



*bilimname* XLI, 2020/1, 903-956  
Geliş Tarihi: 07.03.2020, Kabul Tarihi: 12.05.2020, Yayın Tarihi: 15.05.2020  
doi: <http://dx.doi.org/10.28949/bilimname.700283>

## PAYDAŞLARINA GÖRE ÖRGÜN EĞİTİMLE BİRLİKTE HAFIZLIK UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Elif UĞUR<sup>a</sup>

Cemil OSMANOĞLU<sup>b</sup>

### Öz

Müslüman toplumlarda hafızlık eğitimine büyük önem verilmiştir. İslam dünyasında Kur'an'ın öğrenilmesi-öğretilmesi ve bu çerçevede oluşan Kur'an ilimleri noktasında birçok eser telif edilmiş, bu eserler zamanla daru'l-kur'an ve daru'l-huffaz'ların müfredatını meydana getirmiştir. Selçuklu ve Osmanlı'da daru'l-kur'an ve daru'l-huffaz'larda devam eden hafızlık eğitimi, Cumhuriyet sonrası Türkiye'de Diyanet İşleri Başkanlığı'nın sorumluluğunda, Kur'an kurslarında varlığını sürdürmüştür.

Günümüzde hafızlık eğitiminde yapılan yeni düzenlemeyle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İmam-Hatip Ortaokullarında örgün eğitimle birlikte hafızlık projeleri uygulanmaya başlanmıştır. Proje dâhilinde öğrencilerin okula ara vermeden hafızlıklarını tamamlamaları ve pekiştirmeleri ön görülmüştür. Bu uygulamanın yanında Diyanet İşleri Başkanlığı son yıllarda farklı hafızlık projeleri de geliştirmeye çalışmaktadır. Bunlardan birisi de İlahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasıdır. Bu uygulama ile öğrenciler eğitimlerine ara vermeden hafızlık eğitimi alabilmektedirler.

Bu çalışmada işte yukarıda sözü edilen iki uygulamanın idareci, öğretici ve öğrenci gözüyle durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının paydaşların görüşleri ışığında incelenmesi, bu kapsamda verilen hafızlık eğitiminin veriler ışığında değerlendirilmesi, bu tür uygulamaların bilimsel bir bakış açısıyla geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada veriler mülakat tekniği ile elde edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı çalışmada, idareci, öğretici ve öğrencilerden oluşan 26 kişilik çalışma gurubundan elde edilen verilerle ortaokul ve ilahiyat lisans eğitimiyle hafızlık uygulamasının farklı boyutlarını

\* Bu çalışma, "İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi" (2019) başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>a</sup> Yük. Lis. Öğr., Erciyes Üniversitesi, elifugur\_25@hotmail.com

<sup>b</sup> Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi, cemilosmanoglu@yahoo.com

aydınlatıcı bilgiler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemli bulunduğu, buna karşılık projeye öğrenci seçiminden öğrenci başarısını değerlendirmeye, personel niteliklerinden rehberlik faaliyetlerine kadar birçok konuda çeşitli aksaklıklar yaşandığı anlaşılmış bunların iyileştirilmesi noktasında bilimsel verilere dayalı, paydaş memnuniyeti ve iş birliğini, kurumlar arası eşgüdüm ve koordinasyonu esas alan bir yaklaşımın daha anlamlı olacağı vurgulanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Din Eğitimi, Örgün eğitim, Hafızlık eğitimi, Ortaokul, İlahiyat.



### **EVALUATION OF QUR'AN MEMORIZATION (HIFZ EDUCATION) TOGETHER WITH FORMAL EDUCATION ACCORDING TO STAKEHOLDERS VIEWS**

**Problem:** Throughout history, Muslims have given great importance to memorizing the Qur'an. Memorizing the Qur'an in the Republic of Turkey, the responsibility of the Presidency of Religious Affairs (DİB) has continued in the Qur'an courses. With the new arrangement, the project of memorizing the Qur'an with formal education is implemented in Imam-Hatip Secondary Schools. The aim of the project is to help students complete and strengthen the Qur'an memorization without interrupting formal education. In addition, the Presidency of Religious Affairs has been trying to develop different Qur'an memory projects in recent years. One of these is the practice of memorizing the Qur'an with theology education at the university. In this project, students can receive Hifz education without interrupting their undergraduate education. In this study, it was aimed to evaluate the two project mentioned above through the eyes of administrators, teachers and students. The analysis of the Qur'an memorization projects together with formal education in the light of scientific data obtained from stakeholders is important for the development of such practices from a scientific perspective.

**Method:** This research is a case study. In the study, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions prepared for administrators, teachers and students was used. The working group consists of administrators, teachers and students selected from the schools that provide memory education at the secondary school level and the Qur'an courses that provide the hifz education at the theology education level. Purposeful and maximum diversity sampling was created. In the research, interviews were made with 2 administrators, 8 teachers (hifz teacher) and 16 students. Descriptive analysis technique was used to analyse the data. The answers given by the participants to open-ended questions were interpreted under different themes created based on the sub-problems of the research. With the data obtained from the study group, different dimensions of the Qur'an memorization together with both secondary and theological

education were tried to be enlightened. The data obtained in the study were analysed around the structure and organization, purpose/importance, instructor and student quality, student selection, transition to memorization, memorization methods, tools and materials, guidance and sociocultural activities, measurement-evaluation and physical conditions, respectively.

*[The Extended Abstract is at the end of the article.]*



### **Giriş**

İslam dininde ilahi vahiy süreci “oku” emri ile başlamış, Hz. Peygamberin “Sizin en hayırlınız Kur’an’ı öğrenen ve öğreteninizdir” (Özaşar vdğ., 2017) şeklindeki tavsiyeleri ile Kur’an’ın öğrenilmesi, öğretilmesi, anlaşılması ve yaşanması topyekûn bir eğitim seferberliğine dönüşmüştür. Bu sebeple Müslüman toplumlarda Kur’an eğitimine ve öğretimine her dönemde büyük önem verilmiştir (Sel, 2012, s. 1). Kur’an eğitim ve öğretimi raşit halifeler, Emevi ve Abbasiler döneminde gelişerek erken dönemlerde Kıraat ilminin doğmasına ve Kur’an ilimleri konusunda pek çok eserin telifine kapı aralamıştır. Bu eserler Kur’an halkalarının, daru’l-Kur’anların, daru’l-huffazların ve daru’l-kurrâların müfredatını meydana getirmiştir (Koç, 2005, s. 16). Medreselerin kurulup gelişmesi ile birlikte kıraat ilimlerinin okutulduğu medreseler giderek gelişmiş İslam coğrafyasının her yerinde faaliyet göstermeye başlamıştır (Baltacı, 1999, s. 182).

Cumhuriyet Döneminde daru’l-kurrâlar Kur’an kursuna dönüştürülerek varlığını kesintisiz devam ettirmiştir (Bozkurt, 1993, s. 545). Günümüzde Kur’an kursları, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın (DİB) planlı programlı bir biçimde ve öğreticiler vasıtasıyla İslam din eğitimi faaliyetlerini yürüttüğü yaygın eğitim kurumudur (Aydın, 2010, s. 31). Bu kurumun amaçlarından biri de hafızlık eğitimi vermektir.

Hafızlık eğitiminde yapılan yeni bir düzenlemeyle ortaokul/imam-hatip ortaokul 5. 6. 7. sınıf öğrencilerinin velisinin yazılı başvurusu üzerine bir eğitim ve öğretim yılında DİB’in açmış olduğu kurslarda hafızlık eğitimine devam etmelerine izin verilmektedir (DİB, 2016, s. 15). Bu düzenleme ile İmam Hatip ortaokullarında örgün eğitimle birlikte hafızlık projeleri geliştirilmiş ve uygulanmaya konmuştur. Proje dâhilinde hafızlığa başlayan öğrencilerin, oluşturulan sistemle yıl kaybı olmadan hafızlıklarını tamamlamaları ve bu süreçte ezberlerini pekiştirmiş olmaları öngörülmektedir (DÖGM, 2016).

Yukarıda sözü edilen projenin uygulandığı okullardan biri de Kayseri Medine İmam-Hatip Ortaokulu'dur. Burada hafızlığa başlayan öğrenciler 6. sınıfta okula bir yıl ara vererek DİB'e bağlı Hisarcık Kur'an Kursu'nda hafızlık eğitimi alabilmektedirler. Bu süreçte öğrenciler için Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi ve İngilizce dersleri takviye olarak verilmektedir (DÖGM, 2016).

Diyanet İşleri Başkanlığı son yıllarda farklı hafızlık uygulamaları da geliştirmeye çalışmaktadır. Bu uygulamalardan birisi de ilahiyat lisans eğitimi ile birlikte hafızlık uygulamasıdır. Bu uygulama ile isteyen ilahiyat lisans öğrencileri öğrenimleri boyunca il müftülüklerin açmış olduğu ev veya kurslarda hafızlık eğitimi alabilmektedirler. Bunlardan birisi de Kayseri Müftülüğünce açılan Uhud Kız Kur'an Kursu'dur. Bu kursta ilahiyat eğitimine devam eden öğrencilerin hafızlıklarını tamamlamaları için hazırlık eğitimini de içine alan 3 yıllık bir plan hazırlanmıştır. Bu plan kapsamında hazırlık eğitiminde ortaokul düzeyindeki projede olduğu gibi Kur'an'ı yüzüne okumaya ağırlık verilmektedir. Ayrıca hafızlık eğitim programında yer alan surelerin ezberletilmesi ön görülmektedir. Bu süreci başarıyla tamamlayan öğrenciler hafızlık sınıfına geçmektedirler.

Yukarıda kısaca betimlenen uygulamalar kapsamında yürütülen hafızlık eğitimi faaliyetlerinin niteliğinin bilimsel olarak incelenmesi, veriye dayalı olarak geliştirilmesi önemlidir. Nitekim hafızlık eğitiminin geçmişte olduğu gibi günümüzde de birçok kurumda geleneksel anlayışla yürütüldüğü bilinmektedir. Kimi araştırmacıların da vurguladığı gibi hala atadan, babadan, hocadan görülerek öğrenilmiş olan usul ve uygulamalar tekrar edilebilmektedir (Aydın, 2010, s. 213). Oysa şartların, imkânların geçmişe göre oldukça farklılaştığı hesaba katılarak hafızlık eğitim anlayış ve uygulamalarının araştırma verileri ışığında güncellenmesi ve daha bilimsel bir temele oturtulması gereklidir. Bu gereklilik oldukça iyi niyetlerle başlamış ve giderek toplumsal teveccühe mazhar olmaya başlayan yeni hafızlık projeleri için de söz konusudur. İşte bu kaygıdan yola çıkılarak bu araştırmada idareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine göre örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının durumu ortaya konmaya çalışılacaktır. Araştırmanın temel problemi idareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine göre örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının mevcut durumunun betimlenmesi olarak belirlenmiştir. Bu temel problem şu alt sorular ışığında irdelenmeye çalışılmıştır:

- Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi projesinin alt yapısına (kurumsal, eğitsel vs.) ilişkin idareci ve öğreticilerin görüşleri nelerdir?

- Örgün eğitim ile hafızlık eğitiminin birlikte yürütülmesinin önemine ilişkin idareci, öğretici ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Projede görev alan öğreticilerin niteliklerine dair idareci, öğretici ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Proje kapsamında eğitim gören öğrencilerin niteliklerine dair idareci, öğretici ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Söz konusu projeye dâhil edilecek öğrencilerin seçimi hakkında idareci, öğretici ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Proje kapsamında hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçişteki uygulamalara ilişkin idareci, öğretici ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Hafızlık yaparken kullanılan yöntem ve teknikler ile araç gereçlere dair öğretici ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Proje kapsamında yapılan rehberlik ve sosyokültürel aktivitelere ilişkin öğretici ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Ezber sürecinde ölçme-değerlendirmenin niteliğine ilişkin öğretici ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Eğitim ortamı (Sınıflar, bahçe, etüt salonları, odalar vs.) ve imkânlarına ilişkin idareci, öğretici ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?

#### **A. Yöntem**

Örgün eğitimle beraber hafızlık uygulamasının idareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine göre durumunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma modeli, birçok kavramı içinde barındıran şemsiye bir kavram olarak kullanılsa da gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 41).

Araştırmada nitel araştırmanın türlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir zaman ya da mekânla sınırlı olan olgunun, bir veya birkaç durumun yoğun bir şekilde betimlenmesi ve derinlemesine analizidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 73-75). Durum çalışması yöntemi olarak ise bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda örnekleme dâhil edilen katılımcıların her birinin, araştırmanın alt problemleriyle ilgili görüşleri alınmaya ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Verilerin toplanması aşamasında idareci, öğretici ve öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme sürecinde

ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yaklaşım görüşme sırasında irdelenecek sorular veya konular listesini kapsamaktadır. Araştırma problemine ilişkin verileri elde etmek için idareci, öğretici ve öğrencilere yönelik üç ayrı görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formları 3 din eğitimi bilimi uzmanının önerileriyle geliştirilmiş, 2 öğretici ve 2 öğrenciden oluşan 4 kişiyle pilot görüşmeler yapıldıktan sonra formlara son şekli verilmiştir. Bu haliyle idarecilere 7; öğretilere 11; öğrencilere 10 soruluk görüşme formu hazırlanmıştır. Ardından Kayseri İl Müftülüğünden uygulama için araştırma izni alınmıştır. Görüşmeler örnekleme dâhil edilen katılımcılarla araştırmacının bizzat kendisi tarafından, 2017-2018 eğitim yılında gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar yüze yapılarak, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. 30-60 dk. arasında gerçekleşen mülakat verileri, görüşmeler sonrasında Word programına aktarılmış, idarecilere, İ1, İ2; öğretilere H1, H2...; öğrencilere ise Ö1, Ö2... şeklinde devam eden kodlar verilerek sistematize edilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Bu teknik ile katılımcıların görüşmede açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar araştırmanın alt problemleri çerçevesinde oluşturulan farklı tema ve kategoriler altında toplanmıştır. Çalışma boyunca idareci, öğretici ve öğrencilerin görüşleri bir tema altında ayrı ayrı paragraflarda idareci katılımcıların görüşlerinden başlanmak üzere örneklendirilmiştir. Temalar en fazla atıf yapılan görüşlerden başlanmak üzere literatürle ilişkilendirilerek değerlendirilmeye çalışılmıştır. Her iki proje kapsamında verilen eğitim “örgün eğitimle birlikte hafızlık” şeklinde benzer olgular olarak algılanmış, temalar oluşturulurken, her iki projeye dair katılımcı görüşleri birlikte verilmiştir. Ortak temalar altında verilse de, görüşler arasında farklılıklar ortaya çıktığında, söz konusu görüş ya da görüşlerin değişkenlik durumları gözetilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul düzeyinde hafızlık eğitimi veren okullardan ve ilahiyat lisans düzeyinde hafızlık eğitimi veren DİB’e bağlı Kur’an kurslarından seçilen idareci, öğretici ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada örgün eğitimle birlikte hafızlık yapma olgusu ilahiyat ve ortaokul düzeyleri ile sınırlandırılmış ve örneklendirilmiştir. Bunun nedeni öncelikle her ikisinin de yeni bir uygulama olması ve son yıllarda giderek daha fazla rağbet görmesidir.

**Tablo 1:** Araştırmaya katılan idareci ve öğretmenlerin değişkenlik yapısı

Kod	Cinsiyet	Görev Aldığı Uygulama	Kıdem	Çalıştığı Sınıf
H1	Kadın	İlahiyat Eğitimiyle Birlikte Hafızlık	10	Hafızlık
H2	Kadın	İlahiyat Eğitimiyle Birlikte Hafızlık	6	Hazırlık
H3	Kadın	İlahiyat Eğitimiyle Birlikte Hafızlık	5	Hafızlık
H4	Kadın	İlahiyat Eğitimiyle Birlikte Hafızlık	1	Hafızlık
H5	Erkek	Ortaokul Eğitimiyle Birlikte Hafızlık	29	Hafızlık
H6	Erkek	Ortaokul Eğitimiyle Birlikte Hafızlık	6	Hafızlık
H7	Erkek	Ortaokul Eğitimiyle Birlikte Hafızlık	2	Hafızlık
H8	Erkek	Ortaokul Eğitimiyle Birlikte Hafızlık	2	Hazırlık
İ1	Kadın	İlahiyat Eğitimiyle Birlikte Hafızlık	7	İdareci
İ2	Kadın	Ortaokul Eğitimiyle Birlikte Hafızlık	20	İdareci

**Tablo 2:** Araştırmaya katılan öğrencilerin değişkenlik yapısı

Kod	Cinsiyet	Başarı Durumu	Okul	Sınıf	Hafızlık aşaması
Ö1	Kadın	Başarılı	İlahiyat	1	Hafızlık
Ö2	Kadın	Başarılı	İlahiyat	3	Hafızlık
Ö3	Kadın	Zorlanan	İlahiyat	1	Hafızlık
Ö4	Kadın	Zorlanan	İlahiyat	2	Hafızlık
Ö5	Kadın	Bırakan	İlahiyat	2	Hafızlık
Ö6	Kadın	Bırakan	İlahiyat	2	Hafızlık
Ö7	Kadın	Başarılı	İlahiyat	1	Hazırlık
Ö8	Kadın	Zorlanan	İlahiyat	1	Hazırlık
Ö9	Erkek	Başarılı	Ortaokul	6	Hafızlık
Ö10	Erkek	Başarılı	Ortaokul	6	Hafızlık
Ö11	Erkek	Zorlanan	Ortaokul	6	Hafızlık
Ö12	Erkek	Zorlanan	Ortaokul	6	Hafızlık
Ö13	Erkek	Bırakan	Ortaokul	6	Hafızlık
Ö14	Erkek	Bırakan	Ortaokul	6	Hafızlık
Ö15	Erkek	Başarılı	Ortaokul	5	Hazırlık

Ö16	Erkek	Zorlanan	Ortaokul 5	Hazırlık
-----	-------	----------	------------	----------

Çalışma grubunun oluşturulmasında “amaçlılık” ve “maksimum çeşitlilik” öne çıkarılmıştır. Burada temel amaç çeşitlilik gösteren durumlar arasında paylaşılan olguları bulmaya çalışarak, problemin farklı boyutlarına ışık tutmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 70). Bu araştırmanın örnekleminde Kayseri ilinde bulunan Uhud Yatılı Kız Kur’an Kursu ve Hisarcık Kur’an Kursu’ndan seçilen idareci, öğretici ve öğrenciler yer almaktadır. İdarecilerin seçiminde çalıştığı kurs, cinsiyet, kıdem; öğreticilerin seçiminde ise cinsiyet, kıdem, çalıştığı kurs, hazırlık veya hafızlık hocası olma değişkenlikleri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin seçimindeyse cinsiyeti, başarı durumu, sınıfı ve okulu/kursu göz önünde bulundurulmuştur. Başarı durumu kapsamında öğrenciler başarılı, zorlanan ve bırakan şeklinde ayrılmıştır. Bu ayrımın oluşturulmasında ilgili öğrencilerin hocalarıyla görüşülmüş; hafızlığa ne zaman başladıkları ve kaçınıcı dönüşte oldukları hakkında bilgi alınmıştır. 1 yıldır hafızlık sınıfında olup 10. dönüştün üzerinde olanlar ve her gün düzenli ders verenler başarılı; 5 ve altı dönüşlerinde olanlar ve hafta içinde düzenli ders vermekte zorlanan öğrenciler zorlanan olarak kategorize edilmiştir. Hazırlık sınıflarında ise öğrencilerin hocalarıyla görüşülmüş; düzenli ders veren, mahreçleri oturmuş, azimli öğrenciler başarılı; derslerini düzenli veremeyen, çalışmaya karşı ilgi ve motivasyonu düşük öğrenciler zorlanan öğrenciler olarak kategorize edilmiştir.

