hoşgörü, sevgi vb.), oyun, drama, beyin fırtınası, Türkçe gibi etkinliklerde ve günlük yaşamın içindeki uygulamalarda verdikleri belirtilmektedir (Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Köse ve Uzun, 2017). Son olarak 2017-2018 yılında pilot uygulama olarak 8000 öğretmen ve 189000 çocuğa dağıtılan MEB'in etkinlik kitabında değerler eğitimine yönelik daha fazla içeriğe yer verildiği MEB (2017c) tarafından açıklanmıştır. MEB, sahadan aldıkları geribildirim sonucu, değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin eksikliklerinin olduğunu belirtmiş ve mevcut materyallerin çoğunlukla çocukların bilişsel gelişimine yönelik olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle yeni eğitim materyalinde Hacivat-Karagöz, Osman Hamdi Bey, Kütahya çinisi, aşure gibi toplumsal ve kültürel değerlerin yanı sıra sorumluluk, sabır, hoşgörü gibi 8 değer etkin olarak yer aldığı altını çizmiştir (MEB, 2017c).

Bu bulguya benzer şekilde, 11 anasınıfı velisinden 5'i de kurslarda okul öncesi eğitim ve din eğitiminin bir arada verildiğini ve bu yönüyle kurumun güçlü olabileceğini dile getirmiştir. Ailelerin bu yöndeki düşüncelerinin kurs velilerinin düşünceleriyle aynı olması dikkat çekicidir. Aileler düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“...aynen burada gördüğümüz gibi mesela yardımcı kitapları vardı orada. Aynısı orada da vardı. Her gün kitap çalışmaları oluyordu. Yine defter çalışması, kalem tutma, çizgi çalışmaları, harfleri tanınması, sayıları tanımak, çok basit toplama çıkarma 1+1 gibi, bu eğitimler de veriliyordu. Yani ben bu yıl kızımda gördüğüm, burada gördüğüm eğitimin hepsini Kuran kursuna gönderseydim zaten artı olarak alacaktım Kuran eğitimi haricinde. Değerler eğitimi, dua ezberleri, Kur’an-ı Kerimdeki sure ezberleri haricinde bunu da zaten alacaktı...” (Emine).

“...benim kızıma burada dini yönden fazla öğretmiyorlar, eksik. Diğer *sıbyan* okulunda hem dini yönden hem normal eğitim, kalem defter falan verdiği için. Aslında ikisi de iyi de tercihim *sıbyan mektebi* olurdu...” (Esra).

“Kur’an kurslarına hiç gitmedi ama bizim evin yakınında bir tane var oradan çok memnunlar, yani oranın da belli kuralları varmış... Yani orada din eğitimi veriliyor ekstra anasınıfı eğitimi veriliyor. Harfleri öğretiyorlarmış, sayıları öğretiyorlarmış bayağı bir şey yapılıyormuş orada da. Disiplinliyse güçlüdür. Disiplin artı din eğitimi olursa daha güçlüdür.” (Fatma).

Görüşmeye katılan Emine büyük kızını daha önce özel bir Kur’an kursuna göndermiştir. Emine küçük kızını da kısa bir süre kursa gönderdikten sonra kurs aidatının yüksek olması ve maddi olarak aileyi zorlaması nedeniyle kızını kurstan alarak anasınıfına yazdırmıştır. Aynı şekilde Esra da kızını bir sene kursa yazdırdıktan sonra kursun yüksek ödemeleri nedeniyle ikinci yılında kızını anasınıfına göndermeyi tercih etmiştir. Fatma ise diğer kızının da anasınıfına devam ediyor oluşu ve kursun evlerine uzak olması nedeniyle kursu tercih etmemiştir. Kurs velileri gibi bazı anasınıfı velilerinin de kursları din ve okul öncesi eğitimi verilen eğitim kurumları olarak kabul etmeleri dikkat çekmektedir. Aileler, kalem tutmayı öğrenme, oyun, harf ve sayı öğretimi, kitap ve çizgi çalışmaları gibi faaliyetler üzerinden okul öncesi eğitimini tanımlamış, bu faaliyetlerin anasınıfları gibi kurslarda da mevcut olduğunu ifade etmişlerdir. Din eğitiminin yanı sıra bir dizi sınıf içi etkinlik üzerinden tanımlanan okul öncesi eğitim Kur’an kurslarında da bulunduğu için Kur’an kursları aileler açısından daha avantajlı görülmüştür.

Özellikle kurs velilerinin gözünde Kur'an kurslarının diğer mevcut seçeneklere kıyasla "daha avantajlı okul öncesi eğitim kurumu" olmasını mümkün kılan birkaç önemli faktör vardır. Öncelikle, MEB tarafından Kur'an kursları MEB'e bağlı olmayan resmi okul öncesi eğitim kurumları arasında gösterilmeye başlanmıştır (MEB, 2016). Anaokulu, anasınıfı ya da bakımevlerinin açılabilmesi için karşılamaları gereken program, öğretim, öğretmen ve personel yeterliliği, fiziksel şartlar ya da donanım ile ilgili birçok açık ve katı koşul mevcut iken, DİB'e bağlı olan bu kursların resmi olarak okul öncesi eğitim kurumları olmasını sağlayacak yeterliliklere sahip olup olmadığı tartışmaya açıktır. Buna ek olarak, son 3 yıldır yayınlanan Milli Eğitim İstatistikleri raporları dışında bu kurumların okul öncesi eğitim kurumları olduğuna ilişkin DİB veya MEB tarafından yapılan başka bir açıklamaya rastlanmamıştır. Kursları velilerin gözünde anasınıflarından "daha avantajlı" olmasını mümkün kılan faktörlerden bir diğeri de, aşağıda tartışılacağı gibi, kursu idarecilerinin velilere sundukları açıklamalardır.

4.7. Kur'an Kursları: "Bir Anasınıfında Ne İşlenecekse Burada Hepsini İşleyeceğiz"

Çalışmaya katılan Kur'an kursu velileri, Kur'an kursu idaresi ve din görevlilerinin Kur'an kursunu kendilerine okul öncesi eğitimin de verildiği kurumlardan biri olarak tanıttıklarını aktarmışlardır. Kursta din eğitiminin yanında kesme, boyama, oyun gibi aktiviteleri içeren okul öncesi eğitim aktivitelerinin de verileceği kurs idaresi tarafından ailelere açıklanmıştır. Aileler, sene başında yapılan veli toplantısında, kurs öğreticisi veya kurum müdürüyle yapılan görüşmelerde, kursta din eğitiminin yanı sıra okul öncesi eğitimin de olacağını açıkladığını ifade etmişlerdir. Kurs aileleri duyduklarını şu şekilde aktarmıştır:

"Zaten o toplantı yaptı toplantıda her şeyi söyledi. Malzemeler falan alındı. Şöyle yapacağız böyle yapacağız, boyamalar olacak, hep çocuğu dersle şey yapmayacağız onlar zaten hep söylendi. Boyama aldırıldık, parmak boyama, normal kalem boyama yani hep çocuk dini dersler öğrenmeyecek. Bir anasınıfında ne işlenecekse burada da hep işleyeceğiz, beraber yapacağız dendi." (Yasemin).

“Emine Hoca da söylemişti. Orada etkinlik hocası vardı. Sormuştum kendisine, etkinlik falan olacak mı diye çocukların hani parmak kasları falan gelişsin diye seneye okula başlayacağı için söylemişti bana olacağını. Etkinliklerimiz var yapıyorlar dedi.” (Meral)

“Çocuklar için de cüz dersi verilecek, oyun parkurları olacak, farklı aktiviteler de denildi. Emine hoca da ilk başta cüz, dualar öğretilecek, oyunlar var demişti.” (Kezban).

Kurs idaresi, öğretmenleri ve müftü gibi din görevlileri tarafından ailelere kurslarda din eğitiminin yanı sıra okul öncesi eğitimin de verildiği söylenmektedir. Bahsi geçen okul öncesi eğitim yine oyun, el becerisini geliştirme, resim, boyama gibi aktiviteler ekseninde açıklanmakta ve velilere bu kazanımların çocuklara peyderpey verileceği vaat edilmektedir. Bu şekilde farklı dinamikler tarafından ailelere Kur’an kurslarında okul öncesi eğitimi verildiğine dair algı oluşturulması sonucu ailelerin de bu söylemi benimsedikleri söylenebilir. Öte yandan, 4-6 Kur’an kursuna ait etkinlik ve program kitabı incelendiğinde kurslarda verildiği ifade edilen okul öncesi eğitimi etkinliklerinin pedagojik alandan uzak, okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerini içinde barındırmayan ve hatta onlarla zıt düşen bir alanı ifade ettiği görülmektedir. Yine araştırmalarda kurs öğretmenlerinin pedagojik eğitimlerinin yetersiz olduğu, programın çocukların seviyesine uygun olmadığı ve çocukların öğrenme güçlüğü çektiği tespit edilmiştir (Yağcı, 2018; Gün, 2016; Tosun ve Çapcıoğlu, 2015; Doğan, 2014). Programda bahsedilen etkinliklerin yalnızca kesme, boyama ve çizgi çalışmalarından oluştuğu ve çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyici, onu her yönden destekleyen ve ona sınırsız seçenekler sunan bir eğitimden uzak olduğu görülmektedir.

4.8. Kurs Velileri: “Biz Kur’an Kursu Demedik, Anaokuluna Gidiyorum Sanıyor”

Kur’an kursu velilerine çocuklarına kursu nasıl anlattıkları sorulduğunda, ailelerin çoğunun kurumu çocuklarına okul ya da anasınıfları olarak tanıttıkları ortaya çıkmıştır. Aileler, çocuklarına kursları nasıl anlattıklarını şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“...dedim “kızım seni bir okula vereceğim” dedim. “Sen bana dua da okuyacaksın” dedim. “İster misin dedim bana dua okumak... Arkadaşlarım olacak mı dedi? Oyuncak

olacak mı dedi? Ödev verecekler mi bana dedi? Çantam olacak mı dedi? Yani bu tarz şeyler söyledi. Dedim “ama hepsi olacak ama dedim sen dua da öğreneceksin”. Tamam öğrenirim dedi. Okulu bilmediği için çok.” (Ayşe).

“Okula gideceğini orada güzel şeyler öğreneceğini, arkadaşlarının olacağını, beraber yemek yiyip, oynayacağını söyledim... Çantam olacak mı, arkadaşlarım olacak mı, öğretmenim olacak mı özellikle boya kalemlerinin olup olmayacağını sordu.” (Elmas).

“Kur’an kursu diye söylemedik ona, o farkında değil. Biz Kuran kursu demedik, anaokuluna gidiyorum sanıyor. Kuran kursu kelimesini hiç kullanmamışız evde. Direkt anaokuluna gidiyorsun dedik. Çünkü başka bilmediği için burayı anaokulu biliyor.” (Halime).

“Anaokuluna gideceğine orada din eğitimi alacağını ve onun için güzel olacağını, etkinlik yapacağını, arkadaş ortamını arkadaşlarla paylaşmayı öğreneceğini, güzel vakit geçireceğini öyle anlattık.” (Hatice).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi tarafından yayınlanan genelgede, çocukların katılım sağladığı tüm durumlarda, “saydam ve bilgilendirici” olarak çocukların yaşlarına uygun bilgi sunulması ve çocukların görüşlerinin alınması gerektiği açıklanmaktadır (Beyazova, Durmuş ve Tüzün, 2015). Öte yandan çalışma sonucu, yukarıdaki alıntılarda görüldüğü gibi, Kur’an kursu velileri kursları çocuklarına “okul” olarak tanıtmaya ve öğretmen, okul çantası, ödev, kitap gibi kavramlarla kursları açıklama yolunu seçmişlerdir. Kurs velilerinin, çocuklarına okula gideceklerini söyleyerek ve kursları, çocukların okulla ilişkili kavramlar (çanta, kitap, oyuncak vb.) üzerinden ilişkilendirerek çocuklarının onayını almaya çalıştıkları, çocukların gideceği kurum hakkında çocuklara karşı şeffaf davranmadıkları görülmüştür. Ailelerin kurs eğitimi hakkında çocuklarına kursun amacı, eğitim süreci veya olası etkilerine ilişkin detaylı ve doğru bilgi vermedikleri ve bir anlamda çocukların katılma hakkını ihlal ettikleri dikkat çekmektedir. Dinç (2015)’in araştırma bulgusuna benzer şekilde, ailelerin, küçük olması ve korunmaya ihtiyaç duyması nedeniyle çocuklarının seçme ve karar verme haklarına sınırlama getirdikleri söylenebilir. Öte yandan, çocukların sağlıklı ve bağımsız bireyler olarak yetişebilmesi için çocukların gelişim düzeylerine uygun, erişilebilir ve saydam bilgilerin çocuklara sunulması elzemdir.

Kurs velilerine kursta çocuklarına yıl içinde verilen eğitim hakkındaki genel bilgileri sorulduğunda, aileler kurumda çocukların ahlak, edep ve Allah sevgisini kazandıklarını ve Kur'an ve dua öğrenme gibi din eğitimi aldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında, aldıkları okul öncesi eğitimi de “resim”, “boyama”, “oyun” gibi aktivitelerle betimlemişlerdir. Kurs velilerinin açıklamaları şu şekildedir:

“...bildiğim kadarıyla Kuranını okuyorlar, cüzünü yani veriyor, dualarını veriyor, yemek yiyorlar, yemek duası, oyun oynadığını söylüyor aralarda, boyama yapıyoruz diyor. Başka da bir şey yapmıyorlar zaten.” (Ayten).

“Sabah derslerini okutuyor öğretmeni tek tek her birini. Kur'an ödevlerini ya da Elif cüz ödevlerini okutuyor sonra bildiğim kadarıyla o gün planda ne varsa onu işliyor. Sonra toplu okuyuşlar oluyor. Yemekten sonra bir oyun molası oluyor.” (Arife).

“...dua ezberliyorlar, aktivite yapıyorlar. Mesela ben geldiğim zaman görüyorum el boyaması yapılmış, oyun odasında oynanmış. Sedefe diyorum mesela “bugün ne yaptınız” “oyun oynadık, resim yaptık, dua öğrendik” diyor. İlahi açıyormuş herhalde öğretmeni, ilahi dinliyorlarmış. Ben anlıyorum zaten. Mesela *esmaül hüsnayı* öğrenmişler geçen akşam herhalde.” (Ayşe).

“...biraz Kuran, bazen etkinlik oluyor sadece. Resim yaparak, şekiller filan, bize güzel şeyler getiriyor mesela dosya kağıdıyla. Ondan sonra el becerilerini geliştiriyor.” (Hanife).

Kurs velileri dua ezberleme, cüz okuma, ilahi öğrenme gibi din eğitimlerinin yanı sıra kursta oyun oynama, resim ve boyama yapma gibi faaliyetlerin yer aldığını ifade etmişlerdir. Veliler için bu faaliyetler kursta gün içinde verildiği ifade edilen okul öncesi eğitimi temsil etmektedir. Anasınıfı velilerine çocuklarının yıl içinde kurumda aldıkları eğitim hakkındaki bilgileri sorulduğunda ise, benzer şekilde “resim ve boyama yapma”, “oyun” gibi cevaplar verdikleri görülmüştür. Her iki gruptaki velilerin de okul öncesi eğitimi oyun, boyama, kesme, resim gibi neredeyse aynı başlıklarla açıkladıkları dikkat çekmektedir. Anasınıfı velileri düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Anne ilk önce oyun saati yaptık diyor ya serbest zaman. İsteddiği bir şeyi oynadığını söylüyor. Ondan sonra beslenme yaptığını söylüyor. Sonra o setlerden çalışma yaptık diyor. Hikâye okuduk diyor. Ya da yapboz yaptığını söylüyor. Biraz daha oyun saati yaptık sonra çıkma saatimiz geldi çıktık diyor.” (Zehra).

“Oyun saatlerine çok fazla yetişemiyoruz biraz ama beslenmeyle genelde başlıyorsunuz galiba sonrasında çeşitli oyunlar işte kitap çalışmaları bazen farklı aktiviteler yani o şekilde hani resim yapma çalışmaları, kesme yapıştırma, çeşitli etkinliklerle geçtiğini söylüyor.” (Evrin).

“...Yemek faslından sonra eğitim, kitap çalışması. Onları yapması gerekiyor çünkü. Öğretmenin konu hakkında bilgilendirmesi gerekiyor. Mesela 23 Nisanda bak bu böyle böyle olmuştur. Mesela öğlen Ebru geldi. Anne sen biliyor musun bu 23 Nisan çocukların bayramıymış sen biliyor muydun diyor. Bunu bize öğretmenim öğretti dedi.” (Necmiye).

Anasınıfı velilerinin de açıklamaları incelendiğinde, kurs ve anasınıfı velilerinin yıl içindeki sınıf içi etkinlikleri benzer tanımlamalarla açıkladıkları görülmektedir. Kurs velilerinin merceğinden sınıf içi günlük rutinde yer alan okul öncesi eğitim, resim, kesme, boyama ve oyun aktivitelerini içeren etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Kurs velileri dua, cüz ezberleme gibi faaliyetleri din eğitimi, resim, boyama yapma gibi etkinlikleri de okul öncesi eğitim altında tanımlamış ve bu eğitimlerin bütünü Kur'an kursundaki eğitim akışını olarak açıklamışlardır. Anasınıfı velileri de sınıf içi etkinlikleri benzer şekilde resim, kesme, boyama ve oyun aktivitelerini içeren etkinlikler bütünü olarak tanımlamıştır. 4-6 yaş grubu öğretici kitabı-1’de (DİB, 2014c), yer alan örnek etkinlikler incelendiğinde “Namaza saygı draması” (drama), “Cami ziyareti” (hikaye), “Cami” (şiir) ve “Dua kapısı” (sanat) başlıklarla hazırlanan etkinliklerin genellikle dini içerikli olarak hazırlandığı, herhangi bir okul öncesi kavramı sunmadığı ve çocuğun diğer gelişim alanlarına yoğunlaşmadığı dikkat çekmektedir. Dolayısıyla kurslarda okul öncesi eğitimi adı altında verildiği belirtilen etkinliklerin (drama, oyun, hikaye okuma, vb.) din eğitimini kolaylaştırmak ve 4-6 yaş grubuna kolayca entegre edebilmek amacıyla bir araç olarak kullanıldığı söylenebilir. Yine kurs velilerinin kurslarda verilen bu etkinlikleri okul öncesi eğitim altında değerlendirmelerinin sebebi, kurs idaresinin kurumlarında bu tür

aktivitelerle okul öncesi eğitimi verdiklerini açıklayarak velilerin zihinlerine önceden bu bilgiyi işlemiş olmalarından kaynaklanabilir. Diğer yandan, MEB'in örnek okul öncesi eğitimi etkinliklerini yayınladığı etkinlik kitabında (MEB, 2013c), “Kokla bul”, “Örüntü oluşturuyoruz”, “Kroki çiziyoruz”, “Müze bizi bekler”, “Noktalama işaretlerim” vb. şekilde etkinlik başlıklarının yer aldığı ve her etkinlik içinde kavramların ve çocuğun farklı gelişim alanlarını hedef alan kazanım ve göstergelerin bulunduğu görülmektedir. Kitapta yer verilen etkinliklerin, birbirinden bağımsız ve çocuğun tüm gelişim alanlarına yönelik olduğu ve belirli bir konu ekseninde bütünleşmediği dikkat çekmektedir.

4.9. Çocukluk Kavramsallaştırması

Kur'an kursa velilerine kurumdan beklentileri sorulduğunda, aileler çocuklarının kursta Kur'an-ı Kerim'i ve duaları öğrenmesi, ahlak ve terbiye kazanmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerde, kurs velilerinin çoğu küçük yaşta alınan din eğitiminin kalıcı olacağını, dini temellerin bu yaş grubunda daha kalıcı olarak atılacağını ifade etmiştir. Bu nedenle 11 kurs velisinden 7'si yeterli maddi imkâna sahip olsa dahi özel anasınıflarını değil özel dini kurumları tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Bazı kurs velileri ise öncelikle kursta din eğitimi aldıktan sonra ilerde çocuğunu anasınıfına gönderebileceğini belirtmiştir. Ailelerin neden kursları tercih ettiklerine yönelik soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“...Onları kimin dünyaya getirdiğini öğrensinler. Benim büyük kızım anaokuluna gitti. Yani benim bu kızım da gidecek. Ama önceliğim benim Kur'an'dı. Duaları bilsin tabi ki eğitimini alacak. O ayrı o ayrı. Yani bir çocuğu yetiştirmek için yazı yazmakla kalem tutmakla değil önce ahlakını güzelleştireceksin çocuğun ondan sonra geri kalanlarını. Önce Allah'ı bilsin peygamberini bilsin bu yemeği bu nimeti kim veriyor onu bilsin.” (Ayşe).

