

HAFIZLIK EĞİTİMİNDE BİLİŞSEL HAZIRBULUNUŞLUK

 Cemil OSMANOĞLU^a

Özet

Türkiye’de hafızlık eğitimi verilen kurumların sayısı artmaktadır. Bu süreçte örgün eğitimle birlikte hafızlık gibi farklı modeller de denenmektedir. Özellikle ortaokul düzeyinde, örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının işlerlik kazandığı görülmektedir. Hazırlık, ezberleme ve pekiştirme şeklinde üç aşamadan oluşan hafızlık eğitiminde hazırlık süreci, hafızlık eğitimi için gerekli bilişsel donanımın kazandırıldığı, ön öğrenme ve hazırbulunuşluk düzeyinin yapılandırıldığı bir aşamadır. İlgi, ezberleme, dikkat, problem çözme, motivasyon gibi yapısal unsurlar içeren bilişsel hazırbulunuşluk, okul öncesinden itibaren gelişen zihinsel örüntünün öğrenme ortamına aktarılmış halidir. Hazırbulunuşluk olgusunun bir çeşidi olan bilişsel hazırbulunuşluk öğrenme faaliyetine girerken gerekli olan temel bilgilerin yanında temel zihinsel becerileri de içermektedir. Bilişsel hazırbulunuşluk yeterli olduğunda öğrenmelerin niteliği artmaktadır. Bilişsel hazırbulunuşluğun yetersiz olması öğrenme sürecinde ciddi sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Hafızlık eğitiminde de bilişsel hazırbulunuşluk önemlidir. Hafızlık eğitimi öncesinde gelişen bilişsel örüntü, hafızlığa hazırlık eğitiminde daha da şekillenmekte, bu eğitimde kazanılan temel bilgi ve beceriler ile hafızlık eğitime başlanılmaktadır. Bilişsel hazırbulunuşluk koşullarına dikkat etmeme sonucunda birçok öğrencinin hafızlık yapmaya istekli olmasına rağmen bu eğitimi başarıyla tamamlayamamaktadır. Bu çalışmada hafızlığa hazırlık eğitimi, okul öncesi aşamadaki temel önkoşul öğrenmelere de atıfla, bilişsel hazırbulunuşluk olgusu açısından değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hafızlık eğitimi, Hazırbulunuşluk, Bilişsel hazırbulunuşluk.



COGNITIVE READINESS IN HIFZ TRAINING

Abstract

Hifz training is gradually developing in our country in terms of quantity. In this process, different models such as "hifz training together with formal education" are tried. Along with formal education, the practice of Qur'an memorization has become widespread, especially at the secondary school level in Turkey. Hifz training consists of three stages: Preparation, memorization and reinforcement. During the preparation phase, the basic information and cognitive competencies required for memorizing the Qur'an are acquired. In this process, the readiness required for memorizing the Qur'an is structured. Cognitive readiness includes basic skills as well as the basic knowledge required when engaging in a learning activity. When cognitive readiness

^aDoç. Dr., Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, osmanoglu@erciyes.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 25.10.2022, Makale Kabul Tarihi: 13.12.2022

is sufficient, the quality of learning increases. Insufficient cognitive readiness creates serious problems in the learning process. Cognitive readiness is also important in hıfz training. With the basic knowledge and skills gained during the preparation process, hıfz training begins. As a result of mistakes or omissions made in this process, many students could not successfully complete the hıfz educating, however, these students were willing to be hafız. Based on this problem, in this study, preparatory training for memorizing the Qur'an was evaluated in terms of cognitive readiness, without ignoring the pre-school period.

Keywords: Hıfz training, Readiness, Cognitive readiness.



Giriş

Arap dilinde “korumak, muhafaza etmek, himaye etmek, savunmak, hatırlamak, aklında tutmak, ezberlemek” anlamlarına gelen “hıfz” kökünden türemiş bir kelime olan “hâfız” (Çoğ. huffâz), sözlükte “saklayan, koruyan” anlamına gelir (Tuğlacı, 1979; el-Humsî, 2014). Kavram, terim anlamıyla İslam eğitim literatüründe İslam dininin kutsal kitabı olan Kur'an'ı başından sonuna kadar usulüne uygun biçimde ezber olarak okuyabilen kişiye karşılık kullanılır (Bozkurt, 1997). Aynı anlamı da ihtiva edecek biçimde Arapça'da “Hamele-i Kur'ân” tabiri de yer almaktadır (Akakuş, 2018). Bu kavram, farklı kaynaklarda, Kur'an'ı ezbere okuyup ilmi ile amel eden ve onun sonraki nesillere aktarılması noktasında mücadele edenlere atfen de kullanılmaktadır. Türkçede “hafızlık”, “hafız olmak” ya da “hafızlığa gitmek” Kur'an'ı başından sonuna kadar, usulüne uygun şekilde okuyup ezberlemeyle ilgili tabirlerdir. Hafızlık eğitimi de bu anlamda Kur'an'ın tümünün ezberlenmesi amacıyla yapılan eğitsel faaliyetleri içine alan bir ifadedir. Hafız ve hafızlık Türk toplumsal muhayyilesinde önemli bir sosyal temsil kabiliyetine sahiptir. Örneğin Türk edebiyatında hafız karakteri romanlarda ana ve yardımcı karakterler düzeyinde güçlü bir biçimde kullanılmıştır. Halide Edip Adıvar'ın *Sinekli Bakkal* (Adıvar, 2007), Reşat Nuri Güntekin'in *Yeşil Gece* (Güntekin, 2015), Kemal Tahir'in *Köyün Kamburu* (Tahir, 2006) ve Şevket Süreyya Aydemir'in *Toprak Uyanırsa* (Aydemir, 2015) isimli çalışmalarında güçlü hafız modelleri bulunur.

İslam eğitim tarihinin önemli köşe taşlarından birisi olan hafızlık eğitimi günümüzde İslam dünyasının farklı bölgeleri ile Müslümanların yaşadığı ülkelerde farklı uygulamalarla varlığını devam ettirmektedir (Özbek, 2015/2; Şahin, 2011; Dzulkipli & Solihu, 2018). Bu uygulamalara bakıldığında, hafızlık eğitime başlama yaşı, ezber yapma tarzı, ezber yapılan ortamlar ile bunları barındıran kurumsal yapılar, öğretimde kullanılan araç gereçler, öğreticilerin özellikleri, mezuniyet prosedürleri vb. açılardan birçok farklılık görmek mümkündür. Uzun yıllar içinde oluşup gelişen Selçuklu ve Osmanlı eğitim bakiyesini devralan Türkiye ise, hafızlık eğitiminde geleneksel usulleri büyük ölçüde korumaya devam etmektedir (Gürel, 2019; Pazarbaşı, 2020). Bununla beraber son dönemde farklı uygulamalar da göze çarpmaktadır. Bunlar arasında, hafızlık eğitiminin üniversite lisans düzeyinde, özellikle yüksek din öğretimi sürecine eklenerek yeni bir form kazandığı görülmektedir (Kaya & Gürel, 2019). Son yıllarda daha güçlü bir gelişim çizgisi olarak, ortaokul düzeyinde, örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması da yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Uğur, 2019; Güneş, 2020). Bu uygulamada öğrenciler örgün eğitim yaşamlarına ara vermeden hafızlıklarını tamamlamaya çalışmaktadır. Özellikle ortaokul düzeyinde öne çıkan hafızlık eğitiminin, söz konusu kuşağın yaş ve gelişim özellikleri itibarıyla daha yoğun biçimde

öğretici-ebeveyn-çocuk etkileşimine dayalı olduğu söylenebilir (Güneyin, 2019). Bu durum ebeveyn-çocuk ve öğretici-çocuk ilişkileri çerçevesinde gelişen yaşantıların boylamsal bir şekilde incelenmesini anlamlı kılmaktadır.

Psikoloji alanında yapılan araştırmalar, temel eğitimin ilerleyen kademelerinde yaşanan birçok sorunun arkasında erken deneyimlerin bulunduğunu göstermektedir. Adler'in ifadeleriyle söylemek gerekirse "gelişimi kısıtlanmış çocukların okul yaşamlarında bir takım davranış bozuklukları kendini açığa vurur. Böylesi durumlarda bütün suç okula yüklenir, oysa okulun yaptığı, aile eğitiminin o zaman kadar saklı kalmış kusurlarını gün ışığına çıkarmaktan başka bir şey değildir" (Adler, 1996, s. 45). Burada dikkat çekilen sebep sonuç ilişkisi sadece davranış sorunları için değil, aynı zamanda bilişsel problemler için de söz konusudur. Nitekim bilişsel gelişimde genetik faktörler yanında çevresel faktörlerin de güçlü etkisi bulunmaktadır (Slavin, 2013, s. 48). Bilişsel gelişimde yaşanan birçok tıkanmanın arkasında erken dönem problemlerin izlerini görmek mümkündür. Örneğin, çocuğun konuşmaya başladığı dönemde evde birden fazla dil konuşulması, çocuğa serbest konuşma fırsatı sunulmaması, yanlış pekiştireçlerin kullanılması, telaffuzlarda aceleci davranılması, yaşlılarıyla kıyaslanması vb. konuşmada gecikme ya da gerileme gibi olumsuzluklara yol açabilmektedir (Küçükkaragöz, 2016, s. 111). Dil problemlerinin bilişsel gelişime yansıtacağını düşünmek zor değildir. Bu gibi örnekler erken deneyimlerin, önemli ölçüde bilişsel donanıma dayalı bir eğitim olan hafızlık eğitimi için anlamını tartışmayı gerektirmektedir.

Hafızlık eğitimi öncesinde geçirilen ve bilişsel gelişimi etkileyen süreçleri tanımak, farklı yönleriyle analiz etmek, hafızlık eğitiminin bilişsel temellerini anlama ve yapılandırma açısından önemlidir. Bilhassa erken yaşlarda hafızlık eğitimine dâhil olan çocukların bilişsel gelişimle ilgili çeşitli ön koşul beceriler (ezber, kodlama, hatırlamaya dönük özellikler, okuma/telaffuz özellikleri, dikkat ve odaklanma becerileri, bireysel ve grupla çalışma alışkanlıkları vb.) ve öğrenmeler ile "Kur'an ezberi" hakkında (harf, kelime ve mahreç bilgisi, okuma tertibi, ses düzeni vb.) belli bir hazırbulunuşluk düzeyine sahip olması gerektiği düşünülebilir. Nitekim araştırmalar, hafızlık öncesi koşullar (Aile çevresi, okul yaşantıları, sosyal rol modeller vb. çevresinde edinilen bilgi ve beceriler, hafızlığa yüklenen anlamlar vb.) ile hafızlığa hazırlık eğitimi¹ yaşantılarının, bu çerçevede oluşan olumlu-olumsuz deneyimlerin hafızlık eğitiminin niteliğini çeşitli şekillerde etkilediğini göstermektedir (Şağban, 2012; Temel, 2007). Yukarıdaki kaygıdan hareketle bu çalışmada özellikle ortaokul kuşağında hafızlık eğitimine dâhil olan çocukların erken dönem (okul öncesi ve ilkokul) yaşantıları ile hafızlık eğitimi öncesinde yer alan *hafızlığa hazırlık eğitime* odaklanılmış, her iki dönemde oluşan deneyimlerin bilişsel gelişim ve hazırbulunuşluk ile ilişkisi irdelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada hazırbulunuşluk ve bilişsel hazırbulunuşluk kavramları açıklandıktan sonra konu sırasıyla, hafızlık eğitimi etkileyen bilişsel hazırbulunuşluk olgusunun nasıl şekillenmekte olduğu, bu süreçte yaşanan gelişmelerin hafızlık eğitimine nasıl yansıtılabileceği ve bilişsel hazırbulunuşluk olgusu çerçevesinde yaşanan problemlerin nasıl aşılabileceği etrafında ele alınmıştır.