## B. Bulgu ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde örgün eğitimle birlikte hafızlık projeleri idareci, öğretici ve öğrencilerden oluşan iç paydaş görüşleri ışığında sırasıyla yapı ve organizasyon, amaç/önem, öğretici ve öğrenci niteliği, öğrenci seçimi, hazırlıktan hafızlığa geçiş, ezber yöntemleri, araç-gereçler, rehberlik ve sosyokültürel faaliyetler, ölçme-değerlendirme ve fiziki koşullar alt boyutları etrafında incelenmiştir.

### 1. Yapı ve Organizasyon

Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık projesinin uygulanmasında il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve il/ilçe müftülükleri ya da projeyi uygulayan okul ile Kur’an kursları arasında protokol yapılmaktadır. Okullarda ve Kur’an kurslarında ilgili derslerde ve hafızlık eğitiminin uygulanmasında iş birliğine gidilmektedir. Öğretmen ve öğreticilerin karşılıklı istişareleri, Millî Eğitim Bakanlığı ve DİB mevzuatları çerçevesinde karşılıklı kadro ve program



desteği verilmektedir (DÖGM, 2016). İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulaması ise öncekinden farklı olarak daha çok il müftülükleri inisiyatifiyle yürütülmektedir. İl müftülükleri uygulamanın işlemesi için öğrencilere mekân tahsis etmekte, kursun mali durumu ve öğretici kadrosuyla ilgilenmektedir.

Gelişim aşamasındaki bir projenin kurumsal organizasyonuna ilişkin alt yapısını daha iyi anlamak için idareci ve öğretmenlere “Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının altyapısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan, 2 idareci ve 8 öğreticiden oluşan toplam 10 katılımcının 4’ü çeşitli hususlara atıf yaparak uygulamanın alt yapısına ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır. İlgili değerlendirmeler aşağıda örneklendirilmiştir:

“Mesela kadro bulmakta, öğretici bulmada, kalifiye eleman bulmakta zorlanılıyor ve eğitim öğretim yapılan okulların altyapısının hazır olmadığı gözüküyor.” (İ2, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“... bu proje yeni, yeni bir proje bunu da hep birlikte bizler oluşturuyoruz. Hatta bununla alakalı biz bir çetele hazırladık. Hani bir öğrenci bir yıl içerisinde hafızlığın neresine gelmeli, ilahiyatta girdikleri final, vize sınavları ile birlikte verilen tatiller ile birlikte ne kadar ilerleyebilir diye.” (H2, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“... belli bir düzen, sistem, disiplin olmadığı için her hoca kendi bildiği şekilde kendi doğru bulduğu şey de ilerliyor, kendi kendine sistem kuruyor... Bu öğrenciler için de olumsuz bir şey. Hani öğretmenler için de olumsuz bir şey. Ama sistemi olsa daha başarılı olur diye düşünüyorum...” (H3, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında söz konusu uygulamanın personel alt yapısının yeterince oturmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılardan H3 kurstaki işleyişin istenen disiplin içinde yürütülememesini eleştirmiştir. Bu durumun ise öğretmenleri “çetele hazırlamak” gibi farklı uygulamalara sevk ettiği anlaşılmaktadır. H6’nın ifadelerine bakıldığında ise kurumlar arası iş birliğinin önemine işaret ettiği müşahede edilmektedir. Benzer çalışmalarda da kurumlar arası entegrasyonun önemine dikkat çekildiği görülmektedir (Güneş, 2019, s. 225-226). Ortaokul eğitimiyle birlikte proje kapsamında göze çarpan en önemli husus, konunun MEB ile DİB arasında iş birliğini ve ortak çalışmayı icap ettiriyor olmasıdır. Bu açıdan sistematik biçimde iki kurumun birlikte çalışması ve eşgüdümü hafızlık eğitiminde verimi artırabilecektir (Ürkmez, 2012, s. 300).

## 2. Amaç ve Önem

Bir eğitim faaliyetini yöneten ve uygulayanlar ile o faaliyetin hedef kitlesinin olumlu inanç ve tutumları söz konusu eğitimin niteliğini artırabilir. Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının anlam ve önemine ilişkin olarak araştırmaya katılanlara “Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını önemli buluyor musunuz? Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar neticesinde araştırmaya katılan üç gurup katılımcının çoğunlukla zaman tasarrufu, örgün eğitimle birlikte alınan derslerin ezber sürecine katkıları, ezber yaş aralığının gelişimsel bakımdan anlam ve önemi gibi hususlara atf yaparak söz konusu uygulamayı önemli, anlamlı ve gerekli buldukları görülmüştür.

“... Arapçayı biliyor... ‘Bu ayette bundan bahsediyor’ diyerek gidecek. Ama başka dışarıdaki okuyan hiç Arapça ile ilgisi olmayan birinin böyle bir şeyi yok, avantajı yok.” (İ1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“En azından okul derslerinden kopmamak adına 5. sınıfla beraber bir başlangıç daha uygun yani.” (İ2, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“... Tabii ki 4 yılda hem İlahiyat bitmiş olacak hem hafızlık bitmiş olacak. Zaman açısından çok tasarruflu...” (H1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“... İlahiyat sonrası öğrencilerin öğretmen veya işte Kur’an kursu öğreticileri olacakları için ileriye dönük, öğrencilerimize yararlı olacağını düşünüyorum... Bu sıkıştırılmış zamanda ikisini birlikte daha yararlı görüyorum...” (H2, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“... İlahiyat derslerinin ağırlığını Kur’an oluşturuyor... Bütün derslerde hani Kur’an’a illaki bir atf yapılıyor. Bu derslerde öğrencinin hafızlık noktasında yeterli olması tabii ona katkı sağlar... İleride de mesela din görevlisi olarak çalışacaksa ya da dini bir kurumda ya da dini herhangi bir görev alacaksa tabii... her türlü donanımlı olması lazım.” (H3, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“İlahiyat olduğu zaman kızlarımız zaten karakterleri oluşmuş, kişilikleri oluşmuş ve artık tam sağlam bir birey olarak ayaklarının bastığı bir dönemde...” (H4, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Yani bizim zamanımızda örgün eğitimle birlikte hafızlık yoktu. Mesela 3 yıl gibi bir Kur’an Kursunda vakit geçti... Buluş çağına ermeden yani küçük yaşta yapılan hafızlık mermere yazı yazmak gibidir kolay kolay silinmez... Buluş çağı ve bocalama döneminde gençleri biraz daha zapt etmek zor olabiliyor.” (H5, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Hafızlık ne kadar küçük yaşta yapılırsa o kadar iyi olur... Her şeyi daha bir oyun, eğlence gibi algılıyorlar.” (H6, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“... Mesela ben aynı zamanda hani hazırlık okuyorum. Aynı zamanda Arapça metin olan bir şeyi ezberliyorum ya bu en başta benim Arapçamı çok fazla geliştirdi.” (Ö1, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“... Kenara çekilip sadece körü körüne geçmiş yıllardaki gibi ezber yapmak değil yani. Böyle tefsirle hadisle iki taraftan da böyle ilerlenerek, harmanlanarak.” (Ö4, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“... Hani atıyorum yarın İlahiyatçı olacağız. Hani bir soru geldiğinde Kuran'dan direkt böyle şey yapmak daha iyi” (Ö8, Kadın, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

“Mesela hem doktor olup hem hafız olabiliriz.” (Ö11, Erkek, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemini temellendirme bağlamında katılımcılarca en çok atıf yapılan husus, söz konusu projeler sayesinde örgün eğitim sürecinin aksamamasıdır. Bu yönde araştırmaya katılan 26 kişiden 11'i görüş bildirmiştir. Özellikle sene kaybının olmaması, akademik hayatın aksamaması noktasındaki katılımcı görüşleri her iki projenin geliştirilme mantığı ve bu süreçte oluşan hassasiyetlerle örtüşmesi bakımından anlamlıdır. Hafızlık eğitimi dolayısıyla örgün eğitime ara verme, edinilen bilgilerin birçoğunun kaybolmasına, okulla çeşitli kopuklukların yaşanmasına, bilhassa da lise düzeyinde istenen başarının yeterince sağlanmamasına, ilahiyat eğitimine veya farklı yükseköğretim seçeneklerine geçişlerin azalmasına neden olabilir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemine ilişkin olarak akademik hayatın aksamaması gerekçesinden sonra katılımcılarca en çok atıf yapılan husus derslere katkıdır. Örneklerde de görüleceği gibi katılımcılar örgün eğitimle beraber hafızlık yapmanın okula olumlu yönde etki edeceğini düşünmektedir. Hafızlık eğitimiyle okul dersleri ya da örgün eğitim arasında ilişki kuran, hafızlığın okuldaki derslere olumlu katkı sunacağına işaret eden öğretici katılımcıların 4'ü lisans eğitimi düzeyindeki hafızlık projesinde, 1'i ise ortaokul düzeyinde yürütülen hafızlık projesinde görev almaktadır. Burada ortaokul kısmında görev yapan öğretmenlerin hafızlık eğitimi ile okul dersleri arasında yeterince ilişki kurmaması dikkat çekicidir. Bu durum öğrenci katılımcıların görüşlerine de benzerlik taşımaktadır. Hafızlık eğitimiyle içinden geçtiği örgün eğitim arasında ilişki kurarak projenin anlam ve önemini temellendiren öğrenciler çoğunlukla lisans düzeyi

öğrencileridir. Bu durum gerek öğretici gerekse öğrenci bazında ortaokul düzeyi dersleri ile hafızlık eğitimi arasında yeterince irtibatın kurulmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemine ilişkin olarak katılımcılarca en çok atıf yapılan 3. tema hafızlık yapan öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim dönemlerine ilişkin vurgulardan oluşmaktadır. Ortaokul düzeyine ilişkin gerekçelendirmelerde ergenlik öncesi sürecin bilişsel açıdan kalıcı öğrenmeler, dolayısıyla hafızlık ve ezber noktasında ideal yaş olduğuna göndermelerde bulunulurken lisans düzeyinde gelişen bilişsel yapı ve artan anlamlandırma düzeyine göndermede bulunulmuştur. Kimi öğretmenler öğrencilerin zihinlerinin daha temiz olacağı ve daha uyumlu olacağını gerekçesi ile hafızlık yapmak için en uygun dönemin ergenlik öncesi dönem olduğuna dikkat çekmişlerdir. Literatürde de hafızlığın erken yaşta yapılması önemli bir avantaj olarak değerlendirilmiştir (Ünsal, 2006, s. 85; Güneş, 2019, s. 84-85; Bayraktar, 2008, s. 121; Nazıroğlu & Vahapoğlu, 2017, s. 183). Konuyla ilgili yapılan bir çalışmada yaş ile psiko-sosyal durum, motivasyon ve stres arasındaki ilişki, güvenilirlik ve geçerlik testleri yapılmış ölçekler ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgularda yaş yükseldikçe farkındalık düzeyinin artmakla birlikte stres düzeyinin de arttığı görülmüştür (Algur, 2019, s. 116-122). Alan yazında yapılan başka bir çalışmada da ilerleyen yaşlar boyunca hafızlığın kendine özgü koşullar, avantaj ve dezavantajlar oluşturduğundan söz edildiği bilinmektedir (Nazıroğlu & Vahapoğlu, 2017, s. 174-176).

### 3. Öğretici Niteliği

Öğretmen, belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerde programlar doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirir (Erden, 1998, s. 21). Öğretmenin istendik davranış değişikliğini yerine getirmesinde ise iki temel niteliği önem taşımaktadır: 1. Kişisel Nitelikler; 2. Mesleki nitelikler.

Etkili bir öğretmende bulunması gereken mesleki nitelikler genel kültür bilgisi, konu alan bilgisi, öğretmenlik mesleki bilgi ve becerilerini kapsamaktadır (Erden, 1998, s. 38-43). Her ne kadar Kur'an kurslarındaki eğitim faaliyetlerini yürüten kişilere "Kur'an Kursu Öğreticisi" dense de bir öğretmende bulunması gereken bu tür evsafın Kur'an kursu öğretmenleri için de geçerli olduğu söylenebilir. Zira DİB, Kur'an kursu öğretmenleri için temel ve özel alan yeterlikleri belirlemiştir. Bu yeterlikler yukarıdaki özelliklerle birçok noktada örtüşmektedir. Bu kapsamda Kur'an kursu öğretmenlerinin yeterlikleri arasında "Kur'an-ı Kerim'i "Maharic-i Huruf"a ve "Tevcüd"

kurallarına riayet ederek okuyabilme, Kur'an-ı Kerim tarihini ana hatlarıyla açıklayabilme, Tecvit kurallarını örneklerle açıklayabilme, Kur'an-ı Kerim'den ezbere okuduğu ayet ve surelerin anlamlarını açıklayabilme" gibi özelliklerin altının çizildiği görülmektedir (DİB, 2014). Yukarıdaki özelliklere ilaveten hafızlık eğitimi verecek öğretmenlerin "Kur'an-ı Kerim'in yüzüne ve ezbere öğretiminin ilke ve yöntemlerini analiz eder" gibi ezber süreçleriyle alakalı özel birtakım yeterliklerden de söz edildiği görülmektedir. Bu özelliklerin ilgili din eğitimi bilimi literatüründe de ele alınan ve dikkat çekilen özellikler olduğu görülmektedir (Akyürek, 2005, s. 181).

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına bakıldığında hafızlık eğitimi yürütmek için hafız, Kur'an öğretiminde ve hafızlık eğitiminde tecrübeli, kari, mukri, Kur'an tilaveti düzgün ve tashih-i huruf seminerlerine katılmış öğretmenlere öncelik verildiği görülmektedir. Bu vasıflarda öğretmen bulunmadığı takdirde Kur'an Kursu öğretmenleri veya din görevlilerinden yararlanılmaktadır (MEB, 2018). Ortaokulla birlikte hafızlık ve ilahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında ise hafızlık eğitimi, Kur'an kursu öğretmenleri tarafından verilmektedir. Bu öğretmenlerin ilgili projelerde öğretmenlik yapabilecek düzeyde nitelikli olmaları önemlidir. Öğretmenlerin örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını yapabilecek nitelikte olup olmadığını öğrenmek için yönetici ve öğretmenlere, "Buradaki öğretmenleri/kendinizi örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını yapabilecek nitelikte görüyor musunuz? Niçin?"; öğrencilere ise "Buradaki öğretmenleri örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını yapabilecek nitelikte görüyor musunuz? Niçin?" sorusu yöneltilmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıda farklı yönleriyle örneklendirilerek değerlendirilmiştir.

Öğretmenlik alan ve meslek bilgi-beceri ile ilgili olarak araştırma kapsamında gerek idareci ve öğretmenler gerekse öğrenciler öğretmenlerin niteliklerine çeşitli açılardan ışık tutacak görüşler dile getirmişlerdir. Bu görüşlerin önemli bir bölümü öğrenciyi tanıma, içinde bulunduğu koşulları anlama ve onunla gerektiği gibi iletişim kurma yanında hafızlık yöntem bilgisi noktasında öbeğlendiği görülmektedir.