“Ben çocuğum okula başlamadan önce Kur'an dersi almasını istedim. Daha yaşı tam da hani anasınıfı olmadığı için bu sene bu eğitimini almayı istedim, dini açıdan. Nasıl olsa ömrü boyunca okullarda geçeceği için, ilk temeli buradan atmak istedim.” (Kezban).

“Sonuçta biz Müslüman aileyiz. Çocuğumuzun bir Müslüman çocuk olarak yetişmesini istiyoruz. Herkesin hakkına saygı gösteren birisi olmasını isterim mesela. Yanlış doğruyu öğrensin. Dinimizde bunların hepsi mevcut zaten tam olarak öğrenirse. Kul hakkı. Öyle şeyleri küçükken öğrenirse daha iyi olur diye düşünüyorum...ahlak terbiye, duaları öğrenmesi. Hafıza boşken başka şeylerle dolmaması ve Kuranla dolması benim için daha iyi...” (Esmâ).

“Dini açıdan ben zaten o yüzden vermek istedim. Dinle ilgili bir şeyler öğrensin. Mesela kısa sureler, sofrâ duası çocuk bütün şeyleri öğrendi. Zaten benim amacım da buydu. Evde oturup çizgi film televizyonla ilgileneneğine böyle bir yerde daha güzel.” (Meral).

Kurs velileri küçük yaşta öğrenilen dini ve ahlaki bilgilerin daha kalıcı olacağını savunmuş ve bu nedenle çocuklara öncelikle din eğitimi verilmesini elzem olarak görmüşlerdir. Aileler Müslüman oldukları ve dini bilgileri öğrenerek İslamiyet doğrultusunda bir yaşam sürmenin gerekli olduğunu düşündükleri için çocuklarını da bu çizgide yetiştirme arzusunda olduklarını dile getirmişlerdir. Veliler için minyatür yetişkin olarak görülen çocuğun “boş hafızasını” başka şeyler yerine dini bilgilerle doldurması daha doğrudur. Ailelerin gözünde çocukları kendi eğilimleri etrafında şekillendirilmesi gereken yetişkin adayları olarak görülmekte ve bu doğrultuda çocuklarının eğitim planlamaları yapılmaktadır.

Bazı aileler, çocuklarına din eğitimi vermek için kendilerini yeterli görmediklerini ve bu yüzden kursları tercih ettiklerini dile getirmiştir. Aileler kendilerinin çocuklarına yanlış eğitim vereceklerini düşündükleri için din eğitimini en iyi alabileceği yer olarak gördükleri kursları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı anneler ise küçük yaşta din eğitimi alamadıklarını, kurs vasıtasıyla hem dini bilgilerindeki eksiklik ve hataları giderme şansı yakaladıklarını hem de çocuklarının kendilerinin aksine dini yönden daha donanımlı ve bilgili yetişmesini sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Ailelerin kendi dini eğitimlerini ilerletme fırsatı bulduklarına dair fikirleri şu şekildedir:

“...ben burada dört dörtlük Kur’an açıp da hatim yapacak diye göndermedim zaten. Böyle bir niyetle vermedim. Ama benim ona veremediklerimi vereceklerine inandım... Biz zamanında çok gitmedik. Annemizin babamızın da pek şeyi olmadı gitmedik açıkçası. Çok zaman sonra kendi imkânlarımla öğrendim. Kendi imkânlarımla okudum

zamanında gitseydik bizim de çok daha fazla bilgimiz olurdu. Ben çocuklarımın o şekilde olmasını istemiyorum.” (Ayşe).

“Biz belki yanlış öğretiriz orada direkt hocadan olunca daha iyi olur diye düşündüm. Öyle. Hani biz din eğitimini belki eksik biliyoruz. Bildiğim kadar belki var ama yanlış öğretim. Hocalar daha iyi bilgilendirir. Birde mesela hocadan daha iyi alıyor çocuk.” (Esmâ).

“Dini eğitim işte. Temelde bir dini eğitim alması benim için önemli yani. Ona bu bilgiyi verecek bilgiye sahip değilim açıkçası. Çocuklar küçük yaşta ezberledikleri duaları unutmuyor, küçük yaşta aldığı dini eğitimi.” (Halime).

Kur’an kursu velileri, kendi dini bilgilerine güvenmedikleri veya bilgilerini eksik gördükleri için kursları seçtiklerini belirtmiş ve çocuklarının doğru ve eksiksiz din eğitimi alması adına çocuklarını kurslara göndermeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ailelerin, muhafazakâr çizgide önemsedikleri değerleri çocuklarının da benimsemesi adına kurslara yöneldikleri görülmektedir.

Kurs velilerine neden anasınıflarını tercih etmedikleri sorulduğunda aileler, anasınıfında din eğitimi olmamasını, “milli örf ve adetlere uygun olmayan” eğitim verildiğini ve anasınıflarının “boş zaman” ve “sadece oyun” odaklı olmasından dolayı çocukların buralarda bir şey öğrenememesini gerekçe olarak sunmuşlardır. Kurs velileri bu düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Diğer anaokullarında pek tasvip etmediğimiz şeyler de oluyordu. Mesela ben yılbaşı kutlamalarından şeylerin. Burada tam tersine böyle hani bizim örf ve adetlerimize uygun inançlarımıza yönelik eğitim verildiği için. En büyük artısı o. Milli eğitimden ayıran en büyük şeyi o.” (Elmas).

“Orayı nasıl size söyleyeyim yani. Her şeyi oyunla oynatırken oyunla. Ben o yüzden tercih etmedim yani. Şu anda bile yine düşünmüyorum yani. Çocuğa her şeyi oynarken öğretiyorlarmış. Çünkü bildiğim var yani. O yüzden tercih etmedim. Çocuğu okuma yazmayı her şeyi oyunla değil ders saati olmalı. Oyunun oyun saatinde olması lazım her

şeyin bir saat olması lazım. Çocuk onu kavramalı. Bu yaştaki çocuk. O yüzden yani. Başka bir şeyim yok daha doğrusu.” (Yasemin).

Kurs velileri, küçük yaşta alınan din eğitiminin kalıcı olacağını düşündüklerini ve bu yüzden de çocuklarını Kur’an kursuna din eğitimi almaları amacıyla gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Kur’an kursu velileri, “oyun” ve çoğunlukla “boş zaman” olarak gördükleri din eğitiminin yer almadığı anasınıflarını tercih etmemektedir çünkü bazı velilere göre, ileriki yıllarda ilkokulda çocukların okuma-yazma, matematik gibi eğitimleri alma şansları zaten olacaktır. Kurs velilerine kurs eğitimi sonunda çocuklarında gördükleri değişimi nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda ise, aileler çocuklarının sofraya dua ezberleme, Allah’ın isimlerini ezberleme, peygamberin hayatını anlatma gibi kazanımları edindiği için çok mutlu olduklarını dile getirmişlerdir:

“Toplu halde yemek yemeyi öğrendi. Mesela burada öğrenmiş herhalde annelerinizle babalarınızla yemek yiyin, sohbet ederek muhabbet ederek diye sedef naz onu yapıyor. Hadi konuşalım diyor bize yemek yerken. “Muhabbet edersek daha çok Allah bize yemek verir” diyor... mesela yolda geçen gün giderken bir köpek gördük. Kızım dedi ki “anne biliyor musun bu köpeği Allah yarattı, bizi Allah yarattı”. Yani bunları öğreniyor çocuk, bunu biliyor. Peygamberimizin hayatını anlatıyor bana, nerede doğduğunu çocuklarını anlatıyor bana... olumlu yönde çok değişiklikler oldu 4 yaşındaki çocuk oturup yemek duası yapabiliyor, bir dua okuyabiliyor bana.” (Ayşe).

“...çocuğumu içeri girerken selam vermesi değişti(gülüyor). Allah’ı merak ettiğini söylemesi. Kabeyi tanıdığını, gitmek istediğini söylüyor. Peygamber sevgisini gördüm çocuğumda.” (Halime).

“...neyin yanlış neyin doğru olduğunu hep bize söylüyordu. Bak şunu söyleme baba yanlış, ayıp bir kelime. O hep hoşumuza gitti. Bir de hep gelip peygamber efendimizi anlatması. Bazen kendi kendine oturup da duaları okuması. Her konuda hoşumuza gitti yani.” (Yasemin).

“...nerede nasıl davranacağını öğrenmeye başladı. Her şeyin bir adabı olduğunu anlatıyor. Yalan söylemenin doğru olmadığını söylüyor. Birkaç tane dua ezberledi.

Allah'ın 99 ismi *esmaül hüsnadan* söyledikleri oluyor. Yani mutlu oluyorsun. İş yapıyorken bir bakıyorsun o dua okuyor.” (Esmâ).

Ailelerin, dua ezberleme, Kur'an öğrenme, sofrâ duası okuma, dini bilgileri öğrenme gibi çocuklar tarafından “sahnelenebilen” bir dizi edinime dikkat çektikleri görülmektedir. Kurs velilerinin çocuklarında gördükleri bu yeni edinimleri olumlu olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Aileler, “Allah'ın emrini bilerek yetiştiği için”, “kendi kendine oturup dua okudukları”, Allah, Peygamber, Kâbe vb. konular hakkında konuştukları için çocuklarıyla gurur duymakta, çocuklarında gelişen bu dini yatkinliği mutluluk kaynakları olarak ifade etmektedirler. Ailelerde görülen bu başkalaşım İslâmi habitusun en belirgin göstergelerinden biri olarak ifade edilebilir. Nitekim çocukların ve dolayısıyla ailelerin günlük yaşamlarının dini atmosferde yeniden şekillendirilmesiyle, ailelerin eğilim ve yatkinlikleri da zamanla değişmekte dönüşmektedir. Dini cemaatler, partiler veya Kur'an kursları gibi ağlar ise tepede dinin yer aldığı İslâmi habitusu inşa etmektedir. Toplumun en küçük yapısı olan ailelerin gündelik hayatları ise bu dönüşümü yansıtan sahneler olmanın yanı sıra oluşturulan habitusun devamlılığını ve yeniden üretilmesini sağlamaktadır (Özet, 2019, 20).

Çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu da anasınıfı velilerinin neredeyse tamamının anasınıfından çocuklarına okul kültürü kazandırması yönünde bir beklentisinin olduğudur. Aileler kurumun çocuğa disiplin ve sınıf kurallarını kazandırmasını beklemektedir. Yine 11 veliden 5'i anasınıfında, okuma-yazma ve matematik etkinlikleri gibi çocuğun ileriki yıllardaki okul başarısını destekleyecek derslerin olmasını beklediklerini ve bu nedenle anasınıflarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Anasınıfı velilerinin, kurum beklentilerine yönelik fikirleri şu şekildedir:

“Bir kere ilköğretime hazırlaması önemli. Sosyalleşmeyi sağlaması bir de sonuçta sınıf ortamına kurallara uymaya belli saatlerde belli şeyleri yapmayı alışkanlık haline getirmesi önemli. Hem eğitim hem öğretim olarak çocuğa katkısı olması lazım.” (Melek).

“...ilk önce sıkmadan çocuğu eğitim olabilir; işte anaokulu düzeyinde ne yapılması gerekiyorsa bunların tam bir şekilde verilmesini isterdim. Harf öğretimi, ses öğretimi

olmalı. Çünkü ilkokula da hazırlık diye görüyorum ben. Özellikle birinci sınıfa diyeyim. Çocuğu sıkmadan, zorlamadan olabilir yani.” (Havva).

“...bu ortamda hani sürekli olacağını bilmesi, hani sürekli okul ortamında olacak yani mecburi. Bunun gidip gitmeme gibi bir lüksü yok. Üçüncüsü, düzenli bir hayat bence. En azından belirli bir şeyde eğitim alıyor ama evde olsa ne yapacak ki, benimle birlikte oturacak, sıkıntıdan bunalacak.” (Zehra).

“...beklentim kurum kültürüne alışmak ilk etapta. Buydu ve toplumsal açıdan çocuklar arasındaki ilişkinin gelişmesi açısından. Yani öğretmenin verdiği o kuralları edinebilme açısından. Yani bunlara önem verdim... Dediğim gibi çocuğun her türlü gelişimini destekleyici, olumlu bir ortam çerçevesinde çocuğun istek beklentilerini önemseyen değer veren, bunları destekleyen bir okul olması önemli benim için. Yani açıkçası hani mesela montessori eğitimini yaparak yaşayarak çocuklara birçok imkân sunması. Bunu daha olumlu buluyorum ben...” (Evrin).

Anasınıfı velileri, çocukta el becerisinin gelişmesi, basit matematik işlemleri, okuma ve yazı yazmayı öğrenme gibi somut ve gözle görülebilir didaktik kazanımların, okul öncesi eğitimin amaç ve kazanımlarından olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca aileler, çocuğun sınıf düzenini ve kurallarını öğrenme, disiplin kazanma, okul sorumluluklarını bilme gibi kurum kültürüne yönelik kazanımları da okul öncesi eğitimle aldığını belirtmişlerdir. Aileler okulda çocukların matematik ve okuma-yazma eğitimi alması ve okul disiplini kazanmasından dolayı kurumdan memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Aileler, çocukların matematik, boyama, resim gibi aktiviteler yaparak 1. sınıfa hazırlandıklarını böylece çocuklarının ve dolaylı yoldan kendilerinin 1. sınıftaki matematik, Türkçe gibi derslerde sorun yaşamayacaklarını düşünmektedir. Benzer şekilde Gögebakan (2011) de anket yoluyla annelerle yaptığı çalışmada, çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda aldığı temel eğitimin daha sonraki eğitim yıllarını olumlu yönde etkileyeceği düşüncesiyle, ailelerin okul öncesi eğitimi önemsedikleri saptanmıştır. Çalışmada aileler okul öncesi eğitim sayesinde çocuklarının ilkokula hazır olacaklarını vurgulamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada çocuklarının kurumdan aldıkları eğitime yönelik ailelerin düşünceleri şu şekildedir:

“...Sayılarla alakalı mesela oturduğu yerde evdeki renkleri, anne diyor sarı renkten bu kadar var, mavi renkten bu kadar var. Toplama eksiltmede yapabiliyor mesela kalemleri koyduğu zaman 3 tane var birini kaldırırsak 2. Hani bu şekilde yapabiliyor. Önceden mesela bunlar yoktu.”(Havva).

“...en azından dedim birinci sınıfa hazırlık, anasınıfı birinci sınıfa hazırlıktır benim gözümde. En azından dedim birinci sınıfa gittiğinde ben biraz rahatlarım. Çünkü her şeyi öğreniyor çocuğum. Ben o zaman çok zor durumda kalmam diyorum. Çocuk her şeyi öğreniyor. Yazı çizmeyi mesela, rakamları çizebiliyor, söyleye biliyor, e’leri yapabiliyor, a’ları yapabiliyor.” (Asiye).

“En azından çocuk 1’den 10’a kadar yazmayı biliyor, 1’den 50’ye kadar saymayı biliyor. Bunlar bile bir şey yani. 1.sınıfa gittiği zaman zorlanmaz en azından. Kalem tutmayı biliyor, bilmiyordu çünkü benim çocuğum veriyordum hep duvarları falan yazıyordu buraya gelince hepsini öğrendi. Boyama yapıyor en azından resim falan yapıyor.” (Günay).

“Artık zaman kavramı var. Mesela düzeni biliyor ya da kural hocam. Artık saatlerimiz, zamanlarımız belirli bir kurallarınız var ya onları evde de şey yapıyor. Mesela yatma saatimiz geldi Sümeyye, bak sabah okula kalkamayız, zamanımız geçiyor desem tamam. Mesela gündüz de uyumuş olsa yine de yatağa giriyor.” (Zehra).

Tüm anasınıfı velileri, anasınıfından çocuklarına okul kültürü kazandırmasına yönelik beklentilerinin olduğunu vurgulamıştır. Yine velilerin çoğu kurumun çocuğa öncelikle akademik eğitim vermesi gerektiğini belirtmiştir. Velilere, anasınıfında eğitim aldıktan sonra çocuklarında gördükleri değişimler sorulduğunda neredeyse tüm anasınıfı velileri bu değişimi sayı sayma, harfleri tanıma gibi didaktik ve performatif ifadelerle özetlemiştir. Anasınıfı velilerine göre, anasınıfında verilen okul öncesi eğitim sayesinde çocuklar, 1. sınıf için bilişsel olarak hazır hale gelmeli, okul kurallarına uyum konusunda sıkıntı yaşamamak için kurum kültürü kazanmalı ve böylelikle ilkokula başladığında ailelerin işini kolaylaştırmalıdır. Ayrıca, çocuğun özellikle bilişsel gelişimine ağırlık verilmeli ve çocuklar ailelerin onlar hakkındaki ileriye dönük beklentilerini karşılamak için kaliteli ve gerekli eğitimden geçirilmelidir. Öte yandan, kurs velilerinin çocuğun bilişsel gelişiminden çok din eğitimi almasını önemsedikleri görülmektedir. Bazı aileler

çocuklarının bilişsel gelişimlerine yönelik bilgileri er geç alacaklarını düşünmekte fakat küçük yaşta kaçırılan din eğitiminin eksikliğinin ileride çok daha zor kapatılabileceğini savunmaktadır. Kurs velileri için okul öncesi eğitim, ileride boşluğu kolayca kapatılabilecek bir eğitim olarak görülürken din eğitimi, kalıcı olması ve daha kapsamlı öğrenilebilmesi (ezberlenmesi) açısından özellikle okul öncesi çağda mutlaka çocuklara verilmelidir. Bu yönleriyle, ailelerin ifade ettikleri beklentileri üzerinden çocuklarını şekillendirmeye, kendi istekleri doğrultusunda yetiştirmeye çalıştıkları söylenebilmektedir. Çocuklar ailelerin gözünde minyatür yetişkinler olarak yer edinirken bir an önce gerekli bilgilerle donatılmalıdır.

Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, çocuk merkezli, nesnel, çoğulcu, bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi temel alan dinler hakkındaki eğitimi desteklemekte ve bu eğitimin çocuk hakları ilkeleriyle uyumlu olması gerektiğini belirtmektedir (ERG, 2013). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 14. maddesinde ise, Türkiye'nin de dâhil olduğu taraf devletlerin, çocuğun din, vicdan ve düşünce özgürlüğüne saygı göstermesi gerektiğine dair açıklamaya yer verilmektedir (UNİCEF, 2004). Yine sözleşmede, anne-baba ve vasilerin çocuklara uygun rehberlik ve yönlendirme yapma sorumluluklarının olduğu fakat bu kişilerin bu görevi çocuğun yüksek yararını gözetmek ve haklarını kullanabilmesini sağlamak için kullanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (ERG, 2013). Bu nedenle aileler çocuk haklarının temelini oluşturan gelişim hakkını desteklemek üzere çocuklarının gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak okul tercihi kararlarını vermelidir (Dinç, 2015). Dolayısıyla, din ve eğitim alanında çocuğun yüksek yararı, din ve vicdan özgürlüğü ve her alandaki gelişim hakkı gözetilerek, pedagojik ilkeler doğrultusunda eğitim uygulamalarının faaliyete geçirilmesi gerekmektedir (Öztürk, 2018; ERG, 2013). Okullarda verilen okul öncesi eğitimin veya kurslarda verilen din eğitiminin salt ailelerin istekleriyle değil, çocukların gereksinimlerinin göz önünde bulundurularak çocukları bir birey olarak kabul eden, çocuk merkezli, çocuğun hak ve ihtiyaçlarından yola çıkan eğitim politikaları faaliyete geçirilmelidir.