Özellikle örgün eğitimle birlikte hafızlık projesine dâhil olmuş ancak istenen şekilde yol alamamış öğrencilerin hafızlık eğitiminde tıkanma ve bırakma nedenleri düşünüldüğünde hafızlık eğitimi öncesi

¹ Hafızlığa başlamadan önceki döneme karşılık gelen ve söz konusu eğitim için gerekli temel bilgi ve becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı aşamadır. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan Hafızlık Eğitim Programında (DİB, 2021) hazırlık eğitimi 3 dönem olarak belirlenmiştir.

koşulların izlerini sürmenin, bu koşulların bilhassa ezber yapma sürecini besleyebilecek bilişsel alt yapıyı ne ölçüde sağladığını tartışmanın anlamlı olduğu söylenebilir. Hafızlık eğitiminde kursun donanımı, öğreticilerin niteliği, akran ilişkileri, pansiyon imkânları, aile desteği gibi faktörlerin yanında hafızlık eğitimine dâhil olan öğrencinin yetkinliği de oldukça önemli bir gerekliliktir. Zira hafızlık eğitimi büyük ölçüde öğrencinin kişisel istek ve ilgileri, çalışma alışkanlıkları, iradesi, ezber, kodlama ve hatırlama kabiliyeti, dikkat ve odaklanma becerileriyle yürümektedir. Araştırmalar hafızlık eğitimini zorlaştıran problemler arasında öğrenci kaynaklı unsurların belirgin olduğunu göstermektedir. Örneğin hafızlıkta zorlanma olgusu irdelendiğinde, arkasında belirgin bir ilgi sorunu (yapmak istememe, kararsızlık yaşama, hafızlık eğitimini sevmeme vb.) ile buna eşlik eden çok değişkenli bilişsel faktörler olduğu görülmektedir. Bu noktada hafızlığın anlamını kavrayamama, ezber yaparken konsantre olamama, uzun süre dikkatini verememe, motivasyonun çabuk kaybolması, ezberlemek istediği halde yapamama, kendini hazır hissetmeme (dersi hazırlamaya, tekrar etmeye, zamanında vermeye), ezber sürecinin zor olduğuna dair ön yargılara sahip olma gibi sebepler üzerinde durulmaktadır (Örnekler için bkz. Adıgüzel vdğ., 2018, s. 1471). Bunlar ise belli duyuşsal tonlar taşımakla beraber, önemli ölçüde bilişsel hazırbulunuşluk olgusuyla ilgilidir. Temelleri okul öncesinden atılmak üzere önemli ölçüde hafızlığa hazırlık eğitimiyle gelişme kaydeden bu özellikler istenen nitelikte olmadıkça kurs ve aile desteği, öğreti faktörü oldukça sınırlı kalabilmektedir.

Bu araştırma, yaygın din eğitimi/ hafızlık eğitimi, eğitim bilimlerinin çeşitli disiplinleriyle özellikle gelişim ve öğrenme psikolojisine ait literatürün taranmasına dayalı olduğu için temelde derleme türü bir çalışmadır. Belli yazılı-görsel öğelerin taranmasına ve sistematik olarak derlenmesine dayalı çalışmalar bilimsel araştırma literatüründe çoğunlukla nitel araştırmalar arasında kategorize edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Belli bir olguyu herhangi bir değişikliğe tabi tutmadan, kendi gerçekliği içinde, olduğu gibi incelemeyi amaç edindiği için de bu tür incelemeler çoğunlukla durum çalışması ya da *tama türü* (tarama modeli) çalışmalar olarak modellenmektedir (Karasar, 2010, s. 77 vd.). Son yıllarda doküman incelemesi olarak da kavramsallaştırılan bu yaklaşımda, araştırma kapsamında yanıtlanmaya çalışılan temel sorular, ilgili metinlerin sistematik biçimde işlenmesi ile aydınlatılmaya çalışılır. Tek başına bir veri toplama yolu olabileceği gibi diğer veri toplama yollarıyla bütünleşmiş biçimde de kullanılabilen doküman incelemesi, araştırılmaya çalışılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 190).

Yazılı materyallerin analizinde frekans analizi, kategorik analiz, değerlendirici analiz, olumsuzluk ya da ilişki analizi gibi farklı yaklaşımlar bulunmaktadır (Bilgin, 2006). Bu araştırmada atf verilen kaynakların seçiminde hafızlık eğitiminin genelini ya da özel olarak bu eğitim öncesini içine alan hazırlık eğitimi sürecini teorik ve saha verisine dayalı olarak aydınlatmaya çalışan bilimsel yayınlar (bilimsel makaleler, lisansüstü tezler, kitap ve kitap bölümleri) araştırma problemiyle ilişki düzeyi gözetilerek derlenmeye çalışılmıştır. Tarama stratejisinde, araştırma problemiyle ilgili basılı- elektronik kaynakların araştırmanın temel ve alt problemleriyle irtibatı gözetilerek taranması ve ulaşılabilen tüm metinlerin gözden geçirilmesi esas alınmıştır. Çalışmalarda yer alan bilimsel verilerin değerlendirilmesinde ise değerlendirici analiz esas alınmıştır. Burada içeriği analiz edilirken alt problemle doğrudan ilişkili verilere atf yapılmaya çalışılmış, ancak karakter, cümle, paragraf vb. dikkate alınarak sayısallaştırılmış bir analiz yapılmamıştır. Değerlendirme sürecinde bir frekans analizi, kategorik analiz vb.den çok

Kaptan'ın tarihi survey şeklinde adlandırdığı (Kaptan, 1995, s. 54-55), bir problemin çözümünün geçmiş zaman içindeki olay, olgu ve bilgilerin tümevarımcı bir akıl yürütmeye irdelenmesi ve buradan hareketle belli genel önerme ve yargılara ulaşılmaya çalışılması anlayışı benimsenmiştir.

A. HAZIRBULUNUŞLUK

Hazırbulunuşluk bir işi, beceriyi yapabilecek önkoşul yeterliklere sahip olmayla ilgili bir kavramdır. Başaran'a göre hazırbulunuşluk, insanın belli bir gelişim görevini olgunlaşma ve öğrenme yoluyla yapabilecek yeterliğe ulaşmasıdır (Başaran, 2005, s. 42). Ertürk ise hazırbulunuşluk kavramını bireyin "eğitim pazarına" getirdiği özelliklerin tümü olarak ifade etmiştir (Senemoğlu, 1997). Bunların içerisinde söz konusu iş ya da becerinin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlar bulunmaktadır. Nitekim bir beceriyi yapabilmek öncesinde o beceriye ait temel bilgileri edinmek yanında o beceriyi istenen düzeyde sergileyebilmek için gerekli temel bedensel yeterliklere, bir modele ve bu modeli örnekleyebilecek bir olgunluk düzeyine sahip olmak gereklidir (Arı, 2016, s. 36). Bir öğrenim görevinin yerine getirilmesi, önkoşulu olan bilişsel donanımın öğrenilmesi ile sağlanır (Başaran, 2005, s. 42). Örneğin, bisiklet kullanmak için yeterli hazırbulunuşluk düzeyinde olan bir çocuk bisiklet kullanmaya istekli olması, bisikleti kullanmak için gerekli olan kaslar ve diğer organları yeterli olgunluğa erişmesi, bisikletin nasıl kullanılacağı ile ilgili önkoşul öğrenmeler sahip olması yanında genel sağlık durumunun da bisiklete binmesine uygun olması gerekir (Senemoğlu, 1997, s. 14). O halde hazırbulunuşluk kısaca, bir davranışı yapmaya bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor yönlerden hazır olma durumudur, denebilir (Yenilmez & Kakmacı, 2008, s. 530). Bireysel olgunluk, uygun hazırlık eğitimi, ilgi ve güdülenmişlikle yakından irtibatlı olan hazırbulunuşluk, yalnız bir özellik değil birçok kişisel niteliğin birleşiminden oluşan kompleks bir durumdur (Öncül, 2000, s. 556).

Hazırbulunuşluk öğrenme ortamına getirilen, yani daha önce geçirilen yaşantılardan hareketle edinilen tüm özellikler olduğundan öğrenme sürecini ve bu sürecin niteliğini etkilemektedir. Hazırbulunuşluk düzeyinin güçlü olması öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenilmekte olan konuyla ilgili temel kavramları bilen, psikolojik yönden kendini hazır hisseden bir öğrenci, örneğin ödevlerini kolaylıkla yapabilir; derse dersle ilgili kaynakları okuyarak gelebilir, yeni konuları öğrenmeye daha açık olabilir. Bu durum onun derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir, uzun vadede ders ve okul başarısını artırabilir. O halde, nitelikli bir öğrenme yaşantısı için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini tanımak, öğrenme yaşantılarını bu temel düzlem üzerine inşa etmek gerekmektedir. Öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi düşük öğrencilerin ilgi ve motivasyon kaynaklarını geliştirici önemler almak, öğrenme hız ve alışkanlıklarını yönetmek, nitelikli öğrenme yaşantıları geçirme noktasında uygun koşullar sunmak ve başarıyı tattırma yönünde çabalar gerekmektedir.

Yeterli hazırbulunuşluk düzeyine erişmeden farklı öğrenme ortamlarına dâhil edilen öğrencilerin zorlandıkları, yıprandıkları, akademik benlik kavramlarının zedelenmeye başladığı, giderek öğrenme ortamlarından uzaklaştıkları bilinmektedir. Hazırbulunuşluk için ortaya konan tablo hafızlık eğitimi için de geçerlidir. Hafızlık yapabilecek hazırbulunuşluğa sahip olmayan bir öğrencinin hafızlık eğitimine girmesi uzun vadede başarısızlığa doğru giden bir sürece kapı aralayabilir. Hazırbulunuşluk olgusu hesaba katılmaksızın atılan atımlar, hafızlık eğitimini sekteye uğratabileceği gibi, genel anlamda dersten, öğrenmeden, okul yaşamından uzaklaşma gibi daha karmaşık sorunlara da yol açabilecektir.