"Şöyle ezber yaptırılabilir diye bir ders aldıklarını sanmıyorum. Kendi önceki yaptıklarından, hocalarından gördüğü kadarıyla bizim öğrencilere yardımcı oluyorlar." (İ1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

"... Bence yetersiz, çünkü imamlıktan geçmiş direkt projeye başlamış. Bu yaş grubunu sadece öğrenciliğinde görmüş. Yani bu çocukların seviyesine hem bilgi açısından hem beceri açısından inemiyor klasik Kur'an kursu gibi

oluyor.” (İ2, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Kendim hafızlık yaptım daha önceden ama başkasına hafızlık yaptırmadım. Ben de proje olarak onları deniyorum.” (H1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Hocalarımızla istişare ettiğimizde onların denemiş olduğu metotlar var benim denememiş olduğum farklı yönler var. Bunu öğrenciler üzerinde deneyerek biraz daha görev yaparak bunları üzerinde farklı şeyler deneyerek...” (H7, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Empati kurma sıfır, ben hiç empati görmedim... Öğrencinin okula gittiği saatlerce okulda kaldığı, yorulduğu değerlendirilmiyor. Sadece ezber yapamama durumu değerlendiriliyor.” (Ö4, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Bazı hocalar böyle geç dönemde yapmış, evliyken yapmış, çocukları varken yapmış ve ben bunu yaptıysam sen de yaparsın diyorlar. Biz 20'li yaşlardayız ve bu yaşlarda gerçekten çok zor. Hem de okul olarak gittiğimiz ortam olarak farklı düşünüyoruz, farklı görüyoruz. O açıdan bizi anladıklarını düşünmüyorum çok... [Ezber yaptırma yöntemlerine] Bence hâkim değiller.” (Ö5, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Hocanın karşındayken hiçbir şey söyleyemiyorsun böyle dilin kapanıyor. Hoca söyle yavrum bir sıkıntı var mı diyor, hiç konuşamıyorum mesela. Bizim sınıftaki herkes öyle kitlenip kalıyorlar.” (Ö11, Erkek, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

Din eğitiminde etkili öğrenmelerin meydana gelmesi, öğrenmelerin niteliğinin artmasında öğretmenin pedagojik formasyon becerilerinin önemi büyüktür (Akyürek, 2015, s. 8). Bu bağlamda yukarıdaki ifadelere bakıldığında katılımcıların öğreticileri hafızlık metodu, iletişim ve rehberlik konusunda çoğunlukla eleştirdikleri görülmektedir. Anlaşıldığı kadarıyla, öğreticilerin bu tür konulardaki eksikliklerinin arkasında, yine katılımcı görüşlerine göre onların bu yönde herhangi bir eğitim almamaları gelmektedir. Burada öğrenciyi tanıma ve özellikle örgün eğitim sürecinden gelen hususi koşulları, zorlukları hesaba katmaksızın yürütülen ezber faaliyetinin yarattığı problemler daha iyi anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bahsini ettikleri problemler hafızlık eğitiminde, bilhassa süreçte zorlanan öğrenciler bağlamında kimi iletişim engellerinin ortaya çıkabildiğini göstermektedir. Öğreticileri iletişim ve rehberlik noktasında eleştiren öğrenci katılımcıların neredeyse tamamına yakınının hafızlık eğitiminde zorlanan ya da bırakan öğrenciler olması dikkat çekicidir. Yapılan benzer araştırmalarda da öğrencilerin derslerini ihmal etmelerinde hocalarının

kendilerine dönük olumsuz tavırlarının etkili olduğu gösterilmiştir (Güneş, 2019, s. 174). Bilhassa iletişim sürecinin sağlıklı bir zeminde yürütülememesi, sınıfta gergin ve olumsuz bir ortamın oluşmasına neden olabilmekte bu durum öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Erden , 1998, s. 40). Öğreticilerin hafızlık sürecinde, bilhassa bu sürece yeni başlayan öğrencilere ezber yöntemi, tekrar ya da haslama (hafızlık eğitiminde ezberlenen kısımları pekiştirmek amacıyla yapılan çalışma) vb. açılardan rehberlikte bulunması, sağlıklı çalışma alışkanlıkları kazandırması gereklidir. Zira bir sayfanın nasıl ezberleneceği bir yönüyle teknik gerektiren bir husustur. Hazırlık aşamasında nelerin nasıl yapılacağı, sayfanın yapısına göre ezberleme aşamasında nelerin, hangi sıraya göre takip edileceği öğrencilerin kendi deneme yanılmalarına terk edilmemelidir. Literatürdeki farklı çalışmalarda öğretmenlerin hala kendi hocalarından gördükleri yöntemlerle Kur'an öğretimi yapmaya devam ettiklerinden söz edilmektedir (Korkmaz, 2012, s. 166; Aydın, 2010, s. 213).

#### **4. Öğrenci Niteliği**

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının amaçları arasında öğrencilerin Kur'an'ı hıfz etmesine ve aynı zamanda akademik olarak başarılı olmalarına dair beklentiler de yer almaktadır (DİB, 2016). Bu bağlamda ortaokulla birlikte hafızlık uygulamasına bakıldığında öğrencilerin 6. sınıfta okula 1 yıl ara verdiği görülmektedir. Bu sırada ara veren öğrenciler için akademik dersler takviye edilmektedir (DİB, 2016). İlahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında ise öğrencilerin üç yıl içerisinde hafızlıklarını tamamlamaları ön görülmektedir. Bu süreçte ilahiyat lisans eğitimi de devam etmektedir. Öğrencilerin böylesi yoğun bir programda başarılı olabilmeleri için daha birçok üstün beceri ve niteliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını yürütebilme noktasındaki niteliklerini öğrenmek için yönetici ve öğretmenlere, "Proje kapsamındaki öğrencileri örgün eğitimle birlikte hafızlık yapabilecek nitelikte görüyor musunuz? Niçin?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilere ise "Proje kapsamında kendinizin ve arkadaşlarınızın örgün eğitimle birlikte hafızlık yapabilecek nitelikte olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?" sorusu yöneltilmiştir. Yukarıdaki sorularla ilgili olarak katılımcılar, öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumlarına, ilgi ve motivasyonlarına atıf yaparak çeşitli görüşler dile getirmişlerdir.

"Otokontrol eksikliği var bazılarının. Ne zaman uyuyacak ne zaman kalkacak, bunu programlama sorunları var." (11, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Kimilerinin dikkatleri çok dağınık, kendilerini yönetemiyorlar. Yani dışarıdan sürekli bir müdahalenin olmasını bekliyorlar...” (H1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“... Biraz zorlu bir süreç. Öğrencilerimizden istekliler, gayretliler var. Çok güzel ders çıkartıyorlar. [Fakat] istisnaları, [azimli, gayretli] olmayanları da var.” (H4, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“... Bazı çocuklar zorla hafızlık yapıyorlar. Bir müddet sonra çocukların her şeyi problem olmaya başlıyor arkadaşları, oyunları, derslerindeki sıkıntılar...” (H6, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“[Okuldan] verim alamadım bu dönem. Mesela hoca bir kitap söylüyor onu almayı çok istiyorum ama okuyamayacağım, almıyorum...” (Ö2, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“[Kendimde] gayret eksikliği görüyorum. Canım istediği zaman çok güzel ezber yapabiliyorum. Okul dersleri için de öyle.” (Ö3, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Ben [akademik kabiliyetim ile hafızlığım arasındaki dengeyi] kuramadım. Çünkü ezberlerimde çok fazla sıkıntı çekmiyordum. Ama ikisinin de [okul dersleri ve hafızlık] çok iyi olmasını istediğim için biri eksik kalınca diğerini de bırakıyordum...” (Ö5, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Hafızlık ve okul benim için zor oldu. Çünkü ders çalışmayı çok seven bir insan değildim.” (Ö6, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“[Arkadaşlarımın] bazıları hiç çalışmıyor, derslerde de bayağı gerideler. Bazıları istemediklerini söylüyorlar.” (Ö12, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

Yukarıda görüşlere bakıldığında her üç grup katılımcının da hemen hemen benzer noktalara ışık tutan eleştiriler dile getirdikleri görülmektedir. Bunlar, öğrencilerin oto kontrol problemi yaşamaları, motivasyonlarının düşük olması, yeterince çalışmamaları hatta çalışmak istememeleri ya da bu konuda ilgisiz ve isteksiz olmaları, mütalaalara katılmamaları, okul dersleri ile hafızlık eğitimi bir arada önemini de idrak ederek dengeli biçimde götürememeleri şeklindedir. Eğitim bilimcilerine göre öğrenci başarısında planlı çalışma alışkanlığının büyük önemi bulunmaktadır (Küçükahmet, 2009, s. 207). Bu alışkanlığı kazanmak için ise öğrencilerin oto kontrollerini sağlamaları gerekmektedir. Katılımcıların, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarına dair en fazla eleştirdikleri hususun ise okul dersleri ile hafızlık arasındaki dengeyi kuramama olduğu anlaşılmaktadır. Alan yazında



da öğrencilerin okul dersleri ile hafızlık eğitimini bir arada götürmede sıkıntı yaşadıkları vurgulanmıştır (Güneş, 2019, s. 200; Nazıroğlu & Vahapoğlu, 2017, s. 183). Katılımcıların öğrencilerin nitelikleriyle alakalı olarak atf yaptıkları bir diğer tema ise motivasyondur. Motivasyon (güdü) etkili öğrenmenin en önemli bileşenlerinden biridir (Slavin, 2017, s. 286). Psikologlar motivasyonu davranışa enerji veren ve amaca yönlendiren bir ihtiyaç ya da istek halinde bulunma durumu olarak tanımlamaktadırlar (Sönmez, tsz., s. 132). Bu bağlamda öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyon düzeyinin, eğitim sürecindeki performansına olumlu ya da olumsuz yansıdığı söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalarda öğrencilerin güdülenme düzeyi ile öğrenme performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğuna dikkat çekilmiştir (Algur, 2019; Balaban, 2017, s. 173). Uzun bir süreci gerektiren hafızlık eğitiminde de öğrencinin verimli ve istekli çalışabilmesi için motivasyonunun yüksek olması önemlidir.

### **5. Öğrenci Seçimi**

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması kapsamında, ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık projesine dâhil edilecek öğrenciler öncelikle akademik bir sınava tabi tutulmaktadırlar (MEB, 2018). Bu sınavda başarılı olan öğrenciler yaz döneminde Kur'an eğitimi almaktadırlar. Bu dönemin sonunda ise müftülük tarafından oluşturulan komisyon sınavı ile hafızlık/hazırlık sürecine dâhil edilmektedirler (Güneş, 2019, s. 125). İlahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasına ise ilahiyat fakültesinde öğrenim gören hazırlık ve birinci sınıf öğrencileri il müftülüğü ile görüşerek dâhil olmaktadır. Seçim esnasında öğrencilerin akademik bilgisini, genel kültürünü, Kur'an-ı Kerim bilgisini ölçen herhangi bir sınav yapılmamaktadır.

Bahsi edilen uygulamalara dâhil edilecek öğrencilerin seçimine ilişkin idareci, öğretici ve öğrencilere "Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına dâhil edilecek öğrencilerin seçimi hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin cevaplara bakıldığında katılımcıların öğrenci seçimiyle ilgili daha çok yeterlilik ve yetersizlik ekseninde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu bakımdan elde edilen veriler, öğrenci seçimi esnasındaki uygulamaları yetersiz bulanlar ve yeterli bulanlar şeklinde iki ayrı gruba ayrılarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılanlar ilgili seçim sürecinde yapılan sınavın mahiyet ve işleyişi ile gelen öğrencilerin tercih süreçlerini etkileyen çeşitli dinamiklere atf yaparak görüşlerini dile getirmişlerdir.

"... Milli Eğitim'in normal ilkökul programından [sınava girerek] seçilen çok başarılı sırada girmiş bir öğrenci, ezber noktasında başarılı

olmayabiliyor.” (İ2, Erkek, ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Buraya gelmek isteyen, ben hafız olmak istiyorum diyenleri direk aldıklarını zannediyorum. Bence bu yeterli değil... Bakıyorsun hani hafızlık derdinde olmayan bir öğrenci yatıyor, geziyor, içiyor dolaşılıyor, dersle bir ilgisi yok. Bu sefer dersle ilgisi olan işte hafızlık derdi olan öğrenci ona bakarak olumsuz etkileniyor.” (H3, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Çocuğun matematiği, Türkçesi, İngilizcesi çok güzel olabilir fakat hafızlık farklı bir şey yani çocuğun kabiliyetinin bu yönde de ezber yönünde de olması lazım.” (H6, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sadece milli eğitim boyutunda akademik derslerle yapılan bir seçim var. Bu yeterli değil. Bunun yanında bir de altyapı ve yetenek gerekiyor. ... Mesela peltek olan çocuklar geliyor...” (H8, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Kimisi buraya hafızlık sistemini bilerek geldi kimisi bilmeyerek geldi...” (Ö4, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“... Açıkçası ben çok da araştırmadım...” (Ö5, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“... Direkt aldılar, hani mahreç eğitimimize falan bakmadılar. Bence [bu durum] hiç uygun değil...” (Ö6, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“... Mesela hem akademik bilgimizi hem de Kur’an bilgimizi [ölçebilirlerdi] Bazıları mahreçsiz öğrendiği için buraya gelince birazcık zorlanıyorlar.” (Ö11, Erkek, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“[Yapılan sınav] Okul sınavıydı. Bence okul için iyi ama hafızlık için de bence bir sınav olmalıydı çünkü hiç Kuran’ı bilmeyenler de vardı.” (Ö13, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“Buraya hafızlık okuluna geliyoruz branş soruyorlar. Tabii sorulsun da bence bu sınavda biraz daha Kuran’la ilgili şeyler sormaları gerekiyor.” (Ö14, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“Ben (tercih) etmedim ki annem babam (tercih) etti.” (Ö16, Erkek, Ortaokul, Hazırlık, Zorlanan)

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında katılımcıların öğrenci seçim sürecinin aksayan yönlerine ışık tutan birçok noktaya parmak bastıkları söylenebilir. Özellikle seçme sürecinde yapılan sınavda ezber sürecine ışık tutacak sorulardan çok akademik bilgileri yoklayıcı sorular üzerinden gidilmesi bariz bir eleştiri konusudur. Bilhassa öğrenciler, öğrenci seçiminde Kur’an-ı Kerim’i ezberlemeye dönük özel bir sınavın olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı hafızlıkla ilgili olarak öğrencinin

ilgi ve yaklaşımının, bir kısmı yetenek ve kapasitesinin, bir kısmı ise çeşitli ön öğrenmelerin yoklanması gerektiğini düşünmektedir. Söz konusu geçişe ilişkin Kur'an-ı Kerim'i ezberlemeye ışık tutacak özel bir sınav olmaması hususunda görüş belirten katılımcıların çoğunluğunun zorlanan ve bırakan öğrencilerden olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bahsi geçen uygulamaya girişte Kur'an-ı Kerim'in ezberi ile ilgili özel bir sınav olmamasının ya da bu yönde oluşan güçlüklerin, gerektiği gibi seçilemeyen birçok öğrencinin hafızlık eğitiminden uzaklaşmalarına yol açabileceği söylenebilir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına dâhil edilecek öğrencilerin seçimine ilişkin olarak kimi katılımcılar, öğrencilerin hafızlığı farklı amaçlarla tercih etmesine, bilgi sahibi olmadan ve çevrenin yönlendirmesi ile kısaca bilinçsizce tercih etmesine atıf yaparak eleştirilerini dile getirmişlerdir. Bazı katılımcıların görüşleri arasında yer aldığı üzere bazı öğrencilerin "mahreçlerini düzeltme, ders çalışma ortamı edinme" gibi sebeplerle projeyi tercih ettiği görülmektedir. Uygulamaya bu amaçlarla dâhil olan öğrenciler ise "hafızlık derdi olan öğrencileri" olumsuz etkileyerek, onların motivasyonlarının düşmesine sebep olabilmektedir. Öğrenciler hafızlık eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan, özellikle çevresel etkilerin altında bu tür projelere dâhil olunmasını eleştirmişlerdir. Bu tür örnekler öğrencilerin bilgi sahibi olmadan hafızlık eğitimine dâhil olmalarının ne tür problemlere yol açabileceği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Öğrencilerin, ilgi ve yeteneklerini tanımaya dönük herhangi bir rehberlik almadan çevre etkisi ile hafızlık eğitimine dâhil olmalarının zorlanma veya bırakma gibi durumlarla neticelenebileceği söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda da bu durum açıkça belirtilmiştir (Algur, 2019, s. 315).

### **6. Hafızlığa Geçiş**

Örgün eğitimle birlikte hafızlık kapsamında ortaokulla birlikte hafızlık projesinde hafızlığa hazırlık aşamasında 5. sınıfa kaydolan öğrencilere İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesinin 4. maddesi gereğince haftada dokuz (9) saat Kur'an-ı Kerim dersi verilmektedir. Hafızlığa hazırlık sürecini tamamlayan öğrenciler 5. sınıfın Mart/Nisan ayında hafızlık yapmaya başlamaktadırlar. Hafızlığa geçiş aşamasında ise öğrenciler müftülük tarafından uygulanan komisyon sınavına tabi tutulmaktadır. İlahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında ise hazırlık eğitiminde istenilen seviyeye gelen öğrenciler hafızlık sınıfına geçebilmektedirler. Hafızlık sınıfına geçişte ise bir önceki uygulamada olduğu gibi adaylar

müftülük tarafından uygulanan komisyon sınavına alınmaktadırlar. Hafızlık eğitiminin niteliğinin artması ve öğrencilerin bu süreci başarıyla tamamlayabilmeleri için komisyon sınavının önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Belli yeterlikleri taşıyan öğrencilerin hafızlık sürecine alınması hafızlık eğitimin niteliğini artıracaktır. Beklenen katkının oluşabilmesi sözü edilen sınavın niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu gerekçeden hareketle araştırmada katılımcılara “Hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçişteki uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar içerisinde söz konusu süreçte görev alan komisyonun yapı ve işleyişine ilişkin görüş ve değerlendirmeler öne çıkmıştır.

“[Komisyonda öğrencinin hocasının bulunması] bence olumlu, olması daha iyi. En azından komisyona (öğrencinin) önceki durumunun, nerden nereye gelmiş olduğunu anlatabilir, söyleyebilir...” (İ1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“... Mesela çok iyi bir öğrenci oluyor, komisyona girdiği zaman aşırı heyecan yapıyor. Komisyondakiler bir defada onları gözlemledikleri için bir defa baktıkları için okuyamadı diyor, öğrencinin durumunu bilmiyor.” (H2, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“[Komisyonda] kimisi mesela çok heyecanlanıyor, kimisi normalde iyi olmadığı halde komisyonda iyi okuyabiliyor. Bu da yanılmaya sebep olabilir...” (H3, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“[Komisyonda] üç satır falan herhalde [okuttular]. Kehf suresiydi. [Sorular] bence yeterli değil... Ben 3 satırla kendimi nasıl ifade edeyim...” (Ö1, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“[Komisyonda] kişinin sadece kendi hocası olmalı... Çünkü kendi hocamla birlikte çalıştık zaten o benim her şeyimi biliyor...” (Ö4, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“... [Tecvit] evet bana sormadılar. Sadece mahrece ve yüzüne okumanın hızına önem veriyorlar.” (Ö5, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“[Sorular] bence yeterli değil. Çünkü 1-2 sure okutuyorlar. Yani onunla nasıl ölçüyorlar bilmiyorum.” (Ö7, Kadın, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“... Yanımda olması daha şeydi yani yanlış yaparım korkusu falan yoktu zaten hani hoca yanımda diye.” (Ö8, Kadın, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

“[Komisyonda] Hocam varken mesela kendi hocama ders okuyormuş gibi okuyorum.” (Ö9, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“[Komisyon] 5-b sınıfında oldu. Hem öğretmenler odasında oldu. Öğretmenler odasında sadece eğitimle ilgili şeyler olduğu için ora daha sadeydi...” (Ö10, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“[Komisyon] Müdür odasında [oldu.] Ben olsam daha böyle açık yerler [de yapardım] mescit mesela. Ya kapalı ortam olunca yani biraz ürkütücü oluyor bence...” (Ö13, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“[Komisyonda] hocaların önlerinde meyve tabakları vardı... [ben olsam] oraya meyveleri koymazdım yani koyardım da öğrencilerin gireceği zaman kaldırdım. Bana olduğu gibi gözleri takılmasın diye.” (Ö14, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde hafızlığa geçiş sürecinde oluşturulan komisyonların bileşenlerinin öğrenciler açısından ne anlama geldiği daha iyi anlaşılmaktadır. Hususen komisyonda öğrencinin kendi hocasının yer almasının pedagojik yönden önemli olduğu görülmektedir. Öğrencinin hocasıyla olan uzun süreli diyalogunun ve çalışma koşullarının sınav sürecindeki değerlendirmeyi etkileyebildiği görülmektedir. Konuyla ilgili olarak araştırmaya katılan 16 öğrenciden 8’inin komisyonda kendi sınıf hocalarının bulunmasının kendileri açısından olumlu olduğunu ifade etmeleri dikkat çekicidir. Nitekim sınav anında öğretmenin jest ve mimikleri, öğrenciyi olumlu veya olumsuz etkileyebilir (Yılmaz, 2015, s. 161). Bilindiği gibi öğrencilerin sınav kaygısını en fazla yaşadıkları sınav türü sözlü sınavlardır (Güler, 2018, s. 81). Bazı öğrenciler sınav kaygısını yoğun bir şekilde yaşadıkları için cevabı bilmelerine rağmen ifade etmekte güçlük çekebilmektedirler. Bu noktada sorular sorulmaya başlanmadan önce öğrencilerin rahatlatılması önemlidir.

Hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçişteki komisyon değerlendirme sürecine ilişkin bir kısım katılımcı komisyonun işleyişi hakkında görüşlerde bulunmuştur. Kimi katılımcılar komisyonun toplandığı mekân hakkında görüş bildirmişlerdir. Görüşlerden de anlaşıldığı kadarıyla komisyonun üyelerinin yanında sınavın yapıldığı mekânın akustik yapısı, oturma düzeni, ortamda bulunan yiyecek-içecek vb. maddeler sürecin psikolojik koşullarını etkileyebilmektedir. Bu anlamda kimi öğrencilerin komisyonun toplandığı mekân ya da mekânları “ürkütücü”, “tuhaf”, “stres verici” bulmaları ilginçtir. Sözlü sınavlarda öğrencinin kendini rahat ifade edebilmesinde sınavın yapıldığı mekân önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim “bulunulan yerin fiziksel konumu ve nitelikleri, bir başka deyişle büyüklüğü ve biçimi, ayrıca rengi, aydınlatma derecesi, ısı, sessiz ya da tenha olması gibi özellikleri, o mekânın içinde yer alan iletişimi etkiler” (Cüceloğlu, 2018,

s. 64). Sınavın “müdür odası” gibi resmi bir mekânda yapılması, öğrencinin korkmasına, strese girmesine sebep olabilir. Bundan dolayı sözlü sınavların sade ve öğrencinin kendini rahat hissedebileceği ortamlarda yapılması önemlidir.

Kimi görüşlere de yansıdığı üzere, bazı katılımcılar komisyonda kendilerine yeterince soru sorulmadığı şeklindeki kaygı ve eleştirilerini dile getirmişlerdir. Sözlü sınavların dezavantajlarından biri, öğrenciye sorulan az sayıdaki sorunun rastlantı olarak o öğrencinin çalıştığı ve bildiği konulardan çıkabilmesidir. Ya da onun hiç çalışmadığı ve iyi bilmediği konulara isabet edebilmesidir (Tekin, 1991, s. 122). Sözlü sınavlardaki soruların rastlantısal olma durumunda bu sınavlardan elde edilen puanların geçerliğini düşürmektedir (Tekin, 1991, s. 122).

### 7. Ezber Yöntemleri

DİB tarafından hazırlanan hafızlık eğitim programında öğrencilerin ihtiyaçları, talepleri, nitelikleri ve Kur’an kursu şartlarına göre uygulanmak üzere 2 farklı ezberleme stratejisi tavsiye edilmektedir. 1. Geleneksel Ezberleme Stratejisi ki burada her bir cüzün sırasıyla 20. sayfasından başlanarak geriye doğru ezberlenmesi ön görülmektedir. 2. Tekrarlara Göre Yapılandırılmış Strateji. Bu strateji, sayfanın en kısa sürede ezberlenmesini ve özel olarak belirlenmiş aralıklarla tekrarlanarak hafızada tutulmasını esas almaktadır. Bu yaklaşımın ilkinden temel farkı hem dersin ezberlenmesi esnasında hem de ezberlendikten sonraki aşamada tekrarların belirli bir sisteme göre yapılandırılmasıdır. Birinci stratejide sözü edilen genel esaslar, bu strateji için de geçerlidir (DİB, 2010). Sözü edilen stratejiler çerçevesinde bir sayfanın nasıl ezberleneceğine dair 2 farklı ezber yönteminden bahsedilmektedir. Bunlar 1. Bütün olarak ezberleme: Ezberlenecek sayfayı baştan sona defalarca okuyarak yapılan ezberleme işlemidir. Ülkemizde yaygın olmayan bu uygulama çok az kişi tarafından uygulanmaktadır (Bayraktar, 2008, s. 122). 2. Parçadan bütüne ezberleme: Hafızlık yaptırılanların en yaygın kullandıkları yöntemdir. Sayfa ya başından aşağıya doğru veya sonundan yukarıya doğru, ayet ayet, bölüm bölüm ezberlenmektedir (Koç, 2005, s. 167).

Yukarıda anlatılanlardan hareketle hazırlık sınıfındaki ezber çalışmalarında ve hafızlık aşamasında hangi strateji ve yöntemlerin nasıl kullanıldığına ilişkin öğretici ve öğrencilere “hafızlık yaparken/yaptırırken hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Soruya ilişkin yanıtlar, ezber öncesi aşama, ezber aşaması-yöntemi ve ezber sonrası aşama olmak üzere üç yönde gelişmiştir. Bilindiği üzere Kur’an-ı hatasız ve seri

okuyabilmek için onun lafızlarına kulak, göz ve dil aşinalığının oluşması gerekmektedir (Benli, 2015, s. 139). Ezberlenecek sayfanın kolay bir şekilde hafızaya alınmasında ezber öncesi yapılan işlemler önem arz etmektedir. Örneğin, yapılan ezberlerin kısa zamanda tamamlanabilmesi için öncelikle ezberlenen kısmın çokça okunması ve işlek hale getirilmesi gerekmektedir (Temel, 2007, s. 44). Ezber sürecinde ise sayfanın yapısına, nefes düzenine, çalışma alışkanlıklarına, ortamın psikolojik ve fiziksel koşullarına uygun yöntemleri işe koşarak ezberlerin yapılması, belli süre ve aralıklarla bu ezberlerin tekrar edilmesi, pekiştirilerek kalıcı hale getirilmesi gerekmektedir.

“Öğrencimize bir gün öncesinden ezbere başlamadan önce o sayfayı biraz yumuşatması için okumasını tavsiye ediyoruz... Buna 33’leme de deniliyor...” (H1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Yüzüne okuyuşu belli bir düzeyde olan bir öğrenciye öncelikle bir sayfayı yüzüne okutuyoruz birkaç defa mesela 3-4 defa yüzüne okutuyorum...” (H3, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bazı arkadaşlarımız 20 kere yüzüne okunması lazım diyor. Fakat ben buna ihtimal vermiyorum. Vakit kaybı olarak görüyorum. Ben 2 kere 3 kere yüzüne okutuyorum.” (H6, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Akıcı olana kadar sayfayı okuyorum. Zaten bir süre sonra ezbere hiç başlamadığım halde başka bir yere bakarak sayfayı ezbere okumaya başlıyorum...” (Ö4, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“İlk önce 10-15 kere yüzünden okuyordum. Çünkü ilk önce tanımam lazım sayfayı, sayfaya aşına oluyordum. 10-15 kere seri okuyordum. Dilin dönmesi lazım.” (Ö6, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Bir gün önce ya da iki gün önce yüzüne okuyorum o sayfaları. Sayfayı 5 satıra bölüyorum 5 satır 5 satır. Her bir 5 satırı 11 kere yüzüne okuyorum...” (Ö10, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Yüzüne okuduktan sonra hazırlıkta bize önce hoca talim ettiriyor sonra biz veriyoruz sonra arkadaşlar ezbere geçiyor...” (Ö7, Kadın, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“Mesela dersim bittikten sonra hoca hemen öbür sayfayı açar, yapacağım sayfayı yüzüne okuturdu. Yani yanlış bir yer okumayalım diye.” (Ö13, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“Uygulama olarak da sayfanın sonundan talim yapıyorum. [Çünkü] Baştan tekrar edip sürekli baştan yapıldığı için başlar sağlam, aşağılar hani biraz geri planda kalıyor gibi oluyor. (H2, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte

hafızlık)

“İster aşağı ayetten başlasın yukarı doğru çıkarsın isterse sayfanın başından başlasın. Öğrencinin kabiliyetine bağlı.” (H4, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sayfayı üçe böldürüyorum. Üçe böldükten sonra alttaki 5 sıradan başlıyorum ben. Ondan sonra ortadaki 5 sıra ondan sonra en üstteki 5 sıra...” (H6, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sayfayı ikiye bölüyoruz. Alttan başlayarak yarım sayfayı yapıyor çocuk. Alttan başladığı zaman, devamlı yukarıdan aşağıya ineceği için sayfayı daha sağlam yapar çocuk. Daha sonra iki yarım sayfayı birleştiriyor tüm olarak ezberliyor.” (H8, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“... Kodlamayla yaptım ben hep. Cümleyi kurdum, kafamda tekrar ettim. Daha sonra ikinci ayeti tekrar ettim... Yani hiç yarıya 3’e falan bölmedim. Anlam bütünlüğü kopmasın diye...” (Ö1, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“... Ben alttan ezberleyemedim. Yani çok karıştırıyordum. O yüzden üstten ezberliyordum.” (Ö5, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Ezberlemeye alttan başlıyorum. Beş satır beş satır bölüyorum. Hocalarımız da bazı taktikler veriyor. Öyle ezberliyorum...” (Ö9, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Hocamızın yöntemi vardı. Uzunsa ikiye bölüyoruz, alttan, ilk önce 10 kere yavaş okuduktan sonra 10 kere hızlı okuyoruz... Birkaç kişi sordu hocam niye böyle bir yöntem diye o zaman hoca tam bir cevap vermedi.” (Ö15, Erkek, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğreticilerin ezbere başlamadan önce sayfayı ne kadar yüzüne okuttuklarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Ancak öğretmenler arasında ezberlenecek metnin kaç kez yüzüne okunması, okutulması gerektiğine ilişkin görüş birliği bulunmamaktadır. Öğrencilerin ezberleyecekleri sayfaları yüzüne okuma gerekçelerine bakıldığında metni-sayfayı tanımak, sayfaya aşina olmak, yüzüne güzel okuyabilecek hale getirmek gibi öğretici görüşleriyle de önemli oranda örtüşen ifadeler kullandıkları görülmektedir. Literatüre bakıldığında ezberlenecek sayfanın defalarca tekrar edilmesine dikkat çekildiği görülmektedir. Nitekim ezber öncesi tekrar arttıkça yüzünden okuma azalmakta, ezberden okuma artmaktadır (Temel, 2007, s. 46; Yılmaz, 2012, s. 523). Ezbere başlamadan önce yapılacak okuma alıştırmalarının sayfadaki zor kısımların doğru telaffuzuna dönük hassasiyetlerin gelişmesi anlamında katkısı büyüktür.



Nitekim hafızlık sürecinde yanlış ezberlenmiş bir kelimenin sonradan düzeltilmesi oldukça zordur (Salihoğlu, 2013, s. 64). Bu bakımdan öğrencinin ezberleyeceği sayfayı bilen birine yüzüne dinletmesi gerekmektedir. Burada öğrencilerin ezber öncesi ön hazırlık aşamasına ilişkin öğreticiye veya bilen birine sayfanın yüzünden okunmasıyla alakalı görüşler de dile getirmeleri anlamlıdır.

Ezberleme aşamasında kullanılan yöntemlere ilişkin sayfayı bütün olarak ezberleme ve parçadan bütüne ezberleme şeklinde iki yöntem olduğundan daha önce bahsetmiştik. Parçadan bütüne ezberleme yöntemi sayfanın aşağısından yukarı doğru ve yukarisından aşağı doğru ezberleme olmak üzere iki şekilde de gerçekleşebilmektedir. Bu yöntemde ezberleme bazen her ayeti uygun yerlerinden bölerek daha küçük parçalar haline getirerek uygulanmaktadır. Bu da daha çok uzun ayetlerin ezberlenmesinde tavsiye edilmektedir (Koç, 2005, s. 167). Öğrencilerin hangi ezberleme yöntemini nasıl uyguladıkları, öğreticilerin ise öğrencilerine hangi ezberleme yollarını, nasıl uygulamaları gerektiği noktasındaki rehberliğini görmek için öğretici ve öğrencilere “hafızlık yaparken/yaptırırken hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu bağlamda 8 öğretici ve 12 öğrenciden oluşan toplam 20 katılımcı ezber yöntemine ışık tutan çeşitli görüşler dile getirmişlerdir.

Yukarıda bulguları örneklenen katılımcı görüşlerinde de görüleceği gibi öğretmenler ezber noktasında çoğunlukla sayfanın aşağıdan yukarı doğru, parça parça ezberlenmesini tavsiye etmektedirler. Onlar bu tarz bir ezber mantığının kalıcılığa ve nitelikli ezberlere daha fazla kapı aralayacağını düşünmektedirler. Konuyla ilgili araştırmalar öğrencilerin ezberini büyük çoğunlukla tam tersi yönde, yani sayfanın başından başlayarak yaptıklarını göstermektedir (Bayraktar, 2008, s. 123). Farklı bulgular da yer almaktadır. Koç, hafızlık sürecinde ağırlıklı olarak “parçadan bütüne” yönteminin kullanıldığı ve bunun araştırma yaptığı bölgede daha çok “sayfa sonundan yukarıya doğru” uygulandığını ifade etmiştir (Koç A., 2010, s. 509). Çay tarafından yürütülen bir araştırmada, “Hafızlığa çalışan öğrencilerinize yeni ezberlenecek (çiğ) bir sayfayı ezberletirken klasik yöntemin aşağıdaki şekillerinden hangisi ile ezberlemelerini tavsiye ediyorsunuz? sorusunda “Sayfanın tamamını bütün olarak ezberleme” şikkına cevap veren olmadığı görülmüştür (Çaylı, 2005, s. 62). Bu durum bahsi edilen yöntemin ülkemizde yaygın olarak kullanılmadığını, parçadan bütüne doğru gitme yaklaşımının daha yaygın olduğunu göstermektedir.

Ortaokul kuşağındaki öğrencilerin, öğretmenlerinin tavsiyeleriyle de

örtüşecek biçimde sayfayı parçalara ayırarak, alttan yukarı doğru ezberleme uygulamasına daha yakın oldukları görülmektedir. Bu yaş kuşağındaki öğrencilerin öğrenme stillerini oluşturmada çevrelerinin önemli bir etken olduğu söylenebilir. Nitekim öğrencilerin takip ettikleri ezberleme yöntemlerini niçin tercih ettikleri hususunda hocalarına ve arkadaşlarına atf yapmaları bu durumun bir göstergesi olabilir. İlahiyat eğitimi ile birlikte hafızlık uygulamasında yer alan öğrenciler ise öğreticileri aşağıdan yukarı doğru ezberlenmesini tavsiye etmesine rağmen ezberlerini yukarıdan aşağıya doğru yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu uygulamada yer alan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede çevreden ziyade içselleştirilmiş öğrenmelerinin ve yerleşmiş alışkanlıklarının etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ezber yaparken hocalarının tavsiye ettiği metotlar yerine kendilerinin tercih ettiği yöntemleri uygulamaları bu durumun bir örneği sayılabilir. Bilişsel gelişimle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bilişsel gelişimin, başkaları tarafından yönlendirilen davranışlardan bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme kaydettiği görülmektedir (Senemoğlu, 2018, s. 60).

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasında yer alan öğrencilerin okul dersleriyle birlikte almış oldukları hafızlık eğitiminden dolayı daha yoğun bir programın içinde ezber yaptıkları söylenebilir. Dolayısıyla böyle bir programda zaman oldukça önemli hale gelmektedir. Bu durumda öğrencilerin hafızlık yaparken uyguladıkları yöntemler, zamanı verimli kullanma bakımından önemlidir. Ancak öğrencilerin görüşlerine bakıldığında bir kısmının sayfalarını ezberleme hususunda takip ettikleri yöntemlerde eksiklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum hafızlık eğitimine ayrılan süreyi uzatabileceği gibi öğrencilerin ezberlemede güçlük yaşamasına ve motivasyonlarının düşmesine de sebep olabilecektir. Motivasyon kaybı ise bazı öğrencilerin okul derslerini de olumsuz etkileyebilir. Ezber yaparken kullanılan yöntemlerin niteliğinin iyileştirilmesi daha kısa zamanda daha nitelikli ezber yapmayı sağlayabilir. Ayrıca gerek öğreticilerin öğrencilere tavsiye ettikleri ezber yöntemlerine gerekse öğrencilerin takip ettikleri yöntemlere bakıldığında genellikle geleneksel hafızlık stratejisine yakın durulduğu söylenebilir. Bu noktada diğer hafızlık sistemlerine de vakıf olunması hafızlık eğitiminin verimini ve niteliğini arttırabilir.

### **8. Araç-Gereçler**

Bireyin etkileşime girdiği çevredeki uyarıcıların kalitesi ne kadar yüksek, bireyi etkileme gücü ne kadar iyi ise bireyin geçirmiş olduğu

---

yaşantılarının kalitesi de o kadar iyi, dolayısıyla bireyde iz bırakma imkânı da o kadar yüksek olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin düzenlediği yaşantı çevresi, öğrencilerin yaşantılarıyla ne kadar kesişirse (ortak yaşantı alanı) öğrenmenin nicelik ve niteliği o kadar artar, denilebilir. Dolayısıyla gerek geçmiş yaşantıların zenginliği, kalitesi gerekse düzenlenen çevredeki yaşantı zenginliği, kalitesi iletişimi ve öğrenmeyi etkiler (Korkmaz, 2017, s. 57-58). Eğitim ortamının düzenlenmesinde öğretim araç-gereç ve materyallerinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Nitekim eğitim-öğretimde araç-gereç ve materyaller öğretilecek içeriğin soyuttan somuta doğru yapılandırılmasını ve öğrencinin birden fazla duyu organına hitap etmesini sağlamaktadır (Yelken, 2017, s. 130; Kaya, 2005, s. 29).