4.10. Tercih Kriterleri: Eve Yakınlık

Kur'an Kursu ve anasınıfı velilerinin neredeyse hepsi, çocuklarını gönderdikleri kurumun eve yakın olmasını bu kurumu tercih etme nedeni olarak göstermişlerdir. Anasınıfı velileri anasınıfları arasında tercih yaparken özel veya devlete bağlı diğer anasınıflarını uzak olduğu için elediklerini, kurs velileri de kursları tercih ederken devlete bağlı diğer kursları uzak olduğu için tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Aileler, başka herhangi bir kriter doğrultusunda eleme yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda anasınıfı velileri düşüncelerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Dediğim gibi yakın olduğu için evimize burası çok yakın. Bir de bildiğimiz bir okul. O yüzden buraya tercih ettim...Bir de mahallede falan korkuyoruz hani çocuğu aşağıya indirmeye bile tereddüt ediyoruz başında biz olduğumuz için. O yüzden” (Havva).

“Ya bizim için yakın olması önemliydi. Hani eşimle beraber gitseydi yine arabayla gidecek yine bir yarım saat falan sürüyor. Biz de öyle pek trafiğe alışkın olmadığımız için bizim ilçeye şehir arasında bile yarım saattir yani...Trafikte çok fazla zaman geçirmesini istemedik, kendi başına arabaya binsin insin istemedik. Yani yakınlık önemliydi. Anne babadan birine yakın olması önemliydi. Bir de burada yani çıktuktan sonra öğlen eve gidip dinlenebiliyor. Yani her bakımdan yakınlık bizim için önemliydi” (Melek).

“Hocam hiçbir zayıf yönü de yok yani buranın. Çünkü ben fazla bir şey beklemiyorum yani. Zaten bana söylemişti arkadaşlar. ‘Orada bir şey yapmıyorlar, sadece oyun oynuyorlar, bu kadar.’ yani. Güçlü yönü de yok. Diğer anasınıflarıyla aynı.” (Günay).

Benzer şekilde, 11 Kur'an kursu velisinden 8'i, diğer Kur'an kurslarını evlerine uzak olduğu için tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Ailelerin düşünceleri şu şekildedir:

“Sadece ben yakınlığından dolayı en başta. Yakınlığı bir de diyanetin olması da bir yandan şey oldu.” (Elmas).

“Çocuğumu daha önce de kursa gönderdim, yine aynı bu kuruma aitti ama yer farklıydı. İki ay gitti. Orası bize uzak olduğu için Kavaklı tarafında aynen böyleydi yine. Burası

iki ay sonra başladı ya bu dönemde oraya gitti. Sonra işte burayı öğrenince buraya aldık... Hani burası bana daha yakın, yatkın geldi” (Ayten).

“Burası açıldı buraya verdik yani. Bizim açımızdan da daha iyi olacağı, evimize daha yakın olacağı için burayı düşündük.” (Hatice).

Hem kurs hem de anasınıfı velileri için eve yakınlık kurslar ya da anasınıfları arasında tercihte bulunurken gözetilen bir kriterdir. Bazı anasınıfı velileri, okulun eve yakın olmasının sunduğu diğer avantajları, okul idaresini ve çevresini tanıma, arkadaş oldukları diğer bazı velilerin çocuklarının okula götürülüp getirilmesinde yardımcı olması, okul ulaşımının ücretsiz olması şeklinde sıralamışlardır. Benzer şekilde, Kosunen ve Riviére (2017), Finlandiya, İtalya ve Fransa’dan 170 aileyle yaptıkları görüşmelerde ailelerin, okul tercihi sürecinde yetişkin gözetimi olmadan çocuklarının okula gitmesi konusunda endişelendikleri bu yüzden uzak özel veya devlet okulları yerine pratik, ucuz ve yakın olan yerel devlet okulunu tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Aileler okul aracılığıyla yerel sosyal ağlara karıştıkça buldukları sosyal çevre hakkındaki bilgileri keskinleşmekte ve çocuklarının güvenliğinden daha az endişe duymaktadır. Benzer şekilde, Hollanda’da yapılan birçok farklı araştırmada eve yakınlığın ilköğretim basamağında özel veya devlete bağlı bir okulu tercih ederken başvuru en önemli kriter olduğu tespit edilmiştir (Brugman ve van Duin, 1989, Boef-van der Meulen ve Herweijer, 1992, Miedema ve Klifman, 1995, Pelkmans, van Kessel, van Viersen, Hahn, ve Buurke, 1983, Versloot, 1990, Vogel, 1989; akt. De Brabander ve Rozendaal, 2007, 142). Çakıroğlu (2013) ise tez çalışmasında, 12 farklı anasınıfından 231 çocuğun velisiyle yaptığı anket sonucu, ailelerin okul seçiminde okulun, ev veya iş yerine yakın olmasına dikkat ettiklerini bulgulamıştır. Diğer yandan, çalışmaya katılan Kur’an kursu ve anasınıfı velilerinin eve aynı mesafedeki kurumlar arasında eleme yaparken kurumun fiziki donanımı, öğretmeni, idaresi, kurum performansı gibi konularda detaylı araştırma yapmadıkları görülmüştür. Anasınıfı velileri sadece eve uzaklığından dolayı diğer özel veya devlete bağlı anasınıflarını elemiş, çoğu kurs velisi de yine eve uzaklığından dolayı diğer devlete bağlı Kur’an kurslarını araştırmamıştır. Sonuç olarak, katılımcılar kolay ve pratik bir tercih yaparak kendilerine yakın olan kurumu tercih etmişlerdir.

4.11. Tercih Kriterleri: Güvenlik ve Temizlik

Ailelere kurum tercihi sürecinde hangi kurumları gözden geçirdikleri, kurumlar hakkında neleri merak ettikleri ve bilgi almak için ne tür bir çaba gösterdikleri sorulmuştur. Her iki gruptaki ailelerin çoğunun kuruma başlamadan önce kurum aidatı, eğitim saatleri, çocukların yemek düzeni, kuruma alımdaki çocuk yaş aralığı gibi konuları merak ettikleri ve sınıf mevcudu ve temizlik gibi kurumun fiziki donanımına dikkat ettikleri görülmüştür. Yine bazı ailelerin, kullanılan kaynak kitaplar, öğretmenin çocuklara davranışını ve onlarla iletişimini önemsedikleri saptanmıştır. Öte yandan, çalışmada, kurs ve anasınıfı velilerinin çoğu, tercih ettikleri kurumun güvenli olmasını (giriş-çıkış güvenliği, kurum içinde çocuğa şiddet vb.) olumlu bir kriter olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Aynı şekilde, kurs ve anasınıfı velilerinin kurumun fiziksel donanımını göz önünde bulundurdıklarında Sevinç (2006)'in çalışmasına benzer şekilde kurumun güvenlik ve temizliğine dikkat ettikleri bulgulanmıştır. 11 kurs velisinden 9'u kurumun güvenli olması yönünde beklentileri olduğunu vurgulamıştır. Yine Arnas (2002) 136 aileyle anket yoluyla gerçekleştirdiği çalışmada, velilerin çocuklarını anaokuluna yazdırırken %39'unun (en yüksek oranla) kurumun düzenli ve temiz olmasını esas aldıkları bulgulanmıştır. Benzer şekilde bu çalışmada kurs velileri güvenlik beklentilerini, kursun giriş kapısının güvenli olması, çocukların başıboş bırakılmaması ve rastgele dışarı çıkmaması veya kurs eğitimcilerinin çocuklara şiddet uygulama olasılığının olmaması şeklinde açıklamışlardır. Neredeyse tüm kurs velilerinin güvenlik açısından beklentilerinin yüksek olduğu, kuruma çocuklarını göndermeden önce bu yönde tedirgin oldukları ve buna hassasiyet gösterdikleri görülmüştür. Kurs velileri kurum güvenliğiyle ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Çocukların giriş çıkışlarında güvenliği açısından beklentim oldu. Kurumdan ancak bu beklenir bence. Giriş çıkışta güvenli kişilerin alınıp alınmaması, kapının açık olup olmadığını ona dikkat etmeleri açısından bence bu önemli yani.” (Hatice).

“İşlerini takip etmeleri. Hani çocukların güvenliği olsun, aşağıdaki şeylere dikkat etmeleri, öğretmenlerle ilgili. Mesela hani öğretmenler dövüyor mu şey yapıyor mu? Gözlemlesinler.” (Esmâ).

“En önemlisi güven, sahiplenmek. Güven derken vereceğim kuruma güvenmem lazım. Ben bunu ilk başta aldım zaten, elektrik aldım. Sahiplenmek derken burada mesela çocuklar kafalarına göre bir yere gitmiyorlar başlarında öğretmenleri var...Bakın burada kapıda biri var bekliyor. Sahipsiz değiller yani. Ama ben buraya ilk geldiğimde kapıda kimse olmayacak, çocuklar kendi başlarına oyun odasına gidecek gelecek deselerdi ben bu okula çocuğumu vermezdim.” (Ayşe).

“... Güvenebilmeliyim yani. Bazen gelince şu kapıyı böyle açıp girince hemen aklıma geliyor. Herhangi biri de girebilir diyorum. Mesela ben bugün geldim, öyle girdim. Bugün erken gelmişim, Kapıyı böyle açınca açılmamalıydı yani. Çünkü çocuk çıkıp da kendi başına çıkabilir. Hani benim çocuğum değilse de bir başkasının çocuğunu çıkabilir.” (Halime).

Anasınıfı velilerinin, kurs velilerinin aksine, kurum güvenliği ile ilgili yüksek oranda endişe veya beklentileri olmazken, özellikle okulun temizliğini dikkate aldıkları görülmüştür. 11 veliden 7’si anasınıfının temiz olmasının çok önemli bir kriter olduğuna değinmiştir. Kurum güvenliği açısından ise Havva ve Melek gibi birkaç anasınıfı velisi, öğretmenin çocuğa şiddet uygulaması, okulda sigara uyuşturucu kullanımı gibi olumsuz durumların olmaması yönünde memnuniyetlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Mesela atıyorum Sultanbeyli’ne kıyasla buranın daha temiz ortamları. Öyle sigara içenler mi ararsın, Allah korusun uyuşturucu mu. Yani peynir ekmek gibi satılıyor diyorlar. Gerçekten öyle. Yani çok temiz Allah’a çok şükür. Öğretmen ne kadar koruyacak bir tane değil ki kaç tane var.” (Havva).

“Yan okullarda duyduğum şeylere göre güvenli bir okul olduğunu düşünüyorum. Sonra giriş çıkışlar kontrol altında kimse izin almadan çıkamıyor. O konuda sıkıntı yok. Bu konular yönünden tavsiye ediyorum.” (Melek).

“Burası küçüktü ya böyle biraz sakin bir yer olmasını istedim, güvenilir bir yer. Güvenlik açısından tereddüttüm oldu. Bura bana daha güvenilir geldi... Okulun tanıdık olması, güvenilir olması. Sakin olması tercih sebeplerimden.” (Burcu).

Kurum güvenliğinin yanı sıra genellikle bütün anasınıfı velilerinin kurum temizliğini önemsedikleri görülmektedir. Bu veliler fikirlerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Ama dediğim gibi hani biraz tuvaletlerin temizliğine çok önem veriyorum. Çünkü En çok kirlenen yer orası Havva hanım. Ben de çocuğumun oradan mikrop almasını istemiyorum.” (Asiye).

“...kurumu tercih ederken temizlik benim için önemliydi. Tuvalet temizliği ne bileyim sınıf temizliği. Çöp almasınlar hani temiz olması açısından.” (Melek).

“Eğitim yönünden burası çok başarılı bir okul artı beyaz bayrak ödülü var temiz. Diğer okulların temizlik yönünden çok sıkıntıları var çok pis okullar var. Okulumuz o yönden de çok iyi. (Fatma).

Kurs velilerinin neredeyse hepsinin kurum güvenliğini önemseydiği görülürken, anasınıfı velilerinin çoğunlukla kurum güvenliği konusunda endişe duymadığı bu yüzden de bu yönde bir beklenti dile getirmediği görülmüştür. Anasınıfı aileleri anasınıfının temizliğini daha çok önemsemektedirler. Çalışmaya katılan annelerin çocuklarını gönderdikleri Kur'an kursunun sadece 1 yıldır faaliyet gösteriyor olmasından dolayı ailelerin kurum güvenliği hakkında detaylı fikir sahibi olamaması bu duruma neden olarak gösterilebilir. Öte yandan, katılımcı annelerin çocuklarını gönderdikleri anasınıfı yaklaşık 22 yıldır eğitim faaliyeti göstermektedir. Ayrıca, kurs ve anasınıfı velilerinin güven duyma eğilimlerine paralel olarak kurum hakkındaki beklentilerinin değiştiği söylenebilir. Bu bağlamda, kurs ve anasınıfı velileri karşılaştırıldığında, anasınıfı velilerinin gündelik yaşamlarında daha çeşitli sosyal ağları kullanarak farklı kişilerden okul tercihi ile ilgili rahatça görüş aldıkları ve yine eğitim dönemi boyunca diğer velilere daha kolay güven duydukları görülmüştür. Bu velilerin habituslarında beliren güven duyma eğilimleri, seçtikleri okula güven duyma konusunda daha az hassas ve temkinli olmalarını, kuruma daha kolay güvenebilmelerini sağlıyor görünmektedir. Öte yandan, kurs velileri, sosyal ağları içinde fazla gelişme gösterememiş güven duygularından dolayı kurslara daha temkinli ve dikkatli yaklaşmış, kuruma güven konusunda daha çekingen davranmış olabilirler.

4.12. Öğretmen Kriteri: Çocukla İlgili, Güleryüzlü

Anasınıfı velilerine öğretmenden beklentileri sorulduğunda, çocukla ilgili, yumuşak, adaletli, başarılı, anlayışlı, merhametli olması yönünde beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Kurs velileri de çocukla ilgili, sevecen ve bilgili olması yönünde beklentileri olduğunu belirtmiştir. Kurs ve anasınıfı velilerine çocuklarının öğretmeni hakkındaki düşünceleri sorulduğunda, anasınıfı velileri aşağıdaki görüşleri paylaşmışlardır:

“Evet hocam güvenimiz sonsuz. Neden? Çocuk zaten o güveni kapmış sizden. Ben geçende dedim ki: Hastasın sana bir şey olursa. Ya anne ne kadar meraklıyorsun öğretmenim var ya benimle ilgileniyor, senin hiç merak etmene gerek yok. Yani çocuklar bu güveni sağlamış sizden yana... Disiplinli, başarılı, kuralları var. Çocukları kendi etrafında yönetebiliyor. Çocuklar onun kurallarına da alışmış.” (Fatma).

“...gayet iletişim anlamında açık. Pozitif bir iletişim kurabilen saygı çerçevesinde hani gayet ilişki kurabileceğimiz bir kişi olarak nitelendirebilirim. Yani durumu anlayabilen anlamlandırabilen hani çocuğumla ilgili sorunlarda çözüm odaklı olmaya çalışabilen bir kişi olarak nitelendirebilirim.” (Evrin).

“Farklı etkinlikler yapıyor derste, ders dışı farklı etkinlikler farklı alternatifler sunuyor öğrencilere. Serbest zaman etkinlikleri var bildiğim kadarıyla herkesin kendi zevkine göre yaptığı serbest zaman etkinlikleri. Bunlar güzel şeyler. Bir de yeri geldiği zaman hani derler ya yumruğu masaya yani yeri geldiği zaman gereken eleştirileri yorumları yapabiliyorsunuz. Hem öğrenci için hem veliler için. Sonuçta o ciddiyeti görmek de önemli. Öğretmenden hani o ciddiyeti görmek çocuğun biraz daha belki kendini yönlendirmesini sağlıyor.” (Melek).

Anasınıfı velilerinin söylemlerine benzer açıklamalarda bulunan kurs velilerinin düşünceleri şu şekildedir:

“...çok iyi bir öğretmen, anlayışlı bir öğretmen. Bir soru sorduğumuz zaman bize cevap verebilen bir öğretmen. Çocuğunuzun bir sıkıntısı olduğu zaman hemen bakın böyle bir

sıkıntımız var diyebilen bir öğretmen. Her daim ulaşabileceğimizi bildiğimiz bir öğretmen. Yani gözünüz arkada kalmasın hesabı derler ya aynen öyle bir öğretmen...” (Ayşe).

“...hep güleryüzlü, çok sabırlı. Buradayım zaten bazen birden ikiye kadar burada oluyorum öğretmen çocuklara hiç ah of çekmiyor. Büyük bir sabırla, güleryüzle. Tebessüm yüzünden hiç bitmiyor. Bazen çocukların falan ağlamasını duysam iniyorum aşağı. Çocuklara yaklaşması hep bir farklı. Bir anne bile olsa hani belirli bir yerde sabrın biter. Ama o öğretmende öyle bir şey göremiyorum.” (Yasemin).

“Sabrettiği için, ilgilendiği için. Sürekli şikayet eden bir öğretmen olsaydı sıkıntı olurdu. Çocuğunuz böyle yapıyor şöyle yapıyor diye çok öğretmen tanıyorum çünkü öyle, kendi çocuklarım da değil de başka.” (Elmas).

“Geçen çocuğum düştüğünde beni aradı çocuğumun düştüğünü söyledi beni buraya çağırdı. Bu çok hoşuma gitti. Daha önce gönderdiğim kurumda çocuğum düşmüştü, ben 1 gün sonra duydum. O da benim çıkarma sebeplerimden oldu özele gittiğimde. Burada hemen telefon açtı. Bizim dedi yapacak bir şeyimiz yok istersen bir gel. Geldim çocuğumu eve götürdüm buda benim hoşuma gitti.” (Halime).

Çalışmada anasınıfı ve kurs velilerinin benzer nedenleri öne sürerek öğretmenlerini donanımlı kabul ettikleri ve ona güven duydukları görülmektedir. Neredeyse tüm aileler, çocukla ilgili, öğrenciyle yakın iletişim kurabilen, sevecen, sabırlı ve çocuğu anlayabilen bir öğretmenleri olduğunu belirtmişlerdir. Yine aileler, öğretmenlerinin başarılı, işinin ehli, disiplinli, farklı aktiviteler sunan donanımlı biri olduğuna değinmişlerdir. Aileler kendileriyle olan iletişimde saygılı, samimi, güleryüzlü, ulaşılabilir, problem olduğunda veliyi bilgilendiren bir öğretmen olduğu için de öğretmenlerini iyi olarak betimlemişlerdir. Genel olarak bakıldığında ailelerin kurum öğretmeninden insancıl, samimi ilişkiler kurabilen, iletişime açık olma yönünde beklentileri olduğu görülmektedir. Öte yandan, hem anasınıfı hem kurs velisinin öğretmen hakkında detaylı araştırma yapmaması, öğretmenin mesleki geçmişi, kıdemi, eğitim geçmişi hakkında bilgi sahip olmaması dikkat çekmektedir.

Çalışmada, anasınıfı öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenliği 4 yıllık lisans mezunu olduğu ve kadrolu olarak kurumda görev yaptıkları, kurs öğreticisinin ise ön lisans ilahiyat mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu öğretmenlerini donanımlı olarak tanımlamasına karşın hangi bölümden mezun olduğuna dair fikirleri olmadığını belirtmişlerdir. Çalışmada kurs velilerinden 4'ü öğretmenin kaç yıldır öğretmenlik yaptığını bilirken yalnızca 2 veli öğretmenin hangi bölümden mezun olduğunu bilmektedir. Yine anasınıfı velilerinden 4'ü öğretmenin kaç yıldır görev yaptığını bilirken hiçbir veli öğretmenin hangi bölümden mezun olduğunu bilmemektedir. Ailelerin öğretmenin mesleki veya eğitim geçmişi hakkında detaylı bilgiye sahip olmadığı, kurs veya anasınıfı velisi farklı olmaksızın aynı ifadelerle kurum eğitimcisini tanımlayıp değerlendirdikleri, “öğretmenin güler yüzlü, sabırlı olmasını” ve “çocuklarla ilgilenmesini” yeterli bir kriter olarak gördükleri dikkat çekmektedir.