B. BİLİŞSEL HAZIRBULUNUŞLUK

Hazırbulunuşluğun farklı biçimlerinden söz edilmiştir. Örneğin bilişsel hazırbulunuşluk, sosyal hazırbulunuşluk, eğitsel hazırbulunuşluk vb. (Harman & Çelikler, 2012). Bu çalışmada özellikle bilişsel hazırbulunuşluk üzerinde durulacaktır. Biliş (cognition) insanın duyum yoluyla gelen uyarıcıları algılamasını, kavramlaştırmasını, bunlarla düşünmesini, sorunlarını çözmesini sağlayan beyinsel güçtür (Başaran, 2005, s. 131). Bilişsel öğelerin işlevlerini gerine getirebilecek niteliğe ulaşmasına ise bilişsel gelişim denir. İnsan doğduğu andan itibaren kendinde ve çevresinde olup biten şeyleri anlamlandırmaya çalışır. Başlangıçta bu anlamlandırma süreci bedensel ve zihinsel gelişimi ölçüsünde çeşitli tepkiler şeklinde (Emme, ağlama, ağulama, gülme vb.) kendini gösterse de giderek daha karmaşık, derinlikli ve dönüşen (ayır etme, genelleme, özümseme, uyumsama vb.) soyut bir hal almaya başlar (Evans, 1999, s. 70-80). Dil ve zihinsel kapasite geliştikçe belli bir kavrama, açıklama ve problem çözme tarzı gelişmeye başlar. İnsan gelişimi sürecinde hangi durumlara nasıl tepki verileceği, neyin nasıl yorumlanacağı, hangi sorunla nasıl baş edileceği vb. ile irtibatlı bir bilişsel örüntü oluşmaya başlar. Bu örüntü yaşamsal birçok bilgi ve beceriyi de içine alacak biçimde giderek genişleme eğilimi gösterir. Örneğin ana dili eksikliğini etkin bir şekilde kullanmak için öncesinde çeşitli gelişim dönemlerinden geçilerek birçok kritik özelliğin kazanılması ve bu kritik görevlerin doğru biçimde sergilenmesi gerekmektedir (Yeşilyaprak, 2015). Bu anlamda kaleme yazı yamanın, okuduğunu anlamının, herhangi bir problemi çözmenin vb. belli gelişimsel süreçleri takip ettiği söylenebilir.

Bilişsel hazırbulunuşluk öğrenenin öğrenme ortamına getirmiş olduğu bilişsel donanımın yeterliğini ifade etmektedir. Bu donanım temelde şunlardan oluşmaktadır: Uyumluluk, uyarlayabilmeye uzmanlık ya da uyarlayabilme uzmanlığı, uyarlanabilir problem çözme, iletişim, yaratıcı düşünme, karar verme, üst biliş (metacognition), durumsal farkındalık, takım bilinci (O'Neil vd., 2014, s. 6 vd.). Uyumluluk, çevresel koşullarda yaşanan gelişme ve değişimlere bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan doğru tepkiler verebilme, doğru öngörülerde bulunabilme ve çevresel koşulları işlevsel kılabilmedir. Uyarlayabilmeye uzmanlık, problemin ait olduğu alanı derinlemesine bilme ve hangi bilginin ne zaman neden uygun olduğuna karar verebilmedir. Uyarlanabilir problem çözme ise, problem çözücünün daha önce karşılaşmadığı problemlere çözümler bulma yeteneğini içerir. Burada problem çözümler, mevcut bilgilerini yeni problemin çözümünde, problemin gerekliliklerine uygun bir şekilde kullanabilmelidirler. Bu süreçte içeriği anlama, problem çözme stratejileri, öz düzenleme becerileri işe koşulmaktadır. İletişim, doğru zamanda, doğru yerde, açık biçimde kiminle nasıl bilgi alışverişinde bulunacağını bilmektir. Yaratıcı düşünme uygun ve yüksek kalitede yeni fikirler ve çözümler üretebilme yeteneğidir. Karar verme, bir görevi tamamlayabilmek için inisiyatif alma becerisini içerir. Karar verme sürecinde eylem planlarını etkin kılabilmek için mevcut durumla ilgili güçlü bir farkındalık, nitelikli bir eylem planı ve uygulama/aksiyon ile bu uygulamayı kolaylaştırıcılık gerekmektedir. Üst biliş, düşünmenin farkındalığı ya da kendi düşünme biçimi üzerine düşünme, kendi kendini izleme, kendi kendini yönetebilme ile ilgili bir kavramdır. Son olarak takım bilinci ekip çalışmasını, bir takımın üyesi olarak eylemde bulunabilmeyi içerir. Bu da kendi içinde uyum sağlayabilme, koordinasyon, karar verme, kişilerarasılık, liderlik ve iletişim olmak üzere altı temel özelliği barındırmaktadır.

Yukarıdaki donanımın işlevsel kılınmasında anlama, kavrama, şematize etme ya da örgütleme, kendi şemalarıyla ilişkilendirme ve ifade etme, hatırdaki tutma, geri çağırma, aktarma/transfer vb. birçok özellik devreye girmektedir. Tüm bunlar, zaman içinde gelişen, değişen fizyolojik, duygusal ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Genetik faktörlerin yanında, okul öncesinde geçirilen yaşantılar ile edinilen deneyimlerin, alınan eğitimlerin, sosyoekonomik ve kültürel çevre koşullarının, çevresel aktörlerin eğitim düzeyi ile bu yönde seyreden ebeveyn çocuk iletişiminin, bilhassa çocuk yetiştirme tarzlarının, olumlu kardeş ve akran etkileşiminin hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler olduğu söylenebilir (Harman & Çelikler, 2012). Örneğin bir şiir ezberlenmek istendiğinde öncelikle şiir metninin doğru okunabilmesi (okuyabilecek dil ve okuma becerisine sahip olmak), belli ölçülerde anlaşılabilmesi ve nihayet ezberlenecek bir zihinsel yapıya (kodlama, depolama ve geri çağırma) sahip olunması gerekir. Burada, okumayı bilmenin yanında, daha öncesinde şiir ezberleme deneyimi yaşamış olma ile çeşitli alanlarda ezber egzersizleri yapmış olmanın, yani belli deneyimler geçirmiş olmanın anlamı vardır. Temel düzeyde bilgilere sahip olmanın yanında ayrıca ilgili olan, etkin biçimde motive olabilen ve öğrenme yaklaşımını buna göre yapılandırabilen çocukların edebiyat alanında daha başarılı olacağını tahmin etmek güç değildir.

Bilişsel hazırbulunuşluk olgusuyla yakından ilgili olarak literatürde *öğrenmeye hazırbulunuşluk* kavramı kullanılmaktadır. Bu kavram, öğrencinin belli bir hedef davranışa ulaşması için kendine sunulan öğrenim görevini yapmaya, gelişiminin ve ön yaşantısının (bilgi, beceri ve tutumlarının) elverişli olmasını ifade etmektedir (Başaran, 2005, s. 407). Farklı öğrenme yaklaşımlarının öğrenmeye hazırbulunuşluk olgusuna farklı yaklaştıkları görülmektedir. Örneğin koşullu öğrenme kuramlarına göre öğrencinin uyarılara uygun tepkileri yapma ve bu tepkileri kendine yerleştirme yeterliği; bilişsel öğrenme kuramlarına göre öğrencinin karşısına çıkan yeni bir konuyu algılamasına gereken bilişsel örüntüyü geliştirmiş olması; güdüsel öğrenme kuramlarına göre ise öğrencinin gelişim düzeyini karşılamaktadır. Bu son yaklaşıma göre öğrenci doğumdan itibaren her yaşında belli bir gelişim düzeyine ulaşır, böylece yaşına uygun konuları öğrenmeye hazır olur. Gelişim kusurları olan öğrenci, yaşından beklenen eylemleri göstermede de kusurlu olur. Öğrencinin öğrendiği konulara hazırbulunuşluğunda görülen kusurların kökeni, gelişimde çok önemli olan ilk çocukluk evresindeki gelişim bozukluklarıdır. Bir konuyu öğrenciye öğretebilmek için öğrencinin gelişim düzeyinin iyi tanınması gerekir (Başaran, 2005, s. 408).

Araştırmalar, okul öncesi ve ilkökul dönemlerini kapsayan yaşantılar boyunca çocukların ilgi ve algılarının, öğrenme ve problem çözme stillerinin, özellikle çalışma alışkanlıklarının şekillenmeye, nihayetinde öğrenme olgusuna dair birçok olumlu ve olumsuz yapının filizlenmeye başladığını göstermektedir (Yeşilyaprak, 2015; Bloom, 1998). Buna bilişsel özgeçmiş de denebilir. Erken çocukluk yıllarından itibaren oluşmaya ve gelişmeye başlayan bilişsel özgeçmiş ve bunu besleyen yapılar başarılı bir öğrenme yaşantısı için gereklidir. Burada, öğrenmenin bir problem çözme biçimi olarak gelişim gösterdiği erken dönemlerde yaşanan öğrenme güçlüklerine özellikle de öğrenilmiş çaresizliğe dikkat çekmek gerekmektedir. Seligman, öğrenilmiş çaresizliğin önemli ölçüde çocukluk yıllarının izlerini taşıdığını bulgulamıştır. Ona göre çaresizliğin yerleşik hale gelmesindeki esas faktör çocuğun davranışları ile sonuç arasındaki zamandaşlıktır. Çocuk bir davranışta bulunduğu zaman çevrede hemen bir değişim meydana getirebiliyorsa çocukta hâkim olma duygusu meydana gelir. Davranış ile sonuç

arasındaki ilişki zamandaş değilse çocuk davranışta bulunmanın bir önem taşımadığına inanır ve çaresizlik duygusu gelişir. Böyle bir durumda çocuk çevreyi kontrol edici davranışlardan tümüyle vazgeçer. Erken yaşta kontrol edici yaşantıların varlığı, hâkim olma duygusunun yerleşmesine olanak sağlar ve çaresizliğe karşı bir tür bağışıklık oluşur (Ersever, 1993, s. 629). Bu tür olumsuz yaşantıların örgün eğitimin ilk dönemlerinde de devam etmesi problemin derinleşmesine ve kökleşmesine yol açabilmektedir. Oysa Bloom'a göre eğer okullar, ilkokulun ilk yıllarında her öğrenciye gerekli bilişsel giriş davranışlarını geliştirme fırsatı vermeyi (onların böyle bir özgeçmiş geliştirmelerini) güvence altına alabilirse, öğrencilerin daha sonraki öğrenmelerinin hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme ürünleri bakımından daha olumlu gelişmeler göstermeleri beklenir (Bloom, 1998, s. 82).