Öğretim teknolojileri ve materyalleri önceleri ikincil bir öneme sahipken, son yıllarda bu alanda yaşanan teknolojik gelişmelerle yeniden adından söz ettirmeye başlamıştır. Eğitim uygulamalarında daha geniş kitlelere hizmet vermek ve eğitim kurumlarındaki öğrenme-öğretme süreçlerini verimli hale getirmek için öğretim teknoloji ve materyallerine başvurulmaktadır (Kaya, 2005, s. 29-30). Eğitim sürecinde kullanılan telefon, ses kayıt cihazları, bilgisayar, internet gibi araç-gereçlerin her zaman uyarıcı zenginliği ve çok yönlü öğrenmeyi sağladığı söylenebilir (Yelken, 2017, s. 174). Hafızlık sürecinde de söz konusu araç-gereçler göze, kulağa hitap ederek daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayabilir. Araştırmada öğrenci ve öğrencilerin ezber sürecinde hangi araç-gereçleri nasıl kullandıklarını öğrenmek için “Hafızlık yaparken/yaptırırken hangi araç-gereçlerden faydalanıyorsunuz? Niçin? Nasıl?” sorusu sorulmuş, katılımcıların telefon, bilgisayar, tespih, zikirmatik, ses kayıtları vb. öğelerle alakalı ifadelerde buldukları anlaşılmıştır.

“Mp3’lerdeki ses kayıtlarını da kullanabiliyoruz. Öğrencilerimizde mahreç problemi varsa ses kayıtlarından faydalanabiliyoruz... Ezber yaptırırken genelde tespih oluyor. Tespihle genelde otuz üçleme işini yapıyorlar...” (H1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“...İnternet ortamında... bizzat mahreç eğitimi veren siteler var. Oralara yönlendirerek direk şu şu harfi oradan o harfinin çıkış yeri ile ilgili ağız yapısı ile beraber gösteren sitelerden faydalanmasını sağlıyoruz...” (H4, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Dinlemek yani 30. cüzü neredeyse hep dinleyerek yaptım. Telefondan. Aşinalık oluyor.” (Ö1, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“[Telefondan] Oradan dinliyorum kulaklıkla. Sonra [hatalarımı görmek için] ses kaydı yapıyorum dinliyorum.” (Ö2, Kadın, İlahiyat, Hafızlık

Sınıfı, Başarılı)

“Telefondan dinleyerek [ezber] yapıyorum. Genel olarak hani hep dinliyorum...” (Ö3, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Telefondan hocaları dinliyordum. Bir kere hiç kendim okumadan hocayı dinliyordum sadece. Sonra hoca ile birlikte iki üç defa okuyordum...” (Ö5, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Zikir matik kullanıyordum okurken. Ne kadar okuduğumu bileyim diye. Belli bir sayıda hedef olmasa da gene de bir dönüp baktığımda şu kadar okumuşum, diyeceğim.” (Ö6, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Yani tespihi sayı [saymak] için kullanıyorum. Çünkü bilmiyorum tespihe dokununca daha etkili oluyor gibi geliyor...” (Ö8, Kadın, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

“Bizim bilgisayarımızda Fatih Çollak var. Bilgisayarı açıyorum. Etrafı rahatsız etmemek için kulaklığı takıp oradan hoca okuyor ben okuyorum, hoca okuyor ben okuyorum.” (Ö14, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

Örneklerde de görüldüğü gibi ses kayıtlarını dinleme noktasında öğrenciler ses kayıt cihazlarından faydalanmakta, internet ortamındaki hatimleri dinlemekte, cep telefonlarından da istifade edilebilmektedir. Bu tür araç ve ortamlardan yapılan çalışmalarda, hususen dinlemelerde yapısı ya da şekli farklılaşmakla birlikte genel olarak sayfaya aşinalık kazanma yanında, mahreç problemlerini düzeltme, hatalarını tanıma gibi amaçlar öne çıkmaktadır. İşitsel materyallerin yararlarından biri doğrudan erişilmesi mümkün olmayan kişi, olay ve sesleri sınıf ortamına taşımasıdır (Kaya, 2005, s. 149). Bu bağlamda ulaşılması güç olan hafızlardan, kıraati düzgün olan hocalardan onların ses kayıtları dinlenerek faydalanılması anlamlıdır. İnternet yardımıyla pek çok alandaki bilgilere kolay, ucuz, hızlı bir şekilde erişilebilmektedir (Kaya, 2005, s. 311). İnternette Kur’an-ı Kerim alanına yönelik sitelere rastlamak mümkündür. Öğreticinin görüşlerinden de anlaşılacağı gibi hem işitsel hem de görsel olarak bu sitelerden faydalanılabilmektedir. Hafızlık eğitimi aldıkları kursta cep telefonu kullanımı serbest olan ilahiyat lisans düzeyindeki öğrencilerin teknolojik imkânları ezber sürecinde de değerlendirmeye çalışmaları anlamlıdır. Örneklerde de görüleceği üzere ezber dinletme/mütalaa vakitleri dışında kişi kendi ses kaydını yapıp daha sonra bu kaydı dinleyebilir. Bu sayede hatalarını kendisi de fark edebilir. Ayrıca bu tür öğrenmeler öğrencide yankı etkisi yapacağından onun daha çok hoşuna gidebilir (Korkmaz, 2017, s. 223; Koç, 2009, s. 228). Yine katılımcıların da ifade ettiği gibi telefonlardan kıraat alanında uzman kişilerin okuyuşları dinlenerek istifade edilebilir.

Literatürde de çeşitli araç-gereçler vasıtasıyla yapılan dinleme işleminin hızı muhafazada tesirli bir yol olduğuna, ezberlenecek sayfaya kulağın aşına olması açısından da önemli olduğuna işaret edilmiştir (Çelik, 2012, s. 78; Benli, 2015, s. 139).

Öğretici ve öğrenciler teknolojik araç-gereçlerin ezberlenecek sayfa ve ayetleri dinlemek amacıyla kullanıldığını belirtse de bu araç-gereçlerden dinleme işleminin nasıl gerçekleştirildiği yeterince anlaşılmamıştır. Bu durum, okulun ve öğrencinin ekonomik imkânlarını unutmamak koşuluyla, öğreticilerin öğrencileri araç-gereçleri nasıl kullanmaları gerektiği konusunda yeterince yönlendirmediği, öğrencilerin ise araç-gereçlerden etkin bir şekilde yararlanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Katılımcı öğrencilerin zikrettikleri zikiratik ve tespih gibi araçların da dikkat çekici biçimde kullanıldığı görülmektedir. Tespih veya zikiratikler okunan ayet ve sayfaları sayma açısından hafızlık eğitiminde de kullanılabilir. Gerek öğretmenler gerekse öğrenciler, öğrencilerin ezberleme esnasında ellerinde tesbih bulunduğunu bunun da 33'leme işlemini, sayfayı tekrarlama işlemini gerçekleştirmek için kullanıldığını belirtmiştir. Kimi öğrencilerin bu tür araçlarla dikkatlerini daha iyi topladıklarını belirtmeleri ilginçtir.

Sonuç olarak hafızlık eğitim sürecinde dinleme cihazları, zikiratik veya tespih dışında diğer araç-gereçlerin çok fazla kullanılmadığı söylenebilir. Konuyla alakalı yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin bir kısmı Kur'an kursunda yeterli ders araç-gereci olduğunu ancak bunları yeterince kullanmadıklarını belirtmişlerdir (Çaylı, 2005, s. 156). Yine yapılan bazı araştırmalarda öğretmenler arasında tepegöz, slayt, resim, şekil, harita vb. görsel malzemeleri kullananların oranının oldukça düşük olduğu belirtilmiştir (Koç, 2010, s. 509). Bu noktada hafızlığa yönelik özel/uygun materyallerin olmayışının önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durum yaygın din öğretimi sürecinde öğretmenlerin çeşitli araç-gereçlerden faydalanmanın önemini farkında olmamaları (Korkmaz, 2012, s. 226) ve araç-gereçlerin nasıl kullanılacağına dair tam bilgi sahibi olmamaları ile ilişkilendirilebilir.

## **9. Rehberlik ve Sosyo-Kültürel Faaliyetler**

Eğitimin amacı; bedence, ruha sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2000, s. 3). Söz konusu amacın hafızlık eğitimi için de geçerli olduğu söylenebilir. Nitekim öğrencinin hafızlık sürecinde sosyal becerilerini geliştirmek, kendisiyle ve çevresiyle barışık birey olmasını sağlamak ve onu etkin, aktif, zinde kılmak amacıyla hafızlık programına Sosyal Etkinlik ve Rehberlik adıyla bir alan konulmuştur (DİB,

2010). Ortaokulla birlikte hafızlık uygulamasında Sosyal Etkinlik ve Rehberlik kapsamında psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenlerinden yardım alınmakta, öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesine yönelik çeşitli sosyal etkinlikler gerçekleştirilmektedir (DÖGM, 2016). Ok atma, pikniğe gitme, çeşitli gezi-gözlem türü etkinliklerin yapılması ön görülmektedir. İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında ise her hafta il müftülüğü tarafından görevlendirilen PDR uzmanlarının çeşitli rehberlik faaliyetinde bulunmaları ön görülmüştür. Ayrıca “Bir Konu Bir Konuk” çalışması kapsamında her ay çeşitli yazarlar, akademisyenler konferans vermektedirler. Bunlara ilave olarak çeşitli mekânlara geziler düzenlenebilmekte, kurs içerisinde kitap kritiği, film izleme gibi etkinliklerin yapılması ön görülmektedir.

Yukarıda bahsedilen iki uygulama kapsamında ne tür rehberlik ve sosyokültürel faaliyetler yapıldığını ve bunların yapılış niteliğini öğrenmek amacıyla öğretici ve öğrencilere “Kursunuzda/okulunuzda ne tür rehberlik ve sosyokültürel faaliyetler yapılmaktadır? Nasıl?” sorusu sorulmuştur. Öğretim sürecinde, hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklere dayalı gereksinimleri dikkate alabildiği ölçüde başarılı olabilecektir (Kuzgun & Deryakulu, 2017, s. 9). Eğitim uygulamasının başarılı olabilmesi için öğrencinin her yönüyle tanınması gerekmektedir. Bu durum hafızlık eğitimi için de geçerlidir. İşte bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlere rehberlik faaliyetleri kapsamında yukarıdaki soruya ilaveten “Öğrencilerinizi ilgi, ihtiyaç, beceri açısından tanımak için neler yapıyorsunuz? Nasıl?” sorusu sorulmuştur. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıda rehberlik faaliyetlerinden başlamak üzere değerlendirilmiştir.

“Sürekli öğrenciler gelirler sorunlarını anlatırlar, bize ne tavsiye edersiniz diye sorarlar, biz de onlara çeşitli tavsiyelerde bulunuruz... Öğrencimizin her derse gelişinde ders verme şeklinden hani olayları odaklanması kafasındaki şeyler problemlerden [tanıyabiliyoruz.]... [Nasıl ezber yapılacağını] göstermeye çalışıyorum...” (H1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Gözlem tabii ki. Öğrenci kendini gösteriyor ki zaten yani her halükarda aynı ortamı her gün paylaştığın kişi... Tabii ki bir öğrencimin sıkıntılı halini gördüğümüz zaman neyin var hani diye gözle bile bakıştığım zaman anlaştığımız durumlar oluyor. Özelden yazışıyoruz. Telefonumuz, internetimiz var... Zorlanıyorsa mesela öğrenci, her kişi farklı her birine ayrı bir şey söylüyorum...” (H2, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Öğrenci zorlanıyor mu ona taktikler veririm... Eğer üçe bölünecek bir sayfa ise bölebilirsin ama tamam biraz kolay sayfa ama içinden çıkamıyor yarısını bana sadece yarısını işlet getir derim...” (H4, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“... Diyorum ki arkadaşlar ben bu sayfayı ezberleyeceğim. Ben ezberlediğimde de size dinleteceğim bu sayfayı. Nasıl ezberlediğimi herkes takip etsin...” (H6, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Önce kendisini dinlerim bir sorun varsa. Ailesi ile görüşürüm ailesinde bir sıkıntı var mı onu öğrenirim. Benim ve ailesinin çözemediği bir sıkıntı olduğu zaman rehberliğe yönlendiririm.” (H8, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“[Hocalarımız sorunlarımızı] hiç dinlemiyor. [Bu durum] Beni hafızlıktan soğutuyor.” (Ö2, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Başarısız öğrencinin bence daha çok [rehberliğe] ihtiyacı var. Ama başarılı öğrenciye daha çok ilgileri var... Hocam [nasıl ezber yapacağımı] hiç göstermedi sadece arada gelen bir hocam göstermişti. O yüzden ezberleyemiyorsun...” (Ö4, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Mesela benim bir sıkıntım olduğunda evet bizim hocamız bizi dinliyordu, [sıkıntımızı] çözmeye çalışıyordu. Ama hani bazen de bu sıkıntı değil gibi hani böyle basit görüyorlardı...” (Ö5, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“[Sorunum olduğunda] açamıyordum. Çünkü şöyle bir durum vardı, şöyle hissettiriyorlardı, bunlar bahane değil, bunları bana anlatıyorsan kendine yer mi hazırlıyorsun, yarın ders vermemek için...” (Ö6, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Mesela [hocalarım] ben bir sayfayı ezberlemede zorlandığım zaman bana daha kolay yöntemler söylüyorlar...” (Ö10, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Zorlandığım sayfaları hoca yardımı ile de yapabiliyorum. Hoca bana nasıl ezber ezberleyeceğim söylüyor şuraya kadar getir diyor şu kadar oku diyor. Ben de okuyorum getiriyorum, okuyorum” (Ö12, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

“[Sorunlarımı] kendi hocama açamazdım biraz ondan korkuyorduk...” (Ö13, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

Görüldüğü gibi öğreticiler, öğrencilerin kendilerine sorunlarını anlatabildiklerini bununla ilgili çeşitli yollar ve araçlar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öncelikle öğreticilerin öğrencilere güven verdiğini

göstermesi açısından önemlidir. Yine öğretmenler öğrencilerin kişisel rehberlik süreçlerini yönetme, özellikle de ezber süreçlerine rehberlik etme anlamında kimi zaman kendileri örnekler yaparak, kimi zamansa sayfaya yaklaşım ve tekrar anlamında çeşitli pratik rehberlik çözümleri üretmeye çalışmaktadırlar. Öğrencilerin problemleriyle nasıl ilgilenildiğine bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerle konuşarak onlara çeşitli tavsiyeler verdiği, kimi zaman da gözlemler yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerle ilgilenilmesi, problemlerinin dinlenilmesi, onların çevrelerinde kendilerini anlayan insanların olduğunu düşünmelerini sağlayabilir ve bu sayede yalnızlık hissine kapılmalarını önleyebilir. Bu açıdan öğrencinin sorunlarının dinlenmesi önemlidir. Kimi öğretmenlerse öğrenciyi dinlediklerini sorunu çözemediklerinde öğrencinin ailesi ile konuştuklarını belirtmiştir. Öğretmenin, öğrencinin ailesi ile iletişim içinde olması onun sorunlarını daha iyi tanımlayabilmesine dolayısıyla ona daha iyi yardımcı olabilmesine imkân sağlayabilir. Dahası yine örneklerle de yansıdığı üzere sorunun niteliğine bağlı olarak kimi zaman rehberlik servisine de başvurulabilmektedir.

Bununla birlikte, araştırma kapsamında 7 öğrenci öğretmenlerinin problemleriyle ilgilenme noktasında genelde olumsuz görüş belirtmiştir. Bahsi geçen örnekler incelendiğinde öğretmenlerin başarılı öğrencilerle daha çok ilgilendiği, kimi zaman öğrenci problemlerinin dinlenmediği, basite alınabildiği ya da öğrenci sorunlarının bahane olarak kabul edilebildiği görülmektedir. Ayrıca iletişim sürecine zarar veren kimi problemlerin arkasında yine öğrencilerin ifadeleriyle hocadan çekinme ya da korkma gibi tutumların olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci-öğretici arasında oluşan korkuya dayalı iletişim öğrencinin kendisini tam olarak ifade edememesine dolayısıyla eğitim sürecinden istenilen verimi alamamasına sebep olabilir. Bu noktada öğretmenin öğrenciyle sevgi ve anlayışa dayalı bir iletişim kurması önemlidir. İletişim problemleri birçok olumsuzluğa yol açabilmektedir. Gününde verilmeyen ders ise (hafızlıkta “dönüş” diye ifade edilen) “hatim indirmeyi” geciktirebilir. Dolayısıyla hafızlığın süresi uzayabilmektedir. Bu nedenle geçici problem yaşayanlara moral vermek suretiyle öğrencilerin ümitlerini canlı tutmak, onları manen desteklemek önemlidir (Kaya, 2010, s. 523). Problemlerinin öğretmenler tarafından dinlenmediğini ifade eden öğrencilerin değişkenlik durumuna bakıldığında, bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun zorlanan ya da hafızlığı bırakan öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin zorlanması veya bırakma sebeplerinden birisi sorunlarının öğretmenler tarafından dinlenmemesi olabilir.



Kişisel rehberliğin ardından katılımcıların en çok atıf yaptıkları husus ise eğitsel rehberlik kapsamında ezber süreçlerini yönetmeyle ilgilidir. Eğitsel gelişim ve sorunlarıyla ilgili olarak öğrencilere verilen yardım hizmetlerine eğitsel rehberlik denilmektedir. Eğitsel rehberlik hizmetleri bir bakıma öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesini sağlamaya çalışır. Bu bağlamda öğrenciye etkin ders çalışma becerilerini kazandırma, öğrencinin ilgi, yetenek, eğilim ve özelliklerine uygun bir eğitsel ortam yaratma da eğitsel rehberliğin amaçları arasında yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2000, s. 135-136). Bu durum hafızlık eğitimi için de geçerlidir. Nitekim öğrencilerin ezberlerini bir sistem içinde, daha kolay yapabilmeleri için öğreticilerin onları ilgi ve yeteneklerine uygun olarak ezber strateji, yöntem ve teknikleri hakkında bilgilendirmesi, yönlendirmesi gereklidir. Bu sayede öğrenciler kendi başlarına ezberlerini yapabilme becerisini kazanarak bunu sürdürebilirler. Yukarıdaki örnekleri verilen görüşlerde öğreticilerin, kelime tekrarlarına, sayfanın yüzüne ve ezberden okunması sürecine vurgu yaparak, öğrencilere sayfanın nasıl ezberleneceğini bizzat göstererek eğitsel rehberlik faaliyetlerinde buldukları anlaşılmaktadır. Bu tür faaliyetler öğrencilerin daha kısa sürede daha sağlam ezber yapmalarını sağlayabilir. Daha önce “Ezber yaparken kullanılan yöntemlere ilişkin görüşler” başlığında da öğreticilerin öğrencileri sayfaların nasıl ezberleyeceği konusunda yönlendirdikleri ifade edilmişti. Yapılan çalışmalarda da öğrencilere ezber tekniklerinin öğretilmesine vurgu yapılmıştır (Şağban, 2011, s. 252). Çoğunlukla tavsiye düzeyinde kalsa bile öğreticilerin öğrencilere nasıl ezber yapacağını göstermesi, öğrencilerin kendilerine olan güveni arttırabilmektedir (Hasan, 2004, s. 277). Bu sayede öğrenci giderek kendi başına ezber yapabilme becerisini kazanabilmektedir.