Özen (2008), ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri üzerine anket yoluyla yaptığı çalışmada, çalışan annelerin çalışmayan annelere göre kurumdaki öğretmenin özelliklerine daha çok dikkat ettikleri bulgulanmıştır. Ayrıca çalışan anneler öğretmenle yapılacak görüşmelerin çocuğun okul başarısı konusuyla sınırlı olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmayan annelerin aksine çalışan annelerin anasınıfında okuma-yazma etkinlikleri yapılmasını istemedikleri ve sınıfta didaktik derslerden çok çocuğun sosyal becerilerine odaklanılmasını istedikleri görülmüştür. Şimşek ve İvrendi (2014) ise ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerini incelediği çalışmada farklı sosyoekonomik, eğitim düzeyi ve ikamet yerlerine sahip 1465 aile ile anket yapmıştır. Çalışmada eğitim düzeyi düşük olan ailelerin yüksek olan ailelere göre okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal-duygusal becerilerden çok bilişsel ve akademik becerilerin desteklenmesini istedikleri görülmüştür. Yine yüksek gelirli ailelerin tersine düşük gelirli ailelerin okulun öğretmeni veya okul politikası gibi boyutlardan çok okulda verilen didaktik eğitime odaklandıkları saptanmıştır. Bu durumun nedeni, daha eğitilmiş ve yüksek gelirli aileler, okul dışında çocukları için özel ders veya kurslardan faydalanabilecekken düşük gelirli ve eğitimsiz aileler için tek eğitim kaynağı okullar olabilir ve aileler öncelikli beklenti ve ihtiyaçlarını tercihlerine yansıtmak durumundadır.

Benzer şekilde bu araştırmada, kurs ve anasınıfı velilerinin, sosyoekonomik şartları, eğitim durumları, yaşadıkları bölge gibi birçoğ demografik özelliklerinin öğretmen hakkındaki düşüncelerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Yine çoğu veli, kurum tercihi yapmadan önce öğretmen hakkında bilgi toplamayı dahi düşünmemiştir. Rasyonel Seçim Teorisi'nin aksine her birey bulunduğu yaşam şartlarından etkilenmeden ve bağımsız olarak kendisi için en akılcı tercihi yapabilecek pozisyonda değildir. Nitekim araştırmada görüldüğu üzere, birçoğ açıdan olumsuz yaşam şartlarında yaşayan katılımcıların (gelir düzeyi, ikamet ettikleri bölge, eğitim düzeyi vb.) kurum veya öğretmen hakkında detaylı bilgiye sahip olmadıkları/olamadıkları ve sahip oldukları bilgileri de ancak mevcut kültürel bilgileriyle yorumlayabildikleri dikkat çekmektedir. Ayrıca ailelerin kurum ve öğretmen hakkında bilgi topladıkları sosyal ağların sınırlılığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

4.13. Kurumlardan Beklenen Kazanım: “Paylaşma”, “Özgüven”, “Uyum”

Anasınıfı ve kurs velilerine seçtikleri kurumla ilgili beklentileri sorulduğunda, ailelerin çoğu kurumda çocuklarının sosyal-duyuşsal becerilerinin gelişmesini istediklerini belirtmişlerdir. Kurs ve anasınıfı velileri buna yönelik isteklerini, çocuğun arkadaşlarıyla uyum sağlamayı öğrenmesi, paylaşma, özgüven kazanma, sakinleşme, kendini ifade etme ve sosyalleşme becerilerini geliştirmesi gibi ifadelerle açıklamıştır. Aynı şekilde, kurs ve anasınıfı velilerinin çoğu, çocuklara sosyal-duyuşsal beceri kazandırılmasından dolayı bu kurumları tercih ettiklerini ve dönem sonunda çocuklarında gördükleri bu yöndeki değişimleri olumlu olarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmada, anasınıfı velilerinin hepsinin çocuklarının sosyal ve duyuşsal açıdan gelişmesini umdukları ve çocuklarında gördüklerin bu yöndeki değişikliği olumlu olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Anasınıfı velileri fikirlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Benim kızımın iletişimi arkadaşlarıyla zayıftı. Yani akrabalarımızla, arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde çok kavgacı, paylaşmayan bir tipti. Kimse onu oynatmak istemiyordu bu yüzden. Bende inşallah hani anaokuluna gönderirsem daha bu konularda faydalı olur diye düşündüm bu şekilde.” (Emine).

“Koray çok arkadaşlarıyla uyum sağlayan bir çocuk değildi. Sürekli böyle kavga çıkaran ama şimdi mesela öyle değil. Paylaşımçı diye düşünüyorum evde de o şekilde. Her konuda düzeldiğini düşünüyorum. Daha çok ortama katılıyor. Koray çok sessiz, hırçın biriydi.” (Havva).

“Önceden bana kızım çok bağlıydı mesela nereye gitsem peşimden ağlardı şimdi o huyu kalktı. Kendine güveni arttı...Eve geldiği zaman ‘Anneciğim’ diyor. Eğitimi çok güzel olmuş, insanlarla nasıl konuşulduğunu öğrendi. Anne baba olarak biz de öğretiyoruz ama orda biraz daha sınırı öğrenmiş kuralları öğrenmiş. Arkadaşlarıyla nasıl oynandığını nasıl konuşulduğunu öğrenmiş.” (Necmiye).

Aynı şekilde, 11 kurs velisinden 7’sinin de aynı yönde beklentisi olduğu, çocuklarının sosyalleşmesi ve özgüven kazanmasını istedikleri görülmüştür. Aileler, çocuklarının özgüven kazanması, kuralları öğrenmesi, arkadaş ortamına alışması gibi kazanımlarından ötürü kursu tercih ettiklerini ve bu yönüyle yaptıkları tercihten memnun kaldıklarını dile getirmişlerdir. Kurs velileri düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Çocuğun en azından kendine özgüvenini görüyorum yavaş yavaş. Erva mesela tek başına bir odada bile kalmazdı, onu görüyorum. Erva mesela kaşık tutup kendi başına asla yemek yemezdi. Şu an yemek yiyebiliyor, çorbasını bile içebiliyor. Yemekten sonra, önce el yıkama alışkanlığı, tuvalette kendi yapabilme şeyi kazandı...” (Kezban).

“Toplumda dikkat etmesi gereken kurallara biraz daha dikkat etmeye başladı. İşte arkadaşına saygı göstermek ya da işte sırayı beklemek ya da işte yemek yeme adabı, tuvalet adabı, buna benzer günlük rutin davranışları biraz daha özen göstererek yapmaya başladılar.” (Arife).

“Çocuğumun hareketlerinde durgunluk birde ortama alışsın, arkadaş ortamı oluşsun diye özellikle. Evdeyken çok bir arkadaşı yoktu. Birileriyle tanışması gerekiyordu özellikle yaşlılarıyla benim için önemliydi. Artı bilgisayar, televizyondan hariç bir şeyler yapması, oyunla benim için önemliydi. Gayet de güzel.” (Elmas).

Hem kurs ve hem anasınıfı velilerinin kurumdan çocuklarının sosyal-duyuşsal becerilerini geliştirmesine yönelik beklentileri olduğu ve bu kazanımları önemsedikleri

görülmektedir. DİB'in yayınladığı eğitim programında İslâm dininin değerlerinin öğretilmesi, Allah'ı, Kur'an'ı Kerim'i ve Hz. Muhammed'i tanıma ve sevmeye ve çocuklarda sağlıklı bir din ve ahlak gelişimini destekleme gibi maddeler, genel amaçlar arasında sıralanmıştır (DİB, 2014a). Yine programın temel ilkeleri açıklanırken programla verilmesi planlanan din eğitimiyle çocuklara iş birliği, sevgi, saygı, sorumluluk, bağımsızlık, paylaşma, özgüven, yardımlaşma ve hoşgörü gibi değerlerin çocuklara kazandırılması gerekliliğine değinilmiştir (DİB, 2014a). Kurs öğreticisinin dersleri daha etkin geçirmesi ve eğitim sürecini daha verimli kılması adına hazırlanan Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı 1'de ise, çocuğun oyun içerisinde dini ve ahlaki değerleri yaşayarak öğrenmesinin amaçlandığı belirtilmiştir (DİB, 2014b). Bu doğrultuda kurs öğretici kitabı ve etkinlik kitabında yer alan konular "Dini bilgiler" ve Kur'an-ı Kerim" olarak 2 bölümde yer almış, "Dini Bilgiler" başlığı altında sevgi ve merhamet, görev sorumluluk, yardımlaşma gibi değerlere yer verilmiştir. DİB'in program amaçlarında ve ilkelerinde yer verdiği kazanımlara bakıldığında sosyal ve duyuşsal becerilerin din eğitimi çatısı altında ve kapsamında geliştirilmesinin, daha doğru bir ifade ile, "aktarılmasının" planlandığı görülmektedir. Örneğin, etkinlik kitabında yer alan "saygı" başlığı altında çocukların boyaması ve ailelerin evde çocuklarıyla birlikte etkinlik olarak yapmaları için camii boyama sayfaları yer almaktadır (DİB, 2014b, 28). Dolayısıyla, evrensel kavramlar olan saygı, sevgi, merhamet gibi değerlerin kursta din eğitimiyle eşleştirilerek değerler eğitimi adı altında İslami kavramlar olarak çocuklara ve ailelere sunulmakta olduğu görülmektedir. AÇEV Erken Çocukluk Eğitimi Danışma Kurulu, MEB'in okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi vermesine yönelik incelemelerde de benzer bulgulara rastlandığını ve okullarda dini değerler üzerine değerler eğitiminin inşa edildiğini belirtmektedir (Kaplan, 2017). Çocukların gelişim özellikleri göz önünde alındığında dini öğretilerin bu yaş grubunda verilmesinin genel eğitim yaklaşımının amacına uymadığı, bu nedenle değerlerin, evrensel ve bilimsel eğitim yaklaşımlarına uyacak şekilde düzenlenmesi ve ortak bir standartta uygulanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Kaplan, 2017).

MEB'in Okul Öncesi Eğitim Programında yer verilen temel ilkelere kurs programına benzer şekilde, çocuklarda sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, yardımlaşma, paylaşma gibi duygu ve davranışların geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır (MEB,

2013a). Öte yandan, ailelerin de gelişmesi yönünde beklenti için oldukları çocukların sosyal-duygusal gelişimleri, DİB ve MEB'in programında çok farklı anlamlandırmalarla yer almaktadır. Örneğin, kurs programında cami gibi dinsel öğelerle eşleştirilen ve tek başına bir ünite konusu olarak ele alınan "saygı" konusu, MEB'in program kitabında "Farklılıklara saygı gösterir. Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler..." şeklinde kazanım ve göstergelerde daha çoğulcu, evrensel ve pozitif ifadelerle açıklanmıştır. Ailelerin aynı beklentilerle farklı kurumlara gönderdikleri çocukların sosyal ve duyuşsal gelişimleri, kurumların farklılaşan misyonları ve kavramsallaştırmaları doğrultusunda farklı istikamette değişim ve gelişim göstereceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

4.14. Ortak Problemler ve Talepler

Ailelere tercih ettikleri kurumla ilgili rahatsız oldukları ve değişmesini istedikleri durumlar sorulduğunda kurs ve anasınıfı velilerinin soruya benzer cevaplar verdikleri görülmüştür. Ailelerin çoğunun çocukların temel yaşam haklarına dair beklenti içinde oldukları, kurumdaki kısa ders saatleri, sosyal aktivite ve fiziksel donanımının yetersizliğini olumsuz şartlar olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Çoğu katılımcı, sosyal aktivite anlamında gezi, piknik, tiyatro, açık hava etkinlikleri gibi etkinliklerin artırılmasını talep etmişlerdir. Bunun yanında, özellikle kurs velileri kursa yemekhane yapılmasını ve ücretsiz yemek dağıtılmasını gerekli olarak görmüşlerdir. Kurs velileri, devletin kurslara daha fazla yardımda bulunarak desteğini artırmasını ve kurum şartlarının iyileştirilmesini talep etmişlerdir. Yine bazı aileler, okul öncesi eğitim kurumlarında da din eğitimi verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Benzer şekilde Çakıroğlu (2013) da çalışmasında okul öncesi eğitim kurumuna çocuklarını gönderen ailelerin kurumun fiziksel donanımı (temizlik, bakım, güvenlik vb.) konusunda yüksek beklentiye sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çalışmada, ailelerin sınıfa ait oyun bahçesi olması ve bol miktarda sınıfta eğitici materyal bulundurulması yönünde isteklerinin olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Kur'an kursu velileri, değişim talep ettikleri konuları şu şekilde sıralamıştır:

“...burası gibi dini bir eğitim sunmalıdır. Güzel bir eğitim olması yani. İlk etapta dini eğitim tabii ki ama bundan sonra böyle imkânları olmayacak sonuçta...oyun bahçesinin olmasını isterim çocukların, park olmasını isterim. Yarım saatliğine de olsa o parka çıkıp hava almalarını isterim açıkçası. Ama şu anda burada öyle bir imkân yok. İnşallah olur zamanla.” (Hatice).

“...vallahi burada yemek verilmemesine karşıyım sadece, belki orayı geçtik ama bilmiyorum. Çocukların mesela öğlen arası yemek verilsin istiyorum. Biz beslenme koyuyoruz ama beslenme olmasın. Bence okula ait kendi yemeği olsa çok iyi olur ki veriyoruz biz şu anda 2 gün yemeğini veriyoruz okulda.” (Kezban).

“Bu kurumun zayıf olduğu yönler devletin bunların beslenmesini de karşılamaları daha iyi olur. Belki belli bir ücret ödesek tamam da şöyle evde hazırlayıp getirmek yani sağ olsun iki gün bir bayan lokantaları var o karşılıyor. Üç gün öyle iki gün de evden getiriyorum ama yeterli bulmuyorum.” (Esmâ).

Anasınıfı velileri fiziksel ortamın hijyenik olmaması, sınıfların kalabalık ve ders saatlerinin çok kısa olmasını kurumun olumsuz şartları olarak değerlendirmişlerdir. Yine kurs velileri gibi, sosyal aktivitelerin artırılmasına yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir. Anasınıfı velileri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Burası olarak çalışma saatlerini değiştirdim hocam. Daha uzun olmasını. Beslenme yerine en azından çocuklara yemek de yapılabilirdi burada. Çünkü anasınıfı çocukları zaten küçük burada sıcak sıcak yiyebilirlerdi. Öyle bir şey de söz konusu olabilirdi bura için.” (Fatma)

“Belki hani gerçi her sınıf için bir tane oldu ama böyle gezi anlamında daha böyle farklı şeyler olsaydı bir kere gittiler ya hani belki daha fazla olsaydı ya da şey yasak olur mu bilmiyorum da hani havanın güzel olduğu zamanlarda bahçeye çıkma olayı. Olabilir mi hocam yoksa yasak mı? Öyle şeyler olabilirdi...” (Melek).

“Buranın öncelikle fiziksel donanım anlamında daha etkili verimli kullanılabilen bir ortama dönüştürülmesini beklerdim. Çocukların okulla daha iç içe olabileceği okul bahçesiyle okulun iç mekânlarıyla kütüphanesiyle hatta bir çocuk anasınıfı

kütüphanesini oluşturma derim mesela. Dediğim gibi hani ortam açısından çok fazla yapılabilecek şey var aslında...” (Evrım).

Türkiye’de 1980’li yıllardan itibaren uygulanan neoliberal politikalar ile devletin koruyucu ve dengeleyici rolünden vazgeçerek “baba devletten seyirci devlete” evrildiği, zaten kısıtlı olan sosyal devlet hizmetlerinin daha da sınırlandırıldığı ifade edilmektedir. Türkiye’de eğitimdeki sosyal politika önlemleri, yakın tarihe kadar fırsat eşitliğini sağlamak üzere zorunlu ve ücretsiz ilk ve orta öğretim düzeyinde eğitim uygulaması ile sınırlı kalmıştır (Dedeoğlu, 2009). Fakat eğitimin zorunlu ve ücretsiz olması okul öncesi eğitim dönemi için geçerli görülmemiş, 6 yaşına kadar okul öncesi eğitim kurumlarına gidemeyen çocukların bakımı çoğunlukla evlerde aileleri veya yakın akrabaları tarafından sağlanmıştır (Dedeoğlu, 2009). Türkiye’de okul öncesi eğitime yönelik sistemli bir politika izlenmediği, mevcut hizmetlerin ise çok dağınık ve yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Özel veya devlet kurumu fark etmeksizin okul öncesi eğitimden faydalanmak isteyen ailelerin, her ay belirli bir aidat ücreti ödemeleri karşılığında bu eğitimden yararlandıkları görülmektedir. Okul öncesi eğitimde net okullaşma oranının 2017-2018 eğitim döneminde %66,9’a yükselmesi, MEB 2015-2019 Stratejik Planı’nda 2019 için hedeflenen 4-5 yaş grubunda %70 okullaşma oranına yaklaşıldığını göstermektedir (MEB, 2015b, 34). Fakat bu okullaşma oranları, 4-5 yaş grubu 100 çocuktan 30’unun okul öncesi eğitimden yararlanamadığını göstermekle birlikte, Türkiye’nin OECD ve Avrupa Birliği ülkeleri ortalamasının altında kalmaya devam ettiğini de göstermektedir (ERG, 2018). Bu nedenle, sosyal devlet politikaları çerçevesinde devlete ait kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması ve parasız hale getirilmesi gerekmektedir (Dedeoğlu, 2009).

Türkiye’de bir yandan okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik planlamalar yapılırken diğer yandan, Kur’an kurslarında din eğitimi için yaş sınırının 2012’de ortadan kaldırılmasıyla, 4 yıl içinde kurs sayılarında neredeyse iki kat artış yaşandığı, öğrenci sayısının 1 milyona ulaştığı görülmüştür (Gün, 2016). Aynı yıl, MEB’de 4+4+4 yeni eğitim sistemi faaliyete geçirilmiş, 2011 yılında %65,69 olan 5 yaş okullaşma oranı, 2012 yılında 39,72’ye gerilemiştir. 2017’de bu oranın %66,88’e ancak ulaşabildiği ve 5 yıl önceki okullaşma oranını yakalayabildiği görülmüştür (AÇEV ve

ERG, 2013, 2; MEB, 2018a, 1). Aynı dönemde alınan bu kararların, Türkiye'nin okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve herkese eşit olarak ulaştırılmasına yönelik koyduğu girişim çabalarına rağmen, hedeflerinin çok gerisinde kalmasına neden olduğu görülmektedir. “Toplum temelli okul öncesi eğitim kurumları” adıyla resmîlik kazandırılarak dini kurumların ve buna bağlı olarak din eğitiminin yaygınlaştırılmasına yönelik sistematik ve hızlı değişimlere yer verilirken, MEB tarafından okul öncesi eğitimin tek çatıda toplanması, yaygınlaştırılması ve iyileştirilmesi çabalarından uzaklaşmaktadır.

Bazı kurs velilerinin okul öncesi eğitim kurumlarında din eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmeleri ise dikkat çekici bir diğer bulgudur. 2013-2014 eğitim-öğretim yılına kadar küçük yaş grubu için din eğitiminin verildiği yerler şahıslara ait veya dini cemaatlere bağlı özel kuruluşlar olmuştur. 1982 Anayasası'nda kabul edilen karar ile MEB'e bağlı okullarda seçmeli ve zorunlu din eğitimi dersleri verilmesine ve en erken 4. sınıftan itibaren başlamasına değinilmiştir (ERG, 2013, 19). 2012 tarihinde ise Diyanet İşleri Başkanlığı kurslarına kayıt sırasında gözetilen yaş sınırının ortadan kaldırılmasıyla, artık sadece ilkokul değil okul öncesi kademesindeki çocuklar da DİB'in hedef grubuna dâhil olmuştur (Yorulmaz, 2013, 161; Aydın, 2004, 7; Kaymakcan, 2005, 31). Yine 19. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararın ardından çeşitli illerde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğretim Programı içeriğine göre hazırlanmış din eğitimlerinin verilmeye başlandığı tespit edilmiştir (Güler, 2018). Küçük yaştaki çocuklara yönelik Diyanet'in Kur'an kurslarını ve bu kursların sayılarındaki artışı vatandaşların bu yöndeki yoğun talebi ile açıklayan görüşlere (örneğin, Gün, 2016, 36) ya da vatandaşların kurslara olan ilgisini Diyanet'in okul öncesi din eğitimi yıllardır özlemle beklemeleri şeklinde yorumlayan bazı gazetelere (Karadeniz, 2016) rağmen, Tokdoğan'ın (2018) da bahsettiği gibi, bireysel tercih, eğilim, bağlılık ve eylemlilikler, tüm bunları kanalize ve mobilize eden politik anlatılardan ayrı ele alınmaz.