Bilişsel donanım ya da bilişsel özgeçmiş bakımından hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrenciler, işlenen konuyu daha çabuk kavrayıp istenen nitelikte ve daha hızlı yorumlayabilir (Pressey & Robinson, 1991, s. 15). Öğrenci ilgili olup konu ile ilgili temel/ön kavramlara sahip olduğunda, verilen ödevleri daha rahat yapabilir. Temel bilgileri, önceki konuları iyi öğrendiği yani temel adımları zamanında attığı için gelecek adımları öğrenmek için daha hazır hale gelir (Yenilmez & Kakmacı, 2008, s. 531). Bu süreçte eski öğrenmelerin aktarılması yani transferi söz konusudur. Bazen eski öğrenilenler yenilerini kolaylaştırabilirken (olumlu aktarma) bazen yeni öğrenilenleri engelleyici bir duruma (olumsuz aktarma) yol açabilir. Bu nedenle öğrencilere yeni öğrenme yaşantıları sunulurken yeni öğrenilenlerin daha öncekilerden uyarıcı ve davranım açısından benzerliğini ya da farklılığını iyi irdelemek gerekir. Bu durum daha sonra öğretilcekler için de geçerlidir (Arı, 2016, s. 259-261). Öğrenme sürecinde sadece öğrenilen bilgiler değil aynı zamanda öğrenme deneyiminden edinilen beceriler, alışkanlıklar da ileriye aktarılmaktadır. Yeni bir bilginin öğrenilmesi sürecinde ön koşul bilgiler ile eski öğrenmelerden edinilen deneyim ve alışkanlıkların birlikte işe koşulması gerekmektedir. Bu noktada *bilişsel örüntü eşliğinden* söz etmek gerekir.

Bilişsel örüntü eşliği bilişsel öğrenme kuramlarının üzerinde durduğu bir kavram olup öğrencinin geçmişte öğrendikleriyle oluşturduğu alanı ifade etmektedir (Başaran, 2005, s. 407). Bu alan yeni bir öğrenme sürecinde temel oluşturma işlevi görmektedir. Söz konusu eşik konunun güçlük düzeyine uymadığında öğrenci konuyu bilişsel sistemine eklememekte, yani öğrenmemektedir. Bu durumda ön öğrenmelerden edinilen ön koşul bilgiler yanında geçmiş deneyimler bağlamında edinilmiş öğrenme ve problem çözme becerilerine, çalışma alışkanlıklarına, bu beceri ve alışkanlıklar etrafında örgülenen öğrenme stillerine odaklanmak gerekmektedir. Öğrenme stili bireyin kendisini çevreleyen uyarıcıları algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki tutarlı ve karakteristik yaklaşımıdır (Şimşek, 2017a, s. 95). Araştırmalar öğrenme biçimlerinin kişilerde göre farklılaşabildiği, akademik başarı ve motivasyon gibi birçok hususu doğrudan etkilediğini göstermektedir. Öğrenme biçimi, zekâ yapısı ve baskın zekâ türlerine göre de farklılaşmaktadır. Çoklu zekâ kuramına göre insanlar farklı zekâ yapılarına sahip olup herkesin güçlü ya da etkili olduğu zekâ alanları farklılaşabilir (Gardner, 2021). Nitekim kimi insanlar ses, müzik ve ritimle, kimileri rakam sayı grafik ve yüzdelerle, kimileri daha sosyal ve iletişimsel öğelerle, kimileriye daha doğal ortamlarda ve gerçek eşyalarla öğrenirler. Kimilerinin duyuşsal/içsel yönü kimilerininse kinestetik yönü güçlüdür (Bümen, 2007). Öte yandan kimileri bireysel çalışarak, kimileriye grupta daha iyi öğrenmektedir. Yine kimileri daha sesiz

ortamlarda kimileriye belli bir sesin varlığında daha iyi öğrenebilir. Literatürde rekabetçi, işbirlikçi, ilgisiz, paylaşımcı, bağımlı, bağımsız öğrenme stillerinden söz edilmiştir (Şahinel, 2007, s. 161).

Temel özellikleri biyolojik olsa da öğrenme stilinde zamanla gelişen yönelimler yaşantılara göre şekillenir, dolayısıyla toplumsal ve kültürel (Dunn vdğ. 1991, 603, 615). Herkesin kendine özgü bir öğrenme stili vardır ve bu kişinin imzası gibidir. Öğrencilerin öğrenme stillerini bilmekle sesli ya da sessiz ortam, parlak ya da yumuşak ışıklandırma, ılık ya da serin oda ısı, oturma düzeni, hareketlilik ya da grup yönelimleri doğrultusunda öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılayacak biçimde öğrenme ortamları düzenlenebilir. Yine öğrenme stilleri tanınarak öğrencilerin tek başlarına ya da başkalarıyla, belirli öğretmen tipleriyle ya da bunların bir araya gelmesiyle onların en iyi biçimde konsantre olma eğilimindeki örüntüleri belirlenebilir. Öğrenme stilleri gözetilerek öğrenme olanakları sunulduğunda, bu değişken hesaba katılmadan yapılan eğitime oranla öğrencilerin istatistiksel anlamda daha yüksek test puanları yakalayabildikleri gösterilmiştir (Dunn vdğ. 1991, 603, 616). Öğrenme stili yerine öğrenme stratejileri tabiri kullananlar vardır. Öğrenme stratejileri problem çözme, muhakeme, karar verme, bütünleştirme, eleştirel düşünme gibi bilişsel yönü belirgin olgularla ilgili olup ana düşünceyi vurgulamak, altını çizmek gibi basit inceleme becerilerinden başlayarak, önceki bilgi birikimi ile yeni bilgiler arasında bağlantıyı kuracak benzetmeleri kullanmak gibi daha karmaşık düşünce süreçlerine kadar uzanır (Gözütok, 1990, s. 687-688).

Gerek öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli bilişsel yeterlikler, gerekse zaman içinde oluşup gelişme kaydeden öğrenme stili/ öğrenme stratejileri ve çalışma alışkanlıkları bilişsel hazırbulunuşluk olgusunun öğrenme için güçlü bir yapı oluşturduğunu, eğitim sürecinde etkin bir katılım ve sürdürülebilir bir başarı için dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Bilişsel hazırbulunuşluk, yoğun bir zihinsel çaba gerektiren ve uzun soluklu uğraş olan hafızlık eğitimi için de önemli bir gerekliliktir.

C. HAFIZLIK EĞİTİMİNDE BİLİŞSEL HAZIRBULUNUŞLUK

Bilişsel hazırbulunuşluk, nitelikli bir hafızlık eğitimi için oldukça önemli bir gerekliliktir. Zira nitelikli bir hafızlık için öğrencinin, bu eğitim öncesinde, ezber yapmaya dönük belirgin bir ilgiye, Kur'an metnini etkin bir şekilde okuyabilecek okuma bilgi ve becerisine, öğreticinin verdiği ya da herhangi bir yazılı-sözlü kaynaktan gelen mesajları, yönergeleri doğru anlayabilecek işitsel algılara, belirli metinleri ardışık bir sıra düzeni içerisinde bir plana göre ezberleyebilecek mantıklı, uygulanabilir bir ezber stratejisine, ezberlediklerini hemen unutmamak ve gerektiği zaman geri çağırma için belli bir hafıza kapasitesine, dikkatlerini ezber süresince odaklayabilecek ve diri tutabilecek bir odaklanma gücüne, dersini okuyamadığında bunu nasıl telafi edeceğine dair belli bir problem çözme yetisine ihtiyacı bulunmaktadır. Tüm bunların belli bir öğrenci grubu içinde, iş birliği içerisinde gerçekleşmesi için belli iletişim yeterliklerine de gereksinim vardır. Bütün bu özelliklere Bloom'un tabiriyle, bilişsel giriş davranışları denebilir (Bloom, 1998, s. 37 vd.). Hafızlık eğitimi literatüründe de hafızlık eğitimi alacak bireyde "sürat" (çabuk ezberleme), "sadaqat" (doğru ezberleme), "metanet" (uzun süre çalışabilme ve ezberi koruyabilme), "tedai" (kolay hatırlayabilme) gibi özelliklerin olması gerektiği vurgulanmıştır (Algur, 2018/1, s. 77). Bu özellikler, belli ölçülerde süreç/zaman isteyen bileşenler barındırır da önemli ölçüde hafızlık öncesi yaşantıların izlerini taşımaktadır, denebilir. Bu noktada okul öncesi yetişme

koşulları ile özellikle ebeveyn çocuk etkileşiminin güçlü olduğu erken çocukluk deneyimleri, aile ortamı ve bu ortamdaki edinilen uyaranların etkisi akla gelmelidir.

Hayatın ilk dönemlerinde öğrencinin fiziki ve psikolojik çevresini düzenleyen, geçirdiği öğrenme yaşantılarını doğrudan etkileyen, bu yönde alınan kararlarda en güçlü belirleyici ailedir. Okul öncesi eğitim, yine ailenin istek, beklenti ve kararlarına göre şekillenmektedir. Bir kısım aileler okul öncesi eğitimde dini kurumlara yönelirken bir kısım ise içeriğinde herhangi bir dini muhteva bulunmayan okul öncesi eğitim kurumlarını tercih edebilmektedir. Gerek yaşamın ilk yıllarındaki ailevi etkileşimler, gerekse okul öncesinde verilen kreş ya da anaokulu eğitiminin hafızlık eğitimi için gerekli önkoşul yeterliklere dönük herhangi bir temel oluşturup oluşturmadığı bilinmemektedir. Aynur'un da altını çizdiği gibi, Türkiye'de Kur'an-ı Kerim kültürünün oluşturulması ve çocukların bebeklikten itibaren böyle bir kültürel ortamda yetiştirilmesi bir gelenek haline gelememiştir. Ailelerden başlamak üzere toplumun genelinde Kur'an-ı Kerim kültürünün oluşmaması, hafız adaylarının hafızlık öncesi hazırbulunuşluk düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir (Aynur, 2021, s. 84).

