

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİMDALI**

**İDARECİ, ÖĞRETİCİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE
GÖRE ÖRGÜN EĞİTİMLE BİRLİKTE HAFIZLIK
UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hazırlayan
Elif UĞUR**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Cemil OSMANOĞLU**

Yüksek Lisans Tezi

**Temmuz 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
DİN EĞİTİMİ BİLİMDALI**

**İDARECİ, ÖĞRETİCİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE
GÖRE ÖRGÜN EĞİTİMLE BİRLİKTE HAFIZLIK
UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Elif UĞUR**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Cemil OSMANOĞLU**

**Temmuz 2019
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda, bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Elif UĞUR





T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Tez Başlığı: İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Giriş, b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 167 sayfalık kısmına ilişkin 22/07/2019 tarihinde *Turnitin* intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı: % 9'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Giriş dahil
- 2- Ana Bölümler dahil
- 3- Sonuç dahil
- 4- Alıntılar dahil/hariç
- 5- Kapak hariç
- 6- Önsöz ve Teşekkür hariç
- 7- İçindekiler hariç
- 8- Kaynakça hariç
- 9- Özet hariç
- 10- Yedi (7) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edileceği muhtemel durumlarda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 22/07/2019

Adı Soyadı : Elif UĞUR
Öğrenci No : 4030231675
Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri
Bilim Dalı : Din Eğitimi
Program Adı : Yüksek Lisans

Danışman: Adı/İmza
Dr. Öğretim Üyesi Cemil OSMANOĞLU

Öğrenci Adı/İmza
Elif UĞUR

YÖNERGEYE UYGUNLUK

“İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Elif UĞUR

Danışman

Dr. Öğretim Üyesi Cemil OSMANOĞLU

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Abdulvahap TAŞTAN

Dr. Öğretim Üyesi Cemil OSMANOĞLU danışmanlığında Elif UĞUR tarafından hazırlanan “İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

22.7/2019

JÜRİ:

Danışman : Dr. Öğretim Üyesi Cemil OSMANOĞLU

Üye : Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Adem GÜNEŞ

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 22.07.2019 tarih ve sayılı.....30.....kararı ile onaylanmıştır.

22 07 2019
Doç. Dr. Kenan GÜLLÜ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Müslüman toplumlarda Kur'an'ın öğrenilmesi ve öğretilmesi bağlamında hafızlık eğitimine büyük önem verilmiştir. Bu sebeple Hz. Peygamber'den günümüze kadar İslam coğrafyasının birçok yerinde hafızlık eğitimi yapılmıştır. Kur'an'ın öğrenilmesi-öğretilmesi ve bu çerçevede oluşan Kur'an ilimleri noktasında Hz. Ömer'den Emeviler dönemine kadar birçok eser telif edilmiş ve bu eserler daru'l-kur'an ve daru'l-huffazların müfredatını meydana getirmiştir. Bu müfredatta hafızlık eğitimine de yer verilmiştir.

Selçuklu ve Osmanlı'da daru'l-kur'an ve daru'l-huffazlarda hafızlık ve bununla ilgili ilimlere yönelik eğitim faaliyetleri devam etmiştir. Cumhuriyet'ten sonra ise DİB'in sorumluluğunda, Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi verilmiş ve varlığını devam ettirmiştir.

Hafızlık eğitiminde yapılan yeni bir düzenleme ile MEB'e bağlı İmam-Hatip Ortaokullarında örgün eğitimle birlikte hafızlık projeleri geliştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Proje dâhilinde öğrencilerin okula ara vermeden hafızlıklarını tamamlamaları ve pekiştirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca illerde, il müftülüklerinin koordinatörlüğü ile özellikle İlahiyat lisans eğitimine devam eden öğrencilerin Kur'an bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli hafızlık eğitimi projelerinin oluşmaya başladığı görülmektedir. Her iki tür uygulamanın kapsamının giderek genişlediği ve farklı toplumsal kesimlerin artan bir oranda ilgisine mazhar olduğu görülmektedir. Bu gelişmeler örgün eğitimle birlikte hafızlık olgusunu, din eğitimi biliminin yeni bir araştırma konusu haline getirmiş bulunmaktadır.

İdareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine göre örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının değerlendirmesini konu alan bu çalışma üç bölümden oluşmaktadır. “Giriş” mahiyetindeki birinci bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlıklarına, yöntemine, konuyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

“Bulgular ve Yorumlar” başlığını taşıyan ikinci bölümde, araştırmanın alt problemi çerçevesinde oluşturulan kategoriler ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu kategoriler şunlardır: “Uygulamanın alt yapısına ilişkin görüşler”, “Öğreticilerin niteliklerine ilişkin görüşler”, “Öğrencilerin niteliklerine ilişkin görüşler”,

“Uygulamanın önemine ilişkin görüşler”, “Uygulamaya dâhil edilecek öğrencilerin seçimine ilişkin görüşler”, “Hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçişteki uygulamalara ilişkin görüşler”, “Hafızlık eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşler”, Hafızlık yaparken kullanılan araç-gereçlere ilişkin görüşler”, “Rehberlik ve sosyokültürel faaliyetlere ilişkin görüşler”, “Ölçme ve değerlendirme kriterlerine ilişkin görüşler”, “Fiziki ortam ve imkânlarla ilişkin görüşler.”

“Sonuç ve öneriler” başlığını taşıyan üçüncü bölümde ise araştırmayla ilgili elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın her aşamasında beni daha iyiye, daha güzele teşvik eden, cesaretlendiren, yol gösteren danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Cemil OSMANOĞLU Bey’e teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmaya ve gayrete teşvik eden, çalışmanın daha nitelikli hale gelmesi noktasında katkılarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Sayın Muhammet Şevki AYDIN Bey’e ve Sayın Prof. Dr. Süleyman AKYÜREK Bey’e teşekkürü borç bilirim. Araştırma konumun ve tez önerimin oluşmasında yönlendirici rehberliği ile beni aydınlatan Sayın Doç. Dr. Mehmet Korkmaz Bey’e, eleştiri ve önerileri ile önemli katkılar sağlayan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Adem GÜNEŞ Bey’e, akademik okuma ve yazma konusundaki katkılarından ötürü Sayın Dr. Öğr. Üyesi M. Esat ALTINTAŞ Bey’e, tez önerimin oluşmasında katkılarını eksik etmeyen Sayın Arş. Gör. Ahmet YİĞİT Bey’e çok teşekkür ediyorum. Bu araştırmaya katılarak, fikir ve görüşlerini benimle paylaşan ve her türlü kolaylığı sağlayan Medine İmam-Hatip Ortaokulu ve Kocasinan Uhud Yatılı Kız Kur’an Kursu idareci, öğretici ve öğrencilerine ayrıca teşekkür ediyorum.

Araştırmanın her aşamasında desteklerini, dualarını eksik etmeyen sevgili anne ve babama minnettarım. Çalışma süreci boyunca fedakârlık örneği sergileyen sevgili kardeşlerime ve arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

İDARECİ, ÖĞRETİCİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖRGÜN EĞİTİMLE BİRLİKTE HAFIZLIK UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Elif UĞUR

**Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2019
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Cemil OSMANOĞLU**

ÖZ

Hafızlık eğitiminde yapılan yeni düzenlemeyle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İmam-Hatip Ortaokullarında örgün eğitimle birlikte hafızlık projeleri geliştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Proje dâhilinde öğrencilerin okula ara vermeden hafızlıklarını tamamlamaları ve pekiştirmeleri ön görülmektedir. Bu uygulamanın yanında Diyanet İşleri Başkanlığı da son yıllarda farklı hafızlık uygulamaları geliştirmeye başlamıştır. Bu uygulamalardan birisi İlahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasıdır. Bu uygulama ile öğrenciler eğitimlerine ara vermeden hafızlık eğitimi alabilmektedirler. Bu çalışmada bahsi geçen iki uygulamanın idareci, öğretici ve öğrenci gözüyle durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının idareci, öğretici ve öğrenci görüşleri ışığında incelenmesi, bu kapsamda verilen hafızlık eğitiminin sistematik olarak değerlendirilmeye tabi tutulması, bu tür uygulamaların bilimsel bir bakış açısıyla geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Nitel araştırma modeli kullanılan bu çalışmada veriler mülakat tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmeler 26 katılımcı ile sözlü olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda katılımcıların örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını önemli bulma gerekçelerinin uygulamanın eğitsel kaygılarıyla örtüştüğü anlaşılmıştır. Ancak söz konusu uygulamanın alt yapısının henüz hazırlık aşamasında olmasının eğitim sürecini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgün eğitim, Hafızlık eğitimi, Ortaokul, İlahiyat

EVALUATION OF THE MEMORIZING QUR'AN PROJECT WITH THE FORMAL EDUCATION ACCORDING TO ADMINISTRATOR, TEACHER AND STUDENT OPINIONS

Elif UĞUR

**Erciyes University Institute of Social Sciences
Master Thesis, May 2019
Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Cemil OSMANOĞLU**

ABSTRACT

With the new regulation made in the memorizing Qur'an education, in Imam-Hatip Secondary Schools connected the Ministry of National Education, memorizing Qur'an projects with formal education have been developed and implemented. Within the scope of the project, students are expected to complete and reinforce their memorizing Qur'an without interruption school. In addition to this practice, the Presidency of Religious Affairs has started to develop different memorizing Qur'an projects in recent years. One of these applications is the application of memorizing Qur'an with the Theology undergraduate education. With this project, students can take memorizing Qur'an training without interruption their school. In this study, it is aimed to reveal the situation of the two applications mentioned with opinions administrator, teacher and student.

The importance of the application of memorizing Qur'an education with the formal education, institutional infrastructure, educational process evaluated by manager, instructor and student, the nature of the memorizing Qur'an education given here is very important in terms of systematic examination. In this study, qualitative research method was used and data were obtained with interview technique. The interviews were conducted orally with 26 participants.

As a result of the study, it was understood participants that the reasons for view significant the memorizing Qur'an project with the formal education, coincide with the educational concerns of the project. However, the infrastructure of the aforementioned application is still in preparation has negatively affected the education process.

Keywords: Formal education, Memorizing Qur'an education, Secondary school, Theology

İÇİNDEKİLER

İDARECİ, ÖĞRETİCİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖRGÜN EĞİTİMLE BİRLİKTE HAFIZLIK UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ İNTİHAL FORMU	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK	iii
ONAY:	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZ.....	vii
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. İlgili Çalışmalar	6
1.6. Yöntem.....	12
1.6.1. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	12
1.6.2.Çalışma Grubu	14
2. BULGULAR VE YORUMLAR	17
2.1. Uygulamanın Altyapısına İlişkin Görüşler	17
2.2. Öğreticilerin Niteliklerine İlişkin Görüşler.....	19
2.2.1. Alan Bilgilerine İlişkin Görüşler	22
2.2.2. Mesleki Bilgi ve Becerilerine İlişkin Görüşler	26
2.2.2.1. Öğrencilerle İletişimi	26
2.2.2.2. Hafızlık Strateji, Yöntem ve Tekniklerini Uygulaması	30
2.2.3. Kişisel Niteliklerine İlişkin Görüşler	32
2.3. Öğrencilerin Niteliklerine İlişkin Görüşler	34
2.3.1. Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları	35

2.3.2. Öğrencilerin Motivasyonu	39
2.3.3. Öğrencilerin Bilişsel Farklılıkları	40
2.4. Uygulamanın Önemine İlişkin Görüşler	41
2.4.1. Uygulamayı Önemli Bulan Katılımcıların Görüşleri.....	42
2.4.1.1. Akademik Hayatın Aksamamasına Katkı Sağlama	42
2.4.1.2. Derslere Katkı Sağlama	45
2.4.1.3. Gelişim Dönemleriyle Örtüşme	47
2.4.1.4. Gelecek Tasavvurunu Besleme.....	49
2.4.1.5. Zamanı Planlamaya Katkı Sağlama	50
2.4.2. Uygulamayı Önemli Bulmayan Katılımcıların Görüşleri.....	51
2.5. Öğrencilerin Seçimine İlişkin Görüşler	52
2.5.1. Öğrenci Seçim Sürecindeki Uygulamaların Yetersiz Olduğuna İlişkin Görüşler	53
2.5.1.1. Sınavın Yapısı ve Mahiyeti İle İlgili Problemler.....	53
2.5.1.2. Tercihlerin Niteliği İle İlgili Problemler.....	55
2.5.1.2.1. Farklı Amaçlarla Tercih Etme	56
2.5.1.2.2. Bilgi Sahibi Olmadan Tercih Etme.....	57
2.5.1.2.3. Çevrenin Yönlendirmesi İle Tercih Etme	57
2.5.2. Öğrenci Seçim Sürecindeki Uygulamaların Yeterli Olduğuna İlişkin Görüşler	58
2.6. Hazırlıktan Hafızlığa Geçişteki Uygulamalara İlişkin Görüşler.....	59
2.6.1. Komisyon Üyelerine İlişkin Görüşler	60
2.6.1.1. Uygulamada Görev Alan Öğreticilerin Komisyonda Bulunması	60
2.6.1.1.1. Komisyonda Öğrencinin Kendi Sınıf Hocasının Bulunması	60
2.6.1.1.2. Komisyonda Diğer Hocaların Bulunması.....	63
2.6.1.2. Komisyon Üyelerinin Öğrencilere Karşı Tutumu	63
2.6.2. Komisyonun İşleyişine İlişkin Görüşler	66
2.6.2.1. Komisyonun Gün İçindeki Vakti	66
2.6.2.2. Komisyonun Süresi.....	66
2.6.2.2.1. Sürenin Yetersiz Olması	67
2.6.2.2.2. Sürenin Yeterli Olması	68
2.6.2.3. Komisyonun Mekânı.....	68
2.6.2.4. Komisyonda Sorulan Sorular.....	69

2.6.2.5. Komisyona Öğrenci Alım Şekli.....	71
2.6.6. Komisyonun Yaptırım Gücüne/Niteliğine İlişkin Görüşler.....	72
2.6.7. Komisyon Algısına İlişkin Görüşler	72
2.7. Ezber Yaparken Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşler.....	73
2.7.1. Ezber Öncesi Aşamaya İlişkin Görüşler	74
2.7.1.1. Sayfanın Bireysel Olarak Yüzüne Okunması	75
2.7.1.2. Sayfanın Öğreticiye veya Bilen Birine Yüzüne Okunması	78
2.7.1.3. Araç- Gereçlerden Dinleme Yapılması.....	81
2.7.1.4. Kur'an-ı Kerim Mealinden Faydalanılması.....	82
2.7.2. Ezber Aşamasına İlişkin Görüşler	83
2.7.2.1. Ezberleme Biçimi	84
2.7.2.2. Ezber Zamanı	90
2.7.3. Ezber Sonrası Aşamaya İlişkin Görüşler	93
2.7.3.1. Sayfanın Bireysel Tekrar Edilmesi	93
2.7.3.2. Sayfanın Bilen Birine Dinletilerek Tekrar Edilmesi.....	94
2.8. Hafızlık Yaparken Kullanılan Araç- Gereçlere İlişkin Görüşler	97
2.8.1. Telefon, MP3, Bilgisayar ve İnternet.....	98
2.8.2. Tesbih veya Zikirmatik.....	101
2.8.3. Kalem.....	102
2.8.4. Yazı Tahtası	103
2.8.5. Kur'an Kalemı	105
2.9. Rehberlik ve Sosyokültürel Faaliyetlere İlişkin Görüşler.....	106
2.9.1 Rehberlik Faaliyetlerine İlişkin Görüşler	107
2.9.1.1. Kişisel Rehberlik.....	107
2.9.1.1.2. Öğrenciyi Tanıma Faaliyetleri	111
2.9.1.2. Eğitsel Rehberlik.....	113
2.9.1.3. Mesleki Rehberlik.....	117
2.9.2. Sosyokültürel Faaliyetlere İlişkin Görüşler	120
2.10. Ölme-Değerlendirme Kriterlerine İlişkin Görüşler	124
2.11. Fiziki Ortam ve İmkânlara İlişkin Görüşler.....	128
2.11.1. Bahçe	129
2.11.2. Beslenme İmkânları	132
2.11.3. Sınıflar	136

2.11.4. Isı	139
2.11.5. Yatakhaneler	140
3. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	143
3.1. Sonuçlar	143
3.2. Öneriler	148
3.2.1. Yöneticilere Yönelik Öneriler	148
3.2.2. Komisyon Sınavına Yönelik Öneriler.....	148
3.2.3. Öğreticilere Yönelik Öneriler	149
3.2.4. Öğrencilere Yönelik Öneriler	150
3.2.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	150
3.2.6. Hafızlık Programı Geliştirenler Yönelik Öneriler	150
KAYNAKÇA.....	151
EKLER	158
ÖZGEÇMİŞ	159

KISALTMALAR

DÖGM: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

İHO: İmam- Hatip Ortaokulu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DİB: Diyanet İşleri Başkanlığı

s. : Sayfa

vb. : Ve benzeri

bkz. : Bakınız

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve araştırma konusuyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem

İslam dininde ilahi vahiy süreci “oku”¹ emri ile başlamış, Hz. Peygamberin “Sizin en hayırlınız Kur’an’ı öğrenen ve öğreteninizdir”² şeklindeki tavsiyeleri ile Kur’an’ın öğrenilmesi, öğretilmesi, anlaşılması ve yaşanması topyekûn bir eğitim seferberliğine dönüşmüştür. Bu sebeple Müslüman toplumlarda Kur’an eğitime ve öğretimine her dönem büyük önem verilmiştir.³ Kur’an eğitim ve öğretimi Raşit halifeler ve daha sonra Emevi ve Abbasilerle 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-kurraların müfredatını meydana getirmiştir.⁴

Medreselerin kurulup, gelişmesi ile birlikte kıraat ilimlerinin okutulduğu medreseler, Selçuklular devrinde Daru’l-Huffaz, Osmanlılar devrinde Daru’l-Kurra adıyla İslam coğrafyasının her yerinde faaliyet göstermeye başlamıştır.⁵ Kaynaklarda Osmanlı Devleti döneminde özellikle de İstanbul’un bütün büyük camilerinin bünyesinde daru’l-kurraların mevcudiyetinden söz edilmektedir. Ayrıca bu dönemde müstakil binaları olan daru’l-kurralar da mevcuttur. Evliya Çelebi’nin (1095/1684) naklettiğine göre İstanbul’daki “esnaf-ı hafızan-ı Kur’an-ı Azimin sayısı 9.000 olup, bunların 3.000’i kadın hafızlardan oluşmaktaydı. Diğer taraftan 1869 yılında sadece İstanbul’daki medrese sayısının 166 oluşu ve bu medreselerin bir kısmında sadece hafız

¹ Alak Suresi, 1.

² Mehmet Emin Özafşar ve diğerleri, Hadislerle İslam, DİB Yayınları, c. 1, İstanbul, 2017, s. 553.

³ Sevgi Sel, “Yaz Kur’an Kurslarında Kur Sistemi”, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Samsun 2012, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s.1.

⁴ Ahmet Koç, *Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, İlahiyat Yay. Ankara 2005, s.16.

⁵ Cahit Baltacı, “Cumhuriyet Döneminde Kur’an Kursları”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 6, 1999, s. 182.

ve kurra yetiştiriliyor olması, dönemin Kur'an eğitim ve öğretim faaliyetlerine verilen önemi anlamamıza yardımcı olmaktadır.⁶

Cumhuriyet Döneminde daru'l-kurrâlar, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanununun 2. maddesi gereğince bütün okullar gibi Maarif Vekâletine bağlanmak istenmiştir. Zamanın Diyanet İşleri Başkanı Rıfat Börekçi bu kurumların birer ihtisas okulu olduğu için Başkanlığa bağlı kalarak öğretime devam etmesi gerektiği yolundaki ısrarları sonucu Kur'an Kurslarına dönüşerek varlığına kesintisiz devam etmiştir.⁷ Günümüzde Kur'an kursları, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın (DİB) planlı programlı bir biçimde ve öğreticiler vasıtasıyla İslam din eğitimi faaliyetlerini yürüttüğü yaygın eğitim kurumudur.⁸ Günümüzde bu kurumun amaçları şöyle ifade edilmektedir:

- “Kur'an-ı Kerim'i usulüne uygun olarak yüzünden okumayı öğretmek,
- Tecvid, tashih-i huruf ve talim gibi Kur'an-ı Kerim'i usulüne uygun ve güzel okumayı sağlayıcı bilgileri uygulamalı olarak öğretmek,
- İbadetler için gerekli sûre, âyet ve duâları ezberletmek ve anlamlarını öğretmek,
- Hafızlık yaptırmak,
- Kur'an-ı Kerim'in anlaşılmasını sağlamak,
- İslâm Dininin inanç, ibadet ve ahlâk esasları ile Hz. Peygamberin hayatı ve örnek ahlâkı hakkında bilgiler vermek,
- Dini içerikli sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlemek.”⁹

Yukarıdaki amaçları gerçekleştirmek üzere faaliyet göstermekte olan bu kurslar: a) Yüzüne eğitim veren Kur'an kursları, b) Hafızlık eğitimi veren Kur'an Kursları c) Yaz Kur'an Kursları, olarak tasnif edilmektedir.

Yüzüne eğitim veren Kur'an Kursları üç bölüme ayrılmaktadır. Bunlar: İhtiyaç odaklı Kur'an Kursları, 4-6 yaş Kur'an kursları, engellilere yönelik Kur'an kurslarıdır.

⁶ A. Emin Çimen, “Hafızlık Müessesesi ve Türkiye'deki İşlevleri”, YECDER II. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu, İstanbul 2011, s. 316- 317.

⁷ Nebi Bozkurt, “ Daru'l- Kurra”, TDV İsam Ansiklopedisi, Cilt 8, İstanbul: TDV Yayınları, 1993, s. 545.

⁸ M. Şevki Aydın, *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu*, DİB Yayınları, Ankara, 2010, s. 31.

⁹ DİB Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği, Resmi Gazete No:28257 <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr>. (14.05. 2019)

Yüzüne eğitim veren kurslarda temel dini bilgiler ile Kur'an'ı Kerim'i yüzüne okuma eğitimi verilmektedir. Bu kursları başarıyla bitiren öğrenciler, isterlerse hafızlık eğitimine devam edebilmektedirler.¹⁰

Hafızlık eğitiminde yapılan düzenlemeyle “MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'in” 15. maddesinin (a) bendi, 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği maddesi 32/3'le değiştirilmiştir. Buna göre; ortaokul/ İmam-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.¹¹ 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.¹² Bu kapsamda ilkokul 4. sınıfı bitiren öğrenciler Haziran/Temmuz ayında oluşturulan komisyon tarafından hafızlık öncesi hazırlık eğitimine seçilmektedirler. Seçilen öğrenciler yaz döneminde en az bir ay hafızlık ön eğitimi programında yoğunlaştırılmış Kur'an eğitimi almaktadırlar. 5. sınıfa kaydolma hakkı kazanan öğrenciler ise haftada 9 saat Kur'an-ı Kerim eğitimi almaktadırlar. Hafızlığa hazırlık sürecinin en geç o eğitim-öğretim yılının mart ayı sonuna kadar bitirilmesi planlanmaktadır. Hazırlık sürecini tamamlayan öğrenciler 5.sınıfın Mart/Nisan ayında hafızlık yapmaya başlamaktadırlar. 6. sınıfa geçtiklerinde ise okula 1 yıl ara verilmekte ve işbirliği yapılan DİB'e bağlı Kur'an Kursu'nda hafızlık sürecini tamamlanmaktadır. Bu öğrencilerin en fazla 15 ay süreleri olacağı için bu süre içinde hafızlıklarını tamamlamaları planlanmaktadır.¹³

Uygulama kapsamında okullarda ve Kur'an kurslarında akademik derslerde ve hafızlık eğitiminin uygulanmasında işbirliğine gidilmesi öngörülmüştür. Öğretmen ve öğreticilerin karşılıklı istişareleri MEB ve DİB mevzuatları çerçevesinde karşılıklı kadro ve program desteği verilmektedir.¹⁴

¹⁰ DİB Kur'an Kursları Uygulama Esasları, s. 9-16 Web Sitesi: <http://www2.diyaret.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Documents/2016%202017%20Kur%27an%20Kurslar%C4%B1%20Uygulama%20Esaslar%C4%B1.pdf>. (5.05.2016)

¹¹ DİB Kur'an Kursları Uygulama Esasları, s. 15.

¹² DÖGM, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam-Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi*, Ankara 2016, s. 2.

¹³ DÖGM Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam Hatip Ortaokulları – Vizyon Belgesi- s. 1-2.

¹⁴ DÖGM, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam-Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi*, s. 1.

Yukarıda sözü edilen projenin uygulandığı okullardan biri Kayseri Medine İmam-Hatip Ortaokuludur. 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.¹⁵

Bu uygulamanın yanında DİB son yıllarda farklı hafızlık uygulamaları da geliştirmeye çalışmaktadır. Bu uygulamalardan birisi de ilahiyat lisans eğitimi ile birlikte sürdürülen 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 Müftülüğünün açmış olduğu Uhud Kız Kur'an Kursu'dur. Bu uygulama ilahiyat lisans eğitimi ile birlikte hafızlık uygulamasının sistematik olarak bir kursta yürütülmesi bakımından ilktir. Ayrıca böyle bir inisiyatifin DİB ve il müftülükleri eliyle yürütülüyor olması hafızlık eğitiminin farklı yaş ve eğitim kademeleriyle bütünleştirilerek genişletilmesi anlamında da önemlidir.

İlahiyat 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. Bu sürecin en geç 3 yıl içerisinde bitirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu bilgilerden anlaşılacağı üzere Hisarcık Kur'an Kursu ve Uhud Yatılı Kız Kur'an Kursu örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması kapsamında eğitim veren kurslardır. Her ikisi de oldukça yeni olan bu 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 edilmektedir.¹⁶ Oysa şartların, imkânların geçmişe göre oldukça farklılaştığı hesaba katılarak hafızlık eğitim anlayış ve

¹⁵ DÖGM, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam-Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi, s. 2.

¹⁶ Aydın, Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu, s. 213.

uygulamalarının güncellenmesi 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 problemini “İdareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine göre örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının durumu nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu temel problem çerçevesinde şu alt problemler belirlenmiştir:

- Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi projesinin alt yapısına (kurumsal, eğitsel vs.) ilişkin idareci ve öğreticilerin görüşleri nelerdir?
- Öğreticilerin niteliklerine dair idareci, öğretici ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin niteliklerine dair idareci, öğretici ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Örgün eğitim ile hafızlık eğitiminin birlikte yürütülmesinin önemine ilişkin idareci, öğretici ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Örgün eğitim ile beraber hafızlık eğitimi projesine 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 tekniklere dair öğretici ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Hafızlık yaparken kullanılan 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?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, örgün eğitimle beraber hafızlık uygulamasının idareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine göre durumunu ortaya koymaktır. Bu çerçevede katılımcıların her iki uygulamanın kurumsal ve eğitsel alt yapısına, öğretici ve öğrenci niteliklerine, uygulamaların önemine, öğrencilerin seçimine, hafızlık sınıfına geçişteki uygulamalara, ezber yaparken kullanılan yöntemler, teknikler ve araç-gereçlere, rehberlik ve sosyokültürel faaliyetlere, ölçme-değerlendirme faaliyetlerine, eğitim ortamı ve imkânlarına ilişkin görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgün eğitimle beraber hafızlık uygulamalarının idareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine göre durumunun ortaya konulması, eksiklerin tespiti ve giderilmesi bu tür uygulamaların daha nitelikli hale gelmesini sağlayabilir. Nitekim bu tür uygulamaların öğrenci-öğretici niteliğini, işleyiş sürecini, gelişim sürecinde aksayan hususları anlamak, hafızlık eğitimi olgusunu veriye dayalı olarak iyileştirme becerimizi geliştirebilir. Bunun yanı sıra 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 etmesi bakımından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, örgün eğitimle beraber hafızlık uygulamasının idareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine göre durumunu ortaya koymakla sınırlıdır. Araştırma verileri ise Kayseri Hisarcık Kur'an Kursu ve Kayseri-Kocasinan Uhd Yatılı Kız Kur'an Kursu'nda görev yapan 2 idareci, 8 öğretici ve bu kurslarda öğrenim gören 16 öğrenciyle yapılmış mülakat verileriyle sınırlıdır.

1.5. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili olan çalışmalar daha yakından alakalı olanlardan daha uzak olanlara doğru tanıtılmış ve kısaca değerlendirilmiştir.

1-) Adem Güneş; Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık – Bir Durum Analizi- (Arı Sanat Yayınevi, İstanbul, 2019)

Bu çalışmada İstanbul, Konya, Rize ve Sivas illerinde ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının uygulandığı 4 okul örneklem olarak seçilmiştir. Bu kapsamda araştırmada 7. sınıf öğrencileri, okul yöneticileri, veliler, hafızlık öğretmenleri, rehberlik öğretmenleri ve farklı branşlardaki öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma giriş bölümüne ilave olarak 2 bölüm ve sonuç kısmından oluşmaktadır. Girişte araştırmanın problemine, yöntemine, desenine, çalışma grubuna, veri toplama ve analizine, geçerlik ve güvenirliğine yer vermiştir. Ayrıca örgün eğitimle birlikte hafızlık, hafızlık kursları ve Kur’an kurslarını konu alan çalışmalar literatür başlığında ele alınmıştır. Birinci bölümde hafızlık eğitiminin tarihi süreci ve dünyada hafızlık eğitimi modelleri gibi konular yer almaktadır. İkinci bölümde mülakatlardan elde edilen veriler ve yorumlarına yer verilmiştir. Sonuç kısmında ise çeşitli önerilerinde bulunulmuştur.¹⁷

Çalışmada araştırmacı, örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının kapsamı, önemi, uygulamanın tercih sebepleri, öğrenci motivasyonu, ezberleme yöntemleri, kurumlar arası entegrasyon gibi bir çok hususu incelemiştir.

Söz konusu araştırma, örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını öğrenciler, okul yöneticileri, öğretmenleri, kurs öğretmenleri ve veli boyutuyla ele alması yönünden çalışmamıza önemli veriler sunmaktadır. Ancak araştırma ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasıyla sınırlıdır. İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulaması hakkında bilgi vermemektedir.

2-) Rahime Kuloğlu, Yönetici Görüşlerine Göre İmam-Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi (Y. Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi- Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul, 2018)

Bu çalışmada 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul, Konya ve Düzce illerinden seçilen 11 yöneticiye, 42 sorudan oluşan anket uygulanmıştır.¹⁸

¹⁷ Adem Güneş, *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, Arı Sanat Yayınevi, İstanbul 2019, s. 232.

¹⁸ Rahime Kuloğlu, “Yönetici Görüşlerine Göre İmam-Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi”, Sabahattin Zaim Üniversitesi- Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve örgün eğitim, hafızlık gibi kavramların tanıtıldığı tanımlar kısmı yer almaktadır. İkinci bölümde hafızlık eğitiminin tarihçesi, hafızlık yöntemleri ve örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise MEB Hafız İHO uygulama esaslarının hayata geçirilmesi, projenin vizyon belgesine uyumlu olarak uygulanması, projeyi uygulayan eğitimcilerin alan bilgisi, pedagojik formasyonu vb. konularla alakalı bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına yönelik yapılan ilk çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak örnekleme yalnızca Hafız İmam- Hatip Ortaokullarında görev yapan okul yöneticileriyle sınırlıdır. Bu açıdan bizim çalışmamızın örneklem çeşitliliği bu çalışmadan farklılık göstermektedir.

3-) Hüseyin Algur, Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, (Doktora Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum, 2018)

Bu çalışmada 2016 tarihinde 13 ilden 30 Kur'an kursunda karma yöntemle verilerin toplanmasından elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Çalışma giriş bölümüne ilave olarak 3 bölümden oluşmaktadır. Girişte araştırmanın teorik kısmına yer verilmiştir. Birinci bölümde hafızlık kavramı, tarihsel süreci, hafızlık yöntemleri ve hafızlık eğitimi verilen kurumlara yer verilmiştir. İkinci bölümde hafızlık eğitimi alan bireylerin genel özellikleri ve hafızlık eğitimini etkileyen unsurlar yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise verilerin yorumlanmasına, tartışılmasına, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmada K. Kursları 'nda hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumları ile stres düzeylerini hangi değişkenlerin etkilediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bireyin hafızlık eğitimine karar vermesinde etkili olan unsurlar, hafızlık eğitime yüklenen anlam, hafızlıkta kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Araştırma DİB'e bağlı hafızlık kursları hakkında çalışmamıza oldukça kapsamlı bilgiler vermekle birlikte proje hafızlık uygulamalarını konu edinmemiştir.

4-) Hatice Şahin; İslam Kültür Tarihinde Kur'an Hıfzı Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2011)

Araştırma 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde hafızlığın tarihine ilişkin bilgi verilmiştir. İkinci bölümde günümüzde hafızlık eğitiminin farklı ülkelerdeki uygulama biçimlerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise K. Kerim'in hıfzı konusunda tavsiyeler verilmiştir. Çalışma Kur'an'ı Kerim'i ezberlemede kullanılabilecek yöntem ve tekniklerden bahsetmesi yönüyle çalışmamıza önemli katkılar sunmuştur.

5-) Bilal Ünsal; Günümüz Kur'an Kurslarında Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul Örneği) (Y. Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2006)

Bu çalışmada 2005 yılında İstanbul ilinde bulunan 8 Kur'an Kursundan rastgele seçilmiş 416 öğrenci ve 71 öğretici üzerinde uygulanan anket sonuçları ele alınmaktadır.

Çalışma giriş bölümüne ilave üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın konusu, amacı, önemi, yöntemine yer verilmiştir. Birinci bölümde hafızlığın tarihi süreci, ikinci bölümde; uygulanan anketten elde edilen bulgular ve yorumlar, üçüncü bölümde ise bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar ve çözüm önerileri yer almaktadır.

Öğrenciler için anket soruları kişisel, sosyo-ekonomik durumları ve öğrencilerin hafızlıkla ilgili yaşantıları ile alakalı olarak sorulmuştur. Öğreticiler için ise onların kişisel bilgileri, mesleki durumları, hafızlık eğitiminin uygulama ve teorisine yönelik düşünceleri ile ilgili olarak sorulmuştur.

Söz konusu çalışmanın “Bulgular ve Yorumlar” bölümünde öğrenciler ve öğretmenlere ayrı yer verilmiştir. Araştırmada öğrencilerle ilgili sonuçlarda öğrenci-öğretici iletişimi, rehberlik ve sosyal faaliyetler, fiziksel mekâna ilişkin önemli bilgiler sunulmaktadır.

Öğreticilerle ilgili bulgularda ise onlara hafızlık eğitimi verirken karşılaştıkları güçlükler, ideal hafızlık eğitimi programının nasıl olması gerektiği ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmacı bu hususlarda ulaştığı sonuçlara alakalı detaylı bilgi vermiştir.

Söz konuşma araştırma, çalışmamıza önemli bilgiler sunmaktadır. Ancak yalnızca hafızlık uygulaması ile sınırlı olduğundan araştırmamıza yeterli bilgi vermemektedir.

6-) Ahmet Fatih Çaylı; Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Yöresi) (Y. Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2005)

Bu araştırmada 2004-2005 eğitim- öğretim yılında Göller Bölgesi il ve ilçelerinde hafızlık yaptıran Kur'an Kursu öğretmenlerine uygulanan anket sonuçları ele alınmaktadır.

Araştırma giriş bölümüne ilave üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde hafızlık öğretiminin tarihi gelişimi, araştırmanın konusu, sınırlılıkları, yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Birinci bölümde örneklemin olgusal durumu, ikinci bölümde araştırmanın temel varsayımları (amaç, program, öğretim ilke ve süreçleri, ders araç- gereçleri, fiziki ve sosyal ortam, hafızlık tespit sınavı) doğrultusunda hazırlanan anket uygulamasından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise örneklemin olgusal durumu ile araştırmanın temel varsayımları arasında ilişki kurulmuştur.

Araştırma mülakat sistemi, rehberlik, iletişime dair çalışmamıza önemli bilgiler sunmaktadır. Ancak çalışmada hafızlık yaptıran öğretmenler hakkında bilgi verilirken öğrencilerin görüşlerine yer verilmemiştir. Bu açıdan araştırmamıza yeterli bilgi vermemektedir. Ayrıca araştırma yalnızca hafızlık eğitimi yapılan kurslarla sınırlıdır.

7-) M. Faruk Bayraktar; Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları (10. Kur'an Sempozyumu, Tokat, 2007)

12-13 Mayıs 2007 tarihinde Tokat'ta düzenlenen bir sempozyumda sunulan bu bildiri, hafızlık eğitiminin yöntemleri ve Kur'an Kurslarına dair bilgiler içermektedir.

Araştırmacı söz konusu bildiride hafızlığın tarihi gelişimi, hafızlık için uygun yaş, Kur'an'ı ezberleme yöntemleri, ezber yapmayı kolaylaştıran faktörler, ezberi koruma, Kur'an Kursu öğrencilerinin yıllara göre dağılımı gibi konulara yer vermiştir.

Bildirinin Kur'an'ı ezberlemede kullanılabilecek yöntemler açısından çalışmamıza önemli bilgiler sunduğu söylenebilir.

8-) Nazif Yılmaz; Kur'an Öğretiminde Temel İlkeler ve Yöntem

Bu çalışmada Kur'an öğretiminde temel ilke ve metotlara yer verilmektedir. Ayrıca Kur'an'ı Kerim'i ezberleme konusunda da önerilerde bulunmaktadır. Bu açıdan araştırmanın çalışmamıza önemli bilgiler sunduğu söylenebilir.

Bahsi edilen çalışmaların yanında araştırmamıza ışık tutan, hafızlıkla alakalı yayınlanmış makaleler şunlardır: Cebeci, Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi¹⁹; Cebeci ve Ünsal, Hafızlık Eğitimi ve Sorunları²⁰; Çimen, Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmalarıyla Alakalı Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamaştırılmasında Bir Metot Denemesi²¹; Fırat, Kur'an Öğretimi ve Hafızlık Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler²²; Özbek, Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri²³; Kurt, Kur'an'ın Korunmasında Hafızlık Müessesesi²⁴; Temel, Kur'an Talimi ve Hafızlık Eğitimi²⁵; Ömer Çelik, Hafızlık.²⁶

Kur'an Kurslarıyla alakalı Aydın²⁷, Akyürek²⁸, Korkmaz²⁹, Koç³⁰, Ay³¹, Buyrukçu³² tarafından yapılan çalışmalarda da hafızlık eğitimine katkı sağlayan önemli veriler bulunmaktadır.

¹⁹ Suat Cebeci, "Kur'an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi", *Diyanet İlmî Dergi*, Cilt 46, Sayı 11, 2010, s. 7-22.

²⁰ Suat Cebeci & Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 11, Haziran 2006, s. 27- 52.

²¹ A. Emin Çimen, "Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmalarıyla Alakalı Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamaştırılmasında Bir Metot Denemesi", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 18, 2007, s. 91- 166.

²² Yavuz Fırat, "Kur'an Öğretimi ve Hafızlık Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 2, Sayı 23, 2007, s. 549- 568.

²³ Ömer Özbek, "Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri", *Bilimname*, Sayı 29, Kasım 2015, s. 183- 209

²⁴ Yaşar Kurt, "Kur'an'ın Korunmasında Hafızlık Müessesesi", *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 22, 2012, s. 229- 251.

²⁵ Nihat Temel, "Kur'an Talimi ve Hafızlık Eğitimi", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 18, 2007, s. 35-60.

²⁶ Ömer Çelik, "Hafızlık", *Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlmî Dergisi*, Cilt 13, Sayı 14, 2012, s. 69- 83.

²⁷ Aydın, Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu, DİB Yayınları, Ankara, 2008.

²⁸ Süleyman Akyürek, "Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 1, Sayı 18, 2005, s. 175- 192.

²⁹ Mehmet Korkmaz, *Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim- Öğretim Yeterlikleri*, TDV Yayınları, Ankara, 2012.

³⁰ Koç, *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, İlahiyat Yayınları, Ankara, 2005.

³¹ M. Emin Ay, *Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye'de Kur'an Kursları*, Düşünce Yayınları, İstanbul, 2005.

Sonuç olarak yeni bir uygulama olan örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması kapsamında yapılan çalışmaların sayılı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla söz konusu uygulamayla alakalı gerek nicel gerek nitel düzeyde daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

1.6. Yöntem

Örgün eğitimle beraber hafızlık uygulamasının öğrenci ve öğretici 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.³³

Araştırmada nitel araştırmanın türlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir zaman ya da mekânla sınırlı olan olgunun, bir ve ya birkaç durumun yoğun bir şekilde betimlenmesi ve derinlemesine analizidir.³⁴ Durum çalışması yöntemi olarak ise bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda örnekleme dâhil edilen katılımcıların her birinin, araştırmanın alt problemleriyle ilgili görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1.6.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada idareci, öğretici ve öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan görüşme tekniği uygulanmıştır. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanmıştır.³⁵

Görüşme sürecinde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.³⁶ Bu yaklaşım görüşme sırasında irdelenecek sorular veya konular listesini kapsamaktadır. Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden

³² Ramazan Buyrukçu, *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)*, Fakülte Kitabevi, Isparta, 2001.

³³ Ali Yıldırım & Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara, 2016, s.41.

³⁴ Yıldırım & Şimşek, s. 73-75.

³⁵ Yıldırım & Şimşek, s. 129.

³⁶ Araştırmada kullanılan görüşme formu Ek 1’de verilmiştir.

hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir.³⁷

Araştırma problemine ilişkin verileri elde etmek için idareci, öğretici ve öğrencilere yönelik üç ayrı görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formlarının hazırlanması esnasında kolay, anlaşılır dilin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan görüşme formları 3 din eğitimi bilimi uzmanının önerileriyle geliştirilmiş, 2 öğretici ve 2 öğrenciden oluşan 4 kişiyle ön görüşme yapıldıktan sonra formlara son şekli verilmiştir. Bu haliyle idarecilere 7; öğretilere 11; öğrencilere 10 soruluk birer görüşme formu hazırlanmıştır. Ardından Kayseri İl Müftülüğü'nden uygulama için araştırma izni alınmıştır. Görüşmeler örnekleme dâhil edilen katılımcılarla araştırmacının bizzat kendisi tarafından, 25. 12. 2017-5. 3. 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Etkili bir görüşmenin gerçekleşebilmesi için mülakatların rehberlik odası, mescit gibi ortamlarda yapılmasına ve yalnızca görüşülen katılımcının görüşme ortamında olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılar, görüşme sürecinde verdikleri bilgilerin araştırma dışında başka bir yerde kullanılmayacağına dair bilgilendirilmiştir. Mülakatlar yüz yüze yapılarak, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. 30 ile 60 dk. arasında gerçekleşen mülakat verileri ise sonrasında Word programına aktarılmıştır. Görüşme yapılan kişilerin kimliklerinin gizli tutulması için bayan katılımcılardan başlamak üzere idarecilere, İ1, İ2; öğretilere H1, H2...; öğrencilere ise Ö1, Ö2... şeklinde devam eden kodlar verilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğı uygulanmıştır. Bu teknik ile katılımcıların görüşmede açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar araştırmanın alt problemleri çerçevesinde oluşturulan farklı tema ve kategoriler altında toplanmıştır. İdareci, öğretici ve öğrencilerin görüşleri bir tema altında ayrı ayrı paragraflarda idareci katılımcıların görüşlerinden başlamak üzere verilmiştir. Temalar ise en fazla atıf yapılan görüşlerden başlamak üzere literatürle ilişkilendirilerek değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ortaokul eğitimi ile birlikte hafızlık projesi ile ilahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasına, örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması kapsamında ortak bir olgu olarak yaklaşıldığından temalar oluşturulurken, söz konusu hem proje hem de uygulama içerisindeki katılımcıların görüşleri birlikte verilmiştir. Ortak temalar altında verilse de, görüşler arasında farklılıklar ortaya çıktığında, söz konusu görüş ya da

³⁷ Yıldırım & Şimşek, s. 132.

görüşlerin değişkenlik durumları gözetilmeye çalışılmıştır. Her iki uygulamaya ilişkin farklı değerlendirmeler özellikle belirtilmeye çalışılmıştır. Her bir tema kapsamında ilgili görüşlerden bolca ve doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar metin içerisinde ana metinden ayırt edilebilecek biçimde sunulmuş, konuyla ilgili kısımlar kesilerek bu bölümler (...) ile belirtilmiştir. Ayrıca az da olsa anlamı daraltan, sözlü ifadenin doğası gereği kopuk düşmüş kimi ifadelerin yerine belli kelimeler araştırmacı tarafından eklenmiş bunlar da [...] içerisinde gösterilmiştir.

1.6.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul düzeyinde hafızlık eğitimi veren okullardan ve ilahiyat 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 örneklendirilmiştir. Bunun nedeni öncelikle her ikisinin de yeni bir uygulama olması ve son yıllarda giderek daha fazla rağbet görmesidir. Türkiye’de ortaokulla birlikte hafızlık projesi kapsamında eğitim veren 22 okul bulunmaktadır. Bununla beraber A ve B grubu olarak adlandırılan ve ortaokulla beraber hafızlık uygulaması yürütülen, kimisi henüz izleme-değerlendirme aşamasında olan 107 okul bulunmaktadır.³⁸ İlahiyatla birlikte hafızlık uygulaması ise yer yer fakülte içerisinde, yer yer DİB il müftülüklerince sağlanan kurs ve pansiyon olanakları dâhilinde, yer yer de hafızlık eğitimi için özellikle tahsis edilen öğrenci evlerinde giderek yaygınlaşmaktadır. Bu kapsamda Erciyes, Marmara, Cumhuriyet, Ondokuzmayıs gibi üniversitelere bağlı İlahiyat Fakültelerinde bu tür uygulamalar yaygınlaşmaktadır. Her iki uygulamanın giderek daha çok talep görmesi, özellikle ilahiyat eğitimi boyutunun fakülteler ve il müftülüklerinin özel inisiyatifleriyle yürütülmesi söz konusu uygulamaların sayısı hakkında kesin bir fikir vermeyi güçleştirmiştir.

Evrenin tamamına ulaşamadığı için örneklem olarak Kayseri ili seçilmiştir. Örneklem seçiminde “amaçlı örneklem yöntemi” kullanılmıştır. Örneklemen belirlenmesinde ise “maksimum çeşitlilik” örneklemeinden faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeinde amaç çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguları bulmaya çalışarak, problemin farklı boyutlarını

³⁸ http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29153133_hafizlik-projesi-liste.pdf

ortaya koymaktır.³⁹ 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 ve ya hafızlık hocası olma durumları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin 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. Daha sonrasında ise son 1 yıldır hafızlık sınıfında olup hafız ve 10. cüzün üzerinde olanlar başarılı; 5. cüz ve altında olanlar ise zorlanan öğrenciler 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. Katılımcılarla ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan idareci ve öğreticilerin değişkenlik yapısı

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

³⁹ Yıldırım & Şimşek, s.70.

Tablo 2: Araştırmaya katılan öğrencilerin değişkenlik yapısı

Kod	Cinsiyet	Başarı Durumu	Okul	Sınıf	Hafızlık aşaması
Ö1	Bn.	Başarılı	İlahiyat	1	Hafızlık
Ö2	Bn.	Başarılı	İlahiyat	3	Hafızlık
Ö3	Bn.	Zorlanan	İlahiyat	1	Hafızlık
Ö4	Bn.	Zorlanan	İlahiyat	2	Hafızlık
Ö5	Bn.	Bırakan	İlahiyat	2	Hafızlık
Ö6	Bn.	Bırakan	İlahiyat	2	Hafızlık
Ö7	Bn.	Başarılı	İlahiyat	1	Hazırlık
Ö8	Bn.	Zorlanan	İlahiyat	1	Hazırlık
Ö9	Bay	Başarılı	Ortaokul	6	Hafızlık
Ö10	Bay	Başarılı	Ortaokul	6	Hafızlık
Ö11	Bay	Zorlanan	Ortaokul	6	Hafızlık
Ö12	Bay	Zorlanan	Ortaokul	6	Hafızlık
Ö13	Bay	Bırakan	Ortaokul	6	Hafızlık
Ö14	Bay	Bırakan	Ortaokul	6	Hafızlık
Ö15	Bay	Başarılı	Ortaokul	5	Hazırlık
Ö16	Bay	Zorlanan	Ortaokul	5	Hazırlık

2. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ve bunlarla ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular belirli kategori ve temalar altında tasnif edilmiştir. Betimlenen veriler literatüre atıf yapılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.1. Uygulamanın Altyapısına İlişkin Görüşler

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması kapsamında öne çıkan uygulamalardan ilkinin ortaokulla birlikte hafızlık projesi olduğunu daha önce belirtmiştik. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları yönetmeliği Madde 32/4 kapsamında ortaokul seviyesindeki öğrencilere Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an kurslarında bir (1) yıl hafızlık eğitiminden yararlanma hakkı tanınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı imam hatip ortaokullarında örgün eğitimle birlikte hafızlık projeleri geliştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Bu projelerin uygulanmasında il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve müftülükleri ya da projeyi uygulayan okul ile Kur'an kursu arasında protokol yapılmaktadır. Okullarda ve Kur'an kurslarında ilgili derslerde ve hafızlık eğitiminin uygulanmasında işbirliğine gidilmektedir. Öğretmen ve öğreticilerin karşılıklı istişareleri, Millî Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı mevzuatları çerçevesinde karşılıklı kadro ve program desteği verilmektedir.⁴⁰

Son yıllarda dikkat çeken bir diğer uygulama ise ilahiyat eğitimi ile birlikte hafızlık uygulamasıdır. Bir öncekinden farklı olarak bu tür uygulamalar daha çok il müftülükleri inisiyatifiyle yürütülmektedir. İl müftülükleri uygulamanın işlemesi için mekân tahsis etmekte, mali destek vermekte ve öğretici kadrosuyla ilgilenmektedir.

Yukarıda bahsi geçen uygulamaların her ikisi de yeni olduğu için altyapı kapsamındaki çalışmalar devam etmektedir. Gelişim aşamasındaki bir projenin kurumsal işleyişini görmek için idareci ve öğreticilere “Örgün eğitimle birlikte hafızlık

⁴⁰ DÖGM, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam-Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi”, Ankara 2016, s.1.

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

“...bu proje yeni, yeni bir proje bunu da hep birlikte bizler oluşturuyoruz. Hatta bununla alakalı biz geçen gün, dün değil ondan önceki gün 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, Bayan, 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. Ama kursun herhangi bir sistemi yok. Bu öğrenciler için de olumsuz bir şey hani öğretmenler için de olumsuz bir şey. Ama sistemi olsa daha başarılı olur diye düşünüyorum... Rotamız yok. Kendi kendimize gidiyoruz başarı yani şey olabilir sevindirici olabilir ama başarısızlıkla kaçınılmaz bence bu durumda.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Yani ne Milli Eğitim’de ne Diyanette bunun üzerine oturup belki 3 sene 5 sene öyle az değil yani bir iki sene ile dahi değil. 3 sene 5 sene bunun üzerine kafa yorulması [gerekiyor]” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında İ2’nin, “öğretici bulmada zorlanılıyor” ifadesi ile söz konusu uygulamanın alt yapısındaki personel yetersizliğini dile getirdiği görülmektedir. Ortaokulla birlikte hafızlık eğitimi projesinde yer alan idarecinin dile getirdiği görüş örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının öğretim kadrosu ve yönetim şeklinin iyileştirilmesi bakımından önemlidir. Katılımcılardan H3’ün kursta düzen ve disiplin olmadığını belirttiği görülmektedir. Bu durumun ise öğretmenleri “çetele hazırlamak” gibi farklı uygulamalara sevk ettiği anlaşılmaktadır. H6’nın ifadelerine bakıldığında ise kurumlar arası işbirliğinin önemine işaret ettiği görülmektedir. Benzer çalışmalarda da kurumlar arası entegrasyonun önemine dikkat çekilmiştir.⁴¹ Ortaokul eğitimiyle birlikte proje kapsamında göze çarpan en önemli husus, konunun MEB ile DİB arasında işbirliğini ve ortak çalışmayı icap ettiriyor olmasıdır. Bu açıdan sistematik biçimde iki kurumun birlikte çalışması ve eşgüdümü çok daha ciddi bir verim sağlayacaktır.⁴²

Özetle idareci ve öğretmenler tarafından, altyapısı henüz inşa aşamasında olan örgün eğitimle birlikte hafızlık olgusunun kurumsal alt yapısının, ortaokul kısmında

⁴¹ Güneş, s. 225- 226.

⁴² Ürkmez, s. 300.

kurumlar arası ilişkiler ve eşgüdüm, bu bağlamda örneğin personel eksikliği; ilahiyat kısmında ise eğitim anlayış ve pratiği bağlamında değerlendirildiği görülmektedir. Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması henüz bir kaç yıllık geçmişe sahip olsa da bu zaman zarfında, bu tür uygulamaların yürütüldüğü kurumlarla ilgili önemli tecrübeler yaşanmış ve bu tecrübeler ışığında geleceğe dair stratejiler geliştirme ve tedbirler alma imkânı doğmuştur.⁴³ Bu tedbirlerin sistemli bir biçimde pratiğe dönüştürülmesi anlamlı olabilir.

2.2. Öğreticilerin Niteliklerine İlişkin Görüşler

Öğretmen, formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişidir. Belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerde programlar doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirir.⁴⁴ 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 ise genel kültür bilgisi, konu alan bilgisi, öğretmenlik mesleki bilgi ve becerilerini kapsamaktadır.⁴⁵ Her ne kadar Kur'an kurslarındaki eğitim faaliyetlerini yürüten kişilere "Kur'an Kursu Öğreticisi" dense bile, bir öğretmende bulunması gereken bu tür evsafın Kur'an kursu öğreticileri için de geçerli olduğu söylenebilir. Zira DİB, Kur'an kursu öğreticileri için temel ve özel alan yeterlikleri belirlemiştir. Bu yeterlikler yukarıdaki özelliklerle birçok noktada örtüşmektedir.

Bu kapsamda Kur'an Kursu öğreticilerinin yeterliklerinden bazıları şunlardır:

A. Temel Yeterlikleri

1. Kur'an-ı Kerim'i "Maharic-i Huruf"a ve "Tecvit" kurallarına riayet ederek okur.
2. Kur'an-ı Kerim tarihini ana hatlarıyla açıklar.
4. Tecvit kurallarını örneklerle açıklar.

⁴³ Ahmet Koç & Elif Batman, "Yöneticilerine Göre İmam- Hatip Ortaokulları (Sorunlar- Beklentiler- Öneriler)", Yüzüncü Yılında İmam-Hatip Liseleri, s. 1005.

⁴⁴ Münire Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998, s. 21.

⁴⁵ Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, s. 38, 43.

5. Kur'an-ı Kerim'den ezbere okuduğu ayet ve surelerin anlamlarını açıklar.
6. Kur'an-ı Kerim'in temel özelliklerini ve ana konularını açıklar.
7. Kur'an-ı Kerim'le ilgili temel kavramları açıklar.
8. Temel İslam Bilimler ile ilgili belli başlı Türkçe kaynaklardan etkin biçimde yararlanır.
9. İtikat, ibadet, ahlak ve siyerle ilgili dinî kavramların anlamlarını açıklar.
10. İtikadî ve fikhî mezhepleri ana hatlarıyla açıklar.
11. İnanç, ibadet ve ahlak esaslarını açıklar.
12. Hz. Peygamberin hayatını açıklar.
13. İslam'ın doğduğu ortamın dini, kültürel, siyasi, toplumsal vb. özelliklerini açıklar.
14. Hz. Peygamberin söz, tutum ve davranışlarından örnekler verir.
15. Ayet ve hadisleri yorumlarken günün şartları, ihtiyaçları ve sorunlarıyla ilişki kurar.
16. Ayet ve hadisleri yorumlarken diğer bilimlerin verilerinden yararlanır.
17. Görevinin gerektirdiği düzeyde Arapça'yı kullanır.

B. Özel Yeterlikleri

1. Bireyin gelişim basamaklarını (zihinsel, duyuşsal, kültürel, sosyal, dini ve ahlakî) açıklar.
2. Öğrencinin bireysel ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri ile öğrenme özelliklerini belirler.
3. Öğrencilerin gelişimine uygun öğrenme-öğretme ortamları oluşturur.
4. Öğrencilerin sorunlarının çözümü için ilgili kişi ve uzmanlarla işbirliği yapar.
5. Uyguladığı eğitim programlarının temel özelliklerini açıklar.
6. Öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğretimin amaçlarına uygun planlayarak yürütür.

7. Kur'an-ı Kerim'in yüzüne ve ezbere öğretiminin ilke ve yöntemlerini kullanır.
8. Din öğretimi ilke, yöntem ve tekniklerini kullanır.
9. Öğrenenlerin özelliklerine uygun materyalleri seçerek, etkili bir şekilde kullanır.
10. Gerçekleştirdiği din eğitiminin etkililiğini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme teknik ve araçlarını etkili bir biçimde kullanır.
11. Öğrenme-öğretme sürecini değerlendirir.
12. Zamanı etkili ve verimli kullanır.
13. Görevi çerçevesinde dinî konularda danışmanlık ve rehberlik yapar.
14. İletişim ve dini danışmanlığın temel ilkelerini açıklar.
15. Hedef kitle ile (çocuk, ergen, yetişkin) etkili iletişim kurma becerisine sahiptir.
16. Sorun çözme becerisine sahiptir.⁴⁶

Akyürek'e göre Kur'an kursu öğreticisinin öncelikle Kur'an ve dini bilgileri öğretmek için alan bilgisine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca alan bilgisini hedef kitleye öğretebilmek için de öğretim bilgi ve becerisine ihtiyacı vardır. Bunun yanı sıra öğreticinin, konu alanı ile öğrencilerin günlük hayatları arasında ilişki kurabilmesine imkân sağlayan genel kültür bilgisine de sahip olması gerekmektedir.⁴⁷ Bununla beraber hafızlık yaptıracak öğreticilerin yukarıdaki özellikler yanında "Kur'an-ı Kerim'in yüzüne ve ezbere öğretiminin ilke ve yöntemlerini analiz eder" gibi ezber süreçleriyle alakalı özel bir takım yeterliklerden de söz edildiği görülmektedir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına bakıldığında hafızlık eğitimini yürütmek için hafız, Kur'an öğretiminde ve hafızlık eğitiminde tecrübeli, kari, mukri, Kur'an tilaveti düzgün ve tahsis-i huruf seminerlerine katılmış, öğretmenlere öncelik verildiği görülmektedir. Bu vasıflarda öğretmen bulunmadığı takdirde K. Kursu

⁴⁶ DİB Personel Yeterlikleri, s. 19-20 Web Sitesi:

<https://hukukmusavirligi.diyaret.gov.tr/Documents/Diyaret%20C4%B0%C5%9Fleri%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Personel%20Yeterlikleri.pdf>

⁴⁷ Süleyman Akyürek, "Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 18, Kayseri 2005, s. 181.

öğreticileri ve ya din görevlilerinden yararlanılmaktadır.⁴⁸ Ortaokulla birlikte hafızlık ve ilahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında ise hafızlık eğitimi, Kur'an kursu öğretmenleri tarafından verilmektedir. Bu öğretmenlerin ilgili projelerde öğretmenlik yapabilme noktasındaki nitelikleri merak edilmiştir. Öğreticilerin örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını yapabilecek nitelikte olup olmadığını öğrenmek için yönetici ve öğretmenlere, “Buradaki öğretmenleri ve kendinizi örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını yapabilecek nitelikte görüyor musunuz? Niçin?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilere ise “Buradaki öğretmenleri örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını yapabilecek nitelikte görüyor musunuz? Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların, öğretmenlerin alan bilgilerine, öğretmenlik mesleki bilgi ve becerilerine, kişisel niteliklerine atıf yaparak görüşlerini dile getirdikleri görülmüştür. Elde edilen veriler en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere değerlendirilmiştir.

2.2.1. Alan Bilgilerine İlişkin Görüşler

Öğretmenin görev alanına giren temel bilgilere hâkim olması, konu alanındaki gelişmeleri takip etmesi önemlidir.⁴⁹ Bu durum K. Kursu öğretmenleri için de geçerlidir. Nitekim Kuran Kursu öğretmenlerinin, din olgusunu (İnanç esasları, İbadet esasları, Hz. Peygamber ve hayatını), dinin temel kaynaklarını, din-ahlak ilişkisini, din - birey ilişkisini, din toplum ilişkisini kurabilecek düzeyde alan bilgisine sahip olmaları öngörülmektedir. Konuya hafızlık öğretmenleri bağlamında bakıldığında ise yukarıdakilere ilave olarak öğretmenlerin, Kur'an-ı usulüne uygun okuyabilme, Kur'an-ı ezberleyebilme yollarını açıklayabilme, öğrencilerin Kur'an-ı ezberleme yollarındaki yanlışlıklarını düzeltebilme, Kur'an öğretimi yöntemlerinin özelliklerini açıklayabilme niteliklerine sahip olmaları gerekmektedir.⁵⁰

Araştırma kapsamında 5 öğretici ve 10 öğrenci öğretmenlerin alan bilgileriyle alakalı olumlu yönde görüş dile getirmişlerdir. 2 idareci 1 öğretici ve 2 öğrenci ise bazı öğretmenlerin alan bilgilerindeki problemleri gördükleri noktalara dikkat çekmiştir. Öğreticilerin alan bilgileriyle alakalı olumlu hususları ifade eden katılımcılar daha fazla

⁴⁸ MEB Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları, s. 40 http://dogm.meb.gov.tr/orgun_egitimle_birlikte_hafizlik.pdf (1.05. 2019).

⁴⁹ Münire Erden, *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Arkadaş Yayınları, Ankara, 2007, s. 153.

⁵⁰ Akyürek, Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri, s. 183, 186.

olduğundan ilk önce bu görüşler değerlendirilmiştir. 5 öğretici konuyla alakalı olarak şu ifadeleri dile getirmiştir:

“Mesela Tashih-i Hurufa seçildim sonuçta. Bu sınavda 20 kişinin içine girdim. 20 kişinin içerisinde de en yüksek puan alan Kayseri 2015 Kuran'ı Kerim'i güzel okuma yarışmasında birinci olan bir arkadaş bir diğeri de bendim. Yani herhalde iyiyimdir. Hocalarımı çok gayretli görüyorum. Zaten sınavla gelmişler buraya. İllaki [alan bilgileri] güzeldir.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Alan olarak yani 2 yıl öncesi olsaydı kendimi yeterli belki bulamazdım. Ama şu an tecrübem oluştu. [Hocalar] Alan olarak kesinlikle hepsi benden daha iyi.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Biz meal ile tefsir ile başlayarak hadis usulü Tefsir usulü ve ilmi halleri, günümüz fıkıh meseleleri, Elmalılı Hamdi Yazır'ın olsun Ahmet Hamdi Akseki'nin Muhammed Ali Sabuni ahkâm tefsiri... biz hep bunların derslerini alarak geldik. Ben kendimi yetersiz görmüyorum.” (H4, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“30 yıldır hocalık yapıyorum hala yeni yeni şeyler öğreniyorum yani kişi [kendini] geliştirerek devam ediyor. Şu anki Kur'an kursu öğretmenimizin hepsi hafız, onun için öğrencilerimiz bu konuda [alan bilgisi] yeterli.” (H5, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin, tashih-i hurufa seçilmelerine, meslekteki kıdemlerine, ilahiyat alanında aldıkları derslere atıf yaparak kendilerini alan bilgisi konusunda yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğreticilerin meslektaşlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında ise uygulamaya sınavla seçilmelerine, hafız olmalarına atıf yaparak alan bilgilerinin yeterli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Görüldüğü gibi öğretmenler kendileri ve arkadaşlarının alan bilgilerini yeterli görmektedirler. Yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin büyük bir kısmı kendileri ve arkadaşlarının alan bilgilerini yeterli buldukları görülmüştür.⁵¹ Bu bulgular bizim araştırma bulgumuzla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan 16 öğrenciden 10'u, öğretmenlerinin alan bilgileri yönüyle örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını yapabilecek nitelikte olduğuna işaret etmiştir. İlgili görüşler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Hocaların genel olarak mahreçleri iyi bence.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“[Alan bilgileri olarak] Ben iyi olduğunu düşünüyorum ya. Kur'an açısından iyiler.” (Ö5, Öğrenci, İlahiyat, Bırakan)

“[Alan bilgisi olarak] hocalarımızın çoğu yeterliydi, verimliydi.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Bırakan)

“[Hocamız Kur'an bilgisine] hâkim, makam da yapıyor, çok güzel.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık, Başarılı)

“Mahreci çok iyiyi bizim hocanın, [alana] hakimiyeti iyi bence yeterli.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık, Zorlanan)

⁵¹ Buyrukçu, s. 135; Koç, s. 135.

“[Hocalarımızın] Kur’an bilgileri bence çok iyi. Benim hafız olmam da hocamın çok büyük emeği var yani hocamın çok büyük yardımı var kendi çabamla beraber.” (Ö9, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“[Hocalarımız] seçilmiş olduğu için hafızlıkları da sağlam oluyor.” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“[Hocaların alan bilgisi] çok iyi bazen ders vermeye vakit olmayınca iki kişi aynı anda dinleyebiliyorlar.” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

“[Alan bilgisi] İyiydi bizim hocamızın, Türkiye birinciliğine gitti diye biliyorum” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“[Hocalarımızın] hepsi kendi alanında çok iyiler.” (Ö15, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde hocalarının mahreçlerine, makam yapmalarına, seçilmiş ve hafız olmalarına, iki kişiyi aynı anda dinlemelerine, aldıkları derecelere atıf yaparak alan bilgisine hâkim olduklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu görüşler öğreticilerin görüşleriyle örtüşmektedir. Öğreticilerin Kur’an alan bilgisine vakıf olmaları, öğrencilerin yeterli ve doğru bilgilere sahip olması açısından gereklidir. Nitekim kıraatle alakalı yapılan çalışmalarda da hafızlık yaptıran öğreticinin hafız olması ve fem-i muhsin bir ağıza sahip olmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir.⁵²

Araştırmada, 2 idareci, 2 öğretici, 2 öğrenci ise öğreticilerin alan bilgisiyle alakalı bazı hususları eleştiri konusu yapmıştır. İlgili görüşler idarecilerden başlamak üzere değerlendirilmiştir:

“[Öğreticilerden alan bilgisi] İyi olanda var, zayıf olan da var. Hepsinin ki aynı düzeyde değil. Ama tashih-i huruftan geçmesi gerektiğini düşünüyorum, her hocanın... Eksik çünkü. Eksikliği özellikle mahrec konusunda.” (İ1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Kaba bir okuyuş stili var burada, bazı bölgelerde de Karadeniz Bölgesi’nde de. Bunları aşabilme adına diğer öğreticilerin mutlaka bir dışarıya gidip gelip tecrübe kazanması lazım diye düşünüyorum.” (İ2, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

İdarecilerin görüşleri incelendiğinde İ1’in öğreticilerin mahreçlerinin eksikliğine dikkat çektiği görülmektedir. İ2 ise bölgesel farklılığın öğreticilerin Kur’an okuyuşuna yansıdığını ifade etmiştir.

8 öğreticiden 2’si ise proje dâhilinde görev alan öğreticilerin alan bilgilerine dair problemleri gördükleri noktaları şu ifadelerle dile getirmişleridir:

“...Mahreç olarak dersler aldık... Ama tekrardan Kur’anı Kerim ile ilgili başka bir kursa gittiğimizde aslında yetersiz olduğumuzda görüyoruz... Öğrencilerimiz üniversite öğrencisi, bizler zaten kimimiz üniversite okuduk kimimiz okumadık bu manada eksikliğimiz olabiliyor.” (H1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

⁵² Fırat s.565; Akdemir, s. 29.

“[Eksikliğim] biraz bilgi önünden olabilir... Hocalardan almış olduğunuz bilgilerden faydalanıyorum, araştırıyorum. Onlar benim için ayrı bir [enerji] kaynağı oluyor.” (H7,Bay, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde H1’in mahreç konusunda yetersizlik yaşadığı durumların olduğunu belirttiği görülmektedir. H7 ise alan bilgisi hususunda eksiklik yaşadığını ifade etmiştir. Öğreticilerin alan bilgilerine yönelik kendi eksiklerini objektif bir şekilde dile getirmeleri önemli olmakla beraber bu eksikliklerini aza indirmeleri niteliklerini arttırmaları bakımından gereklidir. Bu sayede görevlerini alan bilgilerinin kendilerine verdiği güvenle daha iyi icra edebilirler. Ayrıca H1 ifadesinin devamında öğrencilerin üniversite eğitimi almasının onlarda alan bilgisi konusunda eksiklik hissettirdiğini dile getirmiştir. Bu noktada öğretmenlerin üniversite mezunu olmalarının onlardaki söz konusu eksikliği giderebileceği söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda da K. Kursu öğretmenlerinin İlahiyat fakültesi veya başka bir fakülteden mezun olmalarının hedeflendiği belirtilmiştir.⁵³

Araştırmada 16 öğrenciden 2’si, öğretmenlerin alan bilgisiyle alakalı eleştiri konusu yaptıkları hususları aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

“[Alan bilgisi konusunda] Hepsini bir tutamam ama bazılarının ki çok güzel. Ama 5 ay hazırlık eğitimi alan birisi bizim Kur’an dersinden kalıyor. O yüzden hani hepsi eşit seviyede değil.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“[Hocaların] çoğunu yeterli bulmuyorum. Çünkü mesela sayfayı hocaya dinletiyorum, önce ben harfin mahrecini yanlış yaptım. Hocam bana bu konuda bir şey demedi ama okuldaki hocam olsa kesinlikle derdi, dediğim çok yer oluyor.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Bazı yüzüne hocaları vardı mesela hafızlık hocası değildi hafız da değildi. Ama hafızlık yaptırdı.” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında öğretmenleri mahreç konusunda eleştirdikleri görülmektedir. Bu görüşler idareci ve öğretmenlerce dile getirilen kimi eleştirilerle de örtüşmektedir. Ö13 ise hafız olmayan öğretmenlerin hafızlık yaptırdığına dikkat çekmiştir. Hafızlık ile ilgili yapılan çalışmalarda hafızlık yaptıracak öğreticinin hafız olması özellikle vurgulanmıştır.⁵⁴ Nitekim Bayraktar, bu durumun öğreticinin öğrenciyi daha iyi anlaması bakımından gerekli olduğunun altını çizmiştir.⁵⁵

Katılımcıların çoğunluğu öğretmenlerin tashih-i huruf seminerlerine katılmalarına, kıdemlerine, makam yapmalarına, başarılarına atıf yaparak onların alan bilgilerine dair

⁵³ Abdullah Emin Çimen, “Hafızlık Müessesesi ve Türkiye’deki İşlevleri”, *YECDER II. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu*, İstanbul 2011, s. 333.

⁵⁴ Bayraktar, s. 123; Çelik, s. 77.

⁵⁵ Bayraktar, s. 123.

olumlu gördükleri hususları dile getirmişlerdir. Bununla beraber bir kısım katılımcı, öğretmenlerin meharic-i huruf ve okuyuş stillerinde çeşitli problemlerinin olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda da katılımcıların bir kısmı öğretmenlerin alan bilgilerindeki eksikliklere dikkat çekmiştir.⁵⁶ Bu bulgular bizim araştırma bulgumuzla benzerlik göstermektedir.

2.2.2. Mesleki Bilgi ve Becerilerine İlişkin Görüşler

Öğretmen konu alanına ne kadar hâkim olursa olsun, sahip olduğu bilgileri öğrencilere etkin biçimde aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin öğretme bilgi ve becerisine sahip olması gerekmektedir.⁵⁷ Bu durum Kur'an kursu öğretmenleri için de geçerlidir. Nitekim Kur'an kursu öğreticisinin eğitim öğretim bilgi ve becerisine yönelik yeterlikleri ise şu alt alanlara ayrılmıştır:

- Öğrenciyi Tanıma
- Öğretimi Planlama
- Öğretimi Düzenleme
- Sınıf Yönetimi
- İletişim
- Öğretimi Ölçme ve Değerlendirme
- Rehberlik Yapma
- Kendini Geliştirme⁵⁸

Öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi ile ilgili olarak araştırma kapsamında 12 katılımcı öğretmenlerin öğrencilerle iletişimine ilişkin çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. 9 katılımcı öğretmenlerin hafızlık strateji, yöntem ve tekniklerini uygulamalarına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğreticilerin iletişimine ilişkin görüşler daha fazla olduğundan ilk önce bu görüşler değerlendirilmiştir.

2.2.2.1. Öğrencilerle İletişimi

İletişim, kişiler arası duygu ve düşünce alış- verişine dayanan kültürel bir süreçtir.⁵⁹ Bu süreç, kaynak tarafından iletinin oluşturulup, alıcıya gönderilmesi ile

⁵⁶ Çaylı, s. 85; Kuloğlu, s. 33.

⁵⁷ Erden, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, s. 44.

⁵⁸ Akyürek, Kur'an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri, s. 186.

başlar, alıcının bu iletiyi alıp değerlendirmesi ve uygun tepkide bulunması ile son bulur.⁶⁰ Bu bağlamda iletişim sürecinin değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken 4 temel öge vardır. Bunlar kaynak, hedef, mesaj- ileti ve kanaldır.⁶¹ Bir iletişim süreci olarak eğitimde ise kaynak, öğretmen veya öğrenciler; mesaj, dersin muhtevası; kanal, öğretim süreçleri; alıcı, öğretmen veya öğrencilerdir.⁶² Eğitim sürecinde kaynaktan (öğretmen veya öğrenciler) çıkan mesajlar (muhteva), alıcılara (öğretmen veya öğrencilere) çeşitli kanal ve ortamlar (öğretim araç- gereç ve yöntemleri) vasıtasıyla ulaşmaktadır.⁶³

Hafızlık eğitiminde öğretici ve öğrenciler arasında mesajın tam olarak iletebilmesi için öğreticilerin öğrencilerin niteliklerine vakıf olmalarının, buna uygun hafızlık stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanarak, öğretim materyallerinden faydalanmalarının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca öğreticilerin sevgi, saygı, anlayış ve güvene dayalı bir eğitim ortamı oluşturmaları öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayabilir. Bu sayede öğrenciler ezberleyemedikleri, takıldıkları kısımlarda kolaylıkla öğreticilerden yardım alarak daha rahat bir öğrenme süreci geçirebilirler.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen “Kursunuzdaki öğreticileri örgün eğitimle birlikte hafızlık yaptıracak nitelikte görüyor musunuz? ” sorusuyla ilgili olarak, 1 idareci ve 8 öğrenciden oluşan 9 katılımcı öğreticilerin iletişimlerinde problemleri gördükleri noktaları öne çıkararak çeşitli eleştiriler dile getirmişlerdir. 3 öğretici ise öğretici-öğrenci iletişimine ilişkin olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Öğreticilerin iletişim becerilerindeki problemleri dile getiren katılımcılar daha fazla olduğundan ilk önce bu görüşler değerlendirilmiştir: Konuyla alakalı olarak bir idareci şu ifadeleri dile getirmiştir:

“[Eğitim- öğretim yeterlikleri açısından öğreticiler] 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, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

İ2'nin görüşleri incelendiğinde öğreticilerin imamlıktan geçtiklerine dikkat çekerek hem bilgi hem de beceri açısından öğrencilerin yaş seviyesine hitap edemediklerini belirttiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yaş seviyelerine hitap edebilmek

⁵⁹ Recep Tayfun, *Etkili İletişim ve Beden Dili*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2010, s. 4.

⁶⁰ Kaya Zeki, s. 5.

⁶¹ Alim Kaya, *İletişime Giriş: Temel Kavramlar ve Süreçler*, “Kişiler Arası İlişkiler ve Etkili İletişim” (Eds: Kaya Alim), Pegem Akademi, Ankara, 2017 s.6.

⁶² Küçükahmet, Program Geliştirme ve Öğretim, s. 28.

⁶³ Korkmaz, Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim- Öğretim Yeterlikleri, s. 242.

için onların içinde bulunduğu gelişim dönemini bilmek gerekir. Bu tür olumsuzluklar hafızlık yaptıracak öğreticilerin pedagojik formasyon noktasındaki yetersizliklerini akla getirmektedir.

Katılımcı 16 öğrenciden 8'i öğreticilerin iletişimiyle alakalı problemli gördükleri hususları aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

“[Hocalar] bazen sabırlılar, bazen hemen patlıyorlar. Bazen ezberini veremiyorsun zaten streslisin, hoca diyor bugünkü ezberin tam bir fiyaskoydu bütün hevesim kaçıyor... Okul onlar için ikinci planda. Sadece hafızlık var buradaki hocaların gözünde. Eğer öyle düşünmeselerdi sınav haftası bizi sıkmazlardı.” (Ö2, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

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

“Bazı hocalar böyle geç dönemde yapmış, evliyken yapmış, çocukları varken yapmış ve ben bunu yaptıysam sen de yaparsın diyorlar. Ama biz hem yaş olarak daha 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.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Biz sistemimiz neyse yani okumayan bir öğrenciye nasıl hafızlık yaptırıyorsak onlara da öyle hafızlık yaptıracamız ve onların bu konudaki mazeretlerini dinlemeyeceğiz, bu şekilde gelmişler. Bunu bilseler bile bize belli etmek istemiyorlardı ya da anlasalar bile sizi anlamıyoruz diyorlardı. Hani bizim konuşmamıza mazeretlerimize fırsat vermiyorlardı. Bunu hepsi için söyleyemiyorum kesinlikle.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“[Hocaların] hepsi empati yapamıyor. Bazılarının önyargılı olduğunu düşünüyorum.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

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

“[Hocalarımız]Güler yüzlüler ama bazen dersimizi yapmayınca iyi yapmayınca kızabiliyorlar...[problemlerimizi hocaya] çok rahat söyleyemiyoruz. İlk önce bazen utanıyoruz, korkuyoruz” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

Yani bazı konularda anlayışlılardı bazı konularda değillerdi... Ders veremediğimizde kızıyorlardı.” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

Yukarıdaki ifadelerle bakıldığında Ö2, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö8'in hocalarının onların içinde bulunduğu yaş grubunu anlamadığını, hem okul hem de hafızlık eğitimini bir arada götürdüklerini dikkate almadıklarını belirterek kendileriyle empati kuramadıklarına işaret ettikleri görülmektedir. Ö11 ve Ö12 hocalarına problemlerini rahatlıkla söyleyemediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin bahsini ettikleri problemler hafızlık eğitiminden hoca-öğrenci arasında kimi iletişim engellerini olabileceğini akla getirmektedir. Tüm bu engeller onların hocaları ile rahat iletişime geçmesini engelleyebilir. Bu durum ise öğrencilerin hafızlık eğitiminde gösterdikleri performansı olumsuz etkileyebilir. Nitekim öğrencilerin demografik özelliklerine bakıldığında

Ö2'nin ilahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının başarılı, Ö4 ve Ö8'in zorlanan, Ö5 ve Ö6'nın ise bırakan öğrencilerden olduğu görülmektedir. Ö11, Ö12 ise ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının zorlanan öğrencileri arasında yer almaktadır. Görüldüğü gibi öğreticileriyle iletişim problemleri yaşadıklarını dile getiren öğrencilerin çoğunluğu zorlanan ya da hafızlık sürecini bırakanlardan oluşmaktadır. Söz konusu öğrencilerin hafızlık eğitiminde zorlanmaları veya hafızlığı bırakmalarında yukarıda örnekleriyle dile getirilen iletişim problemlerinin etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca katılımcı öğrencilerden Ö2, Ö12 ve Ö13, derslerini veremediklerinde hocalarının kendilerine kızdığını, şevklerini kırdığını ifade etmişlerdir. Güneş'in yaptığı çalışmada da öğrenciler derslerini ihmal ettiklerinde hocalarının kendilerini zaman zaman azarladığını belirtmişlerdir.⁶⁴ Öğreticinin öğrencilere kızması sınıfta gergin ve olumsuz bir ortamın oluşmasına neden olabilir.⁶⁵ Böyle bir ortamda ise öğrenciler istenilen başarıyı gösteremeyebilir. Bu bakımdan öğreticinin öğrenciye kızmak yerine hatasını gösterip telafi etmesini istemesi⁶⁶, daha sabırlı olması, teşvik edici ve cesaretlendirici olması önemlidir.

Araştırmaya katılan 8 öğreticiden 3'ü ise kendilerinin öğrencilerle olan iletişimde olumlu gördükleri hususları şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

“...öğrencilerimle şu ana kadar sıkıntı yaşamadım. [Hocaların öğrenciye karşı] yaklaşımları iyi diye düşünüyorum.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sonuçta ben de öğrenciyim okulda aynı zamanda burada öğreticiyim. Yani empati kurabiliyorum onlarla onların halinden anlayabiliyorum.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Öğrencilerle bir iletişim sorunu yok. Kendilerine bir güven duygusu verdim ki kendisi sorunu, sıkıntısı olduğu zaman bizzat bana söyleyebiliyor.” (H7, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki öğretmenler, öğrencilerle bir sıkıntı yaşamadıklarını, onlarla empati kurduklarını, aralarında güvene dayalı iletişim sağladıklarını ifade etmektedirler. Öğreticilerin bu ifadeleri öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, rahat ezber yapabilmeleri açısından önemlidir. Ancak bu tür görüşleri öğrencilerin az önce değerlendirilen eleştirileri ile birlikte düşünmek gerekmektedir.

Görüldüğü gibi katılımcıların bir kısmı öğretmenlerin öğrencileri anlaması, onlara güven vermesi gibi hususlara atıf yaparak öğretmenlerin iletişimindeki olumlu noktalara

⁶⁴ Güneş, s. 174.

⁶⁵ Erden, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, s. 40.

⁶⁶ Güneş, s. 176.

dikkat çekmişlerdir. Öğretici- öğrenci iletişimine dair görüş belirtenlerin çoğu ise öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimindeki problemleri dile getirmiştir. Bu problemler, öğretmenlerin öğrencileri anlamaması, öğrenciler derslerini veremediklerinde onlara kızması, öğrencilerin problemlerini rahatlıkla öğretmenlerine söyleyememeleri şeklinde ifade edilmiştir. Öğreticilerin öğrencileri tanımalarının, onlara daha sabırlı davranması ve hoşgörüsüyle yaklaşmasının bahsi edilen iletişim problemlerinin azalmasında önemli olduğu söylenebilir.

2.2.2.2. Hafızlık Strateji, Yöntem ve Tekniklerini Uygulaması

Öğreticilerin hafızlık sürecinde, bilhassa bu sürece yeni başlayan öğrencilere ezber yöntemi, tekrar ya da haslama 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 nasıl yapılacağı öğrencilerin kendi deneme yanıtlarına terk edilmemelidir. Nitekim öğrenmenin meydana gelmesi, niteliğinin artmasında öğretmenin yöntem bilgi ve becerilerinin önemi büyüktür.⁶⁷ Araştırma kapsamında 1 idareci, 2 öğretici ve 2 öğrenciden oluşan toplam 5 katılımcı çeşitli hususlara atıf yaparak öğretmenlerin hafızlık yaptırırken uyguladıkları strateji, yöntem ve tekniklerdeki problemlere dikkat çekmiştir. 3 öğretici ise öğretmenlerin hafızlık yaptırırken izledikleri yollarla alakalı olumlu hususları dile getirmiştir. Öğreticilerin hafızlık yaptırırken izledikleri yollardaki problemlere atıf yapan katılımcılar daha fazla olduğundan ilk önce bu görüşler dile getirilmiştir. Bahsi edilen görüşler idareci ve öğretmenlerden başlamak üzere aşağıda örneklendirilmiştir:

“Şöyle ezber yaptırılabilir diye bir ders aldıklarını sanmıyorum. Kendi önceki yaptıklarından, hocalarından gördüğü kadarıyla bizim öğrencilere yardımcı oluyorlar... Mesela kızlar ilk geldiğinde [sayfaya] niye alttan başlıyoruz diye itiraz etmişlerdi. Veyahutta niye her cüzden bir sayfa yaparak gidiyoruz, niye biz de Arabistan’daki gibi sure sure ezberlemiyoruz konusunda falan bayağı bir tartışılar.” (İ1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Kendim hafızlık yaptım daha önceden ama başkasına hafızlık yaptırmadım. Ben de proje olarak onları deniyorum.” (H1, Bayan, 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... biraz daha zamana ihtiyacım var diye düşünüyorum.” (H7, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

⁶⁷ Akyürek, Din Öğretimi, s. 8.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde İ1, öğretmenlerin kendi hocalarından gördükleri gibi öğrencilere hafızlık yaptırdıklarını belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin hala kendi hocalarından gördükleri yöntemlerle Kur'an öğretimi yaptıkları vurgulanmıştır.⁶⁸ Bu bulgular bizim araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir. H1 ve H7 ise deneme yanılma yoluyla öğrencilere yardımcı olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum hem öğrencilerin başarılarının olumsuz etkilenmesine hem de öğretmenlerin yorulmasına, yıpranmasına sebep olabilir.

16 öğrenciden 2'si, öğretmenlerin hafızlık yaptırırken izledikleri yollardaki problemleri gördükleri noktaları aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

"Hiç birini [yeterli] görmüyorum. Çünkü bu zamana kadar hep sadece hafızlık yapan öğrencileri yetiştirdikleri için bizim sistemi anlamıyorlar." (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

"[Ezber yaptırma yöntemlerine] Bence hâkim değiller. Çünkü bazılarının ilk hafızlık sınıfı biziz. İlk deney gibi bir şey, denek olduk ve o yüzden hani çok hâkim olduklarını düşünmüyorum ben." (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde Ö1'in öğretmenlerin örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasında daha önce görev yapmadıklarını dolayısıyla kendilerini anlamadıklarını belirttiği görülmektedir. Öğrenciler açısından bakıldığında onların hem okul derslerinin hem de o gün ezberleyecekleri sayfanın kaygısını bir arada yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin hocalarından gördükleri gibi veya deneme yanılma yoluyla hafızlık yaptırması öğrencilerin ezber yapma sürelerini uzatarak, kaygılarını daha da arttırabilir. Ö5 ise bazı öğretmenlerin ilk kez hafızlık yaptırdığını belirtmiştir. Bu tür görüşler, öğretmenlerin ifadeleri ile öğrencin eleştirilerinin örtüştüğünü göstermektedir. Buradan hareketle söz konusu öğretmenlerin bilimsel olamayan yollarla hafızlık eğitimi vermeye çalıştıkları söylenebilir.

8 öğreticiden 3'ü ise hafızlık yaptırırken uyguladıkları strateji, yöntem ve tekniklerle alakalı olumlu hususları dile getirmiştir. İlgili görüşler öğretmenlerden başlamak üzere değerlendirilmiştir:

"Ezberden çok benim işim yüzüne oluyor. Onların ağızlarını telaffuzları düzeltmekle uğraşıyorum... O kadar emek veriyorum ki." (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

"Şu an bir tecrübem oluştu önceki kursta daha hafız yetiştirdiğim için bir sürü yöntem denedim, seminerlere gittim. O seminerlerde farklı yöntemler önerdiler bize, ben kendim de araştırdım." (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

⁶⁸ Korkmaz, Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim- Öğretim Yeterlikleri, s. 166; Aydın, Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu, s.213.

“İlahiyat öğrencilerine hafızlık yaptırabilirim bilgi yönünden beceri yönünden de ilim yönünden de. Çünkü biz o ilimleri aldık... Hafız yetiştirme tekniklerini biliyoruz, taktiklerini biliyoruz.” (H4,Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere öğretmenler kendilerini örgün eğitimle birlikte hafızlık yaptırabilecek nitelikte görmektedirler. Öğreticilerin seminerlere katılmaları, hafızlık uygulamasına dönük belli bilgileri almaları, eğitim- öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu faaliyetler olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak katılımcıların bir kısmı, öğretmenlerin hafızlık yöntem ve tekniklerine hâkim olduğunu, öğrencilerle iletişiminin iyi olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcıların çoğunluğu ise öğretmenlerin eğitim-öğretim becerilerindeki problemlere dikkat çekmişlerdir. Bu problemler, öğretmenlerin hocalarından gördüğü gibi hafızlık yaptırılmaları, öğrencilerin yaş grubuna hitap edememeleri, deneme-yanılma yoluyla kendi tecrübelerini oluşturmaya çalışmaları, öğrencileri anlayamamaları ve onlara kızmaları şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalarda da benzer problemlere vurgu yapılmıştır.⁶⁹ Eğitim- öğretim becerileriyle alakalı dile getirilen problemler, öğrencilere farklı hafızlık yollarına dair bilgi sahibi olamama, bunları araştırmama şeklinde yansıyabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere kızması, onlarla empati kurmaması, onların hafızlık eğitimine karşı ilgi ve motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

2.2.3. Kişisel Niteliklerine İlişkin Görüşler

Öğretmenin kişiliğini; tutumları, davranışları, ilgilileri, ihtiyaçları, değerleri ve benzer kişilik özellikleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kişiliğini oluşturan özelliklerinin her biri öğrencilerin üzerinde etkili olmaktadır.⁷⁰ Yapılan araştırmalarda öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrenciler üzerinde yarattığı olumlu ve olumsuz etkinin, öğrencilerin okul çalışmalarını etkilediğini ortaya koymuştur.⁷¹ Bu araştırma sonuçları K. Kursu öğretmenlerinin de tutarlı ve dengeli kişilik özelliğine sahip olmasının zorunlu olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır.⁷² Araştırma kapsamında 2 idareci, 3 öğretici ve 5 öğrenci öğretmenlerin kişisel nitelikleri yönüyle örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını yapabilecek nitelikte olduğunu dile getirmiştir. Konuyla alakalı olarak 2 idareci şu ifadeleri dile getirmiştir:

“[Öğrencilere karşı] çok anlayışlı davrandıkları zaman da oluyor, sabırlı davrandıkları zaman da.” (İ1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

⁶⁹ Koç, s. 75, 78; Ay, s. 115; Güneş, s. 174-177.

⁷⁰ Küçükahmet, Öğretim İlke ve Yöntemleri, s. 128.

⁷¹ Küçükahmet, Program Geliştirme ve Öğretim, s. 215.

⁷² Aydın, Bir Din Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursu, s. 234.

“[Öğrencilere karşı] Tutumları iyiyi, arkadaşlar uyumlu, sevecenler.” (İ2, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

İdarecilerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin sabırlı, anlayışlı, uyumlu, sevecen olduklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. 3 öğretici de kendileri ve arkadaşları hakkında idarecilere benzer görüşlerde bulunmuştur. İlgili görüşler aşağıda görülmektedir:

“Ben kendimi anlayışlı, sabırlı buluyorum... Hocalarımızın gerçekten iyi olduğunu düşünüyorum.” (H1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Buradaki hocalarımın hem sabırlı olduğuna hem görevlerinde ciddi liyakatli olduğuna hem de bu işte gerçekten erbab olduklarına inanıyorum.” (H5, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“[Öğrencilerin] Ailevi konusu konuda sıkıntısı olabiliyor, okul konusunda sıkıntı gösterebiliyor. Her konuda yardımcı oluyoruz. Nitelik olarak da buna hazır hissediyorum.” (H8, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini anlayışlı, sabırlı, öğrencilerin sorunlarına çözüm üretebilen kişiler olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Öğreticilerin arkadaşlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında onların öğrenciye yaklaşımlarının iyi olması, işlerinde ciddi, liyakatli ve erbab olmaları şeklindeki ifadelerle olumlu kişilik özelliklerine atıf yapmışlardır.

Öğreticilerin kendilerine ve arkadaşlarına yönelik ifadeleri hoşgörüye dayalı, olumlu bir sınıf ortamının oluşması bakımından önemlidir. Bu sayede öğrencilerin performansı artabilir.

16 öğrenciden 5’i çeşitli boyutlara atıf yaparak hocalarının kişisel nitelikleriyle alakalı olumlu hususları dile getirmiştir. İlgili görüşler aşağıda örneklendirilmiştir:

“[Hocalar] Anlayışlılar. Yani ilk başlarda buraya adapte olmaları gerçekten zor oldu hocaların. Mesela 8’de dersi olan dersin ortasında çıkıp gidiyor. Hocaya çok ağır geliyor ama çok sabırlı davranıyorlar. Ciddiyet, özveri hepsi var.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Hocamı gayet anlayışlı buluyorum. Çünkü çok hatalarımız oluyor o kadar çaba sarf etmesine rağmen. Bizden de karşılığını istiyor ama bazı insanların ağız yapısı olmuyor bazen. Mesela bir harfe bir ay uğraştığımız oluyor. Hocamız yani sabırla bekliyor o harfin çıkması için.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“[Hocalarımız] genelde güler yüzler. Bazen sınıfta şakalaşıyoruz.” (Ö9, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“[Hocalarımızın] hepsi de güler yüzlü.” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Hocalarım genel olarak çok iyi... bir hocamız bizimle futbol oynuyor.” (Ö15, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğrencilerin hocalarını sabırlı, anlayışlı, güler yüzlü bulduklarını ve kendileriyle oyun oynadıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerine dair bahsini ettikleri özellikler onların gerek kişilikleri gerekse dersleri üzerinde olumlu etkilere sahip olması bakımından önemlidir.

Görüldüğü gibi görüş bildiren idareci, öğretici ve öğrenciler, öğreticilerin sabırlı, anlayışlı, sevecen, uyumlu olmaları gibi özelliklerine atıf yapmışlardır. Öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklar, içinde bulundukları gelişim dönemlerinin getirdiği sorunlar⁷³ göz önüne alındığında öğreticilerin bahsi edilen niteliklere sahip olmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Nitekim bu sayede öğreticiler, öğrencilere iyi örnek olabilir, onları daha iyi anlayabilir ve sınıfı daha etkili yönetebilirler.

Sonuç olarak katılımcıların alan bilgileri, eğitim-öğretim becerileri, kişisel nitelikler ve iletişim becerilerine atıf yaparak öğreticilerin nitelikleri hakkında çeşitli görüşler dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Öğreticilerin alan bilgisine dair görüşlere bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun onları yeterli görmekle beraber bir kısım katılımcının meharic-i huruf konusunda öğreticilerin eksiklik yaşadığını dile getirdikleri görülmektedir. Öğreticilerin eğitim- öğretim becerilerinde dair ise çoğu katılımcı onların deneme-yanılma yoluyla ve kendi hocalarından gördükleri gibi hafızlık yaptırması problemlerine dikkat çemiştir. Bununla birlikte katılımcılar öğreticilerin öğrencileri anlamaması, onlara kızması gibi sıkıntıları dile getirerek iletişime dair bazı hususları eleştirmişleridir. Öğreticilerin kişisel niteliklerine dair görüş bildiren katılımcılar ise onların sabırlı, anlayışlı hoşgörülü, sevecen olduğunu ifade etmiştir.

Öğreticilerin sahip olduğu nitelikler öğrencilere olumlu veya olumsuz olarak etki edebilir. Bu bağlamda öğreticilerin nitelikleriyle alakalı dile getirilen problemler, öğrencilerin çalışma tutum ve alışkanlıklarına, hafızlık eğitimine karşı ilgi ve isteklerine olumsuz olarak yansıyabilir. Bu nedenle öğreticilerin alan bilgisine, pedagojiye daha iyi vakıf olmaları gerektirdiği söylenebilir. Bu durum öğreticilerin kalitesi ve niteliği bakımından önemlidir. Bu sayede hafızlık eğitiminin kalitesinin de artacağı muhakkaktır. Nitekim eğitimin kalitesini belirleyen en önemli etkenlerin başlıcası, eğitim sisteminin temel dinamiklerinden olan öğretmenlerdir.⁷⁴

2.3. Öğrencilerin Niteliklerine İlişkin Görüşler

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının amaçları arasında öğrencilerin Kur'an'ı hıfz etmesine ve aynı zamanda akademik olarak başarılı olmalarına dair

⁷³ Erden, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, s. 39.

⁷⁴ Muhammet Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, Kimlik Yayınları, Kayseri, 2018, s. 383.

beklenti yer almaktadır.⁷⁵ 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.⁷⁶ İlahiyatla birlikte hafızlık uygulamasında ise öğrencilerin 3 yıl içerisinde hafızlıklarını tamamlamaları ön görülmektedir. Bu süreçte ilahiyat eğitimi devam etmektedir. Öğrencilerin böylesi yoğun bir programda başarılı olabilmeleri için daha fazla çalışmaları, zamanı iyi kullanmaları, azimli, gayretli, istekli olmaları önemlidir. Bu bakımdan örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına dâhil olan öğrencilerin seçiminde ve eğitim sürecinde onların çalışma alışkanlıkları ve tutumlarının, ilgi-istek ve motivasyonlarının, bilişsel yapılarının göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır.

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 yöneltirmiştir. Yukarıdaki sorularla ilgili olarak katılımcılar, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarına, motivasyonlarına, bilişsel yapı ve gelişimlerine atıf yaparak çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Elde edilen veriler aşağıda en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere değerlendirilmiştir.

2.3.1. Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları

Araştırmada katılımcılarca en çok atıf yapılan husus, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile ilgili meselelerdir. Bilindiği gibi öğrencilerin sahip olduğu çalışma alışkanlıkları ve tutumları onların başarılarını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.⁷⁷ Nitekim öğrencilerin hem okul dersleri hem de hafızlık eğitiminde başarılı olabilmeleri için çalışmaya daha fazla zaman ayırmaları ve düzenli çalışma alışkanlığına sahip olmaları gerekmektedir. Araştırma kapsamında 1 idareci, 2 öğretici ve 6 öğrenciden oluşan toplam 9 katılımcı bazı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarındaki problemleri dile getirmiş ve çeşitli eleştirilerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte 1 öğretici ve 5 öğrenci ise öğrencilerin çalışma alışkanlıkları hakkında olumlu yönde görüşler dile getirmişlerdir. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarındaki

⁷⁵ DÖGM Örgün eğitimle Birlikte Hafızlık İmam- Hatip Ortaokulları – Vizyon Belgesi- s. 1, 4.

⁷⁶ DÖGM Örgün eğitimle Birlikte Hafızlık İmam- Hatip Ortaokulları – Vizyon Belgesi- s. 2.

⁷⁷ Leyla Küçükahmet, *Program Geliştirme ve Öğretim*, Nobel Yayınları, Ankara, 2009, s. 206.

problemleri dile getiren katılımcılar fazla olduğundan ilk önce bu görüşler değerlendirilmiştir. 1 idareci ve 2 öğretici bahsi edilen konuyla alakalı olarak şu ifadeleri dile getirmiştir:

“Oto kontrol eksikliği var bazılarının. Ne zaman uyuyacak ne zaman kalkacak, bunu programlama sorunları var.” (I1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“[Bazı öğrencilerimizin] dikkatleri çok dağınık, kendilerini yönetemiyorlar. Yani dışarıdan sürekli bir müdahalenin olmasını bekliyorlar [ders] yapmamak için çeşitli bahanelere sığınıyorlar.” (H1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“[Okul ve hafızlığı bir arada götürme konusunda] hepsini yeterli bulmuyorum. Hani bakıyorsun okul bazısı okul dersini daha iyi yapıyor bazıları okul dersini yapamıyor, hafızlığı daha iyi yapıyor. Ama aslında bizim aradığımız şey okulla birlikte hafızlık dersini de yürütebilecek kişiler. Çalışanlar da var ama dersle ilgilenmeyen, önemsemeyen kişiler de var.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıda görüşlere bakıldığında İ1’in öğrencilerin oto kontrol problemi yaşadığını belirttiği görülmektedir. H1’de ifadesinde İ1’e benzer değerlendirmelerde bulunmuştur. Eğitim bilimcilerine göre öğrenci başarısında planlı çalışma alışkanlığının büyük önemi bulunmaktadır.⁷⁸ Bu alışkanlığı kazanmak için ise öğrencilerin oto kontrollerini sağlamaları gerekmektedir. Katılımcılardan H3 ise öğrencilerin okul dersleri ile hafızlık eğitimini bir arada götüremediklerine dikkat çekmiştir. Bu ifade öğrencilerin verileriyle birlikte aşağıda değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan 16 öğrenciden 6’sı çeşitli hususlara atıf yaparak kendileri ve arkadaşlarının çalışma alışkanlıkları ve tutumlarındaki problemleri işaret etmişlerdir. İlgili görüşler aşağıda görülmektedir:

“Hafızlığımı sağlamlaştırdım, kendimi yetiştirmem gerekiyor yani. Yoksa kendimi yeterli görmüyorum. [Arkadaşlarımın] çoğunda yapabilecek kapasite var. Yani üniversiteye yerleşmişler. Çoğunun üniversite puanı çok yüksek. Ama keyfiyete uyuyorlar, keyiflerine göre ezber yapmıyorlar.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“[Okuldan] verim alamadım bu dönem. Mesela hoca bir kitap söylüyor onu almayı çok istiyorum ama okuyamayacağım, almıyorum. Ezber yapmak için çabalamayan insanlar var burada. Yani boş zamanlarında biraz daha ezber yapayım diyen değil de hemen gezmeye çıkayım diyen insan çok burada.” (Ö2, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Ben 3. Sınıf olduğum için okulla birlikte götürmekte zorlanıyorum.” (Ö4 Bayan, 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. [Arkadaşlarım] Okulu tamamen geri planda bırakmış durumdalar. Resmen okula gidip geliyor, dersleri hiç dinlemiyorlar. Hafızlıklarının da çok iyi olduğunu düşünmüyorum. Günde bir ders veremiyorlar.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

⁷⁸ Küçükahmet, Program Geliştirme ve Öğretim, s. 207.

“[Arkadaşlarım kursta] kurallara uymak zorundalar, mütalaalara inmeleri gerekiyor. Uymaları gereken kurallara uymayınca diğer arkadaşları da etkiliyorlar.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“Benim akademik kabiliyetim düştü.[Arkadaşlarımın] hafızlıkları neredeyse eşit zaten. Yani herkes aynı 4- 5-6. [dönüşlerde] oluyor.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında Ö2, Ö4, Ö5 ve Ö11’in okul dersleri ve hafızlık eğitimini bir arada götürmede zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin arkadaşlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise yeterli çalışmadıkları, okul dersleri ve hafızlık eğitimine gereken önemi vermedikleri, mütalaalara katılmadıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kendilerine ve arkadaşlarına ilişkin ifadelerinin öğretmenlerin görüşleri ile örtüştüğü görülmektedir. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarına dair en fazla eleştirilen hususun ise okul dersleri ile hafızlık arasındaki dengeyi kuramama olduğu anlaşılmaktadır. Güneş’in örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını konu alan çalışmasında, Nazıroğlu ve Vahapoğlu’nun Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Kur’an Kurslarındaki Öğrenci Yapısına Etkisi isimli çalışmasında da öğrencilerin okul dersleri ile hafızlık eğitimini bir arada götürmede sıkıntı yaşadıkları vurgulanmıştır.⁷⁹

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarındaki problemlere işaret eden katılımcılara ilave olarak, 1 öğretici ve 5 öğrenciden oluşan 6 katılımcı, öğrencilerin çalışma alışkanlığı ve tutumlarının söz konusu projeyi yürütebilecek nitelikte olduğunu dile getirmiştir. İlgili görüşler öğreticiden başlamak üzere değerlendirilmiştir:

“[Okul ve hafızlığı bir arada] yapabileceklerini düşünüyorum. Benim gözümde gayret gösteren öğrenciler çoğunlukta.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Öğreticinin görüşleri incelendiğinde çalışan öğrencilerin çoğunlukta olduğunu belirttiği anlaşılmaktadır. Bu görüş, aşağıda örnek olarak verilen öğrencilerin görüşleriyle örtüşmektedir. Nitekim 5 öğrenci kendileri ve arkadaşlarının çalışma alışkanlıkları ve tutumlarındaki olumlu boyutları şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

“ [Okul ve hafızlık derslerini birlikte yürütecek] potansiyeli kendimde görüyorum. Çünkü azmedince yapabileceğime inanıyorum.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“ [Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının] benim için pek bir zorluğu yok, bu sene Kuranı Kerim daha çok görüyoruz ara verdiğimiz için. [Arkadaşlarımdan] burada hafızlık yapamayacak nitelikte kişi yok. Bu okula gelirken zaten herkesin ortalamasının

⁷⁹ Güneş, s. 200; Nazıroğlu & Vahapoğlu, s. 183.

85 olması gerekiyordu. Bence bu okula gelen herkes yapabilir.” (Ö9, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Babam, hocalarım bana zeki diyorlar. Geçen sene yürütebildiysem bu sene de yürütürüm. Bizim sınıfımız da genel olarak yapar bu işi. Çalışıyorlar.” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Okulda etütlerde, eve gidince çalışıyorum serviste boş zamanları çalışıyorum, yapabiliyorum hocaların verdiği ödevleri. [hem okulu hem dersleri bir arada] yapabiliyorum.” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

“[Kendimi okul ve hafızlığı bir arada götürebilecek nitelikte] görüyorum. [Ama] Benim ezberim arkadaşların okumasına göre daha yavaş. Ezberlediğimde sağlam oluyor ama ezberleme sürem fazla oluyor.” (Ö15, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde Ö7, Ö9, Ö10 ve Ö12’nin kendilerini örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını yapabilmeleri noktasında çalışkan, inançlı, azimli gördüğü anlaşılmaktadır. Ö15 ise kendisini örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını yapabilecek nitelikte gördüğünü belirtmiştir. Yine de o, uzun sürede ezber yaptığını ya da ezber süresinin uzadığını belirterek kendisini eleştirme gereği duymuştur. Öğrencilerin kendilerini bahsi edilen uygulamayı yapabilecek nitelikte görmeleri, onların başarıya olan inançlarını, kararlılığını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğrencilerin arkadaşlarına ilişkin ifadelerine bakıldığında Ö10 ve Ö15’in arkadaşlarının azimli, gayretli olduğunu, Ö9’un ise arkadaşlarının yüksek puanlarla uygulamaya dâhil olduklarını dolayısıyla okul dersleri ve hafızlığı bir arada yapabilecek nitelikte olduklarını belirttiği görülmektedir. Söz konusu öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını çalışkan bulması, onların azim, gayret, çalışkanlık noktasında kendi aralarında uyumlu olduklarını gösterebilir.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarına dair dile getirilen olumlu hususlar, örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının niteliği açısından önemlidir. Bununla birlikte katılımcıların çoğunluğunun kimi öğrencilerin çalışma alışkanlıklarındaki problemli noktalara dikkat çektikleri görülmektedir. Bu problemlerin, oto kontrolü sağlayamama, okul dersleri ve hafızlık arasındaki dengeyi kuramama, azim, gayret eksikliği olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu problemlerin ortadan kaldırılabilmesi bir yönüyle öğrencilerin seçimi diğer bir yönüyle öğrenci niteliğinin süreç boyunca periyodik olarak izlenmesi ile yakından ilgilidir.

2.3.2. Öğrencilerin Motivasyonu

Motivasyon (güdü) etkili öğrenmenin en önemli bileşenlerinden biridir.⁸⁰ Psikologlar motivasyonu davranışa enerji veren ve amaca yönlendiren bir ihtiyaç ya da istek halinde bulunma durumu olarak tanımlamaktadırlar.⁸¹ 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.⁸² Uzun bir süreci gerektiren hafızlık eğitiminde de öğrencinin verimli ve istekli çalışabilmesi için motivasyonunun yüksek olması önemlidir. Araştırma kapsamında 2 öğretici ve 3 öğrenciden oluşan 5 katılımcı bazı öğrencilerin motivasyonlarına dair problemleri gördükleri hususları dile getirmişlerdir. İlgili görüşler öğreticiden başlamak üzere değerlendirilmiştir:

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

“[Okul ve hafızlık eğitimi bir arada götürmede] çocuklar zorlanıyorlar. Bazı çocuklar zorla hafızlık yapıyorlar. Bir müddet sonra çocukların her şeyi problem olmaya başlıyor arkadaşları, oyunları, derslerindeki sıkıntılar... o eski neşesini kaybediyor çocuk.” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Öğreticinin görüşlerine bakıldığında H4’ün bazı öğrencilerin isteksiz, gayretsiz olduğunu belirttiği görülmektedir. H6’nın bazı öğrencilerin isteksiz hafızlık yaptığını düşündüğü anlaşılmaktadır. İfadesinin devamında ise bu durumun bir süre sonra öğrencinin arkadaşlarıyla ilişkilerine, derslerine olumsuz yansıdığını belirtmiştir.

3 öğrenci kendileri ve arkadaşlarının ilgi, istek, motivasyon noktasındaki problemlerini dile getirmişlerdir. İlgili görüşler aşağıda örneklendirilmiştir:

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

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

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

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında Ö3’ün kendinde gayret eksikliği gördüğü, Ö6’nın çalışmayı sevmediği görülmektedir. Bu ifadeler öğreticilerin görüşleriyle

⁸⁰ Robert E. Slavin, s. 286.

⁸¹ Veysel Sönmez, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara, ?, s. 132.

⁸² Balaban- Salı Jale, *Öğrenmede Güdülenme*, “Eğitimde Bireysel Farklılıklar”, (Eds: Kuzgun Yıldız& Deryakulu Deniz), s. 173.

örtüşmektedir. Ö12'nin ise bazı öğrencilerin örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına karşı isteksiz olduğunu belirttiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin gönülsüz hafızlık yapması, çalışmayı sevmemesi, gayretsiz olması onların ezber yapmaya, çalışmaya karşı motivasyonlarının eksik olduğunu gösterebilir. Çalışmaya başlamak için kuvvetli bir motivasyon eksikliği ise öğrencilerin yetersiz çalışmasına sebep olabilmektedir.⁸³ Bu durum H6'nın ifade ettiği gibi öğrencilerin başarılarını, arkadaşlarıyla iletişimini olumsuz etkileyebilir. Bu noktada veli ve öğretmenlerin öğrencileri ders çalışmaya, ezber yapmaya karşı isteklendirmeleri, meraklarını uyandırmaları önemlidir.

2.3.3. Öğrencilerin Bilişsel Farklılıkları

Öğrencilerin bilişsel yapısı ve gelişimi onların öğrenmelerini etkileyen bireysel farklılıklar arasında yer almaktadır.⁸⁴ Bu durum hafızlık eğitimi için de geçerlidir. Nitekim hafızlık eğitiminde öğrencilerin bilişsel kapasiteleri ve gelişimleri başarılarını etkileyebilmektedir. Bu bağlamda 2 öğretici öğrencilerin bilişsel gelişimi ve yapısına işaret etmiştir. İlgili görüşler aşağıda görülmektedir:

“Sayısal kafaya sahip bir öğrenci hafızlık yapmakta güçlük çekiyor. Sözel yapıya sahipse onun hafızlığı daha iyi gidiyor... [okul dersleri ve hafızlık noktasında] Öğrencilerimizden çalışanlar da var çalışmayanlar da.” (H7, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“[Okul ve hafızlık derslerini birlikte götürme noktasında] yaş grubu itibarıyla nitelikleri var. Biz öğretmen ve veli olarak bilinçli bir şekilde çocuğu yönlendirmeniz yeterli...” (H8, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında H7'nin sözel zekâyâ sahip öğrencilerin daha çabuk ezber yapabildiğini belirttiği görülmektedir. Güneş tarafından yapılan çalışmada da bir kısım katılımcı matematiği iyi olan öğrencilerin hafızlık eğitiminde daha başarılı olduğunu ifade etmiştir.⁸⁵ Sözel zekâsı baskın olan öğrenciler dilin yapısını, seslerini, söz dizimini daha iyi kullanabilirler.⁸⁶ Bu açıdan ezber kabiliyetlerinin güçlü olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin her biri farklı zekâ türlerine sahip olabilir. Dolayısıyla hafızlık stratejileri noktasında öğrencilerin sahip oldukları zekâ türleri göz önünde bulundurularak yönlendirilmesi önemlidir. H8 ise öğrencilerin yaş grubu itibarıyla hafızlık ve okul derslerini bir arada yapabilecek niteliklerinin olduğuna dikkat

⁸³ Küçükahmet Leyla, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Gazi Büro Kitabevi, Ankara, 1995, s. 112.

⁸⁴ Ayrıntılı bilgi için bakınız: Kuzgun, Zeka ve Yetenekler, “Eğitimde Bireysel Farklılıklar” s. 61; Senemoğlu, s. 41.

⁸⁵ Güneş, s. 202-203.

⁸⁶ Fazilet Karakuş, Öğrenme- Öğretme Yaklaşımları, “Öğretim İlke ve Yöntemleri”,(Eds: Yanpar Yelken Tuğba& Akay Cenk), s. 166.

çekmiştir. Bahsi edilen öğretici ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında görev almaktadır. Bu uygulamada yer alan öğrenciler 11- 13 yaş grubundadır. Yapılan araştırmalarda da katılımcıların bir kısmı hafızlık için 10-13 yaş grubunu uygun bulduklarını dile getirmişleridir.⁸⁷ Bu bulgular H8'in görüşüyle örtüşmektedir.

Sonuç olarak, “Proje kapsamındaki öğrencileri örgün eğitimle birlikte hafızlık yapabilecek niteliklere sahip görüyor musunuz? Niçin?” sorusu kapsamında, katılımcılarca en çok atıf yapılan temanın öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları olduğu anlaşılmaktadır. Bu hususta katılımcıların çoğunluğu kimi öğrencilerin oto kontrol eksikliği yaşadığını, okul dersleri ile hafızlık arasında dengeyi kuramadığını, yeterli çalışmadığını belirterek problemli gördükleri noktaları dile getirmişlerdir. Bir kısım katılımcı öğrencilerin gayreti olmaması, hafızlığı istememesi gibi hususlara atıf yaparak motivasyon konusunda çeşitli eleştiriler getirmişlerdir. 2 katılımcı ise bilişsel gelişim ve yapıyla alakalı olarak öğrencilerin içinde bulunduğu yaş grubu ve sahip olduğu zekâ türüne yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur.

Katılımcıların projeye dâhil edilen öğrencilerin önemli ölçüde niteliğini taktir ettiklerini, bununla birlikte kimi öğrencilerin çalışma azmi, hafızlık eğitime karşı ilgi-istek gibi hususlarda zayıf kaldıklarını değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğreticilerin bu yöndeki eleştirilerinin projenin daha sağlıklı bir işleyişe kavuşması adına önemli olduğu söylenebilir.

2.4. Uygulamanın Öneme İlişkin Görüşler

Son yıllarda örgün eğitimle birlikte hafızlık yapmaya dönük uygulamaların öne çıktığı görülmektedir. Bu uygulamalardan ilki DİB ile MEB arasında imzalanan protokol neticesinde hem ortaokulun hem de hafızlık eğitiminin birlikte yürütülmesini öngören uygulamadır. Bir diğeri ise ilahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık eğitimi yürütmeye dönük, genelde illerde müftülüklerin inisiyatifleriyle hayata geçirilen uygulamadır. Bu uygulamaların anlam ve önemine ilişkin olarak araştırmaya katılanlara “Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını önemli buluyor musunuz? Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar neticesinde araştırmaya katılan üç grup

⁸⁷ Bayraktar, 121; Cemil Oruç, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ- Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği”, *İlmi Dergi Diyanet, DİB Dini Yayınlar Dairesi Başkanlığı*, Cilt 8, Sayı 8, 2009, s. 59; Nazıroğlu & Vahapoğlu, s.44; Güneş, s. 84-85; Ünsal, s.85; Fatih Çınar & Fikret Yıldız, “11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızlık Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri Ve Bakış Açıları,” 7. *Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu Bildirileri*, İstanbul 2016, s. 199.

katılımcıdan oluşan toplam 26 kişiden 19'unun çeşitli hususlara atıf yaparak söz konusu uygulamayı önemli buldukları görülmüştür. Öğrencilerden yalnızca ortaokul kısmındaki katılımcılardan 2'si bahsi geçen uygulamayı önemli bulmadığını ifade etmiştir. Yani idareci ve öğreticilerin tamamı, öğrencilerin ise büyük bir bölümü söz konusu uygulamanın önemli olduğu görüşündedir. Bir eğitim faaliyetini yöneten ve uygulayanlar ile o faaliyetin hedef kitlesinin olumlu inanç ve tutumları eğitimin niteliğini artırabilir. Bu bakımdan aşağıda örneklerine yer verilecek olan katılımcı görüşleri her iki uygulamanın niteliğine ilişkin olumlu bir işaret olarak not edilebilir.

Aşağıda örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemine ilişkin olarak verilen cevaplar uygulamayı önemli bulan katılımcılardan başlamak üzere değerlendirilmiştir.

2.4.1. Uygulamayı Önemli Bulan Katılımcıların Görüşleri

Yukarıdaki soru kapsamında araştırmaya katılanlara ilgili uygulamanın önemini nasıl temellendirdikleri ya da gerekçelendirdikleri sorulmuştur. Oluşan görüşler belli temalar altında gruplanmış ve katılımcılarca en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere aşağıda değerlendirilmiştir.

2.4.1.1. Akademik Hayatın Aksamamasına Katkı Sağlama

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemini temellendirme bağlamında katılımcılarca en çok atıf yapılan husus, söz konusu uygulamalar sayesinde örgün eğitim sürecinin aksamamasıdır. Her iki uygulamada da katılımcılar bu hususu özellikle öne çıkarmışlardır. Bu yöndeki görüşler “akademik hayatın aksamamasına katkı sağlama” teması altında ele alınabilir. Araştırmaya katılan 26 kişiden 11'i bahsi geçen temayla ilişkilendirilebilecek görüş ve değerlendirmeler dile getirmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen cevaplar aşağıda idarecilerin görüşlerinden başlamak üzere değerlendirilmiştir.

Araştırmada kendisiyle görüşülen 2 idareci, örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması sayesinde akademik hayatın aksamadığına dikkat çekmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“...zaman kaybını göz önünde bulundurursak, 1 sene zaman kaybı olacak veyahutta hadi 1 senede tamamlayamadı 1,5 belki 2 sene yani tanıdıklarımın hatta 3 sene 4 seneye bitiren çocuklar oldu.” (İ1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

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

Görüldüğü gibi her iki uygulamada yer alan idareciler, örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemini gerekçelendirirken “zaman kaybını göz önünde bulundurursak, okul derslerinden kopmamak adına” gibi ifadelerle proje sayesinde sene kaybı olmadığına işaret etmişlerdir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemine ilişkin olarak 4 öğretici de bu uygulamaların önemini akademik hayatın aksatılmaması ile ilişkilendirmişlerdir. Öğreticilerle yapılan mülakatlarda bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“ ... tabii ki 4 yılda hem İlahiyat bitmiş olacak hem hafızlık bitmiş olacak. Zaman açısından çok tasarruflu bir şey bu.” (H1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Yani bizim zamanımızda örgün eğitimle birlikte hafızlık yoktu. Mesela 3 yıl gibi bir Kur'an Kursunda vakit geçti. Hafızlığımızı yaptık. Ondan sonra orta bire direkt başladık. Evveliden 5.sınıfı bitirdikten sonra 3 yıl hafızlık yaptığımız için orta bir dördüncü sene benim yaştlarım, emsallerim lise bir idi. Ben orta bir diyerekten başladım. Sınıfta iki tane hafız vardı işte 74 kişiydi. O zaman sınıflar kalabalık. 74 kişi vardı 2 tane hafız vardı. En arkaya oturduk. Ondan sonra çocuklar böyle abi abi bütün okul arkadaşlarımız. Okul arkadaşlarımıza aynı zamanda hem abilik hem hocalık yaptık. Belki o zaman farkında değildik ama okullar bitip hayata atıldıktan sonra sınıf arkadaşlarımızın hemen hemen tamamından “ bizi yönlendirdiniz, bize abilik yaptınız, hocalık yaptınız, bize öğüt verdiniz, nasihatler verdiniz, hem abimizdiniz hem hocamızdınız” diye söyleyenler oldu. Onlar açısından belki sınıfta böyle bir yönlendirmede bulunmak güzel olabiliyordu ama bizim açıımızdan olumsuz etkiydi. Çünkü 3 yaş 4 yaş küçük çocuklarla beraber aynı anda okuyorsunuz.” (H5, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Öğrencilerin ilim tahsil hayatına ara vermeden, biz ilkokulu bitirince ara veriyorduk 3 sene kaybımız oluyordu. Yok, ara vermeyelim de açıktan okuyalım diyecek olursak açıktan okuyorduk. Bu sefer lisede başarı sağlayamıyorduk. Ama şu anda örgün eğitimle birlikte hafızlık olduğu için herhangi bir ara verilmesi söz konusu değil.” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Eğitiminden geri kalmıyor hafız. Bu açıdan çok önemli.” (H8, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Görüldüğü gibi 4 öğretici “zaman açısından çok tasarruflu”, “eğitiminden geri kalmıyor hafız” gibi ifadelerle bu tür projeler sayesinde akademik hayatın aksatıldığını dile getirmişlerdir. Burada öğretmenlerin hafızlık yaptıkları döneme ilişkin verdikleri örneklerle dikkat çekmek gerekmektedir. Örneklerde de görüldüğü gibi hafızlık eğitimi dolayısıyla örgün eğitime ara verme, bilgilerin birçoğunun kaybolmasına, okulla çeşitli kopuklukların yaşanmasına, lisede başarı sağlanmamasına, dolayısıyla İlahiyat eğitimine veya yükseköğrenime geçişlerin azalmasına neden olabilmektedir. Yine örnekler içerisinde hafızlık eğitimi sonrasında 3 yaş 4 yaş küçük çocuklarla beraber

eğitim görmenin getirmiş olduğu zorluklar açık biçimde görülmektedir. Ara verildiğinde oluşan yaş ve gelişimsel farklılıklar dolayısıyla “en arkaya oturma”, öğrencilere “hem abilik hem hocalık yapma” anlaşıldığı kadarıyla hafız öğrencilerin okula uyumlarını güçleştirebilmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul düzeyindeki dört öğreticiden üçünün, ilahiyat düzeyindeki dört öğreticiden ise yalnızca birinin bu bağlamda görüş dile getirmesi, akademik hayatın aksamaması noktasındaki kaygıların ortaokul düzeyinde daha belirgin ya da güçlü olduğunu göstermektedir. Nitekim bu tema kapsamında oluşan öğrenci görüşlerinde de bu yöndeki eğilim görülmektedir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemine ilişkin olarak kendisiyle görüşme yapılan 16 öğrenciden 5’i benzer biçimde proje ile birlikte akademik hayatın aksamadığını ön plana çıkarmıştır. Bu öğrencilerden üçü ortaokul düzeyinde, ikisi ise ilahiyat düzeyindedir. Öğrencilerle yapılan mülakatlarda bu kapsamda elde edilen verilere ilişkin örnekler aşağıdadır:

“... yaşitlarımla aynı başlıyorum. Ben aynı zamanda onlarla birlikte mesela 88’le bitirdim ben hazırlığı. Aynı zamanda birçoğunun önüne geçtim. Aynı zamanda da hafızlığımı bitirdim. Yani bir sürü artım oluyor.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“... bir yıl geç kazandım zaten. Yaşım hem ilerliyor. Bir daha okula ne zaman dönebilirim bilmiyorum. Hani hafızlık yaptıktan sonra okula gitme hevesim gidiyor. O yüzden ikisini bir yürütmeyi tercih ediyorum.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“Önceden sadece Kur’an Kursu’nda hafızlık yapılırken okul derslerinden geri kalılabiliyormuş mesela birkaç sene. Şimdi öyle bir şey yok hani. Hem okul derslerimize çalışıyoruz hem Kur’an’ı Kerim.” (Ö9, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Şimdi mesela sadece hafızlık yapsak mesela diğer derslerden geri kalırız ama sadece okul dersi yapsak bu sefer de hafızlıktan kalırız.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Yani hafızlığı bitirdikten sonra okul derslerine sıfırdan başlayıp devam etmek çok zor oluyor.” (Ö15, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere öğrenciler, “yaşıtlarımla aynı başlıyorum”, “okul derslerinden geri kalılabiliyor”, “sadece hafızlık yapsak diğer derslerden geri kalırız” gibi ifadelerle akademik hayatın aksamaması meselesine dikkat çekmişlerdir. Görüldüğü gibi farklı yaş ve eğitim düzeylerinde olsalar da, yukarıdaki öğrenciler ortak kaygılarda buluşmuşlardır. Her ne kadar ileri yaş kuşağındakiler zaman kaybından kaynaklanan tedirginliği daha güçlü bir şekilde hissetmiş gibi gözükseler de ortaokul düzeyindeki öğrencilerin de bu tür kaygıları oldukça belirgindir. Tüm bu

veriler her iki uygulama kapsamında ortaya konan “zaman kaybı olmama” gibi akademik kaygılarla örtüşmektedir.⁸⁸

Görüldüğü gibi örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemi noktasında idareci, öğretici ve öğrencilerin büyük bir kısmı akademik hayatın aksamaması hususuna dikkat çekmişlerdir. Güneş tarafından yapılan çalışmada da katılımcılar hem okulun hem hafızlığın bir arada olmasını avantaj olarak görmüşlerdir.⁸⁹ Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam- Hatip Ortaokulları projesinin vizyon belgesinde ise bu konuya şu ifadelerle yer verilmiştir: “... öğrencilerin yıl kaybının önüne geçilmesi, örgün eğitimin imkanlarından uzak kalmaksızın temel eğitimden ortaöğretime geçişte öğrenci ve veli beklentisinin karşılanması ve bir üst öğrenim kurumuna akademik açıdan hazırlanmaların sağlanması planlanmıştır.”⁹⁰

2.4.1.2. Derslere Katkı Sağlama

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemine ilişkin olarak akademik hayatın aksamaması gerekçesinden sonra katılımcılarca en çok atıf yapılan husus derslere katkıdır. Araştırma kapsamında kendisiyle görüşülen 26 katılımcıdan 8’i projenin önemi noktasında derslere katkı sağlama boyutuna işaret etmiştir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemine ilişkin olarak derslere katkı olgusunu 1 idareci ve 3 öğretici dile getirmiştir. Öğreticilerle yapılan mülakatlarda bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Arapçayı biliyor. Çocuk Arapça ayeti öğrenirken de zaten onun içinden tam olarak, cümle olarak çıkarmasa da ne yapacak ‘Bu ayette bundan bahsediyor’ diyerek gidecek. Ama başka dışarıdaki okuyan hiç Arapça ile ilgisi olmayan birinin böyle bir şeyi yok, avantajı yok.” (İ1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“...birçok ilahiyat ile alakalı derslerimizde Kur’anı Kerimi iyi bildiğimiz zaman, ezbere bildiğimiz zaman, ayetler kolay bir şekilde gelebiliyor.” (H1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Çünkü sadece hafızlık yaptıkları zamanda öğrenci sadece Kur’anı Kerim’le hemhal olduğu için bu sefer de bir boşluğa düşüyor, hani ben başka hiçbir ilim öğrenemiyorum. Bu sıkıştırılmış zamanda ikisini birlikte daha yararlı görüyorum. Şu an için, ilahiyat için.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“...İlahiyat derslerinin ağırlığını Kur’an oluşturuyor. Diğer dersler de zaten Kur’an’ın yan dalları ya da ders işlenirken Kur’an’a müracaat edilen dersler. Mesela tefsir, hadis dersleri. Bütün derslerde hani Kur’an’a illaki bir atıf yapılıyor. Bu derslerde öğrencinin

⁸⁸ DÖGM, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam- Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi”, s. 1-2

⁸⁹ Güneş, s. 73

⁹⁰ DÖGM, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam- Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi”, Ankara 2016, s.1.

hafızlık noktasında yeterli olması tabii ona katkı sağlar.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere katılımcılar örgün eğitimle beraber hafızlık yapmanın derslere olumlu yönde etki edeceğini düşünmektedir. Hafızlık eğitimiyle okul dersleri ya da örgün eğitim arasında ilişki kuran, hafızlığın okuldaki derslere olumlu katkı sunacağına işaret eden katılımcıların 4’ü lisans eğitimi düzeyindeki hafızlık projesinde, 1’i ise ortaokul düzeyinde yürütülen hafızlık projesinde görev almaktadır. Oysa hafızlık eğitimi, ortaokul düzeyinde de öğrencilerin Kur’an Bilgisi, aynı dönemde yer alan Arapça, Temel Dini Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi birçok derse doğrudan katkı sağlayabilir. Ortaokul kısmında görev yapan öğretmenlerin hafızlık eğitimi ile okul dersleri arasında ilişki kurmaması dikkat çekicidir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık yapmanın önemine ilişkin olarak öğretmenlerin yanı sıra 4 öğrenci de uygulama kapsamındaki hafızlık eğitiminin derslere katkı sağladığına işaret etmiştir. Öğrencilerle yapılan mülakatlarda bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“...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, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

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

“Önemli buluyorum, birbirine katkısı olduğu için. Hafızlık yani dediğim gibi okul derslerimize çok yardımcı oluyor.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Okulumda yardımcı zaten İlahiyatla hafızlık gayet yürütülebilecek bir şey. Çünkü Kur’an zaten ağırlıklı İlahiyatta. Ezberleri geçtin mi zaten diğer dersler okumalık dersler.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere 4 öğrenci, “Arapçamı çok fazla geliştirdi”, “tefsirle hadislerle iki taraftan da ilerlenerek, zaten Kur’an ağırlıklı İlahiyatta” gibi ifadelerle derslere katkı olgusuna işaret etmişlerdir. Bahsi geçen öğrenciler ilahiyat düzeyinde hafızlık eğitimi uygulamasında yer almaktadırlar. İlahiyat fakültelerinde Kur’an Okuma ve Tecvîd, Arapça, Tefsir, Hadis, Kelam, Fıkıh, Tasavvuf ve İslam felsefesi gibi dersler yürütülmektedir. Bunlardan Kur’an Okuma ve Tecvîd derslerinin ana çatısını, ilk basamak olan lafızların okunması teşkil etmektedir. Lafızların ifade ettiği manalar ve onların yorumu ise esas itibarıyla Tefsir dersini ilgilendirmektedir.

Bununla beraber mealin Kur'an dersini ilgilendiren yönleri de vardır.⁹¹ Bu açılardan İlahiyat dersleri ile hafızlık eğitimi arasında yakın bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Ortaokul düzeyindeki hafızlık projesinde yer alan öğrencilerin ise bu hususa atıf yapmamaları düşündürücüdür. Nitekim “hafızlık eğitiminin temel işlevinin bilinmesi öğrencinin farklı alanlarda ufkunu açacak, öğrendiklerine birincil kaynaklardan delilleri gösterecek ve böylece öğrencinin öğrenmesinin yanında öğrendiği bilgileri temellendirmesini sağlayacaktır.”⁹² Bu nedenle hafızlık ile okul dersleri arasında ilişki kurmanın önemli olduğu söylenebilir.

2.4.1.3. Gelişim Dönemleriyle Örtüşme

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. “Gelişim dönemleriyle örtüşme” temasına 6 öğretici dikkat çekmiştir. Öğreticilerle yapılan mülakatlarda bu kapsamda elde edilen veriler aşağıda örneklendirilmiştir.

“Belki daha küçük yaşlarda bunun ikisi birlikte daha zorlayıcı olabilir, bilinçsiz oldukları için. Ama ilahiyat biraz daha öğrenciler de bilinçli oldukları için yapabilirler diye düşünüyorum” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“İlahiyat olduğu zaman kızlarımız zaten karakterleri oluşmuş, kişilikleri oluşmuş ve artık tam sağlam bir birey olarak ayaklarının bastığı bir dönemde eğer hafızlık da eğitimi almadılarsa bence çok uygun olan bir dönem.” (H4, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Buluğ çağına ermeden yani küçük yaşta yapılan hafızlık mermere yazı yazmak gibidir kolay kolay silinmez. Buluğ çağından sonra ise su üstüne yazı yazma gibi bir taraftan elinle parmağınla yazarsın, diğer taraftan kaybolur. Nefis araya da giriyor. Buluğ çağı ve bocalama döneminde gençleri biraz daha zapt etmek zor olabiliyor.” (H5, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Hafızlık ne kadar küçük yaşta yapılırsa o kadar iyi olur. Ortaokul döneminde olması lise döneminde olmasından daha iyi. Çünkü öğrencinin yaşı küçük daha öğrencilerimizin birçoğu hafızlığını bitirene kadar daha buluğ çağına girmiş olmuyorlar. Her şeyi daha bir oyun, eğlence gibi algılıyorlar.” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Şu anki gelişmeleri olumlu buluyorum. Hele bir de küçük yaşa inmesi daha da olumlu. Hani ergenlik çağı ergenlik yaşı bu dönemde çok önemli. Çünkü biraz daha ergenlik dönemlerinde dik başlı oluyor veya farklı bir psikolojiye sahip oluyor bir öğrenci. Hani erken yaşta yapılmasını önemli buluyorum. Yani Peygamber Efendimiz Sallallahu aleyhi ve sellem da hadisi şeriflerinde buyurduğu gibi “Çocuğun okumuş olduğu Kuranı

⁹¹ Abdullah Benli, “İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Kur'an Okuma Ve Tecvid Dersleri İçin Bir Program Önerisi,” *Bilimname*, Sayı XXVIII, Kayseri 2015, s. 125-165.

⁹² Hafızlık Projesinde Sıkça Sorulan Sorular, s.1 <http://ishakogluimamhatiportaokulu.meb.k12.tr> (14. 05. 2019).

Kerim onun damarlarına ve kemiklerine kadar sirayet eder.” buyuruyor.” (H7, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“ Evet önemli buluyorum, hafızlığın kalitesi, zamanı daha alt seviyede ve kaliteli olacak. ... daha erken yaşta ve daha kısa zamanda yapılacak bir yaşta” (H8, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Görüldüğü gibi 6 öğretici, hafızlık eğitimiyle öğrencilerin içinde bulunduğu yaş aralığı ya da gelişim dönemleri arasında ilişki kurmuşlardır. Bahsi geçen öğretmenlerden H5, H6, H7 ve H8 ortaokul düzeyinde hafızlık projesinde yer almaktadır. Bu öğretmenler, öğrencilerin zihinlerinin daha temiz olacağı ve daha uyumlu olacakları gerekçesi ile hafızlık yapmak için en uygun dönemin ergenlik öncesi dönem olduğuna dikkat çekmişlerdir. Nitekim yapılan araştırmalarda da hafızlığın erken yaşta yapılması önemli bir avantaj olarak değerlendirilmiştir.⁹³

Söz konusu uygulamanın önemine ilişkin olarak gelişim dönemine atıf yapan öğretmenlerden H2 ve H4 ise lisans eğitimi düzeyinde hafızlık uygulamasında yer almaktadırlar. Bu öğretmenler, öğrencilerin daha bilinçli olacağı gerekçesi ile hafızlık yapmak için uygun dönemin ergenlik sonrası dönem olduğuna işaret etmişlerdir. Nazıroğlu ve Vahapoğlu’nun çalışmasında da katılımcıların bir kısmı öğrencilerin yaş profiline yüksek olmasını, daha kolay yönlendirilmeleri açısından; bazı öğrencilerin bilinçli olarak kursa gelmesini kısa sürede hafızlıklarını tamamlamaları açısından avantaj olarak değerlendirmişlerdir.⁹⁴

Özetle katılımcılardan ortaokul düzeyinde yer alan öğretmenler, öğrencilerin hafızalarının daha berrak olduğu gerekçesi ile 11-13 yaş grubunu hafızlık için uygun bulmuşlardır. İlahiyat kısmında yer alanlar ise öğrencilerin bilinçli olarak hafızlık yaptıklarına işaret ederek ergenlik sonrası dönemi hafızlık için uygun görmüşlerdir. Hafızlık eğitimine erken yaşta başlamak katılımcıların ifadesi ile daha kolay ezber yapmayı sağlayabilir. Ancak katılımcıların bu ifadesinin yalnızca hafızaya endekli olduğu söylenebilir. Nitekim öğrencilerin hafızlığın bilincinde olması oldukça önemlidir. Ortaokul döneminde yaş küçüklüğünden kaynaklı olarak hafızlık bilinci oluşturma konusundaki zorluğu ise uygun öğretim ve iletişim yöntemlerinin

⁹³ Güneş, s.84-85; Bayraktar, 121; Bayramali Nazıroğlu & Vahap Vahapoğlu, “Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Kur’an Kurslarındaki Öğrenci Yapısına Etkisi”, *RTEÜİF Dergisi*, Sayı 11, Rize 2017 s. 183; Ünsal, s.85.

⁹⁴ Nazıroğlu & Vahapoğlu, s. 174-176.

kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin doğru/yerinde örneklikleriyle aşmak, şimdilik geçerli bir yol olarak gözükmetedir.⁹⁵

2.4.1.4. Gelecek Tasavvurunu Besleme

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemine ilişkin olarak katılımcıların en çok atıf yaptığı 4. tema gelecek tasavvuru/meslek hayatlarına katkı olgusuna göndermede bulunan görüşlerden oluşmaktadır. Bu kapsamda bahsi geçen temaya 6 katılımcı dikkat çekmiştir.

Söz konusu uygulamanın önemine ilişkin olarak 2 öğretici hafızlık eğitiminin öğrencilerin ileriki hayatlarına, özellikle meslek hayatlarına katkı sağladığına işaret etmiştir. Öğreticilerle yapılan mülakatlarda bu kapsamda elde edilen veriler aşağıda görülmektedir:

“...İlahiyat sonrası öğrencilerin öğretmen veya işte Kur'an kursu öğreticileri olacakları için ileriye dönük, öğrencilerimize yararlı olacağını düşünüyorum. Yani bu açıdan önemli buluyorum.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“İleride de mesela din görevlisi olarak çalışacaksa ya da dini bir kurumda ya da dini herhangi bir görev alacaksa tabi Kur'an açısından tamamiyle donanımlı hani ezber noktasında, meal noktasında her türlü donanımlı olması lazım.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Görüldüğü gibi bu öğrenciler, örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının öğrencinin geleceğine, mesleki gelişimine olan katkısına işaret etmiştir.

Araştırmaya katılan 4 öğrenci de ilerleyen süreçte, hafızlığın kendi meslek hayatlarına yapacağı katkıya dikkat çekmişlerdir. Buna ilişkin görüşler aşağıda verilmiştir:

“Yani okuldan çıktığımızda bizim uğraş alanlarımız bunlar zaten. İnsanlara bunlarla ayetlerle cevap vereceğiz, hadislerle cevap vereceğiz. Bence çok iyi bilmemiz gerekiyor. İnsanları ikna etmek için.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Hani kendi hayatıma geçireyim ki karşımdakine de iyi bir şekilde etkili olabileyim. Yani hani bir söz vardır ya kendin uygulamadıktan sonra karşımdakine tesir edemezsin asla diye. Yani önce kendi hayatıma geçireyim ki karşımdakine de iyi bir öğretebileyim diye iyi bir öğretici olabilmek için bu yolu seçtim.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“Kaliteli eleman yetişmesi için hani sonuçta ilahiyat okuyoruz. İlahiyat okuduğunuz için Kur'an'ı bildiğinde daha farklı oluyor. Bunu hayata geçirmek bu akademik anlamda da daha etkili oluyor günlük hayatta da daha iyi oluyor. Hani atıyorum bir yarın İlahiyatçı olacağız bir şey olacağız. Hani bir soru geldiğinde Kuran'dan direkt böyle şey yapmak daha iyi” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

⁹⁵ Güneş, s. 93.

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

Görüldüğü gibi bu öğrenciler, hafızlık ile ileride sahip olabilecekleri meslekler arasında bağ kurmuşlardır.

Araştırma konusu edinen uygulamanın önemine ilişkin olarak öğretici ve öğrencilerin görüşlerine genel olarak bakıldığında H2, H3, Ö4, Ö7 ve Ö8 hafız olmanın ileride sahip olunacak mesleklere katkısı olacağını ifade etmişlerdir. Bahsi geçen katılımcılar ilahiyat eğitimi ile beraber hafızlık uygulaması kapsamında yer almaktadır. İlahiyat Fakültesi mezunlarının din hizmetlerinde başarılı olabilmesinde hafızlığın önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Nitekim hafızlık, din görevlileri ve İlâhiyat Fakültesi mezunları için, meslekî formasyon açısından önem arz etmekte, yetkin bir din hizmetinin ifasında hafızlığa her zaman ihtiyaç duyulmaktadır.⁹⁶

Ö11’in ifadesi incelendiğinde ise söz konusu uygulamanın önemine ilişkin olarak sahip olacağı mesleğin yanında hafız olmayı bir avantaj olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bu öğrenci ortaokul eğitimi ile birlikte hafızlık projesinde yer almaktadır. Bu proje kapsamındaki öğrencilerin sadece ilahiyat alanına değil, ilgi ve yeteneklerine uygun kendi seçecekleri alanlarda topluma hizmet etmeleri amaçlanmaktadır. Bu açıdan DÖGM tarafından hazırlanan vizyon belgesinde hafızların, Proje İmam- Hatip Liselerinin yanında Fen ve Sosyal Bilimler Liselerini kazanmaları öngörülmektedir.⁹⁷

2.4.1.5. Zamanı Planlamaya Katkı Sağlama

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemini temellendirme noktasında 3 öğrenci hafızlık eğitiminin zamanı planlama veya zaman yönetimine yaptığı katkılardan söz etmişlerdir. “Zamanı planlamaya katkı sağlama” teması kapsamda ele alınabilecek görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“... otobüste bile ben ezber yaptım mesela. Teneffüslerde ezber yaptım. Hoca baktım mesela konuşmaya daldı o ara ezber yaptım. Hani böyle zamanın bir saniyesini bile değerlendirmeyi öğreniyorsun yani hafızlıkta bir de okulla birlikte olunca.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Bizim boş vakitlerimiz oluyor ve o boş vakitleri doldurmamız için de önemli. Okuldan arta kalan vakitler. Mesela gerçekten düzenli çalışan biri için çok vakit oluyor yani yapılabilir bir şey. Yani vaktini çok iyi ayarlıyorsun. Erken saatte kalktığın için böyle vaktin daha çok kalmış oluyor.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

⁹⁶ Mustafa Atilla Akdemir, “Kur’an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık”, *Usul*, Cilt 1, Sayı 13, 2010, s. 22-23.

⁹⁷ DÖGM, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam- Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi”, s. 4

“ ...şu an İlahiyat sistemini, İlahiyat Fakültelerinin sistemini yeteri kadar dolu bulmuyorum. Yani çok verimli olduğunu düşünmüyorum. Ve bir İlahiyat öğrencisinin vaktini değerlendirebilmesi için çok güzel bir fırsat olduğunu düşünüyorum. Vaktimiz yok değil hele ki biz ikinci öğretim insanlarız, çoğumuz 10’da 11’de uyanıyor. Biz saat 4.30’da 5’te mütalaaya kalkıyorduk, ders veriyorduk. Vakit değerlendirmesi olarak daha güzel bir şey yok yani hafızlıktan daha güzel bir şey yok” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

Görüldüğü gibi bu öğrenciler “zamanın bir saniyesini bile değerlendirmeyi öğreniyorsun, vaktini çok iyi ayarlıyorsun” gibi ifadelerle zamanı planlama boyutuna atıf yapmışlardır. Öğrencilerin ifadelerinden hareketle örgün eğitimle beraber hafızlık uygulamasının öğrencilerin sistematik çalışma alışkanlığı kazanmalarında pay sahibi olduğu söylenebilir.⁹⁸ Görüş bildiren bu öğrencilerin tümü ilahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında yer almaktadırlar. Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında yer alan katılımcıların zamanı planlama konusunda görüş bildirmemelerinin sebebi, zamanlarının öğreticiler tarafından planlanması olabilir.

Sonuç olarak katılımcıların çoğunluğu akademik hayatın aksamaması, derslere katkı sağlaması, gelişim dönemleriyle örtüşmesi, gelecek tasavvurunu beslemesi, zamanı planlamayı sağlaması hususlarına atıf yaparak örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların söz konusu uygulamayı önemli bulma gerekçelerinin projenin eğitsel kaygılarıyla örtüştüğü söylenebilir.

2.4.2. Uygulamayı Önemli Bulmayan Katılımcıların Görüşleri

Çalışma grubunu oluşturan 26 katılımcıdan 2’si “örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını önemli buluyor musunuz? Niçin?” sorusuna olumsuz cevap vermişlerdir. Bunlar ortaokul kuşağında yer alan öğrenci katılımcılardan oluşmaktadır. İlgili görüşler aşağıda verilmiştir:

“ Önemli bulmuyorum ben. Çünkü okulun ödevleri oluyor, sınavları oluyor. Onlara çalışırken bazen hafızlığın dersleri de aksıyor. İki bir araya gelince bazen düşük aldığım oluyor notlarımdan.” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“ Kötü. Zor yapması. Sabahları çok erken kalkıyordum o yüzden. Birazcık da uzak olduğu için çok geç geliyordum. Derslerime çalışmıyordum. Notlarım düştü.” (Ö16, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Zorlanan)

Yukarıdaki ifadelerle bakıldığında 2 öğrencinin söz konusu uygulamayı önemli bulmamasındaki ortak sebebin ders notlarının düşmesi olduğu görülmektedir.

⁹⁸ Ahmet Ürkmez, “Hafız Destekli Sınıf Projesi” Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu, Cilt 1, Ankara 2012, s. 299.

Öğrencilerden Ö13, ortaokulla beraber hafızlık uygulamasını bırakan, Ö16 ise ortaokul düzeyinde hafızlık hazırlık sınıfının zorlanan öğrencileri arasında yer almaktadır. Anlaşıldığı kadarıyla projenin yoğunluğu bu öğrencileri çeşitli zorluklarla karşı karşıya getirmektedir. Bu öğrencilerden Ö13, kendisiyle görüşme yapıldığı dönemde 6.sınıfta olup derslerine ara vermiş, Ö16 ise 5. sınıf aşamasında bulunmaktaydı. Her ne kadar ortaokulla beraber hafızlık projesinde 6.sınıf düzeyinde derslere ara verilse de, ilave/takviye kurs ve etütler, deneme sınavları, çeşitli eğitsel ve kültürel faaliyetler devam etmektedir. Görüldüğü gibi projenin yoğunluğu ara verildiği dönemde bile öğrenciler açısından birçok problem oluşturabilmekte, hatta öğrencileri bırakmaya sevk edebilmektedir.

Sonuç olarak katılımcıların büyük bir bölümünün söz konusu uygulamayı, akademik hayatı aksatmadığı, derslere, zamanı planlamaya katkı sağladığı vb. gerekçeleriyle önemli buldukları anlaşılmaktadır. Bu gerekçeler örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının arkasındaki eğitsel kaygılarla önemli ölçüde örtüşmektedir. Buna karşın uygulamayı önemli bulmayan 2 öğrenci ise ders notlarının düşmesi olgusuna işaret etmiştir. Katılımcılarca dile getirilen bu hususlar Güneş'in örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını konu alan çalışmasındaki, Nazıroğlu ve Vahapoğlu'nun Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Kur'an Kurslarındaki Öğrenci Yapısına Etkisi isimli makalesindeki bulgularla örtüşmektedir.⁹⁹ Projenin yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin zamanlarını iyi yönetmeleri, çalışmaya daha fazla vakit ayırmaları gerektiği söylenebilir. Özellikle ortaokul seviyesinde yer alan öğrencilerin, velilerinin ve öğretmenlerinin iletişim içinde olması, velilerin evde öğrenciye uygun çalışma ortamı, zamanı oluşturmaları önemlidir.

2.5. Öğrencilerin Seçimine İlişkin Görüşler

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması kapsamında incelenen uygulamalardan ilki ortaokulla birlikte hafızlık projesidir. Bu projeye dâhil edilecek öğrenciler öncelikle akademik bir sınava tabi tutulmaktadırlar.¹⁰⁰ Bu sınavda başarılı olan öğrenciler yaz döneminde Kur'an eğitimi almaktadırlar. Bu dönemin sonunda ise

⁹⁹ Güneş, s. 157; Nazıroğlu & Vahapoğlu, s. 183.

¹⁰⁰ DÖGM, "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Usul ve Esasları", s. 25.

müftülük tarafından oluşturulan komisyon sınavı ile hafızlık/hazırlık sürecine dâhil edilmektedirler.¹⁰¹

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması kapsamında incelediğimiz bir diğer uygulama ise ilahiyat lisans eğitimi ile birlikte hafızlık uygulamasıdır. Bu uygulamaya İlahiyat Fakültesinde eğitim alan 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.

Yukarıdaki 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 katılan 26 kişiden 19'unun çeşitli hususlara atıf yaparak öğrenci seçimine ilişkin uygulamaları yetersiz buldukları görülmüştür. Katılımcılardan 4'ü ise bahsi geçen seçime ilişkin uygulamaları yeterli bulduğunu ifade etmiştir.

2.5.1. Öğrenci Seçim Sürecindeki Uygulamaların Yetersiz Olduğuna İlişkin Görüşler

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına dâhil edilecek öğrencilerin seçimi esnasındaki uygulamaların yetersiz olduğuna ilişkin görüşler aşağıda katılımcıların en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere değerlendirilmiştir.

2.5.1.1. Sınavın Yapısı ve Mahiyeti İle İlgili Problemler

İlgili projelere öğrenci seçim sürecindeki uygulamaların yetersizliği ile ilgili olarak 1 idareci, 4 öğretici ve 10 öğrenciden oluşan toplam 15 katılımcı sınavın mahiyeti ile ilgili bir takım eleştiriler dile getirmişlerdir. İlgili bulgular idareci ve öğreticilerin görüşlerinden başlamak üzere değerlendirilmiştir: Bu kapsamda elde edilen veriler idarecinin görüşlerinden başlamak üzere değerlendirilmiştir.

¹⁰¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Güneş, s. 125

“Sadece MEB (sınavı) ile olmuyor...Milli Eğitim'in normal ilkokul programından [sınava girerek] seçilen çok başarılı sırada girmiş bir öğrenci, ezber noktasında başarılı olmayabiliyor.” (İ2, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul müfredatı ile almış olduğu sınavlarda o çocuk %100 başarılı olacak diye bir şey olmuyor yani 5. sınıfın sonunda da ortaya problemler çıkıyor hafızlık yapma hususunda” (H5, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Çocuğun matematik çok güzel olabilir Türkçesi çok güzel İngilizcesi çok güzel olabilir fakat hafızlık farklı bir şey yani çocuğun kabiliyetinin bu yönde de ezber yönünde de olması lazım... Akademik başarısı [yüksek olandan] biz hafızlık beklemekle hata ediyoruz yani ” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“[Sınav] hani okul için iyi. Çünkü başarılı öğrenciler geliyor. [Oysa] burası hafızlık projesi olduğu [ve] biz bunun Kur'an okuyup okumadığına bakmadan alıyoruz.” (H7, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sadece milli eğitim boyutunda akademik derslerle yapılan bir seçim var bu yeterli değil. Bunun yanında bir de altyapı olarak yetenek gerekiyor. Yetenek derken hafızlık altyapısı. En azından ağız yapısının uyup uymaması çok önemli. Mesela peltek olan çocuklar geliyor veya kekeme olan çocuklar gelebiliyor ya da daha değişik sorunlarla karşılaşabiliyor.” (H8, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında İ2'nin, yalnızca MEB sınavı ile söz konusu uygulamaya kabul edilen öğrencinin “ezber noktasında başarılı olmayabildiğine” dikkat çektiği görülmektedir. Öğreticiler ise “kabiliyet, yetenek, peltek, kekeme, ağız yapısı” gibi kavramlarla öğrencilerin hafızlık becerisi ve kapasitesini ölçen özel bir sınavın olmadığı hususunu dile getirmişlerdir. Bahsi geçen öğretmenler ortaokulla birlikte hafızlık uygulamasında görev almaktadırlar. Bununla beraber lisans eğitimi düzeyine hitap eden öğretmenlerin giriş sınavının mahiyetine ilişkin görüş belirtmemesi düşündürücüdür.

Araştırmaya katılan 16 öğrenciden 10'u projeye öğrenci seçim sürecinde K. Kerim'i ezberlemeye yönelik özel bir sınavın olmamasını eleştirmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Gönüllü olan bi 50-60 kişi falandı. Onlar içinde herhangi bir eleme yapılmadı... Madem biz iki işi bir arada götürüyoruz hani diğer hafızların önünde üniversite mezunu gerçek bir hafız olabileceksek belli bir kapasitede öğrencilerin alınması lazım ilk önce. Ben olsam sadece hazırlık sınıfını alırdım. Onu da en başta bir Arapça sınav yapardım.”(Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Seçilmesi lazımdı. Hepimiz aniden geldik olmadı bence bu. Yani ölçmeden, ölçme değerlendirme yapmadan olmamalı.” (Ö2, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Ben buraya direkt geldim. Hani öncesinden şunları şunları yapabiliyor musun, şunları şunları yapabiliyorsan buraya gel gibi bir şeyle karşılaşmadım, [Ama] gerçekten yapabilecek mi doğru kişi mi acaba anlamak için bence bir değerlendirme yapılmalıydı herkese.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“ Öyle yani direkt aldılar, hani mahreç eğitimimize falan bakmadılar. Bence [bu durum] hiç uygun değil. Yani kesinlikle düzeltilmeli.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Sınav buradaki eğitimi göz önünde bulundurduğumuz zaman birazcık şey düşük kalıyor. Mesela hem akademik bilgimizi hem de Kur'an bilgimizi [ölçebilirlerdi] Bazıları mahreçsiz öğrendiği için buraya gelince birazcık zorlanıyorlar.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Bence Kur'an'la ilgili bir sınav olabilirdi. Çünkü hafızlık yapmaya geldik buraya. Gelen çok kişi ilk baş biliyordu hafızlığı ama burada baştan başlattılar sağlam olsun diye” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, 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, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“...hafızlığa dayalı bir soru yoktu sınavda. Bence bu durum bir eksik. Yani sınavda şahsın hafızlığına karşı yaklaşımı da sorulmalıydı bence.” (Ö15, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

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

“ [Sınavda] Hafızlıkla ilgili soru sormadıkları için çok erken hafız olamayız. Sorulması lazım bir tane soru da hafızlık yaparken nasıl yapmalıyız diye. Yanlış yaparsak doğrusunu bilmemiz lazım.” (Ö16, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Zorlanan)

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılabacağı üzere öğrenciler, öğrenci seçiminde K. 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. Bahsi geçen katılımcılardan Ö1 ve Ö2 İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının başarılı, Ö3 zorlanan, Ö6 ise bırakan öğrencileri arasında yer almaktadır. Ö15 ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının başarılı, Ö11, Ö14 ve Ö16 zorlanan, Ö13 ve Ö14 ise bırakan öğrencilerindendir. Söz konusu geçişe ilişkin K. Kerim'i ezberlemeye dönük özel bir sınav olmaması hususunda görüş belirten 10 katılımcıdan 7'sinin zorlanan ve bırakan öğrencilerden olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bahsi geçen uygulamaya girişte K. Kerim'in ezberi ile ilgili özel bir sınav olmamasının ya da bu yönde oluşan güçlüklerin, gerektiği gibi seçilemeyen birçok öğrencinin hafızlık eğitiminden uzaklaşmalarında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

2.5.1.2. Tercihlerin Niteliği İle İlgili Problemler

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına dâhil edilecek öğrencilerin seçimine ilişkin olarak 7 katılımcı, öğrencilerin hafızlığı farklı amaçlarla tercih etmesine, bilgi

sahibi olmadan ve çevrenin yönlendirmesi ile tercih etmesine atıf yaparak eleştirilerini dile getirmişlerdir. İlgili eleştiriler en yoğunluklu görüş kümesinden başlamak üzere değerlendirilmiştir.

2.5.1.2.1. Farklı Amaçlarla Tercih Etme

Söz konusu öğrenci seçimine ilişkin 2 öğretici ve 1 öğrenci, öğrencilerden bazılarının farklı amaçlarla uygulamaya dâhil oldukları hususuna dikkat çekmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler öğreticilerin görüşlerinden başlamak üzere aşağıda değerlendirilmiştir.

“...bu kursa giderim diyen genelde gelebiliyor gibi düşünüyorum görüştükleri vakit. Aslında doğru mudur bu bilmiyorum ama bazıları da Kayseri’de özellikle oturan kişiler buraya gelirken daha çok hani ben şunu duydum, evde çalışmadığı için oraya [kursu] gitti tarzında bir şey işittim.” (H1, Bayan, İlahiyat 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 dolaşıyor, dersle bir ilgisi yok. Bu sefer dersle ilgisi olan işte hafızlık derdi olan öğrenci ona bakarak olumsuz etkileniyor.”(H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılabacağı üzere öğretmenler, “evde çalışmadığı için oraya [kursu] gitti, hafızlık derdinde olmayan bir öğrenci” gibi ifadelerle öğrencilerin hafızlık amacıyla uygulamaya dâhil olmadıklarına dikkat çekmişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerin 2’si de İlahiyat lisans eğitimi ile birlikte hafızlık uygulamasında görev almaktadır. “Ben hafız olmak istiyorum” diyen herkesin hiçbir ölçme değerlendirmeye tabi tutulmadan hafızlık sürecine dâhil edilmesinin öğrenci seçimi noktasında önemli bir problem olduğu söylenebilir.

Konu ile ilgili olarak 1 öğrenci, öğrencilerin farklı amaçlarla uygulamaya dâhil olduklarına vurgu yapmışlardır. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örnekte görülmektedir:

“...her önüne gelen kursa geliyor ve onun dışında hani gerçekten hafızlık amacıyla değil, tabii insanların kalbinin içini bilemeyiz ama ben çok duydum, yani hani mahreçlerimi düzeltip, gideceğim tarzında.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

Görüldüğü gibi Ö6 “mahreçlerimi düzeltip, gideceğim” gibi ifadelerle farklı kaygılarla uygulamaya dâhil olan öğrencilerin olduğuna dikkat çekmiştir. Bahsi edilen öğrenci İlahiyat düzeyinde hafızlık uygulamasında yer almaktadır.

Görüşlere genel olarak bakıldığında İlahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasındaki 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.

2.5.1.2.2. Bilgi Sahibi Olmadan Tercih Etme

Araştırmaya katılan 2 öğrenci, öğrencilerin hafızlık eğitimi hakkında bilgi sahip olmadan uygulamayı tercih ettiklerine dikkat çekmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Kimisi buraya hafızlık sistemini bilerek geldi kimisi bilmeyerek geldi. Mesela ezber nasıl yapacağım, metotları bunlar bir soru işaretiydi kafamda. Ben bir aydınlanmak istedim ilk aşamada.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“ [Sınavda] Hafızlıkla ilgili soru sormadıkları için çok erken hafız olamayız. Mesela taktikler vermedikleri için. Sorulması lazım bir tane soru da hafızlık yaparken nasıl yapmalıyız diye. Yanlış yaparsak doğrusunu bilmemiz lazım.” (Ö16, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Zorlanan)

Görüldüğü gibi öğrenciler hafızlık eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan projeye dahil olunmasını eleştirmişlerdir. Katılımcılardan Ö4 İlahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının zorlanan, Ö16 ise ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının zorlanan öğrencileri arasındadır. Bu tür örnekler öğrencilerin bilgi sahibi olmadan hafızlık eğitimine dâhil olmalarının ne tür problemlere yol açabileceği konusunda önemli ipuçları vermektedir.

2.5.1.2.3. Çevrenin Yönlendirmesi İle Tercih Etme

Çalışma grubunda bulunan 16 öğrenciden 2’si ebeveyn yönlendirmesi ve arkadaş tavsiyesi ile uygulamaya dâhil olduklarını belirterek, “Çevrenin yönlendirmesi ile tercih etme” temasına işaret etmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“ Projeye aslında bir arkadaşım vasıtasıyla karar verdim gitmeye. Açıkçası ben çok da araştırmadım... Arkadaşımın tavsiyesiyle gittim.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“[Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını]Ben (tercih) etmedim ki annem babam (tercih) etti.” (Ö16, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Zorlanan)

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere kimi öğrenciler, ailelerinin tercihleri ve arkadaş yönlendirmesi ile uygulamaya dâhil olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden

Ö5 İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının bırakan, Ö16 ise ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının zorlanan öğrencileri arasında yer almaktadır. Buradan hareketle söz konusu öğrencilerin, ilgi ve yeteneklerini tanımaya dönük herhangi bir rehberlik almadan çevre etkisi ile hafızlık eğitimine dâhil olmalarının zorlanma veya bırakma gibi durumlarla neticelendiği söylenebilir.

2.5.2. Öğrenci Seçim Sürecindeki Uygulamaların Yeterli Olduğuna İlişkin Görüşler

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesine alınacak öğrencilerin seçimine ilişkin uygulamaları araştırmaya katılan 4 öğrenci yeterli bulunduğunu belirtmiştir. İlgili ifadeler aşağıda örneklendirilmiştir:

“Yani dışarıdan kim hafız kim hafız olamaz diye seçemiyorsun. Çünkü öyle tipler oluyor ki senden daha iyi ezber yapabiliyor, kabiliyeti daha yüksek oluyor seçemiyorsun o yüzden. Yani buraya gelince anlaşıyor.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“Sonuçta insanları bilemezsiniz dış görünüşlerine bakarak vesaire. 2 3 dakikalık bir şeyle hani tanıyamazsınız. Hafızlığa uygun olup olmadığını anlayamazsın. O yüzden aslında seçimleri yanlış değil. Yani seçimi normal buluyorum.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

“...okul dersleri Kur'anı Kerim'e göre biraz daha zor geliyor bana göre okul derslerini kolaylıkla yapan bir kişi Kur'anı Kerim'i de yapabilir yani ezberi. [Bu açıdan] Bana göre pek bir şey yok yani sorun.” (Ö9, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Sınav iyi olmuş. Yoksa isteyen gelseydi bu okulun bir anlamı kalmazdı. Hafızlığı bitirmemiş olan ama çok iyi olanlar da var okulda. O zekiliğe göre değişiyor yani. [Bu açıdan sınavı] iyi değerlendiriyorum.” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler, “seçimi normal buluyorum”, “ pek bir sorunum yok”, “sınav iyi olmuş” gibi ifadelerle öğrenci seçimine ilişkin uygulamaları yeterli bulduklarına dair görüş belirtmişlerdir.

Sonuç olarak katılımcıların büyük bir bölümü, sınavın mahiyeti ve tercihlerin niteliğiyle ilgili problemlere işaret ederek söz konusu geçişte uygulamaları yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Tercihlerin niteliği ile ilgili problemler kapsamında katılımcılar, hafızlık eğitimini farklı amaçlarla tercih etme, bilgi sahibi olmadan gelme, çevrenin yönlendirmesi ile tercih etme konularına atıf yapmışlardır. Katılımcılardan 4'ü ise sınavları yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Hafızlık eğitimi yetenek, ilgi, azim gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle böyle bir eğitime kabul edilecek öğrencilerin özenle seçilerek alınması gerektiği söylenebilir.

Nitekim Cebeci ve Ünsal tarafından yapılan araştırmada hafızlık eğitimden verimli sonuçlar almak ve hafızlığı daha işlevsel hale getirmek bakımından bu eğitime öğrenci kabulünde elverişli bir seçme sisteminin geliştirilmesi ve öğrenci sayısına bakmaksızın seçilerek öğrenci alınması¹⁰² hususuna vurgu yapılmıştır.

Öğrenci seçiminin gerektiği şekilde yapılmaması öğrencilerin bu eğitimi yarıda bırakmalarına veya beklenenden daha uzun sürede hafızlık sürecini tamamlamalarına sebep olabilir. Nitekim hafızlık eğitimini başarabilmek için uyku alışkanlıklarını değiştirmek, disiplin, planlama ve kararlılık gibi bir takım özel çabalar gerekmektedir.¹⁰³ Bu çabaları göze alamayan öğrenci için ezber çalışması eziyete¹⁰⁴ dönüşebilmektedir. Ayrıca örnekler içerisinde de belirtildiği gibi zorlanan öğrenciler çalışan öğrencileri de olumsuz etkilemekte ve motivasyonlarının düşmesine sebep olabilmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin seçimi esnasındaki uygulamalara oldukça dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.

2.6. Hazırlıktan Hafızlığa Geçişteki Uygulamalara İlişkin Görüşler

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi kapsamında araştırmamıza konu olan uygulamalardan ilki olan ortaokulla birlikte hafızlık uygulamasında hafızlığa hazırlık aşamasında 5. sınıfa kaydolan öğrencilere İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi 'nin 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.¹⁰⁵ Hafızlığa geçiş aşamasında ise öğrenciler müftülük tarafından uygulanan komisyon sınavına tabi tutulmaktadırlar.

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.

Her iki uygulama kapsamında yapılan komisyon sınavında adaylarla ilgili şu hususlara dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır:

1. Hafızlık yapmaya istekli olmalıdır.

¹⁰² Cebeci & Ünsal, s.50

¹⁰³ Özbek Ömer, s.194

¹⁰⁴ Ürkmez, s. 298

¹⁰⁵ DÖGM, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam- Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi, s.1.

2. Kur'an'ı Kerim'i tecvid kurallarına göre usulüne uygun ve akıcı bir şekilde yüzünden okumalıdır.
3. Tecvid ile ilgili nazari bilgilere sahip olmalıdır.
4. Hazırlık programında öngörülen sureleri ezbere ve düzgün okumalıdır.
5. Ezberlerini zamanında hazır ederek düzenli ders verme alışkanlığına sahip olmalıdır.
6. Hafızlık yapmaya engel bir durumu olmamalıdır.¹⁰⁶

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 ise sözü edilen sınavın niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu gerekçeden hareketle araştırmada katılımcılara “Hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçişteki uygulamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar en çok görüş bildirilen temadan başlamak üzere aşağıda sırasıyla değerlendirilmiştir.

2.6.1. Komisyon Üyelerine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılanların bir bölümü komisyonda görev alan personel hakkında değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Elde edilen veriler en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere değerlendirilmiştir.

2.6.1.1.Uygulamada Görev Alan Öğreticilerin Komisyonda Bulunması

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması kapsamında hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçiş bağlamında kimi katılımcılar komisyonun olduğu kişilere işaret etmişlerdir. 13 katılımcı komisyonda öğrencinin sınıf hocasının bulunmasını olumlu karşılamıştır. 2 öğrenci ise komisyonda kendi hocaları dışındaki öğreticilerin bulunmasını eleştirmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere aşağıda sırasıyla değerlendirilmiştir.

2.6.1.1.1. Komisyonda Öğrencinin Kendi Sınıf Hocasının Bulunması

Araştırmaya katılan 1 idareci, 3 öğretici ve 9 öğrenciden oluşan toplam 13 katılımcı komisyonda öğrencinin kendi hocasının bulunmasına dair olumlu görüş

¹⁰⁶ DİB Hafızlık Eğitim Programı, Ankara, 2010, s. 68.

bildirmiştir. 1 öğrenci ise sınavda kendi hocasının bulunmasını olumsuz yönde değerlendirmiştir. Bahsi edilen görüşler idareci ve öğretici görüşlerinden başlamak üzere değerlendirilmiştir. İlgili örnekler aşağıda görülmektedir:

“[Komisyonda öğrencinin hocasının bulunması] bence olumlu, olması daha iyi. En azından komisyona (öğrencinin) önceki durumunun, nerden nereye gelmiş olduğunu anlatabilir, söyleyebilir. Komisyon çünkü önceki durumunu bilmiyor. Öğrencinin okuyuşunu dinledikten sonra aslında sınıftaki durumuyla oradaki durumu aynı olmayabiliyor. En azından öğreticinin orda olması çocuğun gerçekten kendini gösterip gösteremediğini orda görebilir. Bir hocam diyor mesela, sınıfta daha iyi ama burada kendini gösteremedi. Çünkü heyecanlanıyor, geçeceğim mi geçemeyeceğim mi kaygısıyla ezberlerini bile unutuyor, okuyamıyor.” (İ1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Komisyonda bulunanlardan daha çok öğrencinin kendi hocası öğrencinin durumunu biliyor, yapıp yapamayacağını. [Öğrencinin]bazen heyecan yapıp okuyamadığı da olabiliyor. Genelde hani belirleyici olarak bilen kişi de hangi kategoride ne kadar iyi olacak ne kadar kötü olacak onu izleyen 4 ay beraber olan hocası daha iyi biliyor diye düşünüyorum.” (H1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Öğrenciler normal okuyuşlarından çok daha basit bir şekilde okuyorlar müftülerin karşısına geçtikleri zaman komisyonda. 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. Ama orada öğreticisi müdahale edebiliyor, ben söylüyorum mesela aslında çok daha iyi şu şu ezberleri verdi ama burada kendini ifade edemedi. Bu onun için[öğrenci için] bir artıya dönüyor mesela.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“[Komisyonda] kimisi mesela çok heyecanlanıyor, kimisi normalde iyi olmadığı halde komisyonda iyi okuyabiliyor. Bu da yanılmaya sebep olur ama işte belli bir zamandır mesela dört beş aydır öğrencisiyle birlikte olan hocası öğrencisini daha iyi bilir.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde İ1’in öğrencinin hocasıyla olan uzun süreli diyalogunun ve çalışma koşullarının sınav sürecinde değerlendirmeyi etkileyebileceğine değindiği anlaşılmaktadır. Öğreticiler ise öğrenciyi bilgi, beceri noktasında komisyon üyelerinden daha iyi tanıyabileceklerine işaret ederek, komisyonda bulunmalarını olumlu karşılamışlardır. Ayrıca öğreticiler, öğrencilerin bazen heyecanlanabildiğini ifade ederek, sınavda bulunmalarının öğrencinin heyecanlarını kontrol edebilmeleri açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum öğrenciye, sınav ortamında kendini daha rahat hissetmesi şeklinde yansıyabilmektedir.

Konuyla ilgili olarak araştırmaya katılan 16 öğrenciden 8’i komisyonda kendi sınıf hocalarının bulunmasının kendileri açısından olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdadır:

“[Komisyonda] kişinin sadece kendi hocası olmalı...Çünkü kendi hocamla birlikte çalıştık zaten o benim her şeyimi biliyor. Takıldığım yerde yaptığım yanlışları o an heyecanla mı yaptım her şeyimi çözebiliyor. Hani komisyonda zaten [müftü]hocaya

soruyor ya biz çıktuktan sonra orada başarısız olduysan “normalde nasıl” diye.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“ [Komisyonda hocamızın olması] benim açımdan bana güç verdi. Yani ben mutlu oldum. Gözünün içine baktım, sen yaparsın dedi. Okudum hatta bir ara unuttum yani şey sonraki dönemlerde de geldiklerinde unuttuğum oluyordu, hocam böyle hatırlatıyordu. Ya o bir güven veriyordu bana hani tanıdığın, bildiğin biri sonuçta karşındakileri çok az görüyorsun müftüyü, komisyonu ama hocanı hep tanıdığın için” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Hocamızın komisyonda [bulunması] iyiydi, biraz rahatlatıcıydı. Ya böyle hoca öğrenci ilişkisi biraz değişik. Gözüne baktığın zaman biraz rahatlatıyor açıkçası hani şunu demedim hocam siz girmesiniz demedim. Çok heyecanlıydım. Hocamın da biraz heyecanımı aldığını düşünüyorum. Komisyonda bulunması yani sınav esnasında bulunması, heyecanımı aldığını düşünüyorum.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“ ... yani rahatlattı hani orada olması bir açıdan bilmiyorum hani bana iyi geldi yani. Yanımda olması daha şeydi yani yanlış yaparım korkusu falan yoktu zaten hani hoca yanımda diye.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

“ [Komisyonda] Tanıdık bir hocanın olması bence güzel yani hem heyecanını falan alıyor yani sakinleşiyorsun. Hocam varken mesela kendi hocama ders okuyormuş gibi okuyorum.” (Ö9, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“ [Komisyonda] bizim hocalarımızın olması heyecanımızı daha gideriyordu. Hocamıza ders okuyormuş gibi oluyordu. Ondan dolayı kendi hocamızın olması daha iyi oluyordu.” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Bizim hocalarımız orada(komisyonda) olunca birazcık daha özgüvenimiz geliyor böyle onlar daha iyi mesela. Onlar bizim gözümüze bakıyor. Biz de anlıyoruz bizim geçmemizi istiyor. Onlara öyle olunca yanımda olunca daha bir güvende hissediyoruz kendimizi daha güzel oluyor.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“ [Komisyonda hocalarımızın olması] bence iyi. Çünkü bakıyorlar onlar da görüyorlar nasıl okuduğumuzu.” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

Komisyonda kendi hocasının bulunmasını olumlu karşıladığını ifade eden öğrencilerden bazıları “çok heyecanlıydım, heyecanımı aldığını düşünüyorum; hocalarımızın olması heyecanımızı gideriyordu” diyerek hocalarının komisyonda bulunması sayesinde heyecanlarını kontrol edebildiklerine işaret etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise “bana güç verdi, yanlış yaparım korkusu falan yoktu, özgüvenimiz geliyor” gibi ifadelerle hocalarının kendilerine güven verdiğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu bağlamdaki görüşleri, öğreticinin sözel olmayan mesajlarla öğrenciyi olumlu etkilemesi durumuyla ilişkilendirilebilir. Nitekim sınav anında öğretmenin jest ve mimikleri, öğrenciyi olumlu veya olumsuz etkileyebilir.¹⁰⁷ Ö4,Ö6, Ö9 ve Ö10’un ifadelerine bakıldığında “heyecan” duygusundan söz ettikleri görülmektedir. Ö8 ise

¹⁰⁷ Ali Yılmaz, Ölçme Değerlendirmede Testler, “ Ölçme ve Değerlendirme”, (Eds: Emin Karip), Pegem Akademi, Ankara, 2015, s.161.

ifadesinde “yanlış yapma korkusuna” yer vermiştir. Bu ifadelerin öğrencilerin sınavda yaşadıkları kaygıları dile getirme açısından önemli olduğu söylenebilir. Nitekim öğrencilerin sınav kaygısını en fazla yaşadıkları sınav türü sözlü sınavlardır.¹⁰⁸ 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.

2.6.1.1.2. Komisyonunda Diğer Hocaların Bulunması

Araştırmada kendisiyle görüşülen 16 öğrenciden 2’si komisyonunda kendi sınıf hocaları dışındaki öğreticilerin bulunmaması gerektiğini dile getirmiştir. Bu kapsamda dile getirilen düşünceler aşağıda görülmektedir:

“[Komisyonunda] diğer hocaların olmasını hiç hoş karşılamadım ben. Çünkü sadece bizim hocamız olsa daha iyiydi. Çünkü yani ben gerildim.” (Ö2, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Bence çok kalabalık olmamalı. Fazla kalabalık insanı ürkütüyor yani çünkü hepsinden ayrı ayrı değerlendirileceksin. Hepsi de Hafız hepsi seni takip ediyor. Vallahi korkutucuydu, korktum. Hocalar olmamalı. Kişinin sadece kendi hocası olmalı.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılacağı üzere öğrenciler, “diğer hocaların olmasını hiç hoş karşılamadım ben; hocalar olmamalı, kişinin sadece kendi hocası olmalı.” gibi ifadelerle komisyonunda sınıf hocaları dışındaki hocaların bulunmasını eleştirmişlerdir.

Öğrencilerin kendi sınıf hocaları dışındaki öğreticileri komisyonunda istememesinin sebebi diğer hocalara mahcup olma endişesi olabileceği gibi Ö4’ün de ifade ettiği gibi “kalabalık” da olabilir. Kalabalık kişide korkuya ve gerginliğe sebep olabilir. Nitekim Kur’an Kursları uygulama esasında komisyonun en az ikisi hafız olmak şartıyla 3 kişiden oluşması ve öğrencinin sınıf hocasının da duruma göre komisyona alınması gerektiğine¹⁰⁹ işaret edilmiştir.

2.6.1.2. Komisyon Üyelerinin Öğrencilere Karşı Tutumu

Komisyonun değerlendirme sürecinde komisyon üyelerinin öğrencilere karşı tutumuna ilişkin 1 idareci, 1 öğretici ve 7 öğrenciden oluşan toplam 9 kişi komisyon üyelerinin öğrencilere karşı tutumuyla alakalı olumlu, 1 öğrenci olumsuz görüş ifade

¹⁰⁸ Neşe Güler, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara, 2018, s. 81.

¹⁰⁹ DİB 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Kur’an Kursları Uygulama Esasları, s.26.

etmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler idareci ve öğretmenlerin görüşünden başlamak üzere aşağıda değerlendirilecektir.

“Genelde yüzlerimiz gülüyor. Müftü bey de zaten esprilerini falan yapıyor bazen. Gergin bir ortam yok. Heyecanlıysa zaten heyecanına falan takılıyorlar birazcık. [öğrenciyi] yatıştırmaya çalışıyor. Yani benim açımdan öyle görünüyor en azından. Çok gergin bir ortam yok. Stresli bir ortam yok. Rahatlatmaya çalışarak sınavı yapıyorlar.” (İ1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Komisyon aslında hani böyle stresli bir şeyden ziyade çok daha rahat geçiyor. Çok emek veriyorlar kızları sakinleştirmek için hocalar, ortam rahat yani.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında, İ1’in sınav esnasında oluşturulan ortamın psikolojisinden söz ederek komisyon üyelerinin öğrencilere karşı olumlu tutum takındıklarına işaret ettiği görülmektedir. H2 ise “çok emek veriyorlar kızları sakinleştirmek için hocalar” ifadeleriyle komisyon üyelerinin öğrencilere karşı olumlu tutum takındığına işaret etmiştir. Her iki katılımcının görüşü aşağıdaki öğrencilerin ifadeleriyle örtüşmektedir. Nitekim 7 öğrenci komisyon üyelerinin kendilerine karşı tutumunun olumlu olduğunu vurgulamıştır. İlgili görüşler aşağıdadır:

“Hocalar zaten çok samimiydi hani ben girdiğimde, istiyorsan bi su iç, hani nasılsın, hafız var mı akrabanda falan filan. Hani gayet samimi bir ortam olunca ben sadece müftü beyi hatırlıyorum.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“[Ortamı] rahatlatıldılar zaten. Nerelisin falan dedi. Sonra besmele çekince oo dedi işte makam da yapıyorsun dedi. Şey dedi nasıl hissediyorsun dedi.” (Ö2, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Mülakat yapılan ortam müftü bey çok şeydi, insanı böyle rahatlatıyordu ilk girdiğinde. İlk başta başlamadan önce işte seninle konuşuyordu falan rahatlatıyordu. Ezber dinlerken de üzerimde herhangi bir kötü bir baskısını hissetmedim. Rahatlatıldılar yani.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“[Komisyonda] çok heyecanlıydım. Ben çok heyecanlı bir kızım zaten. Ama yani şey hocalar çok şükür böyle heyecanlanmana gerek yok, biz burada size bir şey yapmıyoruz falan [dedi]. Hatta bana çok iyi okudun diye kek vermişti, öyle yumuşattılar bayağı. İlk çok heyecanlıydım zaten yanaklarım kıpkırmızıydı böyle titriyordum okurken falan ama onlar iyiydi yani vaize hanım da maşallah falan dedi böyle diye diye heyecanımı aldılar.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Heyecanlıydım tabii. [Heyecanlı olmam] benden kaynaklanıyordu. Komisyonundaki hocalardan gayet memnun kaldım. Niye şöyle yaptılar ya da şunu söyleyip beni rahatlatmadılar dediğim bir şey olmadı.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“[Ortam] yumuşaktı. Ben okurken hani heyecanlandım biraz hani ama ben normalde çok heyecanlı biriyimdir. Okurken böyle sesim falan titrer ama o zaman öyle değildi hani heyecanımı daha çok yendim yani. Heyecanlı değildim. Bunun şeyini komisyonun da etkisi olabilir hani o ilk etapta rahatlatması hani sorular sorması, onun etkisi olabilir.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“3 kişi vardı biri hocamdı. Bana karşı tavırları iyiydi yani. Güler yüzlülerdi.” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

Görüldüğü gibi örneklem gurubundaki öğrencilerin 7'si komisyon üyelerinin kendilerini rahatlatıldığını, samimi, güler yüzlü olduğunu düşünmektedir. Komisyonun samimimi, rahat bir ortamda oluşturulması, öğrencinin kendisini daha iyi hissetmesi açısından önemlidir. Bu ortamı sağlayanların ise büyük ölçüde komisyon üyeleri olduğu söylenebilir. Nitekim komisyon üyelerinin üslubu, yaklaşımları, yüz ifadeleri öğrenciyi olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda bazı öğrenciler“ kötü bir baskı hissetmedim, heyecanımı aldılar, yumuşattılar bayağı” gibi ifadelerle komisyon üyelerinin kendilerini rahatlatıldığını ifade etmişlerdir. Yine bazı öğrencilerin ifadelerinden üyelerin “samimi, güler yüzlü” oldukları anlaşılmaktadır.

Konuyla ilgili aksi yönde tek bir görüş bulunmaktadır. 1 öğrenci komisyon üyelerinin kendisine karşı çok ciddi durduklarını ifade etmiştir. İlgili veri aşağıdaki örnekte görülmektedir:

“[komisyonda] heyecanlandığımda herhalde fark etmediler. Bilmiyorum ki bir şey yapmadılar devam et dediler sonra sınav bitti çıktım. Ciddi duruyorlardı çok ciddi duruyorlardı. Korkmuştum ilk girdiğimde ama sınav iyi geçti.” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

Bilindiği gibi iletişimde sözel olmayan öğeler önemli bir yer tutmaktadır.¹¹⁰ Bu bağlamda yapılan bazı araştırmalar öğrencilerin olumlu beden dili mesajlarından olumlu, olumsuz mesajlardan ise olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur.¹¹¹ Buradan hareketle öğrencinin “çok ciddi duruyorlardı, korkmuştum ilk girdiğimde” ifadesinden, komisyon üyelerinin yüz ifadelerinin, kimi öğrencide zaman zaman olumsuz etki oluşturabildiği anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin performansına etki edebileceğinden, komisyon üyelerinin öğrencilere karşı olumlu tutum sergilemesi önemlidir. Nitekim Kur'an Kursları uygulama esasında “adaylar güler yüzle karşılanarak, kendilerini özel hissetmesi sağlanır”¹¹² vurgusuyla bu konuya işaret edilmiştir.

¹¹⁰ Yıldız Kocasavaş, “Etkili İletişimin Sözsüz Adımı Olan Beden Dili ve Türkçe Eğitimindeki Rolü”, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 7, İstanbul 2007,s.48.

¹¹¹ Sultan Şen, “Sınıf İçi İletişimde Beden Dili(Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Beden Dilini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”, Gazi Üniversitesi EBE, Ankara 2006, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 81.

¹¹² DİB 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları, s.36.

2.6.2. Komisyonun İşleyişine İlişkin Görüşler

Hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçişteki komisyon değerlendirme sürecine ilişkin bir kısım katılımcı komisyonun işleyişi hakkında görüşlerde bulunmuştur. Elde edilen veriler en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere değerlendirilmiştir.

2.6.2.1. Komisyonun Gün İçindeki Vakti

Hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçişe ilişkin 5 öğrenci komisyonun gün içindeki toplanma vaktinin kendileri için uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çerçevede elde edilen veriler aşağıda örneklendirilmiş ve değerlendirilmiştir:

“[Komisyon] saat 2’deydi. Gayet de yerinde bir vakitti yani.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“ [Komisyonun vakti] 2 falandı galiba. [Vakit]uygundu, daha gün boyu boştuk zaten.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“[Komisyon] öğleden önce de öğleden sonra da oldu... Öğleden sonra daha iyi oldu. Çünkü öğleden önce dersimizi yapabiliyorduk daha doğrusu üstüne daha çok şeyler çalışabiliyorduk. Öğleden önce olunca da bir telaş oluyordu yani. Ne zaman dersimi vereyim ne zaman hazırlanayım falan. Ondan dolayı öğleden sonra daha iyi oluyordu yani” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“[Komisyon] ikindiden önceydi. Komisyonundan çıkan ikindi namazına gidiyordu. Kılıyordu, çıkıyordu. Zaten o vakitte olması gerekiyordu. Sabah olsa zaten hocalar yüzüne bizi dinliyor. İşte sabah olunca şöyle olurdu mesela hiç alıştırma yapamazdık. Öğlenleyin yemekten geldik namazımızı kıldık. Zaten ondan sonra biraz daha birazcık daha tekrar etmemiz için süre verdiler. Öyle bence daha güzel oldu.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“[Komisyon] öğleden sonra oldu. Herhalde öğleden yemekten yemeği yiyip sonra geçtik herhalde. İyi oldu biraz vakit kazandırdı. Yemekten sonra çalıştım biraz, önce de çalıştım.” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğrencilerin sınavın öğleden sonra olmasını uygun buldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin komisyon vaktini uygun bulma gerekçelerine bakıldığında ise sınavın yemekten sonra olması ve çalışmalarını için daha fazla vakit verilmesi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınav performansını etkileyen etkenlerden birinin vakit olduğu söylenebilir. Sınavın geç saatlerde yapılmaması, yemek saatlerine denk getirilmemesi öğrencinin sorulan sorulara daha iyi odaklanması açısından önemlidir.

2.6.2.2. Komisyonun Süresi

Hazırlık sınıfından hafızlık sınıfına geçişteki komisyon değerlendirme süreci ile ilgili olarak 1 idareci ve 4 öğrenciden oluşan toplam 5 katılımcı komisyonun süresine

ilişkin çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen veriler en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere aşağıda değerlendirilmiştir.

2.6.2.2.1. Sürenin Yetersiz Olması

Katılımcılardan 1 idareci ve 2 öğrenci komisyonun süresinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen veriler idarecinin görüşlerinden başlamak üzere değerlendirilmiştir.

Bu kapsamda idareciden elde edilen veri aşağıdaki örnekte görülmektedir:

“Zaten çocuğun beş on dakika bir heyecan süresi oluyor. Onu atlatayım diyene kadar her şey bitmiş oluyor. Onun için komisyondaki o süreler yeterli değil diye düşünüyorum. [Sürenin] fazla olması lazım. Bunu da bir güne olmaz işte. Öğrenci çok olduğu için bu komisyon bir günlük, hemen gelelim gidelim gibi bir şey olmaz.” (İ1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Görüldüğü gibi İ1 öğrenci sayısının fazla olduğunu dile getirerek komisyon süresinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçişte uygulanan komisyon sınavı kapsamında 2 öğrenci komisyon süresinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“[Komisyonda] vakit tanındığını düşünmüyorum. Çünkü 60 kişiydi. 2’de başladı mülakat biz 4 veya 4.30’da falan anca girdik. Yani listenin en sonunda girdik... Yarım saat bir saatte sen karşıdaki kişiyi tanıyamazsın. Niyetini vs... En azından bir hafta mesela biz buraya geldiğimizde ölçebilirlerdi.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“5 dakikada 10 dakikada bir öğrencinin hafızlık yapıp yapamayacağını öğrenemezler. Bunu 10 dakika ile şey yapamazlar yani... Öğrencinin hazırlıktan hafızlığa geçmesi için böyle bir komisyonun gelip bir günde 50 öğrenciyi şey yapmasını[sınav yapmasını] doğru bulmuyorum ben.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında “5 dakikayı, 10 dakikayı” yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır. Sözlü sınavları yetersiz kılan faktörlerden biri öğrencinin düşünmek için yeterli zamanının olmamasıdır. Soruların sözlü olarak sorulması öğrencinin soruyu yeniden gözden geçirmesine, kelimeler üzerinde yoğunlaşarak daha iyi anlayabilmesine olanak vermemektedir.¹¹³ Bu açıdan komisyon sınavlarında öğrencinin soru üzerinde gerektiği biçimde düşünebilmesi için belirli bir süre verilmesi önemlidir. Bununla birlikte sınava hazırlıksız giren öğrenci için sürenin genellikle yetersiz olduğu söylenebilir.

¹¹³ Ali Yılmaz, Ölçme Değerlendirmede Testler, “ Ölçme ve Değerlendirme”, (Eds: Emin Karip), s. 161.

2.6.2.2.2. Sürenin Yeterli Olması

Söz konusu geçiş kapsamında 2 öğrenci komisyon süresinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“...rastgele okuduğumuz için 2 sayfadan da anlıyorlar bence yeterli yani. Kısa sürseydi hani bilmiyorum, insan bir besmele ile bile anlayabilir bazen. Hani mahreçleri oradan anlardı.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“[Komisyonun] süresi iyiydi yani bir sıkıntı yoktu kısa değildi uzun da değildi.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

Görüldüğü gibi bu öğrenciler, “süresi iyiydi”, “kısa değildi uzun da değildi” gibi ifadelerle komisyon süresinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak sınav süresini öğrencinin seviyesine, sınavın zorluk düzeyine göre olabilecek en makul düzeyde vermenin ölçme sonuçlarının güvenilirliği açısından çok önemli olduğu söylenebilir. Sınav süresinin uzun tutulması halinde öğrenci, yorgunluk vb. sebeplerle doğru verdiği cevaplarda çelişkiye düşmeye başlayarak yanlış cevaplara yönelebilir. Sürenin çok az olması durumundaysa öğrenci cevapları atarak verebilir.¹¹⁴ Bu durum ise sınavın güvenilirliğini olumsuz etkileyebilir.

2.6.2.3. Komisyonun Mekânı

Yapılan komisyon sınavına dair 1 idareci ve 4 öğrenciden oluşan toplam 5 katılımcı komisyonun toplandığı mekân hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen veriler idarecinin görüşünden başlamak üzere değerlendirilmiştir. İlgili örnek aşağıda görülmektedir:

“Boş olduğu için sınıfların şu yankı meselesi var. Yankıdan dolayı ve öğrencilerin heyecanından dolayı söylenilen şey anlaşılamayabilir ki bazı çocuklar, bazı kızlarda oluyor. Bir kaç kez tekrarlattığı oluyor üyeleri sorduğu soruları...” (İ1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki görüşlerden anlaşıldığı kadarıyla katılımcı, sınavın yapıldığı mekânın akustik yapısının elverişsiz olduğunu ve bu durumun olumsuz yansıdığını ifade etmektedir.

Yine bu konuda 4 öğrenci komisyonun mekânıyla ilgili çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. İlgili görüşler aşağıdadır:

“[Komisyon] 5-b sınıfında oldu. Hem öğretmenler odasında oldu. Öğretmenler odasında sadece eğitimle ilgili şeyler olduğu için ora daha sadeydi. Ora çok daha iyiydi yani

¹¹⁴ Güler, s.45.

orada [öğretmenler odasında] dikkatimi çeken çok fazla bir şey yoktu ama sınıflarda vardı.” (Ö10, Bay, 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. Yani korkardım ben bir odaya tek başıma girdiğimde. Yani arkadaş olarak kimse olmadığı için.” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“[Komisyonda] hocalar vardı önlerinde meyve tabakları vardı. Değişik bir şey oldu bizim hoca ile başka bir tane daha hocamız vardı. Onların önüne salatalık koymuşlardı diğer hocaların önüne de elma, muz, portakal. Şaşırdım, bizim hocalarımıza sadece salatalık koymuşlar diğer hocalara meyveleri vermişler. Herhalde misafir geldikleri için... Ben biraz yemeğe düşkün birisiyim de... [ben olsam] oraya meyveleri koymazdım yani koyardım da öğrencilerin gireceği zaman kaldırdım bana olduğu gibi gözleri takılmasın diye.” (Ö14, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“Komisyonu okul müdürünün odasında yaptık. Ben özel bir sınıf ayarladım. Çünkü öğrencinin tam bir sınav ortamı yani ilkokulda falan yapılan sınavlarda hep bir sınıf ortamında yapıyordu. Müdürün odasında çocuk yani daha tuhaf hissedebilir, strese girebilir.” (15)

Görüldüğü gibi öğrenciler komisyon mekânına ilişkin “ürkütücü”, “tuhaf, “strese girilebilir” gibi nitelendirmelerde bulunmuşlardır. Ö10 ve Ö14 ise mekanda dikkat dağıtıcı öğelerin olmasına işaret etmiştir. Ö14 bu durumu şu ifadelerle dile getirmiştir: “[ben olsam] oraya meyveleri koymazdım yani koyardım da öğrencilerin gireceği zaman kaldırdım bana olduğu gibi gözleri takılmasın diye.”

Sözlü sınavlarda öğrencinin kendini rahat ifade edebilmesinde sınavın yapıldığı mekan önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim “bulunulan yerin fiziksel konumu ve nitelikleri, bir başka deyişle büyüklüğü ve biçimi, ayrıca rengi, aydınlatma derecesi, ısısı, sessiz ya da تنها olması gibi özellikleri, o mekanın içinde yer alan iletişimi etkiler.”¹¹⁵ Sınavın “müdür odası” gibi resmi bir mekânda yapılması, öğrencinin korkmasına, strese girmesine sebep olabilir. Bu nedenle öğrencinin başarısı istenilen düzeyde olmayabilir. Ayrıca Ö14’ün de ifade ettiği gibi sınavın yapıldığı mekânda yiyecek, içecek vb. maddelerin bulunması öğrencilerin dikkatini dağıtabilir. Bundan dolayı sözlü sınavların sade ve öğrencinin kendini rahat hissedebileceği ortamlarda yapılması önemlidir.

2.6.2.4. Komisyonda Sorulan Sorular

Araştırmaya katılan 16 öğrenciden 4’ü komisyonda sorulan sorulara ilişkin görüş bildirmişlerdir. İlgili örnekler aşağıda görülmektedir:

¹¹⁵ Doğan Cüceloğlu, *İnsan İnsana*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2018, s.64.

“ [Komisyonda] 3 satır falan herhalde [okuttular]. Kehf suresiydi. [Sorular] bence yeterli değil... Ben 3 satırda kendimi nasıl ifade edeyim... Çünkü ben mesela kalp hastasıyım ya. O anda tamam heyecanıma yenik düşmedim. Ama ben orada heyecanlanıp sesim titreyebilirdi mesela... Bir de şöyle mesela bana orada kolay bir sayfa gelebilirdi. Birine Kur'an'ın çok zor bir sayfası da gelebilirdi. Hani rastgele olan bir şey. Orası bizim için bir ölçü değildi. ” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Sadece yüzüne okuttular. 2 sayfadan 2'ser ayet. Yani yaklaşık yarım sayfa. O kadar yani ... [Tecvit] evet bana sormadılar. Hani burada ne var. Ne varı bırak hani neler olmuş, nasıl olmuş diye hiç sormamışlardı bana. Sadece mahrece ve yüzüne okumanın hızına önem veriyorlar. Ben ilk komisyonda da geçmiştim mahreçlerim iyi değildi aslında o zaman ama yüzüne çok hızlı okuyordum. Beni geçirmişlerdi ama ben kendim hazırlıkta kalmayı istemişim ona çok şaşmıştım. Hatta benim hocam da şey demişti seni nasıl hani böyle yüzüne okuman, mahreçlerin iyi olmadığı halde geçirdiler. İlk başlarda geçen arkadaşlarımı sadece yüzüne okumalarının hızına göre geçirdiler. O hataydı yani.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

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

“Komisyonda mahreç ve sıfatlardan sordular. Mesela bir sıfatın açıklaması ve o sıfatın harflerini kelime olarak sordular. Rihvet sıfatının bana mesela bana direkt sıfatının açıklamasını yaptırmadan direkt harflerini saydırması bence bu iyi bir şey değildi. Açıklamasını da yapmalıydım bence. Çünkü çocuk mesela açıklamasını bilmiyordur sadece harflerini ezberlemiştir ve ileride de bu sıfatın sadece harflerini bildiği için o sıfatı uygulayamaz Kur'anı Kerim'de.” (Ö15, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında öğrencilerin komisyonda kendilerine yeterince soru sorulmadığı şeklindeki kaygılarını dile getirdikleri görülmektedir. Sözlü sınavların dezavantajlarından biri, bir öğrenciye sorulan az sayıdaki sorunun rastlantı olarak öğrencinin çalıştığı ve bildiği konulardan çıkabilmesidir. Ya da onun hiç çalışmadığı ve iyi bilmediği konulara isabet edebilmesidir.¹¹⁶ Bu duruma hafızlık komisyonunda sorulan sorular açısından bakıldığında, Ö1 “bana orada kolay bir sayfa gelebilirdi. Birine Kur'an'ın çok zor bir sayfası da gelebilirdi. Hani rastgele olan bir şey.”; Ö15, “Rihvet sıfatının açıklamasını yaptırmadan direk harflerini saydırması iyi bir şey değildi.” ifadeleri ile sözlü sınavlardaki soruların rastlantısal olma durumuna işaret etmiştir. Bu durum ise sözlü sınavlardan elde edilen puanların geçerliğini düşürmektedir.¹¹⁷

Sınavda sorulan sorular kapsamında Ö5 “Ben ilk komisyonda da geçmiştim mahreçlerim iyi değildi aslında o zaman ama yüzüne çok hızlı okuyordum. Beni geçirmişlerdi” ifadeleri ile sınavda yalnızca yüzüne okumanın hızına önem verildiğini dile getirmiştir. Hafızlığa başlamadan önce yüzüne okumanın seri hale gelmesi, hafız

¹¹⁶ Halil Tekin, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınevi, Ankara, 1991, s. 122.

¹¹⁷ Tekin, s.122.

olacak öğrencinin işini yarı yarıya kolaylaştırabilmektedir. Ancak mahreç ve tecvit kuralları tam olarak kavranmamışsa uygulamada hatalar olabilmektedir.¹¹⁸ Bu durum ise hem öğrencinin hem de öğreticinin işini zorlaştırabilmektedir.

Soruların niteliği hakkında anlatılanlara ilave olarak, Ö1'in “ Kalp hastalığı” ile alakalı ifadesine dikkat çekilebilir. “Kalp hastalığı” gibi önemli rahatsızlığı olan öğrenciler heyecanlarına daha çabuk yenilebilmektedirler. Bu noktada daha önce belirtildiği gibi sorular sorulmaya başlanmadan önce öğrencilerin rahatlatılması önemlidir.

2.6.2.5. Komisyona Öğrenci Alım Şekli

Araştırmaya katılan 2 öğrenci komisyonun yapıldığı mekâna öğrenci alım şekline ilişkin görüş bildirmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Çok bekledik hani böyle bir zamanlama ayarlaması olsaydı mesela şu sınıf şu saatler arasında girecek, diğer sınıf o zamana kadar aşağıda beklemesin.. Hani böyle bir saat ayarlaması olsa bence daha uygun olurdu. Mesela bir hocanın sınıfı 10 ile 11 arası gelsin, diğer hocanın sınıfı 11- 12 arası gelsin. Sonra bir saat namaz molası ve diğer sınıf şu saatte gelsin, böyle daha uygun olurdu bence. Çünkü hepimiz sıraya girince bir kargaşa da oldu. İnsanlar korkmaya başladı sebepsiz yere.”(Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Aslında şöyle olmuştu, A sınıfı Çarşamba günü girdi B, C, D sınıfları da Perşembe günü girdi. Ben de C sınıfındaydım. Daha çok hazırlandık tabii. Haksızlık olur öyle...Komisyon oluşturucusu ben olsaydım hepsini bütün günümü ona ayırırdım. Zaten yani bütün herkesi(aynı gün) komisyon yapmaya çalışırdım. Kimse beklemesin diye.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde görüş bildiren öğrencilerin komisyona giriş esnasında sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Komisyona alım şekli öğrencinin alacağı nota etki edebilir. Nitekim Ö11'in de ifade ettiği gibi sınava son gün giren bir kişi daha çok hazırlanabilir. Bununla birlikte “sınava son sıralarda alınan öğrenciler için konuların pek çoğu sorulara verilen cevaplar aracılığıyla tekrar edilmiş olacağından bir avantaj oluşturabilir.”¹¹⁹ Ayrıca komisyona girecek öğrencilerin hep bir arada bulunması Ö5'in de ifade ettiği gibi kargaşanın oluşmasına, adayların kaygılanmasına sebep olabilir. Bu durum ise öğrencinin sınav esnasındaki performansını olumsuz yönde etkileyebilir.

¹¹⁸ Davut Kaya, “Kur'an-ı Kerim Öğretim Yöntemlerinin (Hafızlıkta ve Yüzünden Okumada) Geliştirilmesi”, TİDEF Yayınları, İstanbul 2010, s. 522.

¹¹⁹ Ali Yılmaz, Ölçme Değerlendirmede Testler, “ Ölçme ve Değerlendirme”, (Eds: Emin Karip), s. 161.

2.6.6. Komisyonun Yaptırım Gücüne/Niteliğine İlişkin Görüşler

Hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçişte uygulanan sınav kapsamında 2 öğretici komisyonun öğrenciler üzerinde yaptırımının zayıf olduğunu dile getirmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Komisyon güzel, görevini icra ediyor. Fakat işte şey yok komisyonda yaptırım gücü olmayınca çocuk hafızlığa geçemedi mesela farz edelim çocuk bir dönem daha yüzüne çalışıyor, olmayınca komisyon tekrar bakıyor, farz edelim yine olmamış bir daha yüzüne çalış. Artık başka çare kalmıyor hadi ezbere başlasın... Yani bu çocuğu bundan sonra zorlamanın bir anlamı yok bu çocuğu zorlarsak artık küstürmeye başlayacağız Kuran’a.” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bu sınav olması gerekli bir sınav. Kabiliyeti olmayan yani ezber kabiliyeti olmayan, yüzünesi oturmamış çocukları zorlamamak gerekiyor. Ezber kabiliyeti olmayan, yüzünesi oturmamış birçok öğrenci sıkıntı yaşadı. Komisyondan geçmese bile Milli Eğitim’de öğrenci oldukları için okumak durumunda kaldılar. O da bayağı bir sıkıntı yaşandı hala daha o sıkıntılı öğrenciler devam ediyor sıkıntı içinde... Yani Kur’an kursu boyutunda resmi kararlar alındı fakat Milli Eğitim boyutunda bunu bağlayıcı bir şey olmadığı için okulda devam etmek zorunda kaldılar, böyle bir çıkmaza girildi.” (H8, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki örneklerde katılımcıların komisyonun öğrenciler üzerinde yaptırım gücünün olmadığını dile getirdikleri görülmektedir. Özellikle H8’in “komisyondan geçmese bile Milli Eğitim’de öğrenci oldukları için okumak durumunda kaldılar” ifadeleri dikkat çekicidir. Bu görüşlerden hareketle incelenen projeler bağlamında kurumsal işbirliği ve eşgüdüm noktasında çeşitli problemlerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca komisyonun etkisinin ya da belirleyiciliğinin, uzun vadede nasıl işleyeceğinin yeterince planlanmadığı görülmektedir.

2.6.7. Komisyon Algısına İlişkin Görüşler

Algı, duyu organlarından beynimize ulaşan verilerin örgütlenmesi, yorumlanması, anlamlandırılması sürecine verilen addır. Aynı duyuşsal uyarı farklı kişilerce farklı algılanabilir.¹²⁰ Bu bağlamda 2 öğrenci, öğrenciler arasındaki komisyon algısına ve bu algının sınav sürecine olan etkisine dikkat çekmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Bence kuruldan[komisyon] önce yurttan büyük bir gerilim oluşturuluyor özellikle benim zamanımda çok büyük gerilimler oluşturuldu. Kurul gelecek işte geçemeyeceksiniz, geçemezsiniz, çıkacaksınız. Biz buraya bir sürü hayalle gelmişiz yurttan çıkarılma söyleniyor bize. Bunlar bence çok olumsuz etkiliyor insanı motivasyon olarak yapacaksın bile yapamıyorsun normal olarak.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

¹²⁰ Üstün Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2018, s. 118.

“Ya bir kere komisyon deyince bizi çok korkuttular başta ve komisyonu işte şöyle çalışın böyle çalışın. Komisyon deyince hepimiz korkardık daha çok korkulacak değil de iyi okuyana hediyeler verilecek bir komisyon olmasını isterdim... Yani komisyon deyince bir korku geliyordu.” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılacağı üzere öğrenciler, “kuruldan[komisyonundan] önce yurttan büyük bir gerilim oluşturuluyor, komisyon deyince hepimiz korkardık” gibi ifadelerle komisyonuna ilişkin oluşan olumsuz algıya işaret etmişlerdir. Öğrencilerin komisyon sınavından geçememekle korkutulmasının, öğrencinin sınavı olumsuz algılamasındaki nedenlerden biri olduğu söylenebilir. Bu durum ise Ö4’ün de ifade ettiği gibi kişinin sınav esnasında motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

Özetle komisyon sınavıyla alakalı birçok olumlu ve olumsuz hususun olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim katılımcıların bir kısmı komisyon üyelerinin tutumları, komisyon sınavının vakti hakkında olumlu görüş ve değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte katılımcılar komisyonda sorulan sorulara, öğrenci alım şekline, toplanma mekânına, yaptırım gücüne, komisyon algısına ilişkin bir takım problemler de dile getirmişlerdir.

Hafızlık eğitim sürecinde öğrencilerin zorlanmadan ve istenilen süre içinde ezberlerini yapabilmelerinde komisyon sınavının önemli rol oynadığı söylenebilir. Öğrencinin kendini tam olarak ifade edebilmesi için komisyonda yer alanların tutum ve davranışları, sınavın vakti, tanınan süre, sınavın yapıldığı mekân önemli yere sahiptir. Öğrencinin istenilen seviyede olup olmadığının ölçmesi bakımından ise soruların niteliği önem taşımaktadır. Tüm bu eleştirilerin komisyon sınavının niteliğinin iyileştirilmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

2.7. Ezber Yaparken Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşler

DİB tarafından hazırlanan hafızlık eğitim programında öğrencilerin ihtiyaçları, talepleri, nitelikleri ve Kur’an kursu şartlarına göre uygulanmak üzere 2 farklı ezberleme stratejisi tavsiye edilmektedir.

A. Geleneksel Ezberleme Stratejisi

Bu strateji, hafızlık eğitiminde görülen birtakım yanlış uygulamaların önüne geçmek ve ülke genelinde uygulama birliği sağlamak amacıyla geleneksel hafızlık stratejisinin sistematik hale getirilmesinden oluşmaktadır. Bu stratejide her bir cüzün sırasıyla 20. sayfasından başlanarak geriye doğru ezberlenmesi ön görülmektedir.

B. Tekrarlara Göre Yapılandırılmış Strateji

Hafızlığı oldukça kısa sürede tamamlamayı arzu eden ve durumu buna müsait olan öğrenciler ve kurslar için tavsiye edilen bu strateji örneği, sayfanın en kısa sürede, en kolay bir şekilde ezberlenmesini ve özel olarak belirlenmiş aralıklarla tekrarlanarak hafızada tutulmasını esas almaktadır. Birinci stratejiden 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.¹²¹

Yukarıda anlatılan ezberleme stratejileri 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.¹²²

2. Parçadan Bütüne Ezberleme: Hafızlık yaptırانların en yaygın kullandıkları yöntemdir. Sayfa ya başından aşağıya doğru veya sonundan yukarıya doğru, ayet ayet, bölüm bölüm ezberlenmektedir.¹²³

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. Verilen cevaplar, ezber öncesi aşama, ezber aşaması ve ezber sonrası aşama olarak 3 alt başlığa ayrılmış ve bu başlıklar kendi içlerinde farklı temalar oluşturularak değerlendirilmiştir.

2.7.1. Ezber Öncesi Aşamaya İlişkin Görüşler

Kur'an-ı hatasız ve seri okuyabilmek için onun lafızlarına kulak, göz ve dil aşinalığının oluşması gerekmektedir.¹²⁴ Bu bakımdan ezberlenecek sayfanın kolay bir şekilde hafızaya alınmasında ezber öncesi yapılan işlemler önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin ezbere başlamadan önce sayfalarını ezberlemeye dönük yaptıkları işlemler, ezber öncesi aşama başlığı altında toplanmıştır. Bu başlık altında 4

¹²¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. DİB Hafızlık Eğitim Programı, s. 14-16.

¹²² Ayrıntılı bilgi için bkz. M. Faruk Bayraktar, “Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları”, *X. Kur'an Sempozyumu Kur'an ve Eğitim*, Ankara, 2008, s. 122.

¹²³ Koç, Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik, s. 167.

¹²⁴ Benli, s.139.

öğretici ve 11 öğrenciden oluşan toplam 15 katılımcı ezberlenecek sayfanın ezberlenmeden önce yüzüne okunması ve bu okumanın niteliği ile alakalı görüşlerde bulunmuşlardır. 6 öğretici ve 2 öğrenciden oluşan 8 katılımcı ise ezberlenecek sayfanın öğreticiye veya bir bilene dinletilmesiyle ilgili görüş belirtmişlerdir. 3 öğrenci sayfanın ezberlenmeden önce ses kayıt cihazlarından dinlenmesi, 3 öğrenci ise ezberlenecek sayfanın mealinin okunmasıyla alakalı görüşte bulunmuştur. Elde edilen veriler en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere değerlendirilmiştir.

2.7.1.1.Sayfanın Bireysel Olarak Yüzüne Okunması

Yapılan ezberlerin kısa zamanda tamamlanabilmesi için öncelikle ezberlenen kısmın çokça okunması ve işlek hale getirilmesi önemlidir.¹²⁵ Bu bağlamda sayfayı ezberlemeden önce yapılan ön hazırlıklara ilişkin 4 öğretici ve 11 öğrenciden oluşan toplam 15 katılımcı metnin yüzüne okunmasıyla alakalı görüşler dile getirmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler öğreticilerin görüşlerinden başlamak üzere aşağıda değerlendirilmiştir. İlgili örnekler aşağıda görülmektedir:

“Öğrencimize bir gün öncesinden ezbere başlamadan önce o sayfayı biraz yumuşatması için okumasını tavsiye ediyoruz hafif bir ezberini alır gibi ama tam ezber oluşmayacak hani. Buna 33’leme de deniliyor, hafızlıkta böyle bir şey de olabilir bu şekilde yapmasını sonraki günde ezberine alana kadar okumasını söylüyorum. Çünkü genelde bir sayfaya sıfırdan başladığınız zaman o gün içerisinde ezberden okunacak seviyeye gelmiyor üzerine bir gece uyumanız gerekiyor, ondan dolayı böyle yapıyoruz ertesi gün daha kolay ezberlemiş oluyoruz.” (H1, Bayan, 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. Çünkü yüzüne okuduğunda hani kelimeleri kendi görerek okumuş oluyor. Ezbere geçtiği anda hızlı bir şekilde tekrar ediyor ya orada bir hatası varsa ya da dikkat etmesi gereken bir şey varsa onun farkında oluyor olmuyor ama ezberlemeden önce baktığında oraya [hatasını] fark edebiliyor.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bir sayfayı okuturum ondan sonra diyorum ki 33le. 33’lemek demek sayfayı baştan başlarsınız sayfayı 33 defa yüzüne okursun ha bunu bazı öğrencilerimiz yapıyor bazıları yapmıyor biraz daha zor oluyor sıkılıyor diye. Neden 33 kolaylığı var 33’lediğimiz zaman var ya öğrenci 1,2,3,4 başlar 33’e geldiği zaman sayfa ezberlenmiş oluyor o kadar aşinalık kazandırıyor. Tekrar diyor güzeldir 180 kere olsa da.” (H4, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bazı arkadaşlarımız 20 kere yüzüne okunması lazım diyor tabi onların da haklılık payı vardır kendi deneyimleri tecrübeleri o yöndedir. Fakat ben buna ihtimal vermiyorum. Vakit kaybı olarak görüyorum. Ben 2 kere 3 kere yüzüne okutuyorum.” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğreticilerin ezbere başlamadan önce sayfayı ne kadar yüzüne okuttuklarına vurgu yaptıkları görülmektedir. H1 ve H4 ezberlenecek

¹²⁵ Temel, s. 44.

sayfayı 33 defa yüzüne okuttuklarını ifade ederken, H3 ve H6 ise birbirine yakın sayılar olarak 2-3 veya 3-4 defa yüzüne okuttuklarını dile getirmişlerdir. Görüldüğü gibi öğrenciler arasında ezberlenecek metnin kaç kez yüzüne okutulduğuna ilişkin görüş birliği bulunmamaktadır. Bu noktada öğrencilerin sayfaya aşinalık düzeyinin tekrarların sayısına yön verdiği söylenebilir. Öğreticilerin ezberlenecek sayfaların niçin yüzüne okuttuklarına ilişkin ifadelerine bakıldığında H1 ve H4'ün benzer ifadelerle öğrencinin sayfaya aşına olması durumunu gerekçe gösterdikleri görülmektedir. H3 ise öğrencinin ezberlemeden önce yüzüne okumasının sebebini hatasını başta fark edebilmesi durumuyla açıklamıştır. Ezberlenecek bölümün bir gün öncesinden en az 10 defa okunması veya üzerinde biraz çalışılması daha iyi olabilir.¹²⁶ Bu sayede öğrencinin sayfayı yüzüne okuyuşu serilik kazanabilmekte dolayısıyla metnin ezberlenmesi daha kolay olabilmektedir. Bununla birlikte yüzüne okuması gayet seri olan öğrenci için H6'nın ifade ettiği gibi sayfayı birkaç kez okuması yeterli olabilir.

Ezbere başlamadan önceki ön hazırlık aşamasına dair 11 öğrenci sayfanın yüzüne okunmasıyla alakalı görüşler dile getirmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıda görülmektedir:

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

“İlk önce 33'lüyordum. Çünkü serileşince hani daha fazla okuyunca daha çok aklında kalıyor. Hani ezberlemesi daha kolay oluyor diye. Ama daha sonra hani biraz ilerledikten sonra ben sadece iki üç kere yüzüne okuyup, ezberlemeye başladım. Ama 33'lediklerim daha kalıcı oldu.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“İlk önce 10- 15 kere yüzünden okuyordum. Çünkü ilk önce tanımam lazım sayfayı, durakları yani o ayın duraklarını bile böyle zihnime şey yapmaya çalışıyordum. O şekilde görsel zekamı kullanmaya çalışıyordum. O yüzden sayfaya aşına oluyordum. 10- 15 kere seri okuyordum. Bir de dilin dönmesi lazım. Yani dilim zor dönüyordu benim şahsen.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“[Yüzüne]okuyorum zaten yüzüne bayağı serileşiyor. Hani mahreçler otursun. Bir daha da ezberleyince geri dönüşü olmuyor çünkü yanlış ezberlemiş oluyorsun.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“İlk önce yüzüne okuyorum birkaç defa. Aslında bir hocamız lisede falan şey demişti 20 defa en az okuyun demişti yüzüne öyle daha aşına oluyorsunuz yani aklınızda falan kalır.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

“Ezberlemeden önce sayfayı yüzüne okuyordum. İşte birkaç defa mesela en az 5 defa 3 defa yani sayfayı güzelce okuyana kadar yüzüne okuyordum.” (Ö9, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

¹²⁶ Nazif Yılmaz, *Kur'an Öğretiminde Temel İlkeler ve Yöntem- Teknikler*, İstanbul, 2012, s. 523.

“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. Sonra o 5 satırla öbürüne geçtiğimde daha kolay oluyor.”(Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Sayfayı sadece bir kere okuyorum ilk başta sayfaya bakmak için kolay mı zor mu diye. Sonra 1. Ayetten başlıyorum 10 kere okuyorum 2. Ayete geçiyorum 10 kere okuyorum.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“ Hoca bana 15 kere yüzüne okuyup gel diyor. Hocaya gelip yüzüne okuyorum. İyi okursam ezbere başla diyor çok takılırsam biraz daha oku diyor.” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

“Eskiden okumadan ezberlemeye çalışıyordum. Ondan sonra fark ettim ki arkadaşlarımın düşüncesini aldım. Onlara sordum ve 30 defa yüzünden okuyorlarmış yani yüzünden dediğim Kur'an'ı okuyorlarmış. Ondan sonra da 5 satır 5 satır bölüp ezbere başlıyorlarmış.” (Ö14, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“[ezberleyeceğim sayfayı] 5 kez okuyorum.” (Ö16, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Zorlanan)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğrencilerin önemli bir kısmının sayfalarını “ 33 kere, 10 defa, 15 defa, akıcı olana kadar” yüzüne okudukları anlaşılmaktadır. Bu noktada öğrenciler arasında da öğretmenler gibi ezberlenecek sayfaların ne kadar yüzüne okunacağı konusunda görüş birliği bulunmamaktadır. Bu durum daha önce de ifade edildiği gibi öğrencilerin sayfaya aşına olma durumuyla ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin ezberleyecekleri sayfaları yüzüne okumaları, ezber öncesi aşama için önemli bir adımdır.

Öğrencilerin ezberleyecekleri sayfaları yüzüne okuma gerekçelerine bakıldığında metni tanımak, sayfaya aşına olmak, yüzüne güzel okuyabilecek hale getirmek, sayfayı tanımak gibi ifadeler kullandıkları görülmektedir. Literatüre bakıldığında ezberlenecek sayfanın defalarca tekrar edilmesine dikkat çekildiği görülmektedir. Nitekim ezber öncesi tekrar arttıkça yüzünden okuma azalmakta, ezberden okuma artmaktadır.¹²⁷ Öğrencilerin ezberlemeden önce sayfaları yüzünden nasıl okuduğuna bakıldığında ise Ö10 ve Ö14'ün sayfayı bölerek okudukları görülmektedir. Bu durum ezber aşamasında öğrencilerin daha kolay ezber yapabilmelerini sağlayabilir. Ö6 ise yüzüne okumayı seri bir şekilde yaptığını ifade etmiştir. Ancak tekrarlar çok hızlı yapıldığı zaman kelimler, medler yutulabilir.¹²⁸ Bu durum ise öğrencinin sayfayı hatalı ezberlemesine sebep olabilir.

¹²⁷ Temel, s.46.

¹²⁸ Yılmaz, s.523.

2.7.1.2. Sayfanın Öğreticiye veya Bilen Birine Yüzüne Okunması

Hafızlık sürecinde yanlış ezberlenmiş bir kelimenin sonradan düzeltilmesi oldukça zordur.¹²⁹ Bu bakımdan öğrencinin ezberleyeceği sayfayı bilen birine yüzüne dinletmesi önemlidir. İşte bu kapsamda 8 katılımcı ezber öncesi ön hazırlık aşamasına ilişkin öğreticiye veya bilen birine sayfanın yüzünden okunmasıyla alakalı görüşlerde bulunmuşlardır. 4 katılımcı ise yüzüne dinletmediklerini/dinletemediklerini belirtmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere değerlendirilmiştir.

Ezber öncesi aşamaya ilişkin 6 öğretici ve 2 öğrenciden oluşan toplam 8 katılımcı sayfanın öğreticiye veya bilen birine yüzüne okunmasıyla ilgili görüşler dile getirmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen veriler öğreticilerin görüşlerinden başlamak üzere değerlendirilmiştir. İlgili veriler aşağıda görülmektedir:

“2. Dönem 10. cüzün son sayfasından başladık kızlarla beraber 10. cüzün son sayfasını Ben kendilerinden öncelikle çalışmadan okumalarını istedim bana. Çünkü ben onların orada nerede hatalarının olduklarını göreyim sonrasında söyleyeyim.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Kendi kendine okuduktan sonra bana gelip bana bir defa dinletiyor. Eğer hatası varsa ya da şuraya dikkat etmesi gerekiyorsa dikkat edilebilecek karıştırabilecek yerler varsa oralara söylüyorum.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Öğrenciyi oturtuyorum ilk önce o sayfayı yüzüne okutuyorum. Niye çünkü ezberleyecek ama kendince daha ezber yapmadı kendi kendine diyebilir ki ben doğru okuyorum diyebilir. Bu endişeye kapılmadan o rahatlığa kapanmasın diye de önce bir kendine yapacağı hatayı yapmayacağı hatayı da gösteriyorum zaten benim yanımdayken de sayfa içerisindeki hatalarını kendisi de görüyor.” (H4, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sayfayı genel manada %90 dinliyoruz dinlemeye gayret ediyoruz ama diğer taraftan ders bekleyen diğer ders vermek için sırada bekleyen çocuklar var iken de o zaman da pek mümkün olmuyor. Ders varken dersi dinliyoruz ders vermek için sırada bekleyen yoksa yüzüne okuyan çocukların hafızlığa başlamadan önce hatalar nereler oralar çizerekten, bak buralara dikkat et burayı yanlış okuyorsun ezberlerken de buraya aynen böyle okuyarak yanlış ezberleme diye işaretleri yaparaktan...” (H5, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Evet ilk başlar dinliyorum işte. Ben bunu(sayfayı) gösteriyorum yapıyorum tatbik ediyorum ve öğrenciyi de bu şekilde ilk başladığında dinliyorum.” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Tecvit kurallarında hatası var mı mahreçlerinde hatası var mı herhangi bir hatası varsa orada onun altını çiziyoruz onu düzeltmesi için yani herhangi bir galet yapmaması için galet oluşmaması için.” (H8, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

¹²⁹ Ziya Salihoğlu, *Başarılı Hafız Olma ve Yetiştirme Metodları*, Yasin Yayınevi, İstanbul, 2013, s. 64.

Yukarıda görüldüğü gibi katılımcı 8 öğreticiden 6'sı öğrencinin sayfasını ezberlemeden önce yüzüne dinlediklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğreticilerin, öğrencinin hatalı ezberlemesini engellemeye çalıştıklarını göstermesi açısından önemlidir. Bu sayede öğrenciler sayfalarını yanlışsız bir şekilde ezberleyebilir, hizi ve tekrarları ve haslama döneminde hatalarını düzeltmek için vakit kaybetmeyebilirler.

H2, H3, H4, H5 ve H8'in ezberlenecek sayfaları yüzüne dinleme gerekçelerinin öğrencilerin hatalarını söyleyerek yanlış ezberlemesinin önüne geçmek olduğu anlaşılmaktadır. H3 ve H4 söz konusu gerekçeye ilave olarak öğrencinin karıştırabileceği, hata yapma olasılığının yüksek olduğu yerlere de dikkat çektiklerini belirtmişlerdir. Nitekim surenin okunuşunda nelere dikkat edileceğinin söylenmesi, hata yapılabilecek yerlerin altının çizilerek gösterilmesi önemlidir.¹³⁰ Aksi takdirde öğrenci sureyi, sayfayı yanlış ezberleyebilir. H5 ise öğrencilerinin sayfasını dinlemeye gayret ettiğini fakat ders vermek için sırada bekleyenler olduğunda bu durumun pek mümkün olmadığını belirtmiştir. Bu noktada bir belletmenden yardım alınabilir. Son olarak H6'nın ifadesine bakıldığında hafızlığa ilk başlayan öğrenciye sayfayı okuduğunu sonrasında da öğrenciyi dinlediği görülmektedir. Buradan hareketle öğreticinin gösterip-yaptırma yöntemini uyguladığı söylenebilir. Bu yöntem iyi uygulandığı zaman öğretmene öğrencinin öğrenme yanlışlarını görüp hemen düzeltme imkânı sağlar. Ayrıca öğrencilerin beceriye ilişkin iyi/ eksik yönlerini görme imkânı verir.¹³¹

Ezber öncesi aşamaya ilişkin 2 öğrenci sayfayı yüzüne dinlettiğini ifade etmiştir. İlgili görüşler aşağıdadır:

“Yüzüne okuduktan sonra hazırlıkta bize önce hoca talim ettiriyor sonra biz veriyoruz sonra arkadaşlar ezbere geçiyor. Çünkü hoca bizden daha bilgili. Hani bizim yanlışlarımızı daha iyi biliyor. Çünkü okuduğum her şey bana doğru geliyor açıkçası yani karşıdaki birine dinletilmesi daha önemli Çünkü böyle mesela harfleri çıkartamıyorum. Benim için de çıkartıyorum gibime geliyor ama hocaya çıkartamıyorsun diyor. Öyle olunca biraz daha çaba sarf ediyorsun düzelttikten sonra ezber yapıyorsun öyle.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

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

Görüldüğü gibi 2 öğrenci sayfalarını ezberlemeden önce öğreticiye veya bilen birine yüzüne okuduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ezberlemeden önce yüzüne

¹³⁰ Süleyman Akyürek, *Din Öğretimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2015, s. 205.

¹³¹ Akyürek, *Din Öğretimi*, s.203-204.

dinletme gerekçelerinin ise sayfayı yanlış ezberlememek olduğu anlaşılmaktadır. Bu gerekçe öğrencilerin ifadeleri ile örtüşmektedir.

Ezber öncesi aşamaya ilişkin 1 öğretici ve 3 öğrenciden oluşan toplam 4 katılımcı sayfanın yüzüne bilen birine okunmasına ihtiyaç duymadıklarını/ duyulmadığını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen veriler öğreticinin görüşünden başlamak üzere değerlendirilmiştir.

Öğreticinin konuyla alakalı görüşü şu şekildedir:

“ [ezberlemeden önce sayfayı]Genelde biz dinlemiyoruz. Öğrenciyi dinlese tabi ki daha iyi olur ama öğrencimiz kendisi başlıyor ezbere kendisinin buna ihtiyaç duymadığını düşünüyor okuyuşunu yeterli görüyor.” (H1,Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Görüldüğü gibi öğretici, öğrencilerin metni kendisine dinletmeye ihtiyaç duymadığı gerekçesi ile sayfayı yüzüne dinlemediğini ifade etmiştir. Bu noktada öğreticinin öğrencileri ezberleyecekleri sayfaları bilen birine veya bir öğreticiye yüzüne okumalarının önemi hakkında bilgilendirmesi önemlidir. Ancak hafızlığın ilerleyen aşamalarına doğru öğrenci Kur'an'a aşinalık kazandıkça bu uygulamalarda esneklik olabilir.

Ezber öncesi yüzüne dinletme aşamasına ilişkin 3 öğrenci sayfalarını öğreticiye veya çevrelerinden bilen birine dinletmediklerine ilişkin görüşlerde bulunmuşlardır. İlgili örnekler aşağıda görülmektedir:

“Yani öyle sınıfta öyle hocaya veya belletmene yüzüne okuma gibi bir uygulama yoktu yani. Hani gitsek hoca dinlerdi ama hoca ilk başlarda şey diyordu gelin hani sayfanızı yüzüne okuyun falan. Farklı sınıflarda oluyormuş böyle bir şey ama bizim sınıfta yoktu. Bir de bir dönem hani belletmen eksikliği de vardı. O yüzden de arkadaşlar da pek dinletmiyordu ama yüzüneyi kimse ihtiyaç duymadı yani dinletmeyi. Hani bilmiyorum zaten dinlediğimiz için hocalardan falan” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Eksiğim buradaydı yani dinletmiyordum, hocanın karşısında çok fazla heyecan problemi yaşadım. Yani yurttan çıkarken benim hala heyecan problemim vardı. Bu da arkadaşlarıma ve belletmenlere dinletmediğim için, az dinlettiğim için bile değil dinletmediğim için oluyordu.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Sayfayı en son dinletiyorum. Çünkü hani şey oluyor genelde yalnız ezber yaptığım için sürekli bir dinletme durumu olmuyor. Benim kendi açımdan öyle.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında ezberleyecekleri sayfaları yüzüne dinletmedikleri veya dinletemedikleri görülmektedir. Görüş bildirenlerden Ö5 ve Ö6 ilahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasını bırakan, Ö8 ise yine ilahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının, hazırlık sınıfı zorlanan

öğrencilerindendir. Buradan hareketle bahsi edilen 3 öğrencinin ezber yaparken zorlanması veya hafızlığı bırakmasının ezber öncesi hazırlık süreciyle ilişkili olabileceği akla gelmektedir. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde Ö5 yüzüne dinletmemesinin ilk gerekçesi olarak sınıflarında böyle bir uygulama olmadığını göstermiştir. İfadesinin devamında ise hocasının ilk başlarda yüzüne dinletmeleri hususunda kendisini teşvik ettiği anlaşılmaktadır. Bu noktada öğreticinin de istikrarlı bir tutum takınarak öğrencileri yüzüne dinlemesi önemlidir. İkinci gerekçe olarak ise belletmen eksikliğine vurgu yapmıştır. Bir ezberleme yönteminin uygulanış aşamasında öğrencinin en önemli yardımcılarının biri belletmenlerdir.¹³² Bu açıdan belletmenlerin yeterli sayıda tahsis edilmesi önemlidir. Yine Ö5'in “ yüzüne dinletmeye kimse ihtiyaç duymadı” ifadesi ile bu konuyla alakalı görüş bildiren H1'in ifadesinin örtüştüğü görülmektedir.

Ö6 ise “ eksişim buradaydı yani dinletmiyordum” ifadeleri ile bu konuda kendisindeki eksikliği fark ettiği anlaşılmaktadır. Ö8'in de sadece kendisinin bulunduğu bir ortamda ezber yaptığı gerekçesi ile yüzüne dinletmediği anlaşılmaktadır. Ezber öncesi yapılması gerekenler noktasında öğreticiler kadar öğrencinin de bilgi sahibi olması ve bu aşamaya gereken özen ve dikkati göstermesi gerekmektedir.

2.7.1.3. Araç- Gereçlerden Dinleme Yapılması

Ezber öncesinde sayfaya aşına olma yollarından biri çeşitli cihazlar vasıtasıyla dinleme yapılmasıdır. Bu sayede ezberlenecek olan sayfa dinleme yoluyla tekrarlanmaktadır. Dolayısıyla daha kısa sürede sayfa ezberlenebilmektedir. Konuyla ilgili olarak 3 öğrenci ezberleyecekleri sayfaları çeşitli araçlardan dinlediklerini ifade etmişlerdir. İlgili örnekler aşağıda görülmektedir:

“Kur'an uygulamasından dinliyorum 3 kere. Sonra yüzüne okuyorum. Tabii ezberlemeden bir gün önce. Yarın ezberleyeceğim sayfayı kolay olsun diye.” (Ö2, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Dinliyorum ben genelde. 7 kere sadece dinliyorum. 7 kere takip ederek dinliyorum 7 kere de sessiz söyleyerek dinliyorum. İşiterek daha iyi alıyorum. Daha çok aklımda tutuyorum.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Dinliyordum o sayfayı. Hani hatam var mı doğru okumak için. Bir de hani makamlı okuyanları daha çok dinliyordum aklımda kalsın diye. Ben makamlı dinleyince daha iyi ezberliyorum. Mesela bir sayfayı uzun süre makamlı dinleyince kolay ezberliyordum. Onun içinde dinliyordum ilk başlarda.”(Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

¹³² Gedikli Fikret, “Kur'an Kurslarında ve Medreselerde Kur'an Öğretimi ve Hafızlık Eğitimi”, *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Uluslararası Sempozyumu*, M. Ş. Ü. Yayınları, Cilt 2, Sayı 1, Muş, 2012, s. 729.

Görüldüğü gibi yukarıda görüş bildiren öğrenciler, sayfalarını ezberlemeden önce “3 kere, 7 kere” dinlemektedirler. Sayfaların çeşitli cihazlardan dinlenme sayısı, öğrencinin sayfaya aşinalık düzeyine göre değişebilmektedir.

Öğrencilerin çeşitli araç-gereçlerden dinleme işlemini yapmalarındaki gerekçelerine bakıldığında Ö2’nin daha kolay ezberleyebilmek için, Ö3’ün ayetlerin akılda kalıcı olması için, Ö5’in ise doğru okumak ve kolay ezberlemek için dinlediği görülmektedir. Ezbere başlamadan önce sayfayı dinlemek, ezberi kolaylaştırdığı gibi öğrenciyi galet dediğimiz yanlış ezberden de kurtarabilmektedir.¹³³ Dahası işiterek öğrenen, ritmik zekâsı güçlü güçlü öğrenciler için bu tür uygulamalar anlamlı olabilir.

Öğrencilerin dinleme işlemini nasıl gerçekleştirdiklerine bakıldığında ise Ö3’ün 7 kere dinleyerek takip ettiği, 7 kere de sessiz söyleyerek dinleme yaptığı görülmektedir. Dinleme esnasında okuyucu ile birlikte tekrarlamak, ayetlerin anlaşılmasını, hataların fark edilmesini zorlaştırabilir.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde niçin ve ne kadar dinleme yapıldığına dair görüşler dile getirilirken nasıl dinleme yapılacağı konusunda 1 öğrencinin görüş beyan ettiği anlaşılmaktadır. Bu öğrencinin ise etkin dinleme yapıp yapmadığı tartışılabilir bir husustur. Dolayısıyla öğrencilerin çeşitli cihazlardan nasıl dinleme yapacakları hakkında bilgi sahibi olması, öğreticilerin ise öğrencileri etkin dinleme konusunda yönlendirmesi gerekmektedir.

2.7.1.4. Kur’an-ı Kerim Mealinden Faydalanılması

Kurslara gelerek yaygın din eğitimi sürecine katılan öğrencilerin kurslarda kazanabilecekleri becerilerden birisi de Kur’an-ı Kerim mealinden doğru bir şekilde faydalanabilmektir.¹³⁴ Bu bağlamda hafızlık eğitimi alan öğrencilerin de mealinden faydalanmanın bilincinde olması ve nasıl faydalanacağını bilmesi önemlidir. Mealinden yararlanma ezberlenecek sayfaya aşinalık kazanmaya katkı sağlayabilir. Ezber öncesi yapılan ön hazırlık kapsamında 3 öğrenci ezberleyecekleri sayfanın mealini okuduklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamdaki görüşler aşağıda görülmektedir:

“[Ezberleyeceğim sayfanın] Mealini okuyordum. Kırık meal beni kurtarıyordu.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

¹³³ Salihoğlu, s. 64.

¹³⁴ Korkmaz, Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim- Öğretim Yeterlikleri, s. 217.

“Ezberlemeden önce mealine bakıyorum sayfanın. Anlamı ve ayetler birleşsin diye.” (Ö2, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Mealli Kuranı Kerim’den faydalaniyorum. Mesela ayetler çok karışık oluyor o zaman anlamına bakıyorum. Aynı Türkçe bir yeri ezberlemişim gibi unuttuğum zaman bile cümleden yerini dizerek aklıma getirebiliyorum.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

Görüldüğü gibi 3 öğrenci, ezbere geçmeden önce sayfanın mealine de bakmaktadırlar. Bu konuda görüş bildiren öğrencilerin üçü de ilahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında yer almaktadır. Ortaokulla birlikte hafızlık eğitiminde yer alanların bu hususta görüş bildirmemeleri dikkat çekicidir. Nitekim örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının önemine ilişkin görüşler başlığında da “Derslere Katkı Sağlama” temasına dair görüş bildirenler arasında ortaokulla birlikte hafızlık uygulamasında yer alanların bulunmadığı görülmüştü. Buradan hareketle ortaokulla birlikte hafızlık kapsamında müfredat programında yer alan Arapça, Siyer vb. derslerle hafızlık eğitimi arasındaki bağlantının yeterince kurulmadığı söylenebilir. Nitekim müfredat programında yer alan Arapça dersi ile öğrencilerin ezberledikleri sayfaların mealleri arasında ilişki kurulabilir. Bu sayede ezberlenen sayfalar daha kalıcı olabileceği gibi Arapça daha iyi öğrenilebilir. Öğrencilerin mealden yararlanma gerekçelerine bakıldığında ise Ö2 şu ifadelere yer vermiştir: “Ezberlemeden önce mealine bakıyorum sayfanın. Anlamı ve ayetlerin birleşsin diye.” Ö3’ün ifadelerinden ise ayetler kendisine karışık geldiğinde mealden faydalandığı anlaşılmaktadır.

Özetle ilahiyat öğrencilerinin sayfalarını ezberlemeden önce mealden yararlandıkları, ortaokul öğrencilerinin ise faydalanmadığı anlaşılmıştır. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin hafızlığı bir ezberleme işi görürken, ilahiyat öğrencilerinin amacının Kur’an’ı anlayabilmek olduğu söylenebilir. Bu durum ise yaşın hafızlıkta bilincin gelişmesi hususunda bir faktör olduğunu göstermektedir.¹³⁵

2.7.2. Ezber Aşamasına İlişkin Görüşler

Ezber aşamasına ilişkin görüşler ezberleme biçimi ve ezber zamanı olmak üzere iki ayrı başlıkta ele alınmıştır. Elde edilen veriler ezberleme biçiminden başlamak üzere değerlendirilmiştir.

¹³⁵ Güneş, s. 92-93

2.7.2.1. Ezberleme Biçimi

Ezberleme aşamasında kullanılacak 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.¹³⁶ 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 görüşler beyan etmişlerdir. Bu görüşler öğreticilerin ifadelerinden başlanarak değerlendirilmiştir. İlgili görüşler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Ezberlerken de sayfanın altından başlanması tavsiye ediliyor genelde daha çok altların sağlam olması için. Ezberimizi okumaya her çalıştığımızda bir hata yaptığımız zaman yine üstten başlıyoruz üstü sürekli tekrar ediyoruz ama alt genelde kalabiliyor. 5’er sıra 5’er sıra dinleyip bir sayfayı tamamen birleştirmesi şeklinde tavsiyelerde bulunuyoruz.”(H1,Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

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

“Ben sayfanın alttan yapılmasından yanayım. Çünkü daha sağlam oluyor. Sürekli üstten başladığımız için zaten üstte bir aşinalık oluyor. Genellikle sayfaların, surelerin işte cüzlerin sonları çürük olur. Niye çünkü sana bıraktığımız için. Altan ezberlemeye başladığımızda o alttan daha fazla tekrar etmiş oluyoruz.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“İster aşağı ayetten başlasın yukarı doğru çıkarsın isterse sayfanın başından başlasın. Ayet ayet 33’lüyor hemen öğrencimiz. Ondan sonra onun yanına ikinciye yapar. Birinciye bırakır ikinciye ezberlemeye gayret eder. İkinci oldu mu bu sefer bir ile ikiyi birlikte toplar ve böyle yaparak aşağı iner. İsterse aşağıdan başlar isterse yukarıdan gider. [Bu durum] öğrencinin kabiliyetine bağlı.” (H4,Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sayfayı ezber yapmaya başladığında ezelden beri hocalarımızdan gördüğümüz şu ki ezbere başlanırken sayfanın altından başlanarak gidilir, kelime kelime...Altan 5 satırı getir diyoruz. O beş sırayı ezberliyor getiriyor dinletir ha olmuş şimdi üstten 5 sıraya geç iki 5 sırayı birleştirerek okuyor... Ayeti toparlayarak sayfanın altından başlayarak da yukarıya doğru ezberliyor.” (H5, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

¹³⁶ Koç, Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik, s. 167.

“Sayfayı üçe böldürüyorum. Üçe böldükten sonra alttaki 5 sıradan başlıyorum ben. Ondan sonra ortadaki 5 sıra ondan sonra en üstteki 5 sıra. Bunun da sebebi üstteki 5 sıradan ezberleyince alttaki 5 sıraya geçtiğinizde artık bir daha üstten alma ihtiyacı duymuyorsunuz.” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bir sayfayı 3’ e böldük mesela... Aşağıdan yukarı doğru ezberleyecek. Çünkü ben öğrencilerime hep derim, bir gazetenin manşetini düşünün ilk sayfasını düşünün manşet nerede yer alıyor üst kısmında ama alt tarafta küçük haberler var. Çocuk ilk baktığında zaten sayfanın üst kısmını görüyor gazetelerde. Ben buradan örnek veriyorum. Bu defa ilk baktığında sayfanın alt kısmını çocuk [görecektir] Sayfanın altından başlayarak yukarı doğru çıkacak. [Bundan sonra alt 5 satırı ezberler.] orta satırı ezberler. Ondan sonra üst 5 satır ezberliyor bunu böyle ezberledi. Beşer satır beşer satır dinletti. [Çünkü] tam olarak zihnine yerleşti mi onu görmem lazım. Daha sonra has sayfalarını yaptırıyorum.” (H7, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sayfayı ikiye bölüyoruz. Alttan başlayarak yarım sayfayı yapıyor çocuk. [Bunun sebebi]yani alttan başladığı zaman [ezbere okurken]devamlı yukarıdan aşağıya ineceği için sayfayı daha sağlam yapar çocuk. Daha sonra iki yarım sayfayı