Türkiye'de son yıllarda okul öncesi dâhil tüm eğitim politikalarında yaşanan gelişmeler, önceki bölümde de tartışıldığı gibi, Yeni Osmanlılık anlatısının eğitime uzanan yansıması ve “eğitimin dinselleştirilmesi” sorunsalı olarak ele alınmaktadır. Eroler (2019, 56), örneğin, 1940'lı yıllardan itibaren İslam'ın milli kimliğin unsuru olarak

kabul edilerek kurumsallaşmaya başladığına ve eğitim politikalarının bu doğrultuda şekillendirilmeye başlandığına işaret etmektedir. Benzer şekilde 2000’li yıllardan itibaren Adalet ve Kalkınma Partisi’nin iktidara gelmesiyle birlikte eğitim içeriğinin artarak İslâmlaştırıldığı ve eğitimin “dindar nesil yetiştirmek” söylemiyle araçsallaştırıldığı ileri sürülmektedir. Toplumu ahlaken biçimlendirmenin en etkili yollarından biri olarak gösterilen eğitim politikaları, bir toplum mühendisliğine evrilmektedir. Bu politikalara bir örnek 2012 yılında kabul edilen “4+4+4 Eğitim Sistemi”dir. Bu sistem ile 12 yıllık zorunlu eğitimin her kademesi dörder yıllık periyotlara bölünmüş, ilköğretim ve ortaokulların yedi farklı okul türünden oluşacağı açıklanmıştır. Bu okul türlerinden biri de imam-hatip ortaokulu olmuş ve böylece 28 Şubat 1997’de kapatılan imam-hatip ortaokullarının yeniden açılmasına zemin hazırlanmıştır. Böylece ortaokullar, imam-hatip ortaokulu ve ortaokul olmak üzere ayrılmıştır (Eroler, 2019, 149). Bu uygulamanın yanı sıra MEB tarafından 2004 ve 2005 yılında ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için hazırlanan 100 Temel Eser konulu genelgeler ile çocuklar için yerel ve yabancı eserleri içeren kitap listeleri hazırlanmıştır. Kitap listesi, çevirisinden, kitap basımına ve eser seçimine kadar çoğu alanda, devletin eğitim politikalarını beslediği gerekçesiyle eleştirilmiştir. Örneğin, Carlo Collodi’nin Pinokyo adlı eserinde “... Ben eskiden ne kadar komik bir haldeymişim. Şimdi Allah’a şükürler olsun ki gerçek bir çocuğum.” ifadesi ya da Heidi adlı eserde “...Peki bu konu için dua ediyor musun? Allah’tan yardım istiyor musun?” gibi ifadelerle klasiklerin İslâmi bir yorumla Türkçeye çevrildiği görülmüştür (Eroler, 2019). Son olarak, 4+4+4 eğitim sistemiyle okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının azalması ve Kur’an kurslarına 12 yaş katılım zorunluluğunun kalkması ile okul öncesi dönemde de eğitimin devlet eli ile dinselleştirme sürecinin başladığı görülmüştür. 2013-2014 yılında pilot olarak aktif hale gelen 4-6 yaş Kur’an kursları, 2015 yılında MEB tarafından “toplum temelli kurumlar” olarak okul öncesi eğitim kurumları arasında yerini almıştır. 4-6 yaş grubu çocuklarına kurslarda din eğitimi verilmesini eğitimde dinselleştirme girişimi olarak nitelendiren Yıldız’a göre (2017), bu yöndeki uygulamaların öğretmenlerin imamlaşdırılmasına neden olabileceği belirtilmiştir. Neoliberal politikalarla eşzamanlı gelişen bu girişimler sonucu öğretmenin görevi sadece öğrenciyi eğitimin rekabetçi koşullarına hazırlamak değil aynı zamanda din adamı kimliğine bürünerek yeni eğitimin dinselleştirilmiş haline uyum sağlamak olmuştur. Yıldız, Ünlü, Alica ve Sarpkaya’ a (2014) göre, bu durumun da eklenmesiyle, günümüzde

sürekli değişen eğitim programları ve sınav sistemine ayak uydurmaya çabalama, okul dışı zamanlarında kırtasiye işleriyle uğraşma ve ders saatlerinin artışıyla yoğun tempoda çalışma anlamına gelen ve gittikçe daha fazla denetim altına alınan ve saygınlığını kaybeden öğretmenlik mesleği, profesyonel meslek olmaktan çıkmış görünmektedir.

Akçaoğlu'nun (2018) da tartıştığı gibi, siyasi platformda biçimlendirilen söylemler ve programlar, makbul dinin nasıl yaşanması gerektiğinde dair din alanındaki kurumlara şekil vermektedir. Kültürel alanda ise gazete, dergi, TV programları gibi araçlar vasıtasıyla bu söylemler yeniden üretilerek ve yayılmaktadır. Son süreçte ise yukarıda bahsedilen bu söylem ve fikirlere, toplumdaki bireyler, dini bir kuruma katılım, siyasi partinin desteklenmesi veya dergi aboneliği gibi etkinlikler yoluyla temas etmektedir. Temas edilen bu söylemler kişilerce bu araştırmada da görüldüğü üzere toplumun en küçük yapı birimi olan ailelerde içselleştirilmekte ve benimsenmektedir. Devletin kâğıt üzerinde çizdiği plan ve politikaların okul ve devletin diğer resmî organlarında öğrencilere sunularak içselleştirildiği başka bir deyişle eğitim gibi farklı dinamikler yoluyla İslâmi habitusun oluşturulmaya çalışıldığı, toplumun tercih, ahlak, eğilim ve algılarının yeniden inşa edildiği ve biçimlendirildiği görülmektedir (Akçaoğlu,2018,28).

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuçlar

Bu çalışma ile ailelerin anasınıfı veya Kur'an kurslarını tercih etmelerini etkileyen faktörlerin neler olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışmada ailelerin güven, norm, sosyal ağlar gibi kavramlarla karakterize edilen sosyal sermayelerinin yanı sıra eğilim, ilgi ve yatkınlıklar sistemini ifade eden ailelerin habitusunun okul tercihleriyle olan ilişkisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ailelerin tercih ettikleri kurs veya anasınıfından beklentilerinin neler olduğu ve sene sonunda bu beklentilerinin ne oranda karşılandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca ailelerin okul öncesi eğitimi, Kur'an kursu ve anasınıfını nasıl anlamlandırdıkları çalışmanın bir diğer amacı olmuştur. Çalışmada insanların gerçekleri nasıl algıladıkları ve durumlarla ilgili nasıl bir mantık yürüttükleri üzerine odaklanarak, kişilerin deneyim, algı ve yatkınlıklarına vurgu yapan nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yine insanların bir olguyu nasıl hatırladıkları, onun hakkında ne hissettikleri ve onu diğerlerine nasıl anlattıklarıyla ilgilenen fenomenoloji yaklaşımına (Quinn Patton, 2014), çalışmada ailelerin okul öncesi kurum tercihi sürecindeki deneyimlerinin incelenmesi ve ailelerin sosyal sermaye ve habituslarının bu süreçteki etkisinin araştırılması açısından başvurulmuştur. Çalışma, Türkiye'nin en büyük metropolü olan İstanbul'da yer alan sosyoekonomik düzeyi düşük, Doğu Anadolu Bölgesi'nden yoğun göç almış olan ve kentsel dönüşümün hızlı bir şekilde devam ettiği bir semtte, yaşayan 4-6 yaş grubu çocuğuna sahip toplam 22 anasınıfı ve Kur'an kursu velisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucu toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Türkiye’de okul öncesi eğitim, 0-6 yaş grubundaki çocukların eğitimini içeren, isteğe bağlı olarak resmi veya özel eğitim kurumlarında verilen eğitimi kapsamaktadır (Yıldırım, 2008, 92). Bu kurumlar, MEB’e bağlı olan ve olmayan, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı olan özel veya resmi anasınıfı, anaokulu ve kreşler gibi okul öncesi eğitim kurumları olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018, 55). Kur’an kurslarının, “MEB’e bağlı olmayan Toplum Temelli Kurumlar” başlığı altında “resmi okul öncesi eğitim kurumu” olarak tanımlanmaya başlaması ise yeni bir gelişmedir. Dini eğitimin verildiği “anaokulu görünümlü” 4-6 yaş grubu Kur’an kursları artık okul öncesi eğitim kurumları olarak isimlendirilmekte dolayısıyla kurslarda verilen eğitim de okul öncesi eğitim olarak kabul görmektedir. Yaygın din eğitimi için belirlenen yaş sınırının 2012 yılında ortadan kaldırılmasıyla, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 10 pilot ilde 4-6 yaş grubu çocuklarına yönelik Kur’an kursları resmen faaliyete geçirilmiştir (Gün, 2016). 2015-2018 yılları arasında Toplum Temelli Kurumlar’ın sayısının 692’den 2.199’a, öğrenci sayısının 21.020’den 76.050’ye ve kurs öğreticisi sayısının ise 1.383’ten 5.767’ye yükseldiği görülmüştür (MEB, 2016, 49; MEB, 2017, 49; MEB, 2018a, 55). Aynı eğitim yılları arasında MEB’e bağlı resmi anasınıfı sayısının 20.061’den 20.120’ye, öğrenci sayısının 682.012’den 810.694’e ve öğretmen sayısının 36.652’den 35.739’a ulaşabildiği görülmektedir. Sonuç olarak, 3 yılda 1507 tane kurs artışı tespit edilirken, anasınıflarındaki kurum artışı yalnızca 59 adettir.

Kur’an kurslarına kayıta yaş sınırının ortadan kaldırıldığı aynı yıla tekabül eden 2012’de MEB’de 4+4+4 olarak adlandırılan yeni eğitim sistemi faaliyete geçirilmiş, 66 ayını dolduran çocukların ilkokula başlaması zorunlu tutulmuştur (AÇEV ve ERG, 2013, 2). Buna göre 2011-2012 yılında 5 yaş okullaşma oranı %65,69 iken 2012-2013 eğitim yılı döneminde bu oran 39,72’ye gerilemiştir. 2017-2018 eğitim döneminde bu oranın %66,88’e ulaşabildiği ve 5 yıl önceki okullaşma oranını ancak yakalayabildiği görülmüştür (MEB, 2018a, 1). Bu sistem değişikliğiyle birlikte MEB’de okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarında son yıllarda gerileme ve yavaşlama olduğu görülürken aynı dönemde devlet tarafından meşruluk kazandırılarak okul öncesi eğitim kurumları arasında gösterilmeye başlanan DİB’e bağlı 4-6 yaş grubuna yönelik Kur’an kurslarının yaygınlaştırılmasına yönelik sistematik ve hızlı adımların atıldığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, son yıllarda birbirine paralel alınan bu kararların, MEB’in (hangi yıldan hangi

yıla) 3 yıl içinde 5 yaş okul öncesi eğitiminin zorunlu hale getirilmesine yönelik vaatlerine ters düştüğü ve kaliteli okul öncesi eğitimin temel bir hak olarak tüm çocuklara ulaştırılmasını zorlaştırdığı yadsınamaz bir gerçektir (MEB, 2018b). Son yıllarda eğitim politikalarında yapılan bu değişiklikler sonucu, okul öncesi eğitim kapsamına dini eğitim içerikli farklı bir anlam yüklendiğini/yükleneceğini söylemek mümkündür. Ayrıca her çocuğa eşit, kaliteli ve sayısız seçenekler sunularak ulaştırılması gereken okul öncesi eğitimin sorumluluğunu üstlenen MEB'in, bu görevi yeterli donanım ve pedagojik altyapıya sahip olmayan ve okul öncesi eğitimin amacından tamamen uzak bir ideoloji benimseyen DİB'e devrettiği yapılan araştırma sonucu ortaya çıkmış görünmektedir.

Çalışma sonucu anasınıfı ve kurs velilerinin çoğunun Kur'an kurslarını "*sıbyan mektebi*" olarak tanımladığı görülmektedir. DİB tarafından ailelere 4-6 yaş Kur'an kurslarının, Osmanlı İmparatorluğu Dönemi *sıbyan mekteplerinin* günümüzdeki yeniden vücut bulmuş hali algısı yaratıldığı görülmektedir. "Yeni Osmanlılık" olarak adlandırılan, İslam vurgusu yoğun bir Osmanlı geçmişini milli kimliğin temel unsuru olarak kuran günümüz Türkiye'sinin hâkim politik anlatısının bir yansıması olarak kurslar için kullanılan "*sıbyan mektebi*" benzetmesinin, çalışmaya katılan ailelerin ifadelerinde de yer aldığı ve yeniden üretildiği görülmektedir (Tokdoğan, 2018). Yine çalışmada ailelerin yanı sıra kurs idaresinin, cami imamı ve ilçe müftüsü gibi din görevlilerinin de Kur'an kurslarını anasınıfı faaliyetlerinin yürütüldüğü yerler olarak tanıttıkları ortaya çıkmıştır. Kurs ailelerinin de çocuklarına kursları "okul" olarak tanıttıkları tespit edilmiştir. Kurs velileri anasınıfı velilerinin düşüncelerine benzer şekilde, okul öncesi eğitimle çocuklarının okul kültürü kazanacağını, sosyal ve duyuşsal becerilerinin gelişeceğini belirtmişler ve okul öncesi eğitimi okula ve hayata hazırlık süreci olarak nitelendirmişlerdir. Kurs velileri, kursların din eğitiminin yanı sıra okul öncesi eğitimi de vermesinden dolayı daha avantajlı olduğunu düşünmektedirler.

Ailelere çocukların günlük eğitim aktiviteleri sorulduğunda neredeyse tüm kurs ve anasınıfı velilerinin okul öncesi eğitimi etkinliklerini boyama, resim, oyun gibi benzer kavramlarla açıkladıkları görülmektedir. Öte yandan, anasınıfında uygulanan kesme, boyama, resim yapma gibi etkinlikler, çocuğun psikomotor gelişim alanında ilerlemesini sağlamak, yaratıcılığını ortaya çıkarmasını sağlamak ve gün içinde öğrenilen konu ve

kavramların çocuk tarafından çok yönlü olarak pekiştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Kurslarda verildiği ifade edilen kesme, boyama gibi etkinliklerin ise çoğunlukla Arapça harflerin öğrenilmesi ve dini bilgilerin pekiştirilmesi gibi çocuğun sadece din ve değerler eğitimini geliştirmeye yönelik olarak bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Ailelerin sınıflarda uygulanan etkinlikler arasındaki bu önemli farkın farkında olmamaları ve kurslarda etkili bir şekilde okul öncesi eğitimi verildiğini düşünmeleri, ailelerin, okul öncesi eğitimi hakkındaki mevcut bilgi birikimleriyle ilgili ipucu vermektedir. Dolayısıyla ailelerin bilinçli seçiciler olarak en etkin ve kaliteli eğitim kurumunu seçebileceklerini iddia etmek veya ailelerin bu kurumları yoğun olarak seçtikleri, talep ettikleri için bu kurumların donanımlı ve okul öncesi eğitime uygun yerler olduğunu düşünmek tartışılması gereken fikirlerdir. Bunun yanı sıra kurs ve anasınıfı velilerinin kurumdaki ders saatlerinin kısa süreli olması, sosyal faaliyetlerin yetersiz olması ve fiziksel donanımın eksik olmasını, olumsuz kurum şartları olarak değerlendirdiği ve bu koşulların düzeltilmesini istedikleri görülmüştür.

Kur'an kursu ve anasınıfı velilerinin neredeyse hepsinin çocuklarını gönderdikleri kurumun devlete ait olmasından dolayı kurumu güvenilir buldukları ve bu nedenle tercih ettikleri bulgulanmıştır. Başka çalışma bulgularına benzer şekilde bu çalışmada kurs velileri, şahsa ya da dini cemaatlere bağlı kurslarla kıyasladıkları 4-6 yaş Kur'an kurslarını, Diyanet'e ve Diyanet üzerinden devlete ait olmasından dolayı güvenilir bulduklarını ifade etmiştir (Öztürk, 2018).

Çalışma sonucu, ailelerin sosyal ağlarının okul tercihi sürecinde etkili olduğu görülmüştür. Anasınıfı velilerinin kurum tercihinde çift yönlü, nispeten daha zengin ve yaygın kaynakları içeren komşu, arkadaş, aile ve kurumu tanıyan tecrübeli velilerden oluşan sosyal ağları aktif olarak kullandığı ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, kurs velileri, kurum tercihi sürecinde müftü ve imam gibi din görevlileri dışında nadiren başkalarına danıştıklarını ifade etmişlerdir. Kurs velilerinin okul tercihi sürecinde zengin sosyal ağlardan yararlanamadıkları, dikey, homojen, tek yönlü ve hiyerarşik bir yapıya sahip sosyal ağlar vasıtasıyla kurum araştırması yaptıkları görülmektedir.

Anasınıfı ve kurs velilerinin diğer ailelerle güvene dayalı ilişki kurma sürecinde de farklılıklar olduğu görülmüştür. Anasınıfı velilerinin eğitim yılı içinde diğer ailelerle çeşitli aktiviteler yoluyla iletişim halinde oldukları görülürken, kurs velilerinin selamlaşma dışında nadiren diğer velilerle iletişime geçtikleri saptanmıştır. Sosyal sermayenin en önemli göstergelerinden biri başka bir kişiye duyulan güven ve bu faktörün kurs velileri arasında çok zayıf oranda bulunduğu görülmektedir. Kurs velilerinin neredeyse tamamı diğer velilere güvenemediklerini ifade etmişlerdir. Anasınıfı velilerinin ise neredeyse tamamı diğer velilere güvendiğini, zaman zaman gezi, piknik, kermes gibi etkinliklerle bir araya geldiklerini belirtmiştir.

Çalışmaya katılan ailelerin çoğunluğu düşük eğitim ve gelir düzeyine sahip ailelerdir. Örneğin 22 aileden 18'i yoksulluk sınırının altında yaşamaktadır. 22 ailede yalnızca 2 anne ve 3 baba lisans mezunudur. 22 anneden yalnızca 3'ü ev hanımlığı dışında bir mesleğe ve sadece 4'ü aylık gelire sahiptir. Ailelerin çocuk sayıları incelendiğinde kurs velilerinin en az iki çocuk sahip olduğu, anasınıfı velilerinin de 4'ü hariç en fazla 2 çocuğa sahip oldukları görülmektedir. Çelik'in (2014) bahsettiği gibi, alt sosyoekonomik düzeye mensup aileler, sosyal sermayeye ve kurumlarla etkili iletişim kurmalarını mümkün kılacak yatkinlıklara (habitus) sahip olmadıklarından dolayı, okul hakkında detaylı bilgi edinmemekte, kurumdan aldıkları bilgileri nasıl anlamlandırmaları gerektiğini ve bu bilgilerle nasıl bir strateji geliştireceklerini bilememektedirler. Bu çalışmada da genel olarak bütün katılımcıların kurum tercihi sürecinde detaylı strateji geliştiremedikleri ve çocuklarını gönderdikleri kurum hakkında yeterli ve kapsamlı bilgiye sahip olamadıkları görülmektedir.

Çalışmada tüm ailelerin tercih sürecinde, kurum şartları veya performansından önce, öncelikle kendi şartlarını göz önünde bulundurarak eve yakın olan kurumu tercih ettikleri görülmektedir. Ne kurs ne de anasınıfı velilerinin, kurum tercihi sürecinde detaylı olarak kurumları araştırmadıkları ortaya çıkmıştır. Ailelerin tercih ettikleri kurum hakkında yüzeysel olarak fikir sahibi oldukları, öğretmen, müfredat veya kurumun başarı performansı hakkında detaylı inceleme yapmadıkları görülürken kendi eğilimleri, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda kurumları değerlendirdikleri görülmüştür. Bu doğrultuda ailelerin yalnızca kurumun güvenliği ve temizliğine dikkat ettikleri, bu yönde

beklentilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, kurs ve anasınıfı velileri öğretmenlerini, çocukla ilgili, donanımlı ve veli ile olumlu iletişim kurma özelliklerinden dolayı iyi olarak tanımlamıştır. Ailelere öğretmenin kıdemi ve eğitim geçmişi sorulduğunda ise neredeyse hiçbir anne bu sorulara cevap verememiştir.

Çalışmada, kurs velilerinin kendi amaç ve istekleri doğrultusunda küçük yaştaki din eğitiminin kalıcı olacağı düşüncesiyle çocuklarını kurslara göndermeyi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Kurs velilerinin kurslardan öncelikli beklentisi, çocuklarının dua ezberleme, Kur'an öğrenme, sofrada dua okuma, Allah'ın isimlerini sayma gibi belirli "performatif" eylemler sergilemesidir. Anasınıfı velileri ise öncelikle çocuğun okul kültürünü benimsemesi ve matematik, okuma-yazma gibi didaktik dersleri öğrenerek 1.sınıf derslerine uyumda zorlanmayacağı düşüncesiyle anasınıflarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Anasınıfı velileri için çocuğunun okul kültürünü benimsemesi ve disiplin kazanması, ilkokula yönelik akademik eğitim alması en önemli kazanımlar arasında gösterilirken, kurs velileri için bu kriterlerin beklenti sıralamasında gerilerde olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Okul tercihi aşamasında farklı sosyal sermayeye sahip ailelerin, kurumlar hakkında edinilen bilgiyi anlama, farklı kaynaklarda bilgi arama ve çok sayıda alternatifi değerlendirme açısından farklılaşacağı, bu farklılaşmanın da verecekleri kararı etkileyeceği belirtilmektedir (Farias, 2014). Bu çalışma, İstanbul'daki bir semtte yaşayan, eğitim, ikametgâh ve mesleki açıdan benzer özellikleri taşıyan alt sosyoekonomik düzeye sahip 22 aileyle yapılan görüşmeler sonucu gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma üst sosyoekonomik düzeydeki ve eğitim seviyesi yüksek aile gruplarıyla gerçekleştirilebilir. Farklı demografik özelliklere sahip ailelerin sahip oldukları sosyal sermayeleri incelenerek okul tercihi üzerinde etkisi çalışılabilir.

Çalışma, ailelerin kurslarda verildiği ifade edilen okul öncesi eğitim ile anasınıflarında verilen okul öncesi eğitim arasında bir fark olmadığını düşündüklerine

işaret etmektedir. Bu nedenle diğer tüm paydaşların yanı sıra ailelerin talep ettikleri değişiklikler, öneriler ve belirttikleri mevcut problemler gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler tüm okul öncesi eğitim kurumlarını kapsayacak şekilde uygulanabilir. Bu kapsamda yapılabilecek düzenlemeler şu şekilde belirlenmiştir: Okullardaki eğitim saatlerinin artırılması, eğitim kurumlarında çocuklara ücretsiz yemek verilmesi, çocuklar için ücretsiz okul servisi hizmeti bulundurulması, sınıflardaki öğrenci mevcutlarının azaltılması, kurumlardaki fiziki donanım eksikliklerinin giderilmesi (temizlik, güvenlik, eksik eğitim materyalleri vb.), gezi ve araştırma projeleri gibi sosyal faaliyetlere yönelik planların eğitim programında daha fazla yer verilmesi ve sene içinde düzenli olarak bu faaliyetlerin tekrarlanması, her kurumda çocukların açık havada oynayabilecekleri kendilerine ait park, bahçe veya oyun alanı bulundurulması.

Okul öncesi eğitimin Türkiye’de yaygınlaştırılması ve her çocuğa nitelikli okul öncesi eğitimin ulaştırılabilmesi konusunda toplumsal bir farkındalık ve talep yaratmak adına sivil toplum örgütleri, vakıf ve derneklerce (TÜSİAD, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, Anne-Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], Kadın Emekini Değerlendirme Vakfı vb.) desteklenen proje, kampanya ve programların, ülke genelinde tekrar geliştirilmesi, çoğaltılması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, çocuk merkezli, nesnel, çoğulcu, bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgiyi temel alan dinler hakkındaki eğitimi desteklemekte ve bu eğitimin çocuk hakları ilkeleriyle uyumlu olması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda çocuğa verilecek dinler hakkında eğitimde çocuğun din ve vicdan özgürlüğüne saygı gösterilmesi ve çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, her alanda gelişimini sağlayacak mekanizmaların faaliyete geçirilmesi öncelikli kriterler olarak belirlenmelidir (ERG, 2013). Çocukları nesneleştiren ve onları geleceğe dönük planların gerçekleştirilmesi için birer araç olarak gören mevcut eğitim politikalarının yerine çocukların gereksinimlerinin göz önünde bulundurularak çocukları bir birey olarak kabul eden, çocuk merkezli, çocuğun hak ve ihtiyaçlarından yola çıkan okul öncesi eğitim politikaları ve programları geliştirilmelidir.

Sosyal devlet politikaları çerçevesinde devlete ait kaliteli okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması ve parasız hale getirilmesi gerekmektedir (Dedeoğlu, 2009). Devlet tarafından okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi, finansal desteğin sağlanması, kurumlar için ortak kalite standartlarının oluşturulması ve kurumların bu konuda teşvik edilmesi, tüm çocuklara eşit, nitelikli, kolay erişilebilir ve çeşitli seçenekler sunan okul öncesi eğitim kurumlarının tek çatı altında birleştirilerek uygun pedagojik formatta velilere sunulması önerilmektedir (TÜSİAD, AÇEV ve PwC, 2019).



KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., Yıldızhan, Y. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 411-423.
- Acar, A. (2014). Eğitim hizmetlerinde yeni liberal politika ve uygulamalar: kamu hizmeti ve kamu istihdamında dönüşüm açısından bir değerlendirme. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2 (3), 29-46.
- AÇEV ve ERG, (2013). *Erken çocukluk eğitimi ve “4+4+4” düzenlemesi, 18.04.2013, politika raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi ve İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Adnett, N., Davies, P. (2005). Competition between or within schools? Re-assessing school choice. *Education Economics*, 13(1), 109-121, DOI: 10.1080/0964529042000325234
- Ağcasulu, H. (2017). Sosyal sermaye kuramı ve temel bakış açılarının karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8 (17), 114-129. DOI: 10.21076/vizyoner.283179
- Ahi, B., Kıldan, A.O. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 23-46
- Akçaoğlu, A. (2018). *Zarif ve Dinen Makbul Muhafazakâr Orta Sınıf Habitusu*. İstanbul: İletişim
- Aktan, O., Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 132.
- Akyüz, Y., Uygun, S., Kafadar, O. (2005). Anaokullarının İkinci Meşrutiyet Dönemindeki gelişiminde okul ve çocuk sağlığı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 147-172.
- Alat, K., Uzun, E.M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlukları

- hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.
- Altın, H. (2011). Osmanlı son döneminde Muallim okulları dışındaki öğretmen yetiştiren kurumlara genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 11-24.
- Altınkaynak Ş.Ö., Yanıklar, C. (2014). Anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, (56 – 72).
- Ankara Üniversitesi, (2012). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'ne İlişkin Görüşü. 11 Mart 2018 tarihinde <http://ekampus.orav.org.tr/blogger/ahmetgunduz1976/page/39899/-4-4-4--ankara-universitesi-egitim-bilimleri-fakultesi-gorusu> sitesinden alınmıştır.
- Apple, M. W. (2002). Küresel tehlikeler: eğitimdeki eşitsizlikler ve neo-liberal politikaların bir mukayesesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 23-46.
- Apple, M. W. (2005). Doing things the 'right' way: legitimating educational inequalities in conservative times. *Educational Review*, 57(3), 271-293. DOI: 10.1080/00131910500149002
- Aral, N., Kadan, G. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Archbald, D.A. (2004). School choice, magnet schools, and the liberation model: an empirical study. *Sociology of Education*, 77, 283–310.
- Arnas, Y.A. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (10), 24-36.
- Aslan, S. (2016). Türkiye'de sosyal sermaye bileşenlerinden güven hakkında bir değerlendirme. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17 (2),181-204.
- Aydın, H. (2011). Kur'an kurslarında yaş sınırı kalktı. 10 Şubat 2018 tarihinde <http://www.milliyet.com.tr/kuran-kurslarinda-yas-siniri-kalkti-gundem-1439788/> sitesinden alınmıştır.

- Aydın, M.Z. (2004). Avrupa Birliği ülkelerinde din eğitimi ve Türkiye ile karşılaştırılması. *Diyanet Avrupa Dergisi*, (68), 14-21.
- Aydın, S. (2005). *Amacımız Devletin Bekası Demokratikleşme Sürecinde Devlet ve Yurttaşlar*. İstanbul: TESEV
- Ball, S.J. (1993). Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14, 3-19.
- Ball, S.J. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Ball, S.J., Davies, J., David, M. ve Reay, D. (2002). 'Classification' and 'judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51-72, DOI: 10.1080/01425690120102854
- Ball, S.J., Vincent, C. (1998). "I heard it on the grapevine": "hot" knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400. DOI: 10.1080/0142569980190307
- Başal, H.A. (2013). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (3. Baskı). Bursa: Ekin Basın Yayım
- Başak, S., Öztaş, N. (2010). Güven ağbağları, sosyal sermaye ve toplumsal cinsiyet. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 27-56.
- Başgöz, İ. (2016). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk* (2. Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık
- Baştürk, Ş. (2012). Rasyonel tercih sosyolojisi bağlamında James S. Coleman'ın sosyal sermaye kavramı: eğitime katılma yönünden tartışmalar. *Sosyoloji Konferansları*, 0(45), 75-123.
- Baykal, Ş., Gürbüz, S. (2016). Sosyal sermaye ve bireyler arası güven ilişkisinin sosyal ağ analizi ile incelenmesi. *İş ve İnsan Dergisi*, 3 (2), 77-91. DOI: 10.18394/iid.40348
- BBC Türkçe, (2016). Türkçe: PISA testi: Türkiye 72 ülke içinde 50'nci sırada. 20 Ekim 2017 tarihinde <http://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-38219262> sitesinden alınmıştır.
- Bell, C. (2009). Geography in parental choice. *American Journal Of Education*, 115(4), 493-521.

- Berends, M., C. Zottola, G. (2009). Social perspectives on school choice. M. Berends ve diğ erleri (Eds.), *Handbook of Research on School Choice* içinde (pp. 35-55). New York, London: Routledge.
- Berkant, H.G., Cömert, M. (2015). Günlük gazetelerdeki eğitimle ilgili haberlerin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 25-44
- Beyazova, A., Durmuş, G., Tüzün, I. (2015). Eğitimde Çocuk Katılımı: Dünyadan ve Türkiye’den Örnekler. 20 Temmuz 2019 tarihinde http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/06/COCA_DOD_iyiOrnekler_BASKI.pdf sitesinden alınmıştır.
- Boğaziçi Üniversitesi, (2012). 5.1.1961 Tarih ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin Güncellenen Görüşü. 10 Mart 2018 tarihinde http://www.fed.boun.edu.tr/form_files/son.pdf sitesinden alınmıştır.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction And Social Reproduction. J. Karabel and A.H. Halsey (Ed.), *In Power And İdeology İn Education* (487–511). New York: Oxford University.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms Of Capital. J.G. Richardson (Ed.). *In Handbook Of Theory And Research For The Sociology Of Education* (241–58). New York: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2000). *School Choice and School Justice*. New York: Oxford University
- Campbell, C., Proctor, H. ve Sherington, C. (2009). *School Choice: How Parents Negotiate The New School Market in Australia*. Australia: Allen & Unwin.
- Cansever, B.A (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye’nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 222-232.
- Cantekin, Ö. F. (2015). Küreselleşme ve eğitim: “Homo Economicus” eğitim anlayışının dönüşümü. *Akademik Hassasiyetler*, 2(4).
- Cemalcılar, Z., Gökşen, F. (2014). Inequality in social capital: social capital, social risk and drop-out in the Turkish education system. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 94-114. DOI: 10.1080/01425692.2012.740807

- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, N., Soysal, M.R., (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 59-82.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- Christensen, L.R., Johnson, R.B., Turner, L.A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. Ahmet Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı
- Cobb, C.D., Glass, G.V. (2009). School choice in a post-desegregation world. *Peabody Journal of Education*, 84(2), 262-278.DOİ: 10.1080/01619560902810187
- Coleman, J. S. (1994). *Foundations of Social Theory*. London: Belknap Press
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112. DOI: 10.1080/17508487.2013.776990
- Cook, E.B. (2008). *Magnet Schools and Educational Choice: How Do Families Decide?*. Fordham University/Graduate School of Education.
- Creswell, J.W., Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. London: SAGE Publications
- Cumhuriyet, (2017). Protokol imzalandı anaokulları müftülüğe emanet. 10 Temmuz 2019 tarihinde http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/838924/Protokol_imzalandi..._Ana_okullari_muftuluge_emanet.html sitesinden alınmıştır.
- Çakıroğlu, N. (2013). *Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Görüşleri Ve Bu Eğitimden Beklentileri (Devrek İlçesi Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çankaya, D. (2016). MEB'in 'yapamadığını' Diyanet yapıyor. 9 Ağustos 2017 tarihinde <https://www.evrensel.net/haber/269302/mebin-yapamadigini-diyamet-yapiyor> sitesinden alınmıştır.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağları ve okul başarısı. (76), *Cortigo*. 266-287.
- Çelik, M., Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin Onaylanması Hakkında Karar, (1995). *T.C. Resmi Gazete*, 22184, 27 Ocak 1995.

- De Brabander, C.J., Rozendaal, J.S. (2007) Epistemological beliefs, social status, and school preference: An exploration of relationships. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(2), 141-162 DOI: 10.1080/00313830701191621
- Dedeoğlu, S. (2009). Eşitlik mi ayrımcılık mı? Türkiye’de sosyal devlet, cinsiyet eşitliği politikaları ve kadın istihdamı. *Çalışma ve Toplum*, (2), (41-54).
- Demir, İ. (2006). Sosyal ve ekonomik bir olgu olarak küreselleşme: eğitimde yeni açmazlar-yeni olanaklar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (23), 85-97.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı’da Sıbyan Mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173-183.
- Derman, M.T., Başal, H.A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.
- DİB, (2012a). *İhtiyaç Odaklı Kur’an Kursları Öğretim Programları (Yüzünden Okuyanlar İçin)*. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü.Erişim: <http://www2.diyamet.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/KuranKursuOgr etimProgrami/İhtiyaç%20Odaklı%20Kur%27an%20Kursları%20Öğretim%20 Programları%20-%202012.pdf>
- DİB, (2012b). *Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi*. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü.Erişim: http://www.diyamet.gov.tr/UserFiles/foyyolant/5_yonergeler/14..pdf
- DİB, (2014a). *Kur’an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu)*. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim: [http://www2.diyamet.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/KuranKursuOgr etimProgrami/Kur'an%20Kursları%20Öğretim%20Programı%20\(4-6%20Yaş\)%20-%202014.pdf](http://www2.diyamet.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/KuranKursuOgr etimProgrami/Kur'an%20Kursları%20Öğretim%20Programı%20(4-6%20Yaş)%20-%202014.pdf)
- DİB, (2014b). *4-6 Yaş Grubu Kur’an Kursları Etkinlik Kitabı-1*. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim: <http://www2.diyamet.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Materyaller/4-6-yas-etkinlik-kitabi.pdf>

- DİB, (2014c). *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretici Kitabı-1*. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim:
<http://www2.diyaret.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Materyaller/4-6-yas-ogretici-kitabi.pdf>
- DİB, (2015a). *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Etkinlik Kitabı-2*. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim:
<http://www2.diyaret.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Materyaller/4-6-yas-etkinlik-kitabi-2.pdf>
- DİB, (2015b). *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları Öğretici Kitabı-2*. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim:
<http://www2.diyaret.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Materyaller/4-6-yas-ogretici-kitabi-2.pdf>
- DİB (2017). *2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları*. Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Erişim:
<http://www2.diyaret.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Documents/2017-2018%20Egitim%20Ogretim%20Yılı%20Kur%27an%20Kursları%20Uygulama%20Esasları.pdf>
- Dilek, H. (2016). TC MEB 2013 okul öncesi eğitim programı ile 2006 programının karşılaştırılması. *Pegem Atıf İndeksi*, 585-604. DOI:
 10.14527/9786053183563b2.035
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi Eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 7-25.
- Diyaret İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği (2012). *T. C. Resmi Gazete*, 28257, 7 Nisan 2012.
- Diyaret İşleri Başkanlığı Kur'an Kursu Yönetmeliği, (1971). *T. C. Resmi Gazete*, 13989, 17 Ekim 1971.
- Diyaret İşleri Başkanlığı Kur'an Kursu Yönetmeliği, (1990). *T. C. Resmi Gazete*, 20697, 16 Kasım 1990.

- Diyaret İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, (1997). *T. C. Resmi Gazete*, 23086, 20 Ağustos 1997.
- Diyaret İşleri Başkanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, (1965). *T. C. Resmi Gazete*, 12038, 2 Temmuz 1965.
- Diyaret İşleri Başkanlığınca Düzenlenen Eğitim Faaliyetlerinde Uygulanacak Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar. (2009). *T. C. Resmi Gazete*, 27298, 24 Temmuz 2009.
- Doğan, D. (2014). Diyaret İşleri Başkanlığı Kur'an Kursları Öğretim Programı (okul öncesi dönemi) dini bilgiler-1 öğrenme alanı kazanımları üzerine değerlendirme. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi* 24, 201-226.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik
- Doğan, S., Uğurlu, C.T., Demir, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 115-138.
- DPT, (1967). *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1969-1972*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.Erişim:
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/8/plan2.pdf>
- DPT, (1972). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1973-1977*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.Erişim:
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/7/plan3.pdf>
- DPT, (1984). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1985-1989*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.Erişim:
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/5/plan5.pdf>
- DPT, (1989). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1990-1994*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.Erişim:
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/4/plan6.pdf>

- DPT, (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: 1996-2000*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. Erişim:
<http://www.surdurulebilirlik.gov.tr/wp-content/uploads/2016/06/plan7.pdf>
- Dronkers, J., Felouzis, G., Zanten, A. (2010). Education markets and school choice. *Educational Research and Evaluation*, 16(2), 99-105, DOI: 10.1080/13803611.2010.484969
- EBA (2016). Rasyonel seçim-değişim teorisi. 10 Haziran 2017 tarihinde
<http://www.eba.gov.tr/video/izle/8265ff01ebfbef898426abc6550f16959d6f7c76b8168> sitesinden alınmıştır.
- ERG, (2013). *Türkiye’de Din ve Eğitim: Son Dönemdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci, 18.04.2013, politika raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi
- ERG, (2017). *Eğitim İzleme Raporu-Öğretim Programları Arka Plan Raporu 2016-17*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi
- ERG, (2018). *Eğitim İzleme Raporu-Öğrenciler ve Eğitime Erişim 2017-18*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak.
- Eroler, E.G. (2019). “*Dindar Nesil Yetiştirmek*” *Türkiye’nin Eğitim Politikalarında Ulus ve Vatandaş İnşası (2002-2016)*. İstanbul: İletişim
- Ev, H. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi ve din öğretimi alanına öğretmen yetiştirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9-50.
- Farias, M. (2014). School choice and inequality in educational decision. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(1), 1-34. DOI: 10.4471/remie.2014.01
- Field, J. (2008). *Sosyal Sermaye*. (2. Baskı). Bahar Bilgen, Bayram Şen (Çev). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Goldring, E.B., Hausman, C.S. (1999). Reasons for parental choice of urban schools. *Journal of Education Policy*, 14(5), 469-490. DOI: 10.1080/026809399286161
- Göğebakan, Ş. (2011). *Çocuğunu Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gönderen (6yaş) Annelerin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Gökdemir, N. (2016). Okul öncesi eğitime Osmanlı modeli: Sıbyan Mektepleri. 11 Temmuz 2017 tarihinde <https://www.birgun.net/haber-detay/okul-oncesi-egitime-osmanli-modeli-sibyan-mektepleri-113296.html> sitesinden alınmıştır.
- Grenfell, M. (2009). Applying Bourdieu's field theory: the case of social capital and education. *Education, Knowledge & Economy*, 3(1), 17–34. DOI: 10.1080/17496890902786812
- Gurbetoğlu, A., Atlı, S. (2014). Kazım Nami Duru'nun okul öncesi eğitime katkıları ve "Çocuk Bahçesi Rehberi" adlı eserinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 225-243.
- Gül, E.D. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269-278.
- Güler, B. (2018). Anaokulları da eğitim müftülüklerine emanet. 14 Temmuz 2019 tarihinde <https://www.evrensel.net/haber/342639/anaokullarinda-egitim-muftuluklere-emanet> sitesinden alınmıştır.
- Gümüş, A. T. (2012). Eğitim hakkının dönüşümü. *Journal of Social Studies Education Research*, 3(1), 119-134.
- Gün, A. (2016). Veli ve öğretici görüşleri doğrultusunda 4-6 yaş grubu Kur'an kursu eğitimi: Samsun İli Örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7), 33-66.
- Güncör, C. (2011). *Sosyal Sermaye ve Eğitim İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güncör, C., Özdemir, M. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 70-90.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi yasa tasarısı=reform mu?. *İlköğretim Online*, 11(3), 556-577.
- Habertürk, (2017). FETÖ'nün tarihçesi - 15 Temmuz Darbe Girişimi Raporu. 21 Mayıs 2019 tarihinde <https://www.haberturk.com/gundem/haber/1508856-fetonun-tarihcesi-15-temmuz-darbe-girisimi-raporu> sitesinden alınmıştır.
- Hacettepe Üniversitesi, (2012). 05.01.1961 Tarih 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'ne İlişkin Görüşler. 10 Mart 2018 tarihinde <http://inetd.org.tr/egitim/hacettepe.pdf> sitesinden alınmıştır.