Erken çocukluk yıllarında yeterli ön hazırlığın olmaması bir yana, çeşitli amaç ve etkileşim süreçleri sonucunda hafızlık eğitime yönlendirilen öğrencilerin gelişimsel özelliklerine ne ölçüde dikkat edildiği önemli bir problem alanıdır. Özellikle ortaokul düzeyindeki proje hafızlık okullarına yönelen birçok ailenin bu tür okullara yönelimlerinin yeterince sağlıklı bir araştırma ve karar verme sürecine dayandığı söylenemez. Başka bir anlatımla bu tür okullara yönelen birçok ebeveyn hafızlık eğitime yönlendirirken, kapsamlı bir araştırma yapmamaktadır. Araştırmalar velilerin örgün eğitimle birlikte hafızlık sürecinin amaç, işleyiş ve değerlendirme süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir (Kuloğlu, 2018). Özellikle örgün eğitimle entegre edilerek ilerleyen hafızlık eğitime zaman içinde akademik kaygılar da eşlik etmekte, bu durum uzun vadede öğrencilerin hem hafızlık hem de okul başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu noktada, en önemli sorunlardan birisi akademik dersler için gerekli olan ön koşul yeterliklerin hafızlık süreci için de yeterli olacağına dönük inançtır. Kur'an kursu öğretici görüşlerine dayalı araştırmalar birçok öğreticinin akademik başarı ile hafızlık eğitimi arasında doğrusal bir ilişki görmediklerini, hatta akademik başarı yüksek öğrencilerin planlı çalışma, dersini zamanında verme gibi belirgin problemler yaşadıklarını göstermektedir (Adıgüzel vd., 2018, s. 1464). Yani akademik başarı yüksek olan öğrencilerin hafızlık eğitiminde de başarılı olacakları varsayımı yeterince doğru değildir. Nitekim proje İmam Hatip okullarına girişte yapılan akademik sınavda derece elde eden birçok öğrencinin hafızlığını tamamlayamadığı bilinmektedir. Ortaokul düzeyinde hafızlık projesine yönelik öğrenci seçiminde Kur'an okuma bilgi ve becerisinin yeterince hesaba katılmaması (Uğur, 2019; Göksün, 2022) okulları farklı uygulamalara iterken velileri de güçlü biçimde akademik kaygılara yöneltmektedir. Oysa salt akademik başarıyı yoklayan testlerin hafızlık eğitimi için gerekli bilişsel örüntüyü yoklamada ne derece etkili olduğu tartışmalıdır.

2074 | Çocuğu tanımak, özellikle hafızlık yapabilecek donanıma sahip olup olmadığı noktasında doğru kararlar verebilmek için öncelikle ilgilere bakmak gerekmektedir. İnsanların bir işte başarılı olabilmeleri için işin gerektirdiği becerileri yapabilme gücünün yanında o işi yapmaya istekli olmaları ve belli ölçüde ilgi duymaları gereklidir (Kuzgun, 2017, s. 71). Bu durum, öncelikle yapılacak görevin mahiyetini ve neleri gerektirdiğini bilmeye ilgilidir. Nitekim öğrencilerin bir işe ayırdıkları zamanın niteliği, o işi

anlamalarına bağlıdır (Erden, 2014, s. 93). Hafızlık eğitiminde öğrencinin ezber yapmaya ilgili ve istekli olması, bunları sürekli kılacak içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarına sahip olması gereklidir (Temel, 2007, s. 37). Ayrıca burada ilgilere ezber yeteneği de eşlik etmek durumundadır. Ezber yeteneği iyi olmayan öğrencilerin hafızlık eğitimine girmeleri, bu yönde oluşan çevresel baskı ve zorlamaların hem öğrenci hem de öğretici açısından zaman kaybına hem de başarısızlığın verdiği olumsuzlukla baş etmek gibi akademik benlik kavramını zedeleyici, kimi zaman sağlık sorunlarına davetiye çıkaran uzun vadeli problemleri tetiklediği bilinmektedir (Şekerci, 2021, s. 67-72; Bayraktar, 2008, s. 127).

Herkesin hafızlık ilgisi olmayabilir. İlgisiz olanlarının ilgisizliğinin sebeplerini araştırmak, ilgili olanların ilgilerini canlı tutmak ve yönetmek anlamlıdır. Her şeye rağmen süregiden bir ilgisizlik durumunda hafızlık yap(tır)ma yönünde aşırı baskı oluşturmak bir takım hatalı sonuçlara yol açmaktadır. Belli bir ilgi ve istek düzeyiyle hafızlık eğitimine dâhil olan bir öğrencinin zaman içerisinde hafızlığın mahiyetini gördükçe zorlanmaya başlaması, çeşitli geçici ya da uzun vadeli sorunlar sonrasında ilgi ve güdülenme düzeyinin azalması bir dereceye kadar normal karşılanabilir. Bu durumda öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeylerini belli aralıklarla ölçmek, bu noktada oluşan kayıpların nedenlerini anlamak ve bunları bilimsel ve pedagojik esaslara göre yönetmek gerekmektedir. Eğitim bilimleri alanında öğrencilerin içsel ve dışsal güdülenmişlikleri ile tutum düzeylerini yoklamaya dönük ölçekler bulunmaktadır (Balaban-Salı, 2017, s. 187-189). Ne var ki hafızlık eğitiminde öğrencilerin bu eğitime ve onun çeşitli bileşenlerine dönük ilgi ve tutumlarını yoklayan bilimsel araçlar henüz geliştirilememiştir. Bilimsel açıdan geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının yokluğu hafızlık eğitiminin bilimsel esaslara göre gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Hafızlık öncesi dönemlerden itibaren gelişen ilgileri izlemek, eğer varsa hafızlığa dönük ilgilerin kaynağını ve gücünü tanımak, bu tür ilgileri hafızlığa hazırlık eğitiminde yönetmek, motivasyonu diri tutmak ve uzun soluklu hale getirebilmek için önemlidir. Özellikle hazırlık eğitimi boyunca yeterli oryantasyon çalışması yapmamak, öğrencilere düzensiz ya da tutarsız yönergeler vermek, öğrencilerin gelişimini açacak biçimde üst düzey beklentilere girmek, öğrencilerin ilgi, ön öğrenme, hazırbulunuşluk ve çalışma alışkanlıklarına özgü öğrenme koşulları oluşturmamak, arkadaş-öğretici-veli ilişkilerini yapılandırmamak, kazandırılması gereken bilgi ve becerileri belli bir sistematik olmadan sunmak, yeterli ve temel düzeyde okuma bilgi ve becerisi kazandırmamak, ezber yapılan ortamları motivasyon artıracak biçimde (özellikle zengin sosyokültürel faaliyetlere imkan verecek biçimde) düzenlememek, aşırı ödül veya ceza vermek, sosyokültürel çevre koşullarına duyarsız davranmak, öğrencilerin öngörülemez şekillerde ve aniden değiş(tiril)mesi gibi birçok husus öğrencinin ilgi ve motivasyonunu zayıflatmaktadır (Algur, 2019; Coştu, 2017; Güneyin, 2019; Uğur, 2019; Özdemir & Çaylı, 2021). Ayrıca hazırlık eğitimi ev ve yurt ortamlarında geçirme durumuna göre ilgi ve motivasyon durumları değişebilmektedir (Osmanoğlu & Göksun, 2019). Ev ve yurt/kurs ortamlarının kendilerine özgü ve zaman zaman birbirini tamamlamayan hatta birbiriyle zıt mesajlar verecek şekilde gelişen öğrenme koşulları öğrencilerin ilgi ve motivasyon durumlarını etkilemektedir.

Araştırmalar, hafızlık eğitimine başlayan öğrencilerin bir bölümünün, kendi isteği ile başlamasına rağmen söz konusu eğitimi tamamlamakta zorlandığını, zamanla bırakmayı düşündüğünü, bir kısmının tamamlayamadıklarını, bir bölümünün ise girdikleri hafızlık sınavını kazanamadıklarını göstermektedir

(Cebeci & Ünsal, 2006, s. 48; Aydın, 2008, s. 199; Arslantaş, 2019, s. 54). Bu durum, istekli ve ilgili olmanın hafızlık eğitiminde başarı için tek başında yeterli olmadığını göstermektedir. Bilindiği gibi ilgiler belirli durumlardan etkilenerek gelişmekte ya da giderek sönme eğilimi göstermektedir. Dolayısıyla ilgileri izlemek, geliştirmek, kalıcı ya da geçici ilgilerin izini sürmek başarılı bir akademik yaşantı bakımından olduğu kadar hafızlık eğitimi açısından da önemlidir. Erken dönemlerde çocuğun çevresinde yer alan ebeveyn, bakıcı, öğretmen vb. temel figürler bilinçli olduğunda çocukların ilgileri giderek daha rafine hale gelmekte, gelişmekte, tersi söz konusu olduğundaysa, yani ilgileri besleyen çevresel koşullar, özellikle rol modellerin çelimsizliğinde ya da yanlış rehberlik durumlarında birtakım problemler söz konusu olmaktadır (Yeşilyaprak, 2015, s. 218-220). Bu durum ilgileri besleyen ya da giderek söndüren çevresel koşullara dikkat etmek gerektiği anlamına gelmektedir.

Okul öncesinde aşırı derecede görsel uyaranlara maruz kalma, sosyal oyunlardan çok elektronik oyunlarla vakit geçirme, karmaşık kentsel yaşam koşulları vb. dikkat ve odaklanmayı olumsuz yönde etkilemekte, ilgileri karmaşıklarıştırmakta ve süreksizleştirmektedir. Son yıllarda dikkat eksikliği, hiperaktivite, dürtüsellik gibi birçok sorun dünya ölçeğinde giderek artmaktadır (Palmer, 2021; Gray, 2016). Kendi başına iş yapabilme deneyimlerinden mahrum kalma bireysel performansa dayalı olarak yürüyen ilgiler ve bu çerçevede gerekli eğitsel süreçleri zorlamaktadır. Dil-anlatım, kodlama-hatırlama ve iletişim becerilerine dönük yaşantıları ihmal etme için de benzer olumsuzluklardan söz edilebilir. Bu tür durumlar hafızlık eğitiminde sınırlıklar oluşturmaktadır. Araştırmalar odaklanma, dikkat eksikliği ve motivasyon sorunlarının hafızlık bağlamında da önemli sınırlıklar doğurduğunu göstermektedir (Göksün, 2022, s. 103-113). Erken çocukluk yıllarından itibaren geçirilen yaşantılar ışığında gelişmeye başlayan, belirli ilgiler üzerinde dal budak salan bilişsel örüntü, özellikle hafızlık öncesi hazırlık eğitiminde belirginleşmekte, zamanla kemikleşmektedir. Tüm bunlar hafızlık eğitimi öncesi dönemde geçirilen yaşantılar ile hafızlığa hazırlık eğitiminin niteliği üzerine birlikte düşünmeyi gerektirmektedir.