Özetle, hafızlık yöntemlerine ilişkin öğreticiler, öğrencileri yeterli bir şekilde bilgilendirdiklerini ifade ederken, bazı öğrencilerin görüşlerinden söz konusu yönlendirmede eksiklerin olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç öğreticilerin rehberlik bilgi ve becerilerinin profesyonel biçimde iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle ezber yöntemlerinin kişiselleştirilerek öğrencilerin kendilerine özgü çalışma alışkanlıklarını oluşturmaları, ezber stratejilerini geliştirmeleri, bireysel ve grupta çalışma becerilerini ilerletmeleri noktasında bu tür rehberlik faaliyetlerine büyük ihtiyaç duyulmaktadır.

Genel anlamda eğitimin amacı, bireyin özünü gerçekleştirmesine ve topluma yararlı olmasına yardımcı olmaktır (Kuzgun, 1995, s. 1). Bu amaç hafızlık eğitimi için de geçerlidir. Söz konusu amacın gerçekleşmesi için ise öğrencinin ilgilerinin, becerilerinin, bilişsel özelliklerinin, fizyolojik,

psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının bilinmesi gerekmektedir. Belli bir hedef çerçevesinde, planlı, programlı şekilde yapılan sosyokültürel faaliyetler öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olabilir. Araştırmada sorulan “Kursunuzda ne tür rehberlik ve sosyokültürel faaliyetler yapılmaktadır? Niçin? Nasıl?” Sorusu kapsamında katılımcılar sosyokültürel faaliyetlere ilişkin çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Elde edilen veriler aşağıda örneklendirilmiş ve değerlendirilmiştir:

“Sosyal faaliyetler olarak dışarıdan gelen hocalarımız olabiliyor; konuşma yapan, konferans yapan. Daha sonrasında geziler düzenleniyor...” (H1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“[Sosyal faaliyet] çok zaman olmadığı için yapılmıyor, hani okullarından dolayı yoğunlar ama işte zaten en küçük bir boşlukta eve gönderiliyor hani tatil oluyor...” (H3, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Okulumuzda aşağı bölümünü okçuluk olarak çocuklarımıza okçuluk dersi veriliyor diğer tarafta halı saha gibi yan tarafta çevrili sahamız var. Futbol bahçemiz müsait basket potalarımız var. Karate dersi verildi, haftanın belirli günlerinde yüzme havuzları ve ondan sonra çocuklarımızdan istekli olanlar falan oralara götürülür; bazen yürüyüşe çıkılır okul etrafında temiz havada yani...” (H5, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sosyal faaliyetleri sık sık yapamıyoruz mesela belki ayda bir falan yapılabilir. 2 hafta kadar oluyor öğrencileri yemeğe götürdüm... Yüzmeye gittikleri zaman oldu veya onun dışında şurada at çiftliği var. Fakat [sosyal faaliyetlerde] biraz süreyi uzun tuttuğumuz zaman bir gün sonrasında ders alma sıkıntısı yaşadığımız zamanlar oldu.” (H7, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“[Sosyal faaliyet] Çok fazla yok. Ya zaten burada herkes hafızlık yapıyor sayfaları çok hani. Çok olamaz gibi geliyor birazcık da imkân dışı gibi...” (Ö3, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Yılın başında film okumaları falan olmuştu. Ondan sonra bilmiyorum onun dışında yok galiba...” (Ö8, Kadın, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

“Mesela hocamız derslerimizi güzel verdiğimizde herkes derslerini falan verdiğinde böyle bir yerlere götürüyordu, bizi mesela dışarıya çıkartıp oyun oynatırlardı.” (Ö9, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Sosyal faaliyetler bayağı iyi burada mesela at çiftliğine götürüyorlar. Öğrenciler tarafından slayt hazırlayıp izletiyorlar burada program veriyorlar bayağı yapıyorlar yani.” (Ö15, Erkek, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

Görüldüğü gibi öğretmenler öğrenciler için gezi, piknik, konferans, spor, film izleme gibi etkinliklerin düzenlendiğini ifade etmişlerdir. Sosyokültürel faaliyetler öğrencinin gelişimi, derslerine daha iyi motive olması açısından önemlidir. Yapılan farklı araştırmalarda da kurslarda bu tür faaliyetlerin yapıldığı belirlenmiştir (Koç, 2005, s. 179-180; Korkmaz, 2012, s. 324; Çaylı, 2005, s. 80). Öğreticilerin sosyokültürel faaliyetlerin yapılmasına ilişkin gerekçeleri incelendiğinde motive etme amacı öne çıkmaktadır. Öğrencilerin daha iyi ezber yapabilmelerinde eğitsel amaca hizmet eden farklı etkinliklerin önemli rol oynadığı söylenebilir. “Arkadaşlar arasındaki etkileşimi arttıran, değişik toplumsal rolleri deneme olanağı veren, ayrıca farklı hareket ve bilişsel becerileri geliştiren bir etkinlik türü de oyundur. Oyun yoluyla çocuk bilişsel, duygusal, devinimsel ve toplumsal yetilerini geliştirebilmektedirler” (Güngör, 2009, s. 113). Hafızlık ve Kur’an eğitimi verilen yerlerde sosyokültürel faaliyetler kapsamında çeşitli oyun etkinliklerine yer vermek gerekmektedir. Bu anlamda yüzme, okçuluk, ata binme vb. sportif faaliyetlerin hafızlık eğitimine entegre edilmeye çalışılmasının anlamlı olduğu söylenebilir. Ancak kimi katılımcıların da eleştirilerinde görüldüğü gibi bu tür faaliyetlerin ezber sürecine zarar vermeyecek biçimde yönetilmesi ve organize edilmesi gerekmektedir.

Sosyokültürel faaliyetlere ilişkin görüş bildirenlerin çoğunluğu, bu çerçevede binicilik, okçuluk, yüzme, piknik gibi aktivitelerin yapıldığını ifade etmişlerdir. Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını konu alan bir araştırmada da sosyokültürel faaliyetler kapsamında öğrencilerin müzeye, havuza, geziye götürülmesi gibi etkinliklerin yapıldığı belirtilmiştir (Adıgüzel vd., 2015). Sosyokültürel faaliyetlerin yetersiz olduğunu düşünen, çoğunlukla öğrenci katılımcılar ise farklı etkinliklerin yapıldığı sıklığının az olduğuna işaret etmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini tanıma ve daha iyi ifade etme, hayatlarında karşılaştıkları olaylara farklı açılardan bakabilme gibi yetileri kazanmaları için sosyokültürel faaliyetler önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan belli aralıklarla planlı-programlı bir şekilde yapılan sosyokültürel faaliyetlere daha çok özen gösterilmesi gerekmektedir.

### **10. Ölçme-Değerlendirme**

Öğrencilerin öğretilen konuya ilişkin amaçları ne derece kazanıp kazanmadıklarını öğrenmek için o amaçlara ulaşılma derecesini ölçmek gerekmektedir (Gündoğdu, 2015, s. 19). Bu bakımdan öğretimde belirlenen amaçlara ulaşmak için yapılan ölçme-değerlendirme etkinlikleri önem taşımaktadır. Söz konusu durum hafızlık eğitimi için de geçerlidir. Hafızlık eğitimi için belirlenen amaçlardan biri Kur’an-ı Kerim’in doğru, usulüne

uygun okunması ve Kur'an hafızı olunmasıdır (DİB, 2010). Bu amacın gerçekleşmesi için ise hafızlık sürecinde öğrencilerin ezberinin kabul edilmesinde belirlenen ölçütler önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğrenci ve öğreticilere "Öğrencilerin verdikleri dersten yeni derse geçebilmeleri için göz önünde bulundurulmuş kriterler nelerdir?" sorusu sorulmuştur.

"Çok fazla takılmadıysa okurken hatalar yapmadıysa rahat bir şekilde okuduysa diğer sayfaya geçebiliyor... Bazı kişilerde tecvit hataları var hızlı da okuyor, sen dur bu sayfada kal dersin hemen morali bozuluyor ve ertesi günü ezber yapmıyor. Ondan dolayı olmadıysa bir daha dinleyeyim diyebiliyoruz..." (H1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

"Ben hazırlık olduğum için tabii ki benim önümde bir sınav var. Yani birkaç ay sonra müftülüğün gelip yapacağı bir sınav olduğu için ben daha çok mahreçlere vurgu yapıyorum." (H2, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

"Bir kelime unuttuysa mealini veririm. Mealinden bulabiliyorsa bulur ya da tecvitten ipuçları veririm ama direk kelimeyi söylemem. Çünkü söylediğin anda bir daha orayı unuttuğunda hatırlamaz... Yani takılarak okuyorsa sürekli unuttuysa yani akıcı okumuyorsa orayı hatırlatıp geçmesini sağlamam yani..." (H3, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

"[Öğrenci ezber verirken] hatırlayamıyorum diyor bu üçü geçerse bize şu yönde ipucu verir, o sayfa sağlam olmamış. Eğer ayetlerin başlarında ya da ortalarında ya da sonlarında ben çok müdahale ediyorsam üçten fazla müdahale ediyorsam öğrenci hatırlamakta zorlanıyorsa sayfasının olmadığını gösteriyor." (H4, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

"Kelimeyi yanlış okuma yani üstünü esre okuma, esreyi üstün okuma. Eğer bu sık çıkıyorsa işaretler falan yapılır kurşun kalemle ayetlerin üzerine işaretler konulur. Bunları düzelt de gel denilir..." (H5, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

"Mesela şöyle mahreçte ve tecvitte harekede 3 şekilde olur. Mahreçte tecvitte harekede hata yaptığı zaman onlar hatalar sayılır. 5 hatayı geçmezse o sayfayı geçer çocuk." (H8, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

"Daha önceki hocam bir sayfada en fazla 2 tane hata olmasını istiyordu o şekilde alıyordu. Şimdiki hocam bana göre benim yaptığıma göre daha iyi yani onu sıfır hatayla alıyor..." (Ö4, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

"Sayfada 3-4 kere [unutma] oluyor. 3-4'ten sayfa olursa zaten o sayfa olmuyor. Bir ayette 3-4 mealgunne var. Onları tutmazsak hocamız bir

söylüyor iki söylüyor. Üçüncüsünde kaldırıyor. Hareke hatasına çok bir şey demiyorlar da çiziyorlar çoğu zaman.” (Ö10, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Hocamız dinliyor ardından olduysa oldu diyor belli bir takılma süresi var o takılma süresi geçtiğinde bırakıyor yani dersten geçirmiyor ama hocanın o takılma süresini aşmayıp da düzgün okursak. [Takılma sayısı] atıyorum mesela 5 yanlıştan sonra sizi bırakırım diyor. “[Mahreci vs.] onları pek yanlıştan saymıyor. Sayıyor ama bırakmıyor. Altını çiziyor.” (Ö14, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

Öğreticilerin görüşleri incelendiğinde kimilerinin öğrencinin dersini geçirmede unutmama-unutma durumunu göz önünde bulundurdıkları anlaşılmaktadır. Öğrencinin ezberini verirken unutulması olması durumunda öğreticinin hemen hatırlatmaması daha uygundur. Yapılan çalışmalarda da öğrenci unuttuğu zaman Mushafı açmada acele etmemek, hatırlayınca kadar ayeti baştan unutulmuş yere tekrar okumasını sağlamak gerektiği belirtilmiştir; yine hatırlamazsa Mushafa bakıp, unutulmuş kelimeyi birkaç kez tekrar ettikten sonra ayeti baştan okumanın gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Çelik, 2012, s. 77). Kimi öğretmenlerin öğrencinin dersini geçirmede hareke hatalarını dikkate aldıkları, kimilerinin ise diğer hatalara ilave olarak mahreç hatalarına da önem verdikleri anlaşılmaktadır. Mahreç hatalarına dair görüş bildiren iki öğretmen de hafızlık/hazırlık sınıfında görev yapmaktadırlar. Kur’an’ı ezberlemeye başlamadan önce mahreç hatalarının önüne geçilmesi önemli bir adımdır. Nitekim öğrenci, mahreçler tam yerleşmeden hafızlığa başladığında hafızlığın sonuna doğru okuyuşunun %60’ını kaybedebilmektedir (Şağban, 2011, s. 248). Literatüre bakıldığında tecvit kurallarının ihmal edilmemesi, uzun medlerin en az iki elif miktarı çekilmesi, gunnelerin tutulması, ihfa, izhar ve idgam gibi tecvit kurallarına riayet edilmesi gerektiğine vurgu yapıldığı görülmektedir (Fırat, 2007, s. 565).

Öğrenci görüşlerine bakıldığında onların ifadelerinden öğretmenler ders geçirme hususunda farklı ölçütleri dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencinin başarısının objektif bir şekilde değerlendirilememesine sebep olabileceğinden hafızlık eğitiminin niteliğini olumsuz etkileyebilir. Söz gelimi mahreç hatalarına sadece hazırlık sınıfındaki öğretmenlerin dikkat etmesi önemli bir problemdir. Sonuç olarak, öğrenciyi dersten geçirme veya başarılı kabul etmeye yönelik ortak bir ölçütün öğretmenler arasında olmadığı anlaşılmıştır. DİB’in hafızlık eğitimi programına bakıldığında da ders geçirmeye ilişkin açık, anlaşılır ve ölçülebilir kriterlerin olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin her birinin farklı kriterleri göz

önünde bulundurmasının sebeplerinden biri olabilir. Oysa öğrencinin tarafsız olarak değerlendirilebilmesi için belli ölçütlerin çok dikkatli ve doğru bir şekilde belirlenmesi ve bunlara uyulması gerekmektedir (Güler, 2018, s. 12).

### 11. Fiziksel Ortam ve İmkânlar

Eğitim, birçok faktörün etkisi altında gelişen çok boyutlu bir olgudur. Bu faktörlerden biri de eğitim ortamı ve bu ortamın fiziksel koşullarıdır. Eğitim ve öğrenme ortamlarının fiziksel koşulları, eğitim kalitesi üzerinde oldukça önemli rol oynamaktadır (Şensoy & Sağöz, 2015, s. 88). Bu durum öğrencilerin hafızlık yaptığı kurslar için de geçerlidir. Nitekim kursun fiziki yapısı öğrencilerin gerek okul dersleri gerekse hafızlık eğitimindeki başarılarına etki edebilmektedir. Örneğin öğrencilerin devinışsel becerilerini sağlıklı bir şekilde geliştirebilmelerinde bahçe önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim çeşitli spor faaliyetleri ve oyun etkinliklerinin düzenlenebildiği bir bahçe, öğrencilerin rahat hareket etmesini sağlayarak bedensel gelişimini olumlu etkileyebilir ve derslerine daha iyi motive olmalarını sağlayabilir. Fiziksel donanımın yanında okulun beslenme, sağlık, güvenlik vb. imkân ve koşullarının da önemli olduğu söylenebilir. Nitekim hafızlık sürecinde ezber yapma ve ezberi koruma temel işlemler olsa da olumlu sonuçlar elde etmek için farklı unsurlara ihtiyaç vardır. Harcanılan enerjiye denk kalori alınmadığında belli bir süre sonra öğrencilerde çeşitli rahatsızlıklar, halsizlikler ve istenmeyen durumlar ortaya çıkabilmektedir (Şahin, 2011, s. 208).

Araştırmada incelenen ilk örnek olan ortaokulla birlikte hafızlık uygulamasında okul ve kurs birbirine yakın mesafede bulunduğu için öğrenciler, kursun kalma, yemek yeme gibi imkânlarından faydalanırken; okulun bahçesinden, sınıflarından ve diğer öğrenme ortamlarından faydalanabilmektedirler. Dolayısıyla katılımcıların bahçe ve sınıf ortamına ilişkin görüşleri okula, diğer görüşleri ise kurs binasına ilişkindir. İlahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında ise öğrenciler DİB tarafından kendilerine tahsis edilen Kur'an Kursu'nda eğitim görmektedirler. Bu uygulamada yer alan katılımcıların mekân ve imkânlar hakkındaki görüşleri hafızlık eğitimi verilen kursa dairdir.

Araştırma kapsamında örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasında eğitim gören öğrencilerin öğrenme, barınma, beslenme vb. anlamda istifade ettikleri ortam ve imkânların niteliklerini öğrenmek amacıyla yönetici, öğretici ve öğrencilere, "Kursunuzun/okulunuzun fiziki mekânlarını ve imkânlarını örgün eğitimle birlikte hafızlık yapmaya uygun buluyor

musunuz? Niçin?” sorusu sorulmuş bu kapsamda onlar kursun fiziki mekân ve imkânlarına dair çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Araştırma kapsamında katılımcıların mekânla ilgili en fazla atıf yaptıkları husus okul/kurs bahçesidir. Öyle ki 2 yönetici, 8 öğretici ve 14 öğrenciden oluşan toplam 24 katılımcı bahçeyi çeşitli yönleriyle eleştirmişlerdir.

“Bahçesi kesinlikle yetersiz. Çünkü [kurs] tamamen binaların içinde... Bir açık hava olması lazım. O rahatlığı görmek istiyorlar. Çünkü bunaltıcı bir ders zamanı geçiriyorlar...” (İ1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bahçe olarak, sosyal aktivite yapılacak yer yok...” (İ2, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Maalesef kursumuzda bahçe diye bir şey yok. Çünkü her tarafı yolla kaplı...” (H1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bahçemiz yok, yani çocuklarımızın böyle bir dışarıya nefes almaya çıkacakları bir yer yok.” (H2, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bahçesi yetersiz. Mesela burada bir halı saha olmalı...” (H7, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Yeterli değil, fiziki ortamı yeterli bulmuyorum. Burada bir futbol sahası eksik bir de yüzme havuzu eksik. Sonuçta bu yaş grubu oyun çocuğu, oyunla kendini şarj etmesi lazım. Oyun oynamadan kendini deşarj edecek bir yaşta değiller.” (H8, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bahçe yok. Bahçe olsaydı iyi olurdu ağaç falan olsaydı. Kafamızı dağıtırdık.” (Ö2, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Bahçesi hiç yok, çok büyük sıkıntı. İnsan bir hava almak istiyor açıkçası...” (Ö4, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Kursumuzun bahçesinde kalelerimiz eksik. Futbol kalesi. Bir de biraz yeşillik olsa... daha iyi olurdu yan taraflarda falan. Ben top oymamayı sevdiğim için bir futbol sahası olabilir.” (Ö10, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Bahçemizi beğenmiyorum. Futbol sahası hep beton. Halı saha olsaydı bence daha iyi olurdu. Çünkü oradaki sahada yere düşünce dizlerimiz yara oluşmuştu. Bahçede ağaçlar olsaydı veya çimenlikler daha iyi olurdu, piknikler yapılırdı.” (Ö12, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

İdareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine bakıldığında hemen hepsinin üzerinde fikir birliği ettiği hususun bahçe yetersizliği olduğu görülmektedir. Kur’an kursları üzerine yapılan birçok araştırmada da çoğu Kur’an kursunun bahçesinin olmadığı ya da yetersiz olduğu belirtilmiştir (Aslantürk, 2010, s. 84; Cebeci & Ünsal, 2006, s. 41; Koç, 2005, s. 96; Algur, 2018, s. 95; Algur,

2019, s.315-328). Kur'an kursu olarak bağışlanan veya inşa edilen mekânlarda bahçe ortamının anlam ve önemine gerektiği kadar özen gösterilmediği söylenebilir. Katılımcıların da ifade ettikleri gibi belli donanımına sahip, nitelikli bir bahçe dinlenme, eğlenme, ferahlama gibi birçok imkân barındırmaktadır. Özellikle oyun yaşındaki çocukların yer aldığı ortaokul düzeyindeki hafızlık uygulaması için bu türden imkânların daha hayati bir gereklilik olduğu açıktır (MEB, 2013, s. 18). Kimi öğreticilere göre öğrencilerin sürekli kapalı mekânda olması onların sıkılmasına, motivasyonlarının düşmesine sebep olmaktadır. Ayrıca sağlık açısından problem oluşturan yapıların öğrencilere zarar verebildiği, söz gelimi oyun oynarken düşme ve yararlanma gibi olumsuzluklara yol açabildiği bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda verimli bir zihinsel çalışma için öğrenim süreci ile dinlemeyi dengelemek gerektiğine dikkat çekilmektedir (Kuzgun, 2017, s. 33). Bu bakımdan öğrencilerin ders çalışma, ezber yapmanın yanında çeşitli etkinlikleri rahatlıkla yapabilecekleri, hava alıp, ferahlayabilecekleri bir bahçeye büyük ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma kapsamında kursun/okulun beslenmeyle ilgili imkânlarına atıf yapan katılımcılar yer yer olumlu görüşler dile getirmiş olmakla beraber bu konuda da kimi eleştiriler ortaya çıkmıştır.

“Yemekleri yani öğle yemeğinin düzenli olması gerektiğini düşünüyorum aslında. Sadece öğle yemeğimiz bir çorba mesela. Bunlar gelişim çağında çocuklar ve aslında çok yemek yer gelişim çağındaki gençler. Özellikle çalıştıkları zaman daha çok acıkıyorlar. Onun için daha iyi yemek olması gerekiyor. Daha çeşitli olması gerekiyor.” (İ1, Kadın, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bu yaş grubuna yönelik aşçı profilimiz yok. Mesela öğrenciler patates kızartmasını çok seviyorlar; nohudu, fasulyeyi yemiyorlar. Bizim aşçılarımız da klasik olduğu için bunları yapıyor. [Ara öğünleri] yok. Kendi imkânları ile kantinden bisküvi evden getirdikleri bir şeyler yiyorlar.” (İ2, Erkek, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Fastfood [tarzı]istiyorum çünkü bunları yiyorum. Patlıcan, kabak falan böyle yemekleri sevmiyorum.” (Ö3, Kadın, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Biz ikinci öğretim olduğumuz için hep yemek az kalıyor bazen bitmiş oluyor. O yüzden sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö7, Kadın, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“Ara öğün yok. Bazen böyle atıştırılmalık evden getiriyoruz.” (Ö9, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)



“Her gün çorba çıkması biraz [güzel] olmuyor. Daha güzel yemekler çıksa daha iyi olur... Etten bıktık artık... Aralarda acıyırsak evden abur cubur falan getiriyoruz.” (Ö10, Erkek, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Yemekler bazen güzel oluyor bazen kötü oluyor... Ara öğünlerimiz getirdiğimiz abur cuburlarımız.” (Ö11, Erkek, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde kursun/okulun beslenme imkânlarının öğrencilerin çalışma temposu, düzeni, gelişim çağı ve birinci-ikinci öğretime devam etme (lisans düzeyi için) gibi koşullarıyla yeterince uyumlu olmadığı anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda beslenme ihtiyacı ve düzenine dikkat çekilmiştir. Örneğin bir çalışmada, öğle yemeğinin gün ortasında enerji ihtiyacının karşılanması ve temel birçok besin öğesinin alınması bakımından enerji yoğunluğunun fazla olmasını gerektiren bir öğün olduğu belirtilmektedir (Ermış vdğ., 2015, s. 37). Dolayısıyla bu öğünün besin değeri fazla olan gıdalardan oluşması önemlidir. Her ne kadar öğrencilerin kimi hazır gıdalar, fastfood türü beslenme alışkanlıklarına göndermeler yapmış olsalar da burada ara öğün ihtiyacı kendini belli etmektedir. Öğrencilerin sağlıklı beslenmelerini sağlayacak bir ara öğün oluşturulması, onların açlıklarını abur-cubur ya da hazır gıdalara başvurmadan gidermeleri açısından önemlidir. Yapılan araştırmalarda abur-cubur besinlerin, içeriğindeki trans yağ nedeniyle öğrenme ve hafızaya yardımcı olan çok sayıda molekülün yanı sıra, beyin sinapslarını da olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir (Meydanlıoğlu, 2016, s. 373). Bu nedenle öğrencilerin bu tarz gıdalardan asgari düzeye indirilmesi gerek sağlıklarını gerekse hafızalarını koruma açısından önemlidir.

Sonuç olarak örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına katılan öğrencilerin kaldıkları kurslarda beslenme düzeninin yeterliği hususunda çeşitli problemlerin olduğu anlaşılmaktadır. 3 öğün yemeğin dışında ara öğünlerin yetersiz bulunduğu bu nedenle bazı öğrencilerin hazır gıdalara yöneldiği görülmektedir. Bunun yerine doğal gıdalara rağbet edilmesi, öğrencilerin sağlıklarını koruyacağı gibi hafızalarını da güçlendirecektir. Nitekim literatürde de hafızlık yapan öğrencilerin bal, üzüm gibi zekâyı kuvvetlendirecek gıdalara önem vermesi ve doğru beslenmeleri tavsiye edilmektedir (İbn Cema el- Kinani, 2015, s. 143; Bayraktar, 2008, s. 128; Salihoğlu, 2013, s. 57-58; Kaya, 2010, s. 526; Şahin, 2011, s. 210).

### **Sonuç ve Öneriler**

Paydaşlarına göre örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının değerlendirilmesini konu alan bu çalışmada, idareci, öğretici ve öğrenci

görüşlerine göre ortaokul ve ilahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu sayede bu tür projelerin eksikleri tespit edilerek daha nitelikli hale gelmesi sağlanabilir. Ayrıca bu tür çalışmalar, DİB'in ilgili birimlerinde program geliştiren ve uygulayanlara, genelde yaygın din eğitimi özelde ise Kur'an kursları, hafızlık kursları hakkında araştırma yapacak olanlara da kaynaklık edebilir. Bu fikirlerden hareketle katılımcıların her iki uygulamanın kurumsal ve eğitsel alt yapısına, önemine, öğretici ve öğrenci niteliklerine, öğrencilerin seçimine, hafızlık sınıfına geçişteki uygulamalara, ezber yaparken kullanılan yöntem, teknik ve araç-gereçlere, rehberlik ve sosyokültürel faaliyetlere, ölçme-değerlendirme faaliyetlerine, eğitim ortamı ve imkânlarına ilişkin görüşleri literatürle ilişkilendirilerek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Uygulamanın yapı ve organizasyonu ile ilgili olarak idareci ve öğretici katılımcılar, organizasyon ve kurumsal alt yapıdaki yetersizliklere, bu çerçevede söz gelimi öğretici kadrosunun eksikliğine, ortaokul kısmında MEB-DİB arasındaki iş birliğinde oluşan kimi problemlere, yönetim ve organizasyon sorunlarına dikkat çekmişlerdir. Hafızlık eğitim sürecinin bütün boyut ve bileşenlerini olumsuz etkileyebilme potansiyeli olan bu tür sorunlar, incelenen her iki projenin henüz gelişim aşamasında olması ile ilgili olduğu söylenebilir. Bununla beraber katılımcıların çoğunluğu akademik hayatın aksamamasını sağladığı, derslere katkı sunduğu, gelişim dönemleri ile örtüştüğü, gelecek tasavvuru ve zamanı planlama olgularına olumlu etki ettiği gerekçesiyle bu tür projelerin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların uygulamayı önemli bulma gerekçelerinin projenin eğitsel kaygılarıyla örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Öğreticilerin niteliklerine ilişkin görüşler çerçevesinde, katılımcıların büyük ölçüde öğretmenleri olumlu ifadelerle nitelendirdikleri görülmüştür. Bununla beraber kimi katılımcıların, öğretmenlerin mahreçlerinde eksiklikler olduğu, söz konusu projelerde deneme-yanılma yoluyla hafızlık yaptırmaya çalışıldığı yönlü eleştirel değerlendirmeleri dikkat çekmiştir. Bu problemlerin bir yönüyle öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi noktasında ortaya çıkan sorunlardan beslendiği anlaşılmıştır. Nitekim iletişim sorunlarına parmak basan daha çok zorlanan veya bırakan öğrenciler olmuştur. Rehberlik faaliyetleri kapsamında, hafızlık eğitiminde zorlanan ve bırakan öğrencilerin sorunlarının hocaları tarafından yeterince dinlenmediğini ifade eden görüşlerine yer verilmiştir. Buradan hareketle yaş ve gelişim düzeyleri farklı olsa da, iletişim problemlerinin bu tür projelerde yer alan bazı öğrencileri olumsuz yönde etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

---

İncelenen her iki proje kapsamında hafızlık eğitimlerine devam eden öğrencilerin niteliklerine ilişkin, katılımcıların çoğunluğu öğrencilerin seçilerek alınmasına atıf yapmış, proje kapsamındaki öğrencilerin rahatlıkla hafızlık yapabilecek düzeyde olduklarının altını çizmiştir. Bununla beraber kimi öğrencilerin öz denetim/iç disiplin eksikliği yaşadığı, okul dersleri ile hafızlık arasında dengeyi kuramadığı, yeterli derecede çalışmadığı belirtilerek öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarına dair problemler vurgulanmıştır. Katılımcı kimi öğrencilerin hafızlık eğitime karşı ilgisiz ve isteksiz olduğuna dikkat çekilmiştir. Elbette bu sorun bir yönüyle öğrenci seçim sürecinde yaşanan aksaklık ya da belirsizliklerden beslenmektedir. Nitekim “Öğrenci seçimi” başlığında, öğrenci seçim sürecinde öğrencinin çalışma azminin, ilgisinin, yeteneğinin, kapasitesinin yeterince göz önünde bulundurulmadığı anlaşılmıştır. Bu durumunun hafızlıkta ilerleyen süreçlerde birçok sorunu ve eleştiriyi beraberinde getirdiği öğretici ve öğrenci görüşlerinden de anlaşılmaktadır. Uygulamaya dâhil edilecek öğrencilerin seçim sürecine ilişkin olarak katılımcıların çoğunluğu, bu süreçte yapılan seçme sınavının mahiyetini, öğrencilerin hafızlık yapma nedenleriyle ilgili birtakım problemleri dile getirerek projeye öğrenci seçim sürecini eleştirmiş ve bu süreçte yapılan uygulamaları yetersiz bulmuşlardır. Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasındaki seçim sürecinde salt akademik bir seçme sınavının yapılması, ilahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında ise öğrencilerin Kur’an-ı Kerim bilgisini ölçmeye dönük bir sınavın olmaması, her iki uygulamada yer alan öğrencilerin ezber ilgi ve yeteneğini tanımaya yetmemekte, bunun sonucunda öğrenciler zaman içerisinde birçok tıkanma ve zorlukla karşı karşıya kalabilmektedir. Dolayısıyla öğrenci seçiminin daha bilimsel kriterlere göre yapılması gerektiği söylenebilir.

Hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçişteki uygulamalara ilişkin görüşler kapsamında idareci, öğretici ve öğrenciler, komisyon sınavında yer alan katılımcılara, komisyonun mekânına, vaktine, süresine, yaptırım gücüne, komisyon algısına atıf yapan değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Katılımcıların bir kısmı komisyon üyelerinin öğrenci seçme sürecindeki/sınavındaki yaklaşım ve tutumlarını olumlu bulmuştur. Bununla birlikte idareci, öğretici ve öğrencilerin bir kısmı komisyonun işleyişine dair birtakım sorunların olduğuna işaret etmiş, söz gelimi komisyonun mekânına dair kimi problemlere yer vermişlerdir. Ayrıca komisyonun yaptırım gücüne dair eleştiriler de dile getirilmiştir. Sorulan soruların ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun olmaması, sürenin iyi ayarlanmaması, komisyonun toplanma mekânının seçiminde yeterince

dikkatli davranılmaması, komisyonun verdiği notlar ile yaptığı değerlendirmelerin uzun vadede etkisiz olarak algılanması incelenen projelerin başarısını olumsuz yönde etkileyebilecektir. Dolayısıyla komisyon üyelerini daha sağlıklı ve katılımcı bir düzlemde oluşturulması, mekân olarak iyileştirilmesi, soruların ölçme-değerlendirme açısından belli niteliklerde oluşturulması gerekmektedir. Bunun için ölçme-değerlendirme ve din eğitimi bilimi uzmanlarının görüşlerinden yararlanılması anlamlı olabilir.

Hafızlık eğitimi alırken kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin olarak katılımcılar ezber öncesi aşama, ezber aşaması ve ezber sonrası aşamaya ilişkin görüş bildirmişlerdir. Ezber öncesi aşamada katılımcıların çoğunluğu sayfayı yüzüne okuma ve bilen birine dinletme durumlarına atıf yapmıştır. Mealden faydalanma ve sayfanın ses kayıt cihazlarından dinlenmesi olgularına ise çok az sayıda katılımcının işaret ettiği görülmüştür. Buradan hareketle ezber öncesi aşamada araç-gereç kullanımıyla ilgili kimi eksikliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Ezber aşaması ise ezberleme biçimi ve ezber zamanı olmak üzere araştırmada iki alt öbeğe ayrılmıştır. Ezberleme biçiminde öğrencilerin çoğunlukla sayfanın aşağıdan yukarı doğru ezberlenmesini tavsiye ettikleri görülmüştür. Katılımcı öğrencilerden ortaokulla birlikte hafızlık uygulamasında yer alanlar, öğrencilerin bu tavsiyesini uygularken, ilahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasındaki öğrencilerin çoğunluğunun yukarıdan aşağıya doğru ezberledikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerinin artmasıyla kendi öğrenme stillerini belirlemede çevrenin rolünün ve etkisinin değişmesi ile yorumlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrencilere tavsiyelerinden, geleneksel ezber stratejisine yakın durdukları anlaşılmıştır. Tüm bunlar ezber yöntemlerinin, öğrencilerin bireysel motivasyon ve eğilimleri de göz ardı edilmeden iyileştirilmesi ve daha bilimsel ölçülere kavuşturulması gerektiğini göstermektedir. Ezber yöntemlerinin iyileştirilmesi, farklı gelişimsel alanlardaki bilimsel tecrübenin, iyi uygulama örneklerinin hafızlık alanına transferi konusunda yeni ve özgün araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Ezberleme zamanında ise öğrencilerin genelinde sabah vakitlerinde ezber yaptığı anlaşılmıştır. Bu durumda mütalaa ve hafızlık ders saatlerinin sabah olmasının etkili olduğu düşünülebilir. Bir kısım öğrenci ise gündüz okul olduğu gerekçesi ile akşam ezber yaptığını belirtmiştir. Bu katılımcıların çoğunluğunun ilahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının zorlanan öğrenciler arasında yer aldığı görülmüştür. Bu öğrencilerin gündüz okulda oldukları için ezberlerini akşama bıraktıkları söylenebilir. Ezber gibi uzun süreli dikkat ve odaklanma isteyen bir uğraşmayı zihinsel yorgunluğun

arttığı günün ilerleyen saatlerine bırakmak birçok öğrenciyi zorlanma, tıkanma, hatta bırakmaya varan bir dizi sorunla karşı karşıya getirmektedir. Ezber sonrası aşamada ise öğrencilerin sayfalarını tekrar ettikleri ve birbirlerine dinlettikleri görülmüştür. Ancak sayfalarını tekrar ederken bir defada yoğun bir biçimde tekrar ettikleri, bu tekrarları belli aralıklara yaymadıkları anlaşılmıştır. Bilimsel verilere göre ise bu durum ezberin kalıcılığını düşürmektedir.

Ezber yaparken kullanılan araç-gereçler başlığında öğrenci ve öğretmenler birçok araç gerecin kullanıldığından söz etmiş, bu araç gereçlerin hangilerinin, ne amaçla ve nasıl kullanıldığı hususunda ise katılımcılar arasında birlik olmadığı görülmüştür. Hangi araç-gereçlerin nasıl kullanılacağı konusunun kişisel inisiyatiflere kaldığı, bunun da bir ölçüde projenin teknik ve bilimsel at yapısı ile öğretmenlerin teknoloji kullanma bilgi ve becerilerindeki eksikliklerle ilgili olduğu söylenebilir. Okulun/kursun ve öğretmenlerin bu konuda kurumsal ve bilimsel politikalar geliştirmeleri elzem görünmektedir. Güncel teknolojik imkânların, söz gelimi tablet, akıllı tahta, ses kayıt cihazları, akıllı telefon ve sosyal medya imkânlarının hafızlık eğitimindeki imkân ve sınırlıkları konusunda bilimsel araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca öğrenci ve bilhassa da ailelerin söz konusu enstrümanlar ve bunların doğru şekilde kullanımı konusunda eğitilmeleri, özellikle ortaokul kuşağında yer alan öğrencilerin dikkat ve odaklanma noktasında yaşadıkları birçok problemi önleme bakımından anlamlı görünmektedir.