- Hesapçioğlu, M., Çelebi, N. (2011). Magnet ve Charter okullarının eğitim ve finans yapıları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 79-101.
- Hill P.T., Jochim A.E. (2009). Political Perspectives on School Choice. M. Berends ve diğerleri (Eds.), *Handbook of Research on School Choice* içinde (pp. 3-19). New York, London: Routledge.
- Howe, K., Eisenhart, M., Betebenner, D. (2001). School choice crucible: A case study of Boulder Valley. *The Phi Delta Kappan*, 83(2), 137-146.
- Hürriyet, (2003). Yoksul öğrenciye özel okul seneye kaldı. 3 Eylül 2017 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/yoksul-ogrenciye-ozel-okul-seneye-kaldi-38494877> sitesinden alınmıştır.
- Hürriyet, (2013). Okul olan dershaneye çek veya kupon modeli. 4 Eylül 2017 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/okul-olan-dershaneye-cek-veya-kupon-modeli-25122776> sitesinden alınmıştır.
- Ilgar, M.Z., Ilgar, S.C. (2013). Türkiye’de erken çocukluk eğitimine genel bir bakış, 219-228. Erişim: <http://www.izu.edu.tr/Assets/Content/file/20130613-14.pdf>
- İhya Öncüleri, (2016). Hz. Peygamber (S.A.V) e Mücavir, Ali Ulvi KURUCU. *Youtube*. 28 Mayıs 2019 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=Vqq4MQJVM3A> sitesinden alınmıştır.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012). *T. C. Resmi Gazete*, 28261, 11 Nisan 2012.
- James, D., Reay, ,D., Croizer, G., Beedell, P., Hollingworth, S., Jamieson, F., Williams, K. (2010). Neoliberal policy and the meaning of counterintuitive middle-class school choices. *Current Sociology*, 58(4), 623-641. DOI: 10.1177/0011392110368003
- Jennings, J.L. (2010). School choice or schools’ choice? managing in an era of accountability. *Sociology of Education*, 83(3), 227–247. DOI: 10.1177/0038040710375688
- Jourdain, A., Naulin, S. (2016). *Pierre Bourdieu’nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları*. Öykü Elitez (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Kahneman, D. ve Tversky, A. (1979). Prospect theory: An Analysis of Decision Under Risk. *Econometrica* 47 (2), 263-291.

- Kamudan Haber, (2019). Ana okullarında yeni dönem. Dini bilgiler ve Kuran eğitimi verilecek. 12 Temmuz 2019 tarihinde <http://www.kamudanhaber.net/guncel/ana-okullarinda-yeni-donem-dini-bilgiler-ve-kuran-egitimi-verilecek-h390413.html> sitesinden alınmıştır.
- Kaplan, P. (2017). AÇEV: Pilot uygulama olmalı, değerler eğitimi netleşmeli. 18 Temmuz 2019 tarihinde <http://www.pervinkaplan.com/detay/acev-pilot-uygulama-olmalı-değerler-egitimi-netlesmeli/2498> sitesinden alınmıştır.
- Karabağ, S. (2006). *Mekânın Siyasallaşması*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karabulut, C. (2016). Eğitimde Metalaşma ve Ticarileşme. *SAV Katkı: 2*, 66-79. Erişim: http://katki.org/wp-content/uploads/2016/04/Katk%C4%B1_Say%C4%B1-2.pdf
- Karadeniz, E. (2016). 4- 6 Yaş Kur'an Kursu Açmada Zaafiyete Düşen Müftülükler mi Var?. 2 Ocak 2018 tarihinde <https://www.dinihaber.com/diyanet-haber/4-6-yas-kuran-kurslarına-diyanet-iddialı-basladı-h98940.html> sitesinden alınmıştır.
- Karagül, M. (2012). *Sosyal Sermaye (Kapitalizmin Kör Noktası)*. Ankara: Nobel.
- Karagül, M., DüNDAR, S. (2006). Sosyal sermaye ve belirleyicileri üzerine ampirik bir çalışma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 61-78.
- Kartal, H. (2008). *Geçmişten Günümüze Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi
- Kavakcı, S., Görmüş, Ş. (2018). Sosyal sermaye bağlamında güven kavramı: dini, toplumsal ve iktisadi boyutu. *Uluslararası İslam Ekonomisi ve Finansı Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 79-95.
- Kaymakcan, R. (2005). Türkiye'de misyonerlik ve din eğitimi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(12), 25-39.
- Keskin, H.D., Turna, B.G. (2010). Ailelerin devlet ya da özel okul tercihlerini etkileyen faktörler (Rize Örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 411-426.
- Kim, J.S., Hwang, Y.J. (2014). The effects of school choice on parental school participation and school satisfaction in Korea. *Social Indicators Research*, 115, 363-385. DOI: 10.1007/s11205-012-0224-4
- Kiraz, Z. (2014). Okullar arasındaki ayrışmanın çözümlenmesi: Çankaya örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(7), 72-100.

- Korkmaz, F. (2017). Neoliberalizm bağlamında sosyal bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5 (1), 29-57.
- Kosunen, S., Rivière, C. (2017). Alone or together in the neighbourhood? School choice and families' access to local social networks, *Children's Geographies*, 1-12 DOI: 10.1080/14733285.2017.1334114
- Köse, A., Uzun, M. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 305-338.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C., Güner, A. (2017). Okulların sahip oldukları sosyal sermayeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 102-122.
- Kurt, İ. (2017). *Velilerin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kurslarından Memnuniyet Düzeyleri Ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Ankara Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Ladd, F.D. (2003). School Choice in New Zealand. D.N. Plank ve G. Sykes (Ed.), *Choosing Choice: School Choice in International Perspective* içinde (pp. 45-68). New York: Teachers College.
- Levin, H.R. (2009). An Economic Perspective on School Choice. M. Berends ve diğerleri (Eds.), *Handbook of Research on School Choice* içinde (pp. 19-35). New York, London: Routledge.
- Mardin, Ş. (2016). *Türkiye'de Din ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları
- McGregor, G. (2009). Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo-liberalism. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 345-358. DOI: 10.1080/01425690902812620
- MEB, (2005). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün ve Yaygın Eğitim 2004–2005. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2010). *18. Millî Eğitim Şûrası Kararları*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf
- MEB, (2012). *12 yıl zorunlu eğitim sorular – cevaplar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf

- MEB, (2013a). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: Ankara.
- MEB, (2013b). *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)* Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: Ankara.
- MEB, (2013c). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: Ankara.
- MEB, (2014). 19. Millî Eğitim Şûrası sona erdi. 10 Temmuz 2019 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr> sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2015a). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2015b). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB, (2015c). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2014–2015. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2016). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015–2016. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2017a). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim (1. Dönem) 2016–2017. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2017b). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2017c). Okul öncesi eğitime ilişkin hedefler. 1 Temmuz 2019 tarihinde <http://meb.gov.tr/m/haber/14508/tr> sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2018a). Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017–2018. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2018b). Bakan Selçuk, TBMM plan ve bütçe komisyonunda sunum yaptı. 1 Şubat 2019 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-sunum-yapti/haber/17391/tr> sitesinden alınmıştır.
- Menteşe, S. (2013). Eğitim ve Toplumsal Değişme. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 45-67.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel. (İlk baskı 2009).

- Metindoğan, A. (2018). Değerler eğitimi nasıl verilmeli? 13 Temmuz 2019 tarihinde <https://www.egitimreformugirisimi.org/değerler-egitimi-nasil-verilmeli/> sitesinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı Anaokulu-Anasınıfı ve Uygulama Sınıfı Yönetmeliği, (1992). *T.C. Resmi Gazete*, 21437, 16 Aralık 1992.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, (2013). *T. C. Resmi Gazete*, 28735, 14 Ağustos 2013.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, (2014). *T. C. Resmi Gazete*, 29072, 26 Temmuz 2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, (2015). *T. C. Resmi Gazete*, 29397, 25 Haziran 2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, (2019). *T. C. Resmi Gazete*, 30827, 10 Temmuz 2019.
- Milli eğitim temel kanunu. (1973, 24 Haziran).*T.C Resmi Gazete*, 2. Erişim: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Misra, K., Grimes P.W., Rogers, K.E. (2013). The effects of community social capital on school performance: A spatial approach. *The Journal of Socio-Economics* 42, 106–111.
- Morgan, R., Blackmore, J. (2013). How parental and school responses to choice policies reconfigure a rural education market in Victoria, Australia. *Journal of Educational Administration and History*, 45(1), 84-109, DOI: 10.1080/00220620.2013.730506
- Nazıroğlu, B., Vahapoğlu, V. (2015). Halkın Kur'an kurslarına yönelik tutumları üzerine betimsel bir araştırma: Of bölgesi örneği. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 103-140.
- Neslitürk, S., Ersoy, A.F. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(3), 245-257.
- OECD, (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>

- Oğuzkan, Ş., Oral, G. (2003). *Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: MEB Yayınları
- Okday, A. (1983). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Eğitim ve Bilim*, 7(42).
- Okday, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul: Epsilon
- Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği, (1996). *T.C. Resmi Gazete*, 22703, 21 Temmuz 1996.
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, (2002). *T.C. Resmi Gazete*, 24679, 26 Şubat 2002.
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, (2004). *T.C. Resmi Gazete*, 25486, 8 Haziran 2004.
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, (2006). *T. C. Resmi Gazete*, 26086, 20 Şubat 2006.
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, (2012). *T. C. Resmi Gazete*, 26360, 21 Temmuz 2012.
- Olssen, M., Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. DOI: 10.1080/02680930500108718
- Orta Doğu Teknik Üniversitesi. (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Görüşü. 10 Mart 2018 tarihinde http://old.fedu.metu.edu.tr/web/documents/other/222sayiliIlkogretimveEgitimKanunuHakkindaEgitimFakultesiIlkogretimBolumuGorusu_s1.pdf sitesinden alınmıştır.
- Oruç, C. (2014). Erken çocukluk dönemi din eğitimi: Teorik Çerçeve, Yaklaşımlar ve Uygulama Örnekleri. *Yeni Türkiye Dergisi*, 50(2), 112-122.
- Öcal, M. (2004). Türkiye'de Kur'an eğitim ve öğretiminde görülen gelişmeler ve bir icâzetname örneği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 81-140.
- Öcal, M. (2008). Türkiye'de din eğitimi tarihi literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 399-430.

- Ömür, Y. E. (2016). Eğitimde neoliberal yerelleşme ve eleştirisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(1), 10-25.
- Örs, Ç., Erdoğan, H., Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 131-154.
- Özen, Ş. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Ve Aile: Anne Ve Babaların Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri (Kars İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Özet, İ. (2019). *Fatih Başakşehir: Muhafazakâr Mahallede İktidar ve Dönüşen Habitus*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Özsan, G. (2015). Türkiye'nin sosyal dokusunda değişen ve değişmeyen unsurlar: eşraf aileleri ve eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 13(50), 96-133.
- Öztürk, N. (2018). *Okul Öncesi Dini Eğitim: "Kur'an Kursları Okul Öncesi Din Eğitimi Projesi" ve Öneriler*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. İstanbul
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu sosyolojisinde "habitus", "sermaye" ve "alan" üzerine. *Liberal Düşünce*, 16, 121-141.
- Parlar, H. (2006). *Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Durumu: Kahramanmaraş Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patton, M.Q (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. M. Bütün, S. Beşir Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi. (İlk baskı 2014).
- Pedük, Ş.B. (2015). Çocukların hak ettiği eğitimi almalarında onların gelişim haklarını bilen ve dikkate alan okul öncesi öğretmenleri olabilmek. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (206), 97-105.
- Pekdoğan, S., Korkmaz, H.İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (37), 59-72.
- Phillippo, K.L., Griffin, B. (2016). The Social Geography of Choice: Neighborhoods' Role in Students' Navigation of School Choice Policy in Chicago. *The Urban Review*, 48, 668-695. DOI: 10.1007/s11256-016-0373-x
- Plank, D.N., Sykes, G. (Ed.) (2003). *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*, New York: Teachers College.

- Polat, S. (2009). *Eğitim Örgütleri İçin Sosyal Sermaye: Örgütsel Güven*. Ankara: Pegem Akademi.
- Poyraz, H., Dere, H. (2003). *Okul öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Reay, D., Lucey, H. (2000). Children, school choice and social differences. *Educational Studies*, 26(1), 83-100. DOI: 10.1080/03055690097754
- Sarıkaya, M.S. (1998). Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde dini tarikat ve cemaatlerin toplumdaki yeri. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5) 93-102.
- Sarıkaya, M.S. (2001). Dinî zihniyetimizin oluşumunda dînî tarikat ve cemaatlerin olumsuz iz düşümleri. *İnsan Bilimleri Araştırmaları*, 3, 93-102.
- Schneider, M., Buckley, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 133–144.
- Schneider, M., Teske, P., Marschall, M., Roch, C. (1997). School choice builds community. *Public Interest*, 129, 86-90.
- Schneider, M., Teske, P., Marschall, M., Roch, C. (1998). Shopping for schools: in the land of the blind, the one-eyed parent may be enough. *American Journal of Political Science*, 42(3), 769-793.
- Seggie, F.N., Bayyurt, Y. (Ed.) (2015). *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- Sevinç, M. (2006). Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 218-225.
- Smyth, J. (2004). Social capital and the 'socially just school'. *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 19-33. DOI: 10.1080/0142569032000155917
- Şahin, C., Ada, Ş. (2013). İlköğretim ile ortaöğretim okullarında sosyal sermayenin kullanılma düzeyinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 131-153.
- Şahin, C., Başar, M., Akan, D. (2014). Okullardaki sosyal ve entelektüel sermaye ilişkilerinin ve düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 300-320.

- Şentürk, İ. (2010). Pierre Bourdieu'nun neoliberalizm eleştirisi bağlamında eğitim yönetimini yeniden düşünmek. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2).
- Şimşek, Z.C., İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240-254.
- Tedin, K.L., Weiher, G.R. (2011). General social capital, education-related social capital, and choosing charter schools. *Policy Studies Journal*, 39(4), 609-629.
- Tokdoğan, N. (2018). *Yeni Osmanlıcılık Hınç, Nostalji, Narsisizm*. İstanbul: İletişim
- Tosun, C., ve Çapcıoğlu, F. (2015). 4-6 Yaş Kur'an Kursları Öğretim Programının dini gelişim kuramları çerçevesinde incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 705-720. DOI: 10.14527/pegegog.2015.038
- Töremen, Y. (2002). Okullarda sosyal sermaye: kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 556-573.
- Tse, T.K. (2008). Choices for whom? the rhetoric and reality of the direct subsidy scheme in Hong Kong (1988-2006), *Education and Urban Society*. 40(5), 628-652
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal Of Field Education*, 1(2), 39-58.
- Turaşlı, N.K. (2018). Erken Çocukluk Eğitiminin Tanımı ve Kapsamı. G. Haktanır (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TÜİK, (2014). Yaygın eğitim faaliyeti istatistikleri. 10 Kasım 2017 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 sitesinden alınmıştır.
- TÜİK, (2017). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi. 28 Haziran 2018 tarihinde <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> sitesinden alınmıştır.
- TÜRK-İŞ, (2018). Mayıs 2018 açlık ve yoksulluk sınırı. 15 Ocak 2019 tarihinde <http://www.turkis.org.tr/MAYIS-2018-ACLİK-ve-YOKSULLUK-SINIRI-d46736> sitesinden alınmıştır.
- Türkmen, N.C., Demir, S., Akgül, B. (2012). Çerçeve etkisi uygulama örneği: rasyonel bireye eleştirel bir bakış. *Okan Üniversitesi Finansal Riskleri Araştırma ve Uygulama Merkezi (Okfram)*.
- TÜSİAD, (2005). Doğru başlangıç: Türkiye'de okul öncesi eğitim. 25 Ekim 2018 tarihinde <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/333-dogru-baslangic->

turkiyede-okul-oncesi-egitim sitesinden alınmıştır.

- TÜSİAD, AÇEV ve PwC, (2019). İş ve özel yaşam dengesi yolunda çocuk bakım ve eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması. 25 Mart 2019 tarihinde <https://tusiad.org/tr/basin-bultenleri/item/10256-tusiad-acev-ve-pwc-tarafindan-hazirlanan-is-ve-ozel-yasam-dengesi-yolunda-cocuk-bakim-ve-egitim-hizmetlerinin-kreslerin-yayginlastirilmesi-raporu-tanitildi> sitesinden alınmıştır.
- Uçar, E. (2016). Sosyal sermaye ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 19-40.
- Uğuz, H.E. (2010). *Kişisel ve Kurumsal Gelişmeye Farklı Bir Yaklaşım Sosyal Sermaye*. Ankara: Orion.
- Uğuz, H.E., Örselli, E., Sipahi, E. (2011). Sosyal sermayenin ölçümü: Türkiye deneyimi. *Akademik İncelemeler Dergisi (AID)*, 6 (1), 8-40.
- UNICEF (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme. 23 Ağustos 2018 tarihinde https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html sitesinden alınmıştır.
- Uygun, S. (2003). Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*: 36(1-2), 108-120.
- Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., Çankaya, D. (2010). *Eğitimde Toplumsal Ayırışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ünüvar, P., Pişgin Çivik, S. (2014). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi. S. Seven (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi
- West, A., Pennell, H. (1997). Educational reform and school choice in England and Wales. *Education Economics*, 5(3), 285-305, DOI: 10.1080/09645299700000024
- Wilson, T.S. (2010). *Between Public and Private: Parents and Distinctive Schools of Choice*. Columbia University/Graduate School of Arts and Sciences.
- Wolfe, A. (2003). The Irony of School Choice: Liberals, Conservatives, and the New Politics of Race. A. Wolfe (Ed.), *School Choice: The Moral Debate* (31-51). UK: Princeton University Press.

- Yağcı, S. (2018). *Öğreticilere Göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4 – 6 Yaş Grubu Kur'an Kursları (İzmir İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yaka, Ş., Yalçın, D., Denizli, E. (2014). Okul öncesi eğitimde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 169-192.
- Yarçı, S. (2014). Pierre Bourdieu'da sosyal sermaye kavramı. *Akademik İncelemeler Dergisi (AID)*, 6 (1), 125-135.
- Yavuz, S. (2013). Sosyal sermaye ve din; sosyal sermayenin grup içi işbirliği ve eşgüdümüne etkisi üzerine. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(23), 43-76.
- Yeşil Dağlı, Ü., Dağlı, A. (2012). 1950'lerden günümüze Türk yasalarında ve kalkınma planlarında okul öncesi eğitim. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 454-467.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin. (İlk baskı 1999).
- Yıldırım, B. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arası Çocuklara Din Eğitimi (Sivas İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yıldırım, M.C. (2008). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okulöncesi eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 91-110.
- Yıldız, A. (2017). Günümüz öğretmen tipolojisi üzerine bazı belirlemeler. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 50, 62-65.
- Yıldız, A., Ünlü, D., Alica, Z., Sarpkaya, D. (2014). Neo-Liberal bir çağda Mahmut Hoca'yı anımsamak: "ben tüccar değil, öğretmenim". *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 25, 5-18.
- Yıldızhan, Ş. (2014). *Yaz Kur'an Kurslarına Katılan Öğrenci Ailelerinin Sosyokültürel Durumları Üzerine Bir İnceleme-Zonguldak/Ereğli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11,13-32.
- Yorulmaz, B. (2013). Kuran kursu öğretmenleri ile cami görevlilerinin okul öncesi ve ilköğretim 1. kademe öğrencilerine ders verme durumlarına ilişkin öz algıları (İstanbul örneği). *Öneri Dergisi*, 10(39), 149-162.