Diyanet İşleri Başkanlığı'nca hazırlanan ve son olarak 2021 yılında güncellenmiş olan Hafızlık Eğitim Programında (DİB, 2021) hafızlık hazırlık eğitimi şu amaçlarla oluşturulmuştur: "1. Öğrenciye Kur'an-ı Kerim'i tecvid kurallarına göre usulüne uygun olarak okuma becerisi kazandırmak, 2. Öğrenciye ezber yapma usul ve tekniği kazandırarak ezberleme kabiliyetini geliştirmek, 3. Öğrencinin ezber yapma kabiliyetini ve hafızlık sürecine adaptasyonunu tespit etmek, 4. Öğrencinin hafızlık sürecine motivasyon olarak ve zihnen hazır hale gelmesini sağlamak, 5. Kur'an-ı Kerim'i okuma ve ezberleme yanında İslam dininin itikat, ibadet, ahlak ve siyer ile ilgili temel bilgileri öğreterek öğrencinin manevi hayatına yön vermek" (DİB, 2021). İlgili programda hazırlık eğitimi bağlamında "Öğrencinin ezber yapma kabiliyetini ve hafızlık sürecine adaptasyonunu tespit etmek" ve "Öğrencinin hafızlık sürecine motivasyon olarak ve zihnen hazır hale gelmesini sağlamak" şeklindeki vurguların altını çizmek gerekir. Bunlar hafızlık eğitimine dönük bilişsel hazırbulunuşluğun yapılandırıldığı temel özellikleri içermektedir, denebilir. Yine söz konusu programda hazırlık süreci Kur'an-ı Kerim Yüzüne Okuma, Kur'an-ı Kerim Ezber ve Tecvid ve Talim Bilgisi şeklinde üç ana öğrenme alanı altında yapılandırılmıştır. Öğrencilerin hazırlık sürecinde geçirmeleri gereken yaşantıları sağlıklı biçimde deneyimlemeleri hafızlık eğitimine hem ilgi ve motivasyon hem de ezber tekniği bağlamında istenen yeterliklerle donanık olarak girmelerini sağlayabilir. Bu durum, hafızlık öncesi yaşantının, bilhassa hafızlık öncesi hazırlık eğitim sürecinin etkin biçimde düzenlenmesi, bu süreçte edinilen deneyimlere, geçirilen öğrenme yaşantılarına özen

gösterilmesi, öğrencide oluşan gelişmelerin öğretici, idareci ve veli rehberliğinde düzenli izlenmesi, kaydedilmesi ve bilimsel araçlarla değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu anlamda programda bir takım rehberlik faaliyetlerine ayrı bir öğrenme alanı olarak yer verilmesi anlamlıdır.

Öğrenme ortamına girerken getirilen bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları ile bunların inşa edilme sürecinde geçirilen yaşantılar ön bilgilerin niteliğini ve ileriye yansıma ve transfer biçimini etkilemektedir (Şimşek, 2017b, s. 138). Hafızlık öncesi hazırlık eğitiminde öğrencilerin okuyuş ve ses düzenleri, harf ve mahreç tertipleri, okuma hızları, ağız alışkanlıkları, tavırları vb. şekillenmektedir. Bu süreçte özellikle öğretici ve ebeveyn dikkatinden kaçan, bilhassa öğrencilerin yetersizliklerinden kaynaklanan oturmamış harf ve mahreç biçimleri, hatalı telaffuzlar, hızlı okuma, yanlış ezberler, aksanlı okumalar vb. zamanla sorunlara yol açabilmektedir. Okuyuşta meydana gelen olumsuzlukların bir bölümü hafızlık eğitimi öncesinde edinilen deneyimlerden gelmektedir. Bu anlamda ebeveynin okul öncesi ve ilkökul düzeyinde çocuğu yanlış kaynaklara yöneltmesi, kültüre/yöreye özgü dil ve aksan özellikleri, yaz Kur'an kurslarındaki eksik ve hatalı öğrenmeler bu tür durumlara kaynaklık etmektedir. Bir diğer sorun kaynağı da öğrencilerin yeterlikleriyle ilgilidir. Öğreticilerin özellikle öğretimi değerlendirme (yaygın din eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirmenin yeri, işlevleri ile bu süreçte kullanılan ölçme değerlendirme araç-teknikleri ve bunların etkin biçimde kullanılışı) ile öğrenciyi tanıma yeterliklerinde yaşanan sorunlar ve mesleki alışkanlıkları bu yönde sınırlıklar oluşturmaktadır (Akyürek, 2005, s. 186-189; Korkmaz, 2012, s. 401; Ekinci, 2021, s. 91; Aybey, 2022, s. 397-398). Bu tür olumsuzluklar neticesinde gelişen hatalı mahreçler, kısık ve düzensiz ses yapısı, yanlış telaffuz ve ezberler, aksanlı okuyuşlar, yanlış tavırlar zamanla kökleşmekte ilerleyen süreçlerde fark edilse bile değişim noktasında güçlü direnç noktaları oluşturmaktadır.

Türkiye'de Kur'an ezberi öncesi önkoşul bilgi ve becerilerin, bir başka anlatımla hafızlık öncesinde kazanılması gereken temel bilgi ve becerilerin neler olduğu, bunların nasıl bir mantıkla öğretileceği ve test edileceği (Hangi bilgi ve becerilerin hangi ölçme araçlarıyla ölçüleceği, nasıl değerlendirileceği) konusunda bilimsel standartlar geliştirilememiştir. Hazırlık eğitiminde ses, harf, hareke, mahreç, kelime, cümle, ayet, sayfa, hizip, sure, cüz bağlamında yapılan okumalar, hatimler, telaffuz ve okuyuş biçimleri, dinlemeler, bireysel ve grupla alıştırmalar, bireysel ve toplu tekrarlar ile bunların sayı ve sıklıkları, ezberlenecek kısımlar (ayet, dua, sure ve cüzler) ile bunların yoğunluğu ve niteliği üzerinde öğrenci eksenli kazanımlar belirlenmemiştir. Hafızlık Eğitim Programı hazırlık bölümünde yer verilen öğrenme alanlarının programda yalnızca "Konular" ve "Açıklamalar" ile sınırlı kalması söz konusu konuların işlenmesi neticesinde öğrencilerde ne tür kazanımların (bilgi, beceri, tutum) elde edileceğini anlamayı zorlaştırmakta, dahası ilerleyen süreçlerde yapılacak ölçme değerlendirme faaliyetlerinde sorun alanları oluşturmaktadır. Öğreticilerin önemli bir bölümünün hafızlık eğitim programını incelemeyeği hesaba katılırsa (Özler, 2019, s. 80) söz konusu programda hazırlık eğitimi bağlamında öngörülenlerin nasıl anlaşılıp uygulandığı izaha muhtaç görünmektedir.

Hazırlık eğitiminde kullanılan elifba ile tecvit metinlerinin içerdikleri bilgiler ve bunları kullanan öğrencilerin yaklaşımları arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Söz gelimi kimi elifbada tüm ses ve kelime bilgileri, mahreç ve tecvit kuralları ile ezberlenmesi gereken sure ve dualar yer almamaktadır. Harflerin, kelimelerin, hareke ve tecvit kurallarının yerleşmesi noktasında birçoğunda yeterince (bireysel

ve toplu) alıştırma bulunmamaktadır. Bazı alıştırmalar kimi zaman öğreticilerin mesleki alışkanlıklarına göre yapılmakta ya da yapılmamakta bazen ise ev ödevi şeklinde verilmektedir. Bu tür ödevleri takipte ailelerin Kur'an okuma yetkinliğinin ne derece hesaba katıldığı ise ayrı bir problem alanıdır. Hazırlık eğitiminde kullanılan elifbaların, tecvit metinlerinin öğrencilerin kendi kendilerine çalışabilecekleri etkinlik örneği ve aktiviteleri yeterince içermemesi, farklı kaynaklar arasında bulunan yetersiz zaman zaman çelişkili bilgiler, öğreticilerin kaynaklardan yararlanma biçimleri arasında oluşan farklılaşmalar hazırlık eğitiminde edinilmesi gereken önkoşul yeterlikleri sınırlandırmaktadır (Göksün, 2022; Kuloğlu, 2018; Uğur, 2019). Bu tür farklılaşma ve kişisel yaklaşım biçimleri söz konusu materyallerden hareketle oluşması beklenen yeterlikler bağlamında öğrenciler arasında farklı hazırbulunuşluk düzeylerinin oluşmasına yol açabilir.

Hazırlık eğitiminde öğrencilerin bir yandan okuyuş düzenleri şekillenirken diğer taraftan öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıkları oluşmaktadır. Hafızlık hazırlık eğitimi boyunca öğrencilerin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları anlam kazanmaktadır (el-Humsî, 2014, s. 60-63). Bireysel ya da grupla çalışma noktasında öğrencilerin geliştirdikleri öğrenme tavır ve ilişki biçimleri, ezber yapma düzenleri ile zekâ ve çalışma alışkanlıkları arasında kurulan bağlar, özellikle kendi çalışma düzenlerine göre farklı hız, ses ve oturma biçimlerine göre ne tür fiziksel koşulların oluşturulduğu, uygun araç gereç ve materyallerin üretilip üretilmediği önem kazanmaktadır (Özbek, 2019; Loras, 2007). Burada özellikle ev ve yurt koşullarının öğrencilerin öğrenme stillerini yapılandırma noktasında birçok handikap barındırdığının altı çizilmelidir (Osmanoğlu & Göksun, 2019). Ezber yapma noktasında aşırı yumuşak ya da sert zeminler, koltuk, yatak ya da kanepede çalışma, yatarak ya da uzanarak okuma vb., dikkat dağıtıcı uyaranların çokça bulunduğu çalışma ortamları (TV, telefon, akıllı tahta vb. araçların aktif olduğu yerlerde ezber yapmaya çalışma, dağınık çalışma masası vb.), kontrolsüz biçimde kullanılan elektronik cihazlar ve buna bağlı yanlış alışkanlıklar, düzensiz çalışma saatleri (Örneğin geç saatlerde ezber yapma), düzensiz ve sıkça ara vermeler ya da çok uzun ders saatleri, zaman zaman düzensiz biçimde değişen ders, etüt ve dinlenme saatleri, önceden planlanıp zamanında duyurulmamış sosyal kültürel faaliyetler daha sonrası için birçok yanlış alışkanlığın kökleşmesine yol açmaktadır (Göksün, 2022; Osmanoğlu & Arslan, 2019; Uğur, 2019).

Hazırlık eğitiminde öğrenciler, belli bir ezberleme tekniği geliştirmeyi ve bunu nitelikli çalışma alışkanlıklarıyla işler hale getirmeyi öğrenmektedirler. Bu süreçte hangi sayfanın nasıl bir yaklaşım gerektirdiği, söz gelimi ezbere başlamadan önce sayfanın yüzünden ne kadar okunması gerektiği, ezbere başlandıdaysa sayfanın nasıl dilimleneceği, ezbere nereden başlanacağı, uzun ve kısa ayetlerin nasıl ezberleneceği, sayfa içindeki zor kelime ve telaffuzların nasıl kodlanacağı (Özellikle müşabih ayetler), telaffuzu belli ölçülerde zorluk içeren kelime durumlarında ne tür işaretlemelerin yapılacağı, sayfa ve sure geçişlerinin nasıl yapılacağı (Sayfaları ve sureleri birbirine bağlama), ezberlenen bölümlerin birbirleriyle nasıl bütünleştirileceği, bunların kimlere nasıl bir düzen içinde dinletileceği, bu süreçte öğrencilerin kendi aralarında ve öğreticilerle ilişkilerinin nasıl olacağı önem kazanmaktadır (Fırat, 2007, s. 561-562; Kaya, 2010, s. 330-332). Hafızlık eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda tecvit, kıraat, yüzüne okuma becerisi ve ezber kabiliyeti gibi ilmi/teknik donanım ve beceriler konusunda öğrencilerin azımsanmayacak bir bölümünün tam hazır hale gelmeden hafızlığa başladığı, bu durumun çeşitli özgün hafızlık projelerinin hedeflenen neticeye ulaşamamasının önemli nedenlerinden birisini oluşturduğu

belirtmiştir (Tuncel, 2022/1, s. 247; Akdemir, 2010, s. 35-36). Birçok öğrenci, örneğin, parçalara bölünerek ezberlenmiş bir sayfanın aslında tam olarak ezberlenmediğini, sayfanın tümünü ezberlemek için ilave çalışma yapmak gerektiğini bilmemektedir. Oysa öğrenilen parçaların bir araya getirilmesi için ek çalışmaya gerek bulunmaktadır (Arı, 2016, s. 264). Hazırlık eğitimi sürecinde edinmesi gereken kişisel çalışma becerilerini edinmeyen birçok öğrenci sonrasında zorlanmakta, tıkanmakta zamanla da hafızlık sürecinin dışında kalmaktadır (Uğur, 2019; Göksün, 2022). Bu noktada öğreticilerin rehberliği önem kazanmaktadır. Ezber yöntemi konusunda öğrenciden öğreticiye farklı yaklaşımların bulunduğu, öğretici değişikliğinde birçok husus yanında ezber yönteminin de değişebildiği, bu durumun uzun vadede hafızlığı bırakmayla sonuçlandığını gösteren veriler bulunmaktadır (Şekerci, 2021, s. 54-56).