Rehberlik faaliyetleri kapsamında oluşan görüşler araştırmada, kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik bağlamında ele alınmış, öğrencilerin gelişimsel problemleriyle ilgilenme, ezber sürecinde motivasyon ve yöntemsel destek sağlama ve geleceğe dair yönlendirme bağlamına oturtulmuştur. Kişisel rehberlik kapsamında her iki uygulamada da, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin sorunlarını dinlediğini ifade ederken, bir kısım öğrenci sıkıntılarının dinlenilmediğini belirtmiştir. Bahsi edilen öğrencilerin incelenen projelerde genelde zorlanan ve bırakan öğrenciler olması rehberlik faaliyetlerinde yaşanan eksiklerin öğrencilere nasıl yansıdığı üzerinde belli bir fikir vermektedir. Ayrıca iki uygulamada da öğretmenlerin bilimsel araç-gereçler kullanmadan öğrencileri ilgi, beceri açısından tanımaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Muhatabı yeterince ve doğru biçimde tanımadan yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinde birçok aksaklığın oluşabileceği açıktır. Eğitsel rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerde öğretmenlerin öğrencileri, nasıl ezber yapmaları gerektiği noktasında tavsiye vererek yönlendirdikleri anlaşılmıştır. Tavsiye düzeyinde kalmış eğitsel rehberliğin ise yeterince faydalı olmadığı söylenebilir. Ülkemizde güçlü bir

kurumsal yapıya kavuşmuş olan ve birçok bilimsel araştırmanın yapıldığı eğitsel, kişisel ve mesleki rehberlik alanının hafızlık eğitimi bağlamında ele alınması, yorumlanması büyük bir gereklilik haline gelmiştir. Bununla beraber mesleki rehberlik faaliyetinde, ortaokul düzeyindeki öğretmenlerin öğrencileri yalnızca ilahiyat alanına değil, farklı branşlara da yönlendirdiği anlaşılmıştır. Bu durum ortaokul kuşağında yer alan öğrencilerin geleceğe dair ufuklarının açılması noktasında önemli görülebilir.

Sosyokültürel faaliyetler başlığında ise çoğu katılımcı sosyokültürel faaliyetlerin yeterli, verimli olduğunu ifade etmiştir. Ancak her iki uygulamadaki katılımcıların görüşlerinden yapılan etkinliklerin yeterince planlı, programlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum ise birçok öğrencinin ezberini aksatmasına sebep olabilmektedir. Aslında iyi niyetle yapılan birçok sosyal ve kültürel faaliyet iyi bir zamanlama ve organizasyonla ele alınmadığında öğrencileri ezber sürecinden uzaklaşmaktadır. Bu noktada bu tür etkinliklerin belli zamanlara yayılarak, önceden belli bir takvime bağlanması, bu takvim gözetilerek yürütülmesi anlamlı görünmektedir.

Ölçme ve değerlendirme başlığında, öğrencilerin verdikleri dersten yeni derse geçebilmeleri için konulan kriterlere odaklanılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencinin ezberlediği bir dersten başarılı sayılabilmesi, dolayısıyla yeni bir derse geçebilmesi yönünde öğretmenler nezdinde ortak bir ölçütün olmadığı anlaşılmıştır. DİB'in hafızlık eğitimi programına bakıldığında da bu yönde açık kriterlerin belirlenmemiş olduğu görülmüştür. Anlaşıldığı kadarıyla, proje hafızlık süreçlerinde de ölçme değerlendirme noktasında öğretmenlerin kişisel tecrübe, bilgi ve arzularına göre oluşan eğilimler öne çıkmaktadır. Bu durumun hafızlık eğitiminin bilimselleşmesi adına problemli olduğu açıktır. Bu bakımdan öncelikle din eğitimi araştırmacıları ve program geliştirme uzmanlarının hafızlık eğitimi bağlamında, hususen söz konusu projelerdeki yoğun ders yükleri ve program akışlarını da dikkate alarak hafızlığın aşamalarına (yüzünden, ezber – başlangıç, orta, ileri, tekrar vb.) duyarlı, nesnel ve şeffaf başarı ölçütleri belirlemesi, bunları sürekli izleyip iyileştirmesi gerekmektedir. Hafızlık eğitiminde ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin öğretmenlerin kişisel alışkanlık, eğilim ve tecrübelerinin ötesine geçmesi ve bilimsel bir zemine oturtulabilmesi için onların da eğitimleri ve mesleki yaşamları boyunca yukarıda ifade edilen donanıma sahip olarak yetiştirilmesi gerekmektedir.

Fiziki ortam ve imkânlar bağlamında her iki uygulamada da araştırmaya katılanların büyük bir kısmı okul/kurs bahçesinin, istenilen nitelikte olmadığını ifade etmiştir. Yapılan araştırmalarda hafızlık eğitimi

verilen birçok Kur'an kursunda bahçenin olmadığı veya yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Hafızlık eğitimi verilecek kurs binalarında öğrencinin oyun oynama, dinlenme, sportif etkinlikler yapma gibi ihtiyaçlarının yeterince göz önünde bulundurulmadığı anlaşılmaktadır. İncelenen projelerde de benzer mekânsal sorunlar varlığını korumaktadır. Buradan hareketle örgün eğitimle birlikte hafızlık gibi projelerde mekânsal iyileştirmelerin ivedilikle yapılmasının önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık gibi yoğun bir zihinsel emek ve çaba gerektiren eğitim uygulamalarının öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri, büyüme ve beslenme ihtiyaçları gözetilerek yapılandırılması önem arz etmektedir. Nitekim katılımcılar tarafından ara öğrenlerin verilmemesinin de önemli bir eleştiri konusu yapıldığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle örgün eğitimle birlikte hafızlık gibi yoğun çalışma tempolarına sahne olan eğitim uygulamalarının fiziksel donanım ve diğer sıhhi ihtiyaçlar için yeniden ele alınması, bu konuda ideal bir hafızlık mekânının hangi fiziki bileşen ve donanımları gerektirdiği konusunda özgün projeler üretilmesi gerektiği söylenebilir.



#### KAYNAKÇA

- ADIGÜZEL, A., Kılıç, A., Aslanargun, E., Şahin, Ş., Ökmen, B., & Boyacı, Z. (2018). Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 1453-1475.
- AKAY, C. (2016). Öğrenmeyi Etkileyen Temel Faktörler ve Genel Öğrenme Öğretme İlkeleri. T. Yanpar Yelken, & C. Akay [Ed.], *“Öğretim İlke ve Yöntemleri”* içinde (s. 25-42). Ankara: Anı Yayıncılık.
- AKDEMİR, M. A. (2010). Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık. *Uşul*, 1(13).
- AKYÜREK, S. (2005). Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18).
- AKYÜREK, S. (2015). *Din Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- ALGUR, H. (2018). Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye'de Hafızlık Eğitimi. *7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(8).
- ALGUR, H. (2019). Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları. İstanbul: DEM Yayınları.
- AYDIN, M. Ş. (2010). *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu*. Ankara:

DİB Yayınları.

- AYDIN, M. Ş. (2018). *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları.
- BALABAN, S. J. (2017). Öğrenmede Güdülenme. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu [Ed.], *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (s. 167-195). Ankara: Nobel.
- BALTACI, C. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Kur'an Kursları*. Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi.
- BAYRAKTAR, M. F. (2008). Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları. *X. Kur'an Sempozyumu Kur'an ve Eğitim*. Ankara.
- BENLİ, A. (2015). İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Kur'an Okuma ve Tecvid Dersleri İçin Bir Program Önerisi. *Bilimname* (XXVIII), 125-165.
- BOZKURT, N. (1993). Daru'l- Kurra. *TDV İslam Ansiklopedisi*, Cilt 8, (s. 543-545) içinde İstanbul: TDV Yayınları.
- BUYRUKÇU, R. (2001). *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- CÜCELOĞLU, D. (2018). *İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇAYLI, A. F. (2005). *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, SBE.
- ÇELİK, Ö. (2012). Hafızlık. *Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlmî Dergisi*, 13(14).
- DİB. (2010). *Hafızlık Eğitim Programı*. Ankara.
- DİB. (2014). *Personel Yeterlikleri*. 2019 tarihinde Web Sitesi: <https://hukukmusavirligi.diyamet.gov.tr/Documents/Diyamet%20%C4%B0%C5%9Fleri%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Personel%20Yeterlikleri.pdf> adresinden alındı
- DİB. (2016). *Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği*. 2019 tarihinde <https://istanbul.diyamet.gov.tr/beykoz/Sayfalar/contentdetail.aspx?MenuCategory=Kurumsal&contentid=227> adresinden alındı
- DİB. (2016). *Kur'an Kursları Uygulama Esasları*. DİB.
- DÖGM. (2016). *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam-Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi*. 2018 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/46211386-Dgn-ogretmgm-genel-mudurlugu-orgun-eggtgml-bgrlgkte-hafizlik-gmam-hatgp-ortaokullari-vgzyon-belgesg.html> adresinden alındı
- ERDEN, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkim Yayınları.
-



- ERMİŞ, E., Doğan, E., Erilli, N. A., & Satıcı, A. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıklarının İncelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(1).
- FIRAT, Y. (2007). Kur'an Öğretimi ve Hafızlık Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 549- 568.
- GÜLER, N. (2018). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- GÜNDÜĞÜ, K. (2015). Ölçülebilir Öğrenme Amaçlarının Oluşturulması. E. Karip [Ed.], *Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 17-50). Ankara: Pegem Akademi.
- GÜNEŞ, A. (2019). *Türkiye'de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*. İstanbul: Arı Sanat Yayınevi.
- GÜNGÖR, A. (2009). Toplumsal ve Duygusal Gelişim. A. Ulusoy [Ed.], *Gelişim ve Öğrenme* içinde (s. 93-124). Ankara: Anı Yayıncılık.
- HASAN, Ö. H. (2004). Kur'an-ı Kerim Öğretimi (Çev: Yusuf ALEMDAR). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, VIII.
- KAYA, D. (2010). *Kur'an-ı Kerim Öğretim Yöntemlerinin (Hafızlıkta ve Yüzünden Okumada) Geliştirilmesi*. İstanbul: TİDEF Yayınları.
- KAYA, Z. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- KOÇ, A. (2005). *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*. Ankara: İlahiyat Yayınları.
- KOÇ, A. (2010). *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik (Tespitler- Öneriler)*. İstanbul: TİDEF.
- KOÇ, G. (2009). Sosyal Öğrenme Kuramı. A. Ulusoy [Ed.], *Gelişim ve Öğrenme* içinde (s. 207-244). Ankara: Anı Yayıncılık.
- KORKMAZ, M. (2012). *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim- Öğretim Yeterlikleri*. Ankara: TDV.
- KORKMAZ, M. (2017). *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*. Kayseri: Kimlik Yayınları.
- KUZGUN, Y. (1995). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- KUZGUN, Y. (2017). Zeka ve Yetenekler. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu [Ed.], *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (s. 13-70). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KUZGUN, Y., & Deryakulu, D. (2017). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime

- Yansımaları. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu [Ed.], *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (s. 1-12). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1995). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB. (2013). Psiko-Motor Gelişim. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi* içinde, Ankara.
- MEB. (2018). *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları*. 05 01, 2019 tarihinde [http://dogm.meb.gov.tr/orgun\\_egitimle\\_birlikte\\_hafizlik.pdf](http://dogm.meb.gov.tr/orgun_egitimle_birlikte_hafizlik.pdf) adresinden alındı
- MEB. (2018). *hafizlik-projesi-liste.pdf*. Temmuz 2019 tarihinde [http://dogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar](http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar) adresinden alındı
- MEYDANLIOĞLU, A. (2016). Çocukların Besin Tüketimi ve Beslenme Davranışlarının Akademik Başarılarına Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4).
- NAZIROĞLU, B., & Vahapoğlu, V. (2017). Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Kur'an Kurslarındaki Öğrenci Yapısına Etkisi. *RTEÜİF Dergisi* (11).
- ÖZBEK, Ö. (2015, Kasım). Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri. *Bilimname* (29), 183-209.
- ÖZAFŞAR, M. E. vdğ. (2017). Hadislerle-İslam. *Allah'ın Kitabı Sözlerin En Güzeli* (Cilt 1). İstanbul: DİB.
- SALİHOĞLU, Z. (2013). *Başarılı Hafız Olma ve Yetiştirme Metodları*. İstanbul: Yasin Yayınevi.
- SEL, S. (2012). *Yaz Kur'an Kurslarında Kur Sistemi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- SENEMOĞLU, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SLAVIN, E. R. (2017). *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama, (Çev. Galip Yüksel)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- SÖNMEZ, V. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ŞAĞBAN, V. (2011). Hafızlıkta Aday Sürecinin Önemi. *YECDER II. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu*. İstanbul: YECDER.
- ŞAHİN, H. (2011). *İslam Kültür Tarihinde 'Kur'an Hıfzı' Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*.

Ankara: Ankara Üniversitesi SBE.

ŞENSOY, S. A., & Sağöz, A. (2015). Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3).

TEKİN, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

TEMEL, N. (2007). Kur'an Talimi ve Hafızlık Eğitimi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (18), 35-60.

ÜRKMEZ, A. (2012). Hafız Destekli Sınıf Projesi. *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu, 1*, Ankara.

YELKEN, T. Y. (2017). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

YEŞİLYAPRAK, B. (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay.

YILMAZ, N. (2012). *Kur'an Öğretiminde Temel İlkeler ve Yöntem- Teknikler*. 2018 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/5208633-Kur-an-ogretiminde-temel-ilkeler-ve-yontem-teknikler.html> adresinden alındı

YILMAZ, A. (2015). Ölçme Değerlendirmede Testler. E. Karip [Ed.], *Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 152-231). Ankara: Pegem Akademi.



# EVALUATION OF QUR'AN MEMORIZATION (HIFZ EDUCATION) TOGETHER WITH FORMAL EDUCATION ACCORDING TO STAKEHOLDERS VIEWS\*

Elif UĞUR<sup>a</sup>

Cemil OSMANOĞLU<sup>b</sup>

## Extended Abstract

**Problem:** Throughout history, Muslims have given great importance to memorizing the Qur'an. Memorizing the Qur'an in the Republic of Turkey, the responsibility of the Presidency of Religious Affairs (DİB) has continued in the Qur'an courses. With the new arrangement, the project of memorizing the Qur'an with formal education is implemented in Imam-Hatip Secondary Schools. The aim of the project is to help students complete and strengthen the Qur'an memorization without interrupting formal education. In addition, the Presidency of Religious Affairs has been trying to develop different Qur'an memory projects in recent years. One of these is the practice of memorizing the Qur'an with theology education at the university. In this project, students can receive Hifz education without interrupting their undergraduate education. In this study, it was aimed to evaluate the two project mentioned above through the eyes of administrators, teachers and students. The analysis of the Qur'an memorization projects together with formal education in the light of scientific data obtained from stakeholders is important for the development of such practices from a scientific perspective.

**Method:** This research is a case study. In the study, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions prepared for

---

\* This work has been derived from the author's master thesis entitled "Evaluation of the Memorizing Qur'an Project with the Formal Education according to Administrator, Teacher and Student Opinions" (2019).

<sup>a</sup> Master Student., Erciyes University, elifugur\_25@hotmail.com

<sup>b</sup> Assoc. Prof., Erciyes University, cemilosmanoglu@yahoo.com

administrators, teachers and students was used. The working group consists of administrators, teachers and students selected from the schools that provide memory education at the secondary school level and the Qur'an courses that provide the hifz education at the theology education level. Purposeful and maximum diversity sampling was created. In the research, interviews were made with 2 administrators, 8 teachers (hifz teacher) and 16 students. Descriptive analysis technique was used to analyse the data. The answers given by the participants to open-ended questions were interpreted under different themes created based on the sub-problems of the research. With the data obtained from the study group, different dimensions of the Qur'an memorization together with both secondary and theological education were tried to be enlightened. The data obtained in the study were analysed around the structure and organization, purpose/importance, instructor and student quality, student selection, transition to memorization, memorization methods, tools and materials, guidance and sociocultural activities, measurement-evaluation and physical conditions, respectively.

**Conclusion and suggestions:** As a result of the research, it was seen that the Qur'an memorization together with formal education was found to be highly important by the participants. The participants are aware of the importance of the projects examined in this research. The participants stated that the Qur'an can be memorized without losing time with such projects and this is also very important. According to them, the fact that the personnel infrastructure and institutional identity of the projects are not sufficiently caused many problems. Students mostly criticized the teachers involved in the project on memorization method, communication and guidance. It is noteworthy that the majority of the participants expressing such criticism were students who had difficulty in the Qur'an memorization or left this education. On the other hand, administrators and teachers who participated in the research found the quality of the students in the project weak. According to them, students have deficiencies such as self-control problems, low motivation, not working enough or not wanting to work, indifference and unwillingness, not participating in studies. It can be said that all the problems are closely related to student selection for such project. Indeed, the participants criticized the selection of students for both projects. In the light of the opinions, it is understood that the commission created during the student selection process and the way this commission works created many problems. In the student selection examination, it was clearly criticized that the students were asked questions that measure academic knowledge rather than questions related to the Quranic memorization. In particular, students

pointed out that there should be a special exam for memorizing the Qur'an in student selection. It is understood that some students entered the projects examined in the research unconsciously.

As a result, it is understood that there are many positive and negative aspects in the structure and operation of both projects examined in the research. The projects need to be improved from a scientific perspective, considering the issues criticized by the participants. In this context, the human, legal and institutional infrastructure of projects for the Qur'an memorization with formal education should be improved, and especially the faulty aspects should be resolved. At this point, the most important issue is the selection of qualified hifz teachers. In addition, current teachers need to be trained urgently on issues such as guidance, instructional strategies, communication, measurement and evaluation. The commission created during the student selection process should be reorganized, the commission members should be formed with a healthier and participatory approach, and the questions in the student selection examination should be strong in terms of measurement and evaluation. At this point, it is necessary to prepare questions for measuring candidate students' memorizing ability. It is necessary to put Qur'an memorization methods and assessment and evaluation practices abandoned to the personal experiences and initiatives of the teachers on a scientific basis, and to conduct new and original researches on transferring the scientific experience and examples of good practice in different educational areas to the Qur'an memory area.

**Keywords:** Religious education, Formal education, Hifz education.