- Yorulmaz, B. (2016). Türkiye’de din eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalar hakkında genel bir değerlendirme. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 12(46), 41-62 DOI: 10.14783/od.v12i46.1000010003
- Yücel, M.S. (2016). Cumhuriyet’in ilk yıllarında anaokulları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 995-1004.
- Zengin, Z.S. (2011). Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Kur’an kurslarının kurulması ve gelişimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-24.
- Zobar, A. (2006). *Ailelerin ve Öğrencilerin Lise Seçimlerini Etkileyen Faktörler (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK-1. Etik Kurul İzin Belgesi

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Havva ÖZDEMİR TÜRK
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 İlköğretim ABD

Sayın Havva ÖZDEMİR TÜRK,

“Çocuklarını Kur’an Kurslarına veya Anasınflarına Gönderen Ailelerin Bu Tercihlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Fenomenolojik Bir Çözümleme” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 27.02.2018 tarihli yapmış olduğunuz başvuru 2018/04-ve 27.03.2018 tarihli toplantıda (Protokol NO. 2018/61) kurulumuz tarafından uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

(Katılmadı)
 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)


 Prof. Dr. Altay EREN(Üye)


 Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


 Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)


 Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

(Katılmadı)
 Av. Zuhale Demirci(Üye)

EK-2. Millî Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.9081840
Konu: Anket Araştırma İzni

08.05.2018

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 19.04.2018 tarih ve 4308 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 04.05.2018 tarih ve 8899557 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Havva ÖZDEMİR TÜRK'ün "4-6 Yaş Grubundaki Çocukların Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Anasınıflarına veya Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı 4-6 Yaş Grubu öğrencilere Yönelik Din Eğitimi Verilen Kur'an Kurslarına Gönderen Ebeveynlerin Bu Tercihlerinin Nedenlerinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 1663-8534-39fd-9339-1a28 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Gönüllü Katılımcı Bilgilendirme Formu

Bu araştırma araştırmacı Havva ÖZDEMİR TÜRK tarafından, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Tezi olarak Yrd.Doç.Dr. Sabiha BİLGİ danışmanlığında yürütülmektedir. İletişim Bilgileri: Tel:0 535 348 93 21, e-mail: havva.ozdemir28@gmail.com

Bu araştırmada 4-6 yaş grubu çocuğa sahip anne babaların, çocuklarını Kur'an kurslarına veya MEB'in anasınıflarına gönderme nedenlerindeki etkili olan faktörleri incelemek ve karşılaştırma yapmak üzerine araştırma yapmaktayım. Bu konuda çocuğunuzun geleceğini düşünen bir ebeveyn olarak sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Bu araştırmayı kabul ederseniz size ana konuyla ilgili duygu ve düşüncelerinizi içeren sorular sorulacak ve sizden cevaplamanız istenecektir. Uygulama esnasındaki dürüstlüğünüz ve samimiyetiniz çok önemli olduğundan sizleri aramızda görmek ayrıcalık olup, bizler için büyük bir önem taşımaktadır.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gönüllülük esasına dayandığını; vereceğiniz bilgilerin sadece bu araştırmada kullanılacağını ve kişisel bilgilerinizin gizli tutulacağını, araştırma raporunda isimlerinizin kesinlikle yer almayacağını ve bunun yerine takma isimler kullanılarak şifreleneceğini belirtmek isterim. Uygulamanın istediğiniz anında, araştırmadan ayrılmak istediğinizi uygulayıcıya herhangi bir neden veya koşul belirtmeden ifade edebilir ve ayrılabilirsiniz. Bu konuda size olumsuz dönecek herhangi bir sorumluluğunuz yoktur.

Söylediklerinizin hiçbir kısmını atlamak istemediğimden telefon ve ses kayıt cihazı ile konuşmayı kayıt altına almak istiyorum. Eğer mülakat sırasında herhangi bir an ses kayıt cihazını kapatmak isterseniz bütün yapmanız gereken mikrofon üzerindeki şu düğmeye basmanız, bu şekilde ses ayıt cihazı duracaktır. Ayrıca görüşme sonunda istemediğiniz bilgileri de silebiliriz. Görüşmeye başlamadan önce veya görüşme esnasında konuyla ilgili aklınıza takılan bir soru varsa lütfen bana müdahale edin ve soruyu tekrarlamamı isteyin. Bu görüşmenin yaklaşık 40-60 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

Bu araştırmaya katılmanın size hemen dönecek bir faydası bulunmamakla beraber, araştırma hakkında, sonrasında bilgi almanız mümkündür. Araştırma sonunda, araştırma sonucu ile bilgi talep etmeniz durumunda, elde edilen bilimsel bilgiler paylaşılabilecektir. Ayrıca, araştırma süresinde kullanılan bütün materyal, dokümanların masrafları araştırmacıya ait olup, sizden herhangi bir başlık altında ücret talep edilmeyecektir. Araştırma sonuçları, analiz edilip, işlenecek ve bunun sonucunda elde edilen bilgiler rapor edilip, Tez Jürisine sunulacaktır. Kabul görmesi halinde çalışma literatüre kazandırılacaktır.

Araştırma ile ilgili daha fazla bilgi ve sorun için:

Araştırma Sorumlusu: Havva ÖZDEMİR TÜRK – Şakir DEMİR İlkokulu Okul öncesi öğretmeni. 0380 691 33 95- 0535 348 93 21 Samandıra SANCAKTEPE/İSTANBUL Araştırma Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Sabiha BİLGİ Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 0374 254 10 00 Gölköy Kampüsü/ BOLU

Araştırmamıza ayırdığınız zaman ve göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı Teşekkürler.

Araştırmanın koşullarını anladığımı ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı taahhüt ederim.

İMZA:

TARİH:

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

İAEK Karar No:

ONAM FORMU

Araştırmanın Adı: “Çocuklarını Kur’an Kursu veya Anasınıfına Gönderen Ailelerin Bu Tercihlerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Fenomenolojik Bir Çözümleme”

	Evet	Hayır
Bilgilendirme Formunu okudunuz mu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma projesi size sözlü olarak da anlatıldı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Size araştırmayla ilgili soru sorma, tartışma fırsatı tanındı mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sorduğunuz tüm sorulara tatmin edici yanıtlar alabildiniz mi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma hakkında yeterli bilgi aldınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herhangi bir zamanda herhangi bir nedenle ya da neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkına sahip olduğunuzu anladınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Araştırma sonuçlarının uygun bir yolla yayınlanacağına katılıyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yukarıdaki soruların yanıtları size kim tarafından açıklandı? <i>Lütfen ismini yazınız....</i>		

İmza:

Tarih:

EK-3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

“Çocuklarını Kur’an Kursu veya Anasınıfına Gönderen Ailelerin Tercihlerine
İlişkin Bir Çözümleme”

Görüşülen Kişinin Adı-Soyadı ve Çocuğa Yakınlığı:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Saati: Başlangıç----- Bitiş -----

Görüşme Kayıt No:

Anasınıfı/Kur’an Kursu Velisi:

1. Demografik Bilgiler:

1.1. Annenin Adı:

Babanın Adı:

1.2. Annenin Yaşı:

Babanın Yaşı:

1.3. Annenin Mesleği:

Babanın Mesleği:

1.4. Çalışma Günleri ve Saat Aralığı

Anne:

Baba:

1.5. En son mezun olduğu okul/okul türü

Anne:

Baba:

1.6. Büyüdüğü yer

Anne:

Baba:

1.7. Aylık net gelir

Anne:

Baba:

Ailenin toplam aylık net geliri:

1.8. Sahip olunan çocuk sayısı:

	1	2	3	4	5
Cinsiyeti:
Yaşı:
Devam ettiği okul:
Okula devam etmiyor					
İse şu anda ne yapıyor?
Daha önce Kuran kursu ya da					
Anasınıfına gitti mi?
Evet ise nerede? Ne kadar					
Süre ile?

2.Ailenin Eğitim Kurumu Tercih Öncesi:

2.1. Kur'an kursu/anasınıfının varlığından nasıl haberdar oldunuz?

2.1.1. İlk olarak edindiğiniz bilgiler ne tür bilgilerdi?

2.2. Çocuğunuzu daha önce şu anda devam ettiği kuruma gönderdiniz mi?

Evet ise,

2.2.1. Ne kadar süreyle gönderdiniz?

2.3. Çocuğunuzu daha önce başka bir kuruma gönderdiniz mi?

Evet ise,

2.3.1. Hangi kuruma gönderdiniz?

2.3.2. Ne kadar süreyle gönderdiniz?

2.3.3. Kurum değişikliği yapma nedeniniz neydi?

Hayır ise,

2.3.4. Çocuğunuzun bakım ve eğitimi ile kim ilgileniyordu?

2.4. Çocuğunuzu Kur'an kursuna/anasınıfına kaydettirmeden önce kursla/anasınıfıyla ilgili sizinle iletişime geçen oldu mu?

Evet ise,

2.4.1. Kim iletişime geçti?

2.4.2. Nasıl iletişime geçti?

2.4.3. Nerede iletişime geçti?

2.4.4. Ne zaman iletişime geçti?

2.4.5. Neler görüşüldü?

2.5. Kurumla ilgili bilgi almak için ne tür bir çaba harcadınız?

2.5.1.Çocuğunuzu bu kursa/anasınıfına göndermeden önce kurumu ziyaret ettiniz mi?

2.5.2.Kimlerle görüştiniz?

2.5.3.Neler görüştiniz?

2.5.4.Neler sordunuz? Ne tür bilgiler almak istediniz?

2.5.5.Nelere dikkat ettiniz?

2.6. Kurumla ilgili bilgi alma sürecinde sizi etkileyen biri oldu mu?

2.6.1.Evet ise kimdi ve özellikleri nelerdi?

2.6.2.Neden ona güvendiniz?

2.7.Çocuğunuzu kaydettirmeye ilk karar verdiğinizde kurumdan beklentileriniz nelerdi?

2.7.1. Çocuk açısından beklentilerinizi sorarsam neleri sıralarsınız?

2.7.2.Öğretmen açısından beklentilerinizi sorarsam neleri sıralarsınız?

2.7.3.Kurum idaresi açısından beklentileriniz nelerdi?

2.7.4.Kendiniz açısından beklentileriniz nelerdi?

2.8. Bu kurumda verilen eğitim programı ve günlük rutin aktivitelerine yönelik bilgileriniz nelerdi?

2.9. Bu tercihte bulunurken hangi okul öncesi eğitimi kurumu seçeneklerini göz önünde bulundurdunuz?

2.9.1.Bu tercihte bulunurken başka hangi Kur'an kursu/anasınıfı kurum seçeneklerini göz önünde bulundurdunuz?

Kur'an kursu/ Anasınıfı velisi:

2.9.2.Bu tercihte bulunurken hangi açıdan tereddütleriniz oldu?

2.9.3.Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı (diğer) anasınıfı kurumlarını tercih etmeme nedenleriniz nelerdi?

Kur'an kursu/ Anasınıfı velisi:

2.9.4. (Diğer) Kur'an kurslarını tercih etmeme nedenleriniz nelerdi?

Kur'an kursu/ Anasınıfı velisi:

2.9.5.Bu kurumu tercih ederken hangi kriterleri değerlendirdiniz?

2.10. Sizi bu tercihi yapmaya iten sebepleri öncelik sırasına göre sıralar mısınız?

2.11. Çocuğunuz için eğitim kurumu tercihinde bulunmak, sizin için ne anlam ifade ediyor?

2.11.1.Çocuğunuz için bu kurumu tercih etmek, sizin için ne anlam ifade ediyor?

2.12. Çocuğunuzun bu tercihinize yönelik fikri nelerdi?

3. Eğitim Kurumu Tercihi Sonrası:

3.1. Çocuğunuz Kur'an kursuna/anasınıfına gideceğini öğrendiğinde nasıl tepkiler verdi?

3.1.1.Neler sordu?

3.1.2.Bir örnek verir misiniz?

3.2. Çocuğunuzun kurumdaki tipik bir günü nasıl geçmektedir?

3.3. Çocuğunuzun kuruma başlarken ve devam ederken sahip olduğu fikirleri arasında nasıl değişiklikler tespit ettiniz?

3.4. Çocuğunuzun kuruma başlangıç ve devam sürecinde yaşadığınız zorluklar var mıydı? Biraz bahseder misiniz?

3.5. Çocuğunuzun Kur'an kursu/anasınıfına gönderdikten sonra nelerin değiştiğini gözlemlediniz?

3.5.1.Çocuğunuz açısından nelerin değiştiğini gözlemlediniz?

3.5.2.Sizin açıınızdan nelerin değiştiğini gözlemlediniz?

3.5.3.Olumlu durumlar yaşadınız mı?

3.5.4.Olumsuz durumlar yaşadınız mı?

3.6. Çocuğunuzun Kur'an kursuna/anasınıfına devam etmesi sizin için ne kadar önemli?

3.6.1.Çocuğunuzun bu kurumda kalması konusundaki kararlılığınızı ne sağladı?

3.7. Genel olarak bu kurumdan beklentilerinizin ne düzeyde karşılandığını düşünüyorsunuz?

3.7.1.Olumlu yönde düşünceleriniz nelerdir?

3.7.2.Olumsuz yönde düşünceleriniz nelerdir?

3.8. Çevrenizdekilere bu kurumu tavsiye eder misiniz?

3.8.1.Hangi açıdan ya da neden tavsiye edersiniz?

3.9. Çevrenizdekiler bu kurumu tercih etme kararınızı nasıl karşıladılar?

3.10.Bu anasınıfını diğer anasınıflarıyla kıyaslayacak olursanız kurumun güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Anasınıfı velisi:

3.10.1. Bu anasınıfını Kur'an kurslarıyla kıyaslayacak olursanız kurumun güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Anasınıfı velisi:

3.10.2. Bu Kur'an kursunu diğer Kur'an kurslarıyla kıyaslayacak olursanız kurumun güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Kur'an kursu velisi:

3.10.3. Bu Kur'an kursunu anasınıflarıyla kıyaslayacak olursanız kurumun güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Kur'an kursu velisi:

3.11. Değişirme imkânınız olsa kurumun hangi özelliklerini değiştirmek isterdiniz?

4. Eğitim Kurumu Tercih Algıları:

4.1. Okul öncesi dönemde bir okulun hangi yönleri önemlidir?

4.2. Okul öncesi eğitimin sizce amacı nedir?

4.3. Sizce okul öncesi dönemde bir çocuğun anasınıfından/Kur'an kursundan edinmesi gereken 3 temel kazanım nedir?

4.4. Sizin için seçtiğiniz okul nasıl bir eğitim sunmalıdır?

4.5. Okul öncesi eğitimi almış bir çocuğun diğerlerinden farklılaşacağını düşünüyor musunuz?

Evet ise,

4.5.1. Bu farklılaşma size göre hangi yönlerde ve nasıl olacaktır?

4.5.2. Sadece anasınıfında öğrenim gören çocuklar ile sadece kurslara devam eden öğrencilerin birbirlerinden farklılaşabileceğini düşünüyor musunuz?

Evet ise,

4.5.2.1. Bu farklılaşma hangi yönlerde ve nasıl olacaktır size göre?

4.6. Bu kurumun çocuğunuz için doğru seçim olduğunu neden düşünüyorsunuz?

4.6.1. Doğru seçimi yaptığınızı nasıl anladınız?

4.7. Çocuğunuzun ilerideki okul hayatında nerede görmek istersiniz?

4.7.1. Çocuğunuzun ilerideki meslek hayatında nerede görmek istersiniz?

4.7.2. Bu süreçte ne gibi görevleriniz olduğunu düşünüyorsunuz?

4.8. Çocuğunuzun ilerideki eğitimsel ve mesleki tercihlerinde ne yönde etkinliğiniz olacaktır?

4.8.1. Farklı eğitim kurumu tercihleri ilerleyen yıllarda tekrar karşınıza çıkacak mı?

4.9. Eğitim kurumu tercihi sürecinde olan ebeveynlere tavsiyeleriniz nelerdir?

4.10. Bugün olsa yine aynı kurum tercihinde bulunur muydunuz? Neden?

4.11. Farklı imkâna sahip olsaydınız, eğitim kurumu tercihiniz farklı yönde olur muydu?

5. Kurum ile İlişkiler:

5.1. Çocuğunuzun anasınıfından/Kur'an Kursundan kimlerle iletişim kuruyorsunuz?

5.2. Öğretmenle tanıştınız mı?

Evet ise,

5.2.1.Kaç yıllık öğretmen?

5.2.2.Kaç yaşında?

5.2.3.Nereden mezun?

5.2.4.Nasıl bir öğretmen?

5.2.5.Ona güveniyor musunuz?

5.2.6.Onu iyi bir öğretmen olarak tanımlar mısınız? Neden?

5.3. Çocuğunuzun anasınıfından/Kur'an Kursundan en sık görüştüğünüz kişi kim?

Öğretmen/İdare/Personel ise,

5.3.1.Görüşmeler ne şekilde gerçekleşiyor?

5.3.2.Ne sıklıkla iletişim kuruyorsunuz?

5.3.3.Hangi amaçlarla görüşüyorsunuz?

5.3.4.İlişkinizi nasıl tanımlarsınız?

5.3.5.Ona güveniyor musunuz? Neden?

5.4. Okul/Kursla hangi yollarla iletişim kuruyorsunuz? (Okul ziyareti, "okul turu sırasında resmi tur", gayri resmi ziyaret veya sınıf gözlemi, diğer ebeveynlerle konuşma)

5.4.1.Gönüllü okul ziyaretleri/aile katılımlı sınıf etkinlikleri oluyor mu? Katılıyor musunuz?

5.4.2.Okul/Kursta okul-aile birliği yapıları var mı?

5.5. Okul/Kursun sizden beklentileri neler oluyor?

5.6. Diğer aileleri tanıyor musunuz?

Evet ise,

5.6.1.Diğer ailelerle ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?

5.6.2.Ne sıklıkla görüşüyorsunuz?

5.6.3.Görüşmeler ne şekilde gerçekleşiyor?

5.6.4.Hangi amaçlarla görüşüyorsunuz?

5.6.5.Onlara güveniyor musunuz? Neden?

6. Bitirmeden önce eklemek istediğiniz bir şey var mı?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Havva ÖZDEMİR TÜRK
Doğum Yeri ve Yılı : Giresun/1991

Eğitim Durumu

Lisans : Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi/ Okul Öncesi Öğretmenliği
Atatürk Üniversitesi
Açık Öğretim Fakültesi/ Çocuk Gelişimi Önlisans

İş Deneyimi

: Pırpır İlkokulu (2013-2017)
Şakir Demir İlkokulu (2017-)

İletişim

Adres : Eyüp Sultan Mah. Cihad sk. No:20/8
Sancaktepe/İSTANBUL
E-posta : havva.ozdemir28@gmail.com

TUTANAK

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Havva ÖZDEMİR TÜRK'ün 25.07.2019 tarihinde yapılan tez savunmasında "Çocuklarını Kur'an Kursu veya Anasınıfına Gönderen Ailelerin Tercihlerine Etkileyen Faktörlere İlişkin Fenomenolojik Bir Çözümleme" tez başlığının "Çocuklarını Kur'an Kursu veya Anasınıfına Gönderen Ailelerin Tercihlerine İlişkin Bir Çözümleme" olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna. (25.07.2019)

Dr. Öğr. Üyesi Sabiha BİLGİ

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇAMLİBEL ÇAKMAK

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOKÖZ GÜNEŞ

Üye