Bilişsel hazırla ilgili son olarak hatırlama ve tekrar çalışmalarına dikkat çekilebilir. Özellikle ve öncelikle hazırlık eğitiminde, akabinde ezber sürecinin ilk evrelerinde gelişen hatırlama, tekrar stratejileri hafızlık eğitiminin niteliği açısından önem taşımaktadır (el-Humsî, 2014, s. 108-118). Yapılan araştırmalarda hafızlık eğitime devam eden birçok öğrencinin ezberlenen yerlerin tekrarı konusunda belli bir sistematiği olmadığını göstermektedir. Özellikle ezberden sonraki ilk 24 saat içinde yapılan tekrarlar ile bu noktada oldukça önemli olan uyku öncesi tekrarın birçok öğrenci tarafından yeterince dikkate alınmadığı, ilk 24-48 saat içinde yapılması gereken tekrarların ise önemli ölçüde ihmal edildiği görülmektedir (Osmanoğlu & Arslan, 2019, s. 213-214). Oysa bu tür "saatli" tekrarların Hafızlık Programında, tarih ve saatler verilecek biçimde altı çizilmiştir (DİB, 2021, s. 19-20). Öğrenme psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, unutmaların, öğrenmeyi takip eden ilk 24 ve 48 saatlik dilimlerde yoğun olduğunu, zaman geçtikçe etkisini azaltan bir seyir izlediğini göstermektedir (Yeşilyaprak, 2015). Bu durum hafızlık eğitiminde zamanlı tekrarların önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla unutmaya direnç açısından yalnızca kaç tekrarın yapıldığına değil, tekrarların hangi zaman dilimlerinde ve nasıl yapıldığına da odaklanmak, öğrenmeleri zamana yaymak ve eskitmek, tekrarları hızlı unutmaların gerçekleştiği dönemlerin dışında da taşacak biçimde geliştirmek gerekmektedir (Arı, 2016, s. 241). Ayrıca bozucu etkilerin de burada önemli bir payı bulunmaktadır. Geriye ya da ileriye doğru gelişen bozucu etkilerin ezberin niteliğini olumsuz yönde etkilememesi gerekmektedir.

Sonuç

İnsan, yaşamayı dolayısıyla okuma yazmayı, problem çözmeyi, öğrenmeyi, ezberlemeyi, hatırd tutmayı, geri çağırılmayı, öğrenme ortamlarına uyum sağlamayı, farklı öğrenme stilleri geliştirmeyi, başarıya zevkini ya da çaresizliği... zamanla öğrenmektedir. Bu süreçte çocukluk yılları ile bu yıllar boyunca yaşanan deneyimler oldukça etkili olmaktadır. Hazırbulunuşluk öğrenme ortamına getirilen birikimi yansıtmaktadır. Bilişsel hazırbulunuşluk ise bir öğrenme ortamına girişte öğrenenin sahip olduğu bilişsel donanım karşılık gelmektedir. Bunlar bir yönüyle konuyla ilgili ön koşul bilgileri, diğer yönüyle de öğrenilecek konu için gerekli olana ön koşul öğrenme becerilerini ihtiva etmektedir. Bu tür temel bilgi ve becerileri olmadan yeni öğrenmelerin gerçekleştirilmesi zorlaşmaktadır.

Hafızlık eğitimi bilişsel gelişmeden, bu süreçte yaşanan olumlu ve olumsuz gelişmelerden nasibini almaktadır. Hafızlık eğitimi gibi özellikle güçlü bilişsel donanım gerektiren öğrenme süreçlerinde bilişsel gelişimin dikkatle izlenmesi, özellikle bilişsel hazırbulunuşluk olgusunun dikkate alınması önemlidir. Bilişsel hazırbulunuşluk başarılı bir hafızlık eğitimi için gereklidir. Bu konuda özellikle ebeveyne ve

hafızlığa hazırlık eğitimini yürüten öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Hafızlık eğitimine girerken sahip olunan bilişsel örüntünün önemli ölçüde erken çocukluk yıllarının izlerini taşıdığı hesaba katılarak çocuğunu hafızlık sürecine dâhil etmek isteyen ebeveynlerin hem çocuğunun özelliklerini hesaba katması hem de hafızlık eğitiminin mahiyetini araştırması, buna göre tercihlerde bulunması anlamlıdır. Bu iki boyutta gelişen sınırlıklar hesaba katılmadan ve bilimsel çözümler üretilmeden yapılan ısrar ve baskıların çocukta akademik özgüveni zedeleyebileceği hesaba katılmalıdır. Özellikle sözel yeteneğin izlenerek ezber ve kodlama yönünde ilgilerin varlığı durumunda bu yöndeki ilgilerin hafızlık eğitimine transferi düşünülebilir. İlgilerin dijitalleşen dünyanın imkân ve sınırlıkları bağlamında yeni anlamlar kazandığı söylenebilir. Özellikle Kur'an ve hafızlık eğitimine dönük erken dönem çocukluk ilgilerinin popüler gelişmeler ve dijital dünyanın moda ilgileri karşısında ne durumda olduğu yeterince araştırılmamıştır.

Hafızlığa hazırlık eğitimine henüz başlamadan önce, çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmek, çalışma ortamlarını öğrenmeyi teşvik edecek hale getirmek, öğrendiklerini kullanabilme ve transfer edebilme yetkinliklerini güçlendirmek, öğrenme stratejileri ve çalışma alışkanlıklarını oluşturma süreçlerini kılavuzlamak gerekir. Bu noktada ebeveynlere, eğitim kurumlarına, özellikle okul ve Kur'an kurslarına önemli görevler düşmektedir. Hafızlık eğitimine erken yaşlarda hazırlanma, ebeveyn ilgisi ile toplumsal bilinç anlamında ilgili kesimlerin düzenli olarak bilgilendirilmesi, hafızlık eğitiminin anlamı ve mahiyetini tanıtıcı rehberlik faaliyetlerinin yapılması gerekli olabilir. Hafızlığa hazırlık eğitiminin, öğrencileri hafızlık süreci boyunca taşıyabilecek temel bilgi ve beceriler ile ne ölçüde donattığı üzerinde düzenli biçimde durulmalı, söz konusu eğitimin daha kazanım temelli biçimde planlanması, merkezi sınavlarda kazanım temelli ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yapılması anlamlı olabilir. Bu noktada mevcut hafızlık programlarının daha kazanım esaslı ve ön koşulluluk şartlarına göre düzenlenmesinin anlamından söz edilebilir.

Hafızlık eğitiminde, özellikle hazırlık sürecinde geçirilen öğrenme yaşantılarının etkin biçimde düzenlenmesi, periyodik olarak takip edilmesi, öğrencilerin ön öğrenme ve hazırbulunuşluk düzeylerini, ilgi ve çalışma alışkanlıklarını, öğrenme biçimlerini, motivasyon- dikkat, transfer ve odaklanma tarzlarını tanıma, yapılandırma ve daha sonrasında onlara kendi koşullarına özgü bir çalışma planı hazırlama noktasında anlamlı olduğu söylenebilir. Kişisel ve eğitsel rehberlik ile bu yönde atılacak adımların, özellikle bireyi tanıma faaliyetlerinin hafızlık eğitiminde önemi büyüktür (Korkmaz, 2019). Bu noktada, bireysel ve grupça düzenlenecek kişisel ve akademik rehberlik çalışmaları ile öğrencilerin öğrenme tarzlarını, çalışma alışkanlıklarını biçimlendirici, ilgi ve motivasyon düzeylerini yükseltici etkinlikler yapılabilir. Bu tür aktiviteler öğrenci velileri ve öğretmenler de dâhil edilerek daha bütüncül bir rehberlik yaklaşımı geliştirilebilir.

Bilimsel bir eğitim programı ve buna uygun olarak hazırlanmış gelişimsel rehberlik anlayışı çerçevesinde veli, öğretici ve öğrencilere dönük olarak dikkat, odaklanma ve güdülenme stratejileri yanında kodlama, eklemleme ve örgütlenme stratejileri, hatırlama ve yürütücü biliş stratejileri, çoklu zekâ uygulamaları (Özellikle görsel işitsel araçlardan yararlanma), etkin öğrenme, bireysel ve grupla çalışma, özellikle işbirliğine dayalı öğrenme stratejileri vb. alanlarda eğitsel rehberlik çalışmaları yapılabilir. Hafızlık eğitimi noktası genel bir rehberlik anlayışı geliştirilerek, kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik ile

bireyi tanıma teknikleri hafızlık eğitimi bağlamında yorumlanabilir, hafızlık eğitimine özgü bilimsel açıdan geçerli ve güvenilir tutum ölçekleri, problem tarama testleri, ilgi ve yetenek testleri (özellikle Kur'an ezberine dönük ilgi ve ezber, kodlama yeterliklerinin ölçümü doğrultusunda), sosyometri uygulamaları vb. geliştirilebilir. Burada genel eğitim için geliştirilen problem tarama testlerinin hafızlık eğitiminden kaynaklı özel alt boyutlar da gözetilerek ele alınması, genel ve özel öğretim yöntemlerinin hafızlık eğitimine transferinin sağlanması, hafızların örgün ve yaygın din eğitimi ile din hizmetleri alanına etkin bir şekilde yönlendirilebilmesi için mesleki kılavuz ve yönlendirici araçların geliştirilmesinden söz edilebilir.

Etik Kurul İzni

Bu makale, etik kurul izni gerektiren bir çalışma grubunda yer almamaktadır.



Kaynakça

- Adıgüzel, A., Kılıç, A., Aslanargun, E., Şahin, Ş., Ökmen, B. & Boyacı, C. (2018). Hafız imam hatip ortaokullarındaki hafızlık eğitimine ilişkin öğretici ve öğrenci görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 68(17), 1453-1475.
- Adıvar, H. E. (2007). *Sinekli bakkal*. Can Yayınları.
- Adler, A. (1996). *Çocuk Eğitimi* (Çev. K. Şipal). Cem Yayınevi.
- Akakuş, R. (2018). *İslamda hamele-i Kur'an kurra hafızlar ve tarihi süreç içinde gelişen kıraatlar*. Kurtuba Kitap.
- Akdemir, M. A. (2010). Kur'an ezberinde kalite ihtiyacı ve donanımlı hafızlık. *Usul İslam Araştırmaları*, 13(13), 21-40.
- Akyürek, S. (2005). Kur'an kursu öğreticisinin mesleki yeterlikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 175-192.
- Algur, H. (2018/1). Hafızlık eğitimi alan bireylerin gözüyle Türkiye'de hafızlık eğitimi (nitel bir araştırma). *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(8), 67-105.
- Algur, H. (2019). *Hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Arı, R. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arslandaş, M. (2019). *İmam-hatip ortaokullarında örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenci tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu örneği)*. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aybey, S. (2020). *Hafızlık eğitiminde yeni bir tecrübe: Örgün eğitimle birlikte hafızlık -Önemi, problemleri ve beklentiler-*. Ekev Akademi Dergisi, 24(82), 383-412.
- Aydemir, Ş. S. (2015). *Toprak uyanırsa*. Remzi Kitabevi.
- Aydın, M. Ş. (2008). *Bir din eğitimi kurumu olarak Kur'an kursu*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Aynur, H. Ş. (2021). Hafızlık eğitiminde ezber yapma ve ezberi koruma. İçinde H. Ş. Aynur (Ed.), *Çeşitli yönleriyle hafızlık eğitimi* (s. 81-107). Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Balaban-Salı, J. (2017). Öğrenmede güdülenme. İçinde Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s. 167-194). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayraktar, M. F. (2008). Hafızlık eğitiminin geleneksel yöntemleri ve kur'an kursları. İçinde T. Namlı (Ed.), *X. Kur'an sempozyumu (Kur'an ve eğitim)* (ss. 117-138). Fcr Yayınları.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Siyasal Kitabevi.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bozkurt, N. (1997). Hâfız, *DİA* (s. 74-78). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Bümen, N. T. (2007). Çoklu zeka kuramı ve eğitim. İçinde Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 1-38). Pegem Akademi Yayınları.
- Cebeci S. & Ünsal B. (2006). Hafızlık eğitimi ve sorunları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(11), 27-52.

- Coştu, K. (2017). Hafızlık eğitimi veren proje imam-hatiplerde osyantasyon ve müşavirlik hizmeti: istanbul örneği. İçinde İ. Erdem, İ. Aşlamacı, & R. Uçar (Eds.), *Geleceğin inşasında imam hatip okulları* (ss. 65-85). İnönü Üniversitesi Yayınevi.
- Çaylı, A. F. (2005). *Kur'an kursu öğreticilerine göre hafızlık öğretimi ve problemleri (göller bölgesi örneği)*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, K. (2019). Hafızlık eğitimi almış bireylerin benlik saygısı üzerine nitel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 79-101.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2021). *Hafızlık eğitim programı*. Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Dunn, R. & Jefery, S. B. & Klavas, A. (1996). Öğrenme stilleriyle ilgili araştırmaların taraması (Çev. C. Babadoğan). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 603-619.
- Dzulkifli, M. A., & Solihu, A. K. (2018). Methods of qur'ānic memorisation (hifz): implications for learning performance. *Intellectual Discourse*, 2(26), 931-947.
- Ekinci, Ü. (2021). *Hafızlık öğreticilerinin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma (İstanbul örneği)*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- el-Humsî, M. (2014). *Modern usûl ve tekniklerle Kur'an-ı Kerim'i ezberleme ve muhafazası* (Çev. N. İçel). Altın Kalem Yayınları.
- Erden, M. (2014). *Sınıf yönetimi*. Arkadaş Yayınları.
- Ersever, H. (1993). Öğrenilmiş çaresizlik, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 621-632.
- Evans, R. L. (1999). *Jean Piaget insan ve fikirleri* (Çev. Ş. Çiftçiöğlü). Doruk Yayıncılık.
- Fırat, Y. (2007). Kur'an öğretimi ve hafızlık eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 560-566.
- Gardner, H. (2021). *Zihin çerçeveleri / Çoklu zeka kuramı* (Çev. E. Kılıç). Alfa Yayınları.
- Göksün, A. N. (2022). *Kur'an kursu öğretici ve öğrencilerine göre proje okullarındaki hafızlığa hazırlık eğitimi (Kayseri örneği)*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gözütok, D. (1990). Etkili öğrenme için strateji geliştirmede öğrenciler yardım. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 687-692.
- Gray, P. (2016). *Çocuğum okulu sevmiyor* (Çev. P. Şiraz). Kuraldışı Yayıncılık.
- Güneş, A. (2020). *Örgün eğitimle birlikte hafızlık*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Güneyin, H. B. (2019). *Hafızlık sürecinde anne babalara ve eğitimcilere yol haritası*. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.
- Güntekin, R. N. (2015). *Yeşil gece*. İnkılap Kitabevi.
- Gürel, R. (2019). Cumhuriyet dönemi hafızlık eğitimi literatürü üzerine bir değerlendirme. İçinde C. Osmanoğlu, & Ö. Özbek (Eds.), *Hafızlık eğitimi üzerine araştırmalar* (s. 341-389). Kimlik Yayınları.
- Harman, G., & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 147-156.
- Kaptan S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Tekışık Ofset.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaya, D. (2010). Kur'an-ı kerim öğretim yöntemlerinin (hafızlıkta ve yüzünden okumada) geliştirilmesi. İçinde Ş. Karaköse (Ed.), *Etkili din öğretimi* (s. 329-339). Tedef Yayınları.
- Kaya, U., & Gürel, R. (2019). İlahiyat fakültelerinde hafızlık çalışmaları: marmara üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. İçinde C. Osmanoglu & Ö. Özbek (Eds.), *Hafızlık eğitimi üzerine araştırmalar* (s. 247-295). Kimlik Yayınları.
- Korkmaz, M. (2012). *Kur'an kursu öğretmenlerinin eğitim öğretim yeterlikleri*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Korkmaz, M. (2019). Hafızlık eğitiminde bireyi (talebeyi) tanıma. İçinde C. Osmanoglu & Ö. Özbek (Eds.), *Hafızlık eğitimi üzerine araştırmalar* (s. 57-115). Kimlik Yayınları.
- Kuloğlu, R. (2018). *Yönetici görüşlerine göre imam hatip ortaokullarındaki hafızlık projesinin değerlendirilmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi & Marmara Üniversitesi.
- Kuzgun, Y. (2017). İlgiler. İçinde Y. Kuzgun, & D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s. 71-94). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçükkaragöz, H. (2016). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İçinde B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 83-122). Pegem Akademi Yayınları.
- Loras, Ş. (2007). *Kur'an kursu müfredatının çoklu zeka tekniği ile işlenişi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mutçalı, S. (2012). *Arapça-Türkçe sözlük*. Dağarcık Yayınları.
- O'Neil, H. F., Lang, J., Perez, R. S., Escalante, D., & Fox, F. S. (2014). What is cognitive readiness? İçinde Harold F. O'Neil, Ray S. Perez, & Eva L. Baker (Eds.). *Teaching and Measuring Cognitive Readiness*, Springer.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. Epsilon Yayıncılık.
- Osmanoğlu, C., & Arslan, F. (2019). Hafızlık öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (47), 175-232.
- Osmanoğlu, C., & Göksun, A. N. (2019). Hafızlık eğitiminde başarı ve motivasyon. İçinde C. Osmanoglu & Ö. Özbek (Eds.), *Hafızlık eğitimi üzerine araştırmalar* (s. 117-201). Kimlik Yayınları.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özbek, Ö. (2015/2). Dünyada hafızlık yöntem örnekleri. *bilimname*, 183-209.
- Özbek, Ö. (2019). Çoklu zekâ uygulamaları ve hafızlık eğitimi. İçinde C. Osmanoglu & Ö. Özbek (Eds.), *Hafızlık eğitimi üzerine araştırmalar* (s. 203-246). Kmlık Yayınları.
- Özdemir, S., & Çaylı, A. F. (2021). Kur'an kursu öğretmenlerine göre hafızlık öğrfetimi ve problemleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*(119), 23-69.
- Özler, H. K. (2019). *Diyanet İşleri Başkanlığı hafızlık eğitim programı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri (Konya ili örneği)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palmer, S. (2021). *Zehirlenen çocukluk modern dünyanın çocuklar üzerindeki zararlı etkileri* (Çev. Ö. Ç. Aksoy). İletişim Yayınları.
- Pazarbaşı, E. (2020). *Taşcıoğlu Hafız Okulu*. Erkam Yayınları.

- Pressey, S. L., & Robinson, F. P. (1991). *Psikoloji ve yeni eğitim* (Çev. H. Tan). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ertem Matbaacılık.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim Psikolojisi* (Çev. G. Yüksel). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şağban, V. (2012). Hafızlıkta hafızlık aday sürecinin önemi. İçinde Ş. Göksu (Haz.) *Cami merkezli din eğitimi, yecder II. ulusal din görevlileri sempozyumu tebliğleri (09 Nisan 2011 - İstanbul)* (s. 247-263). Yecder.
- Şahin, H. (2011). Başlangıcından günümüze kadar İslam coğrafyasında hafızlık tedrisatı. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(2), 199-220.
- Şahinel, M. (2007). Etkin öğrenme. İçinde Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelişler* (ss. 149-165). Pegem Akademi Yayınları.
- Şalgamcı, A. (2019). Hafızlığın öğrencinin gelişimine katkıları. İçinde C. Osmanoğlu, & Ö. Özbek (Eds.), *Hafızlık eğitimi üzerine araştırmalar* (ss. 297-339). Kimlik Yayınları.
- Şekerci, A. (2021). *Hafızlık eğitiminde Kur'an kursu terki*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, A. (2017a). Öğrenme biçimi. İçinde Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s. 95-136). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2017b). Önbilgi. İçinde Y. Kuzgun, & D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s. 137-165). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tahir, K. (2006). *Köyün kamburu*. İthaki Yayınları.
- Temel, N. (2007). Kur'an talimi ve hafızlık eğitimi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*(18), 35-60.
- Tuğlacı, P. (1979). *Okyanus ansiklopedik sözlük* (Cilt II). Cem Yayınevi.
- Tuncel, E. (2022/1). Örgün eğitim eşliğinde hafızlık deneyimine dair nitel bir araştırma: İlk Emir Koleji örneği. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 233-261.
- Uğur, E. (2019). *İdareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine göre örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının değerlendirilmesi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.
- Yeşilyaprak, B. (2015). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri - gelişimsel yaklaşım*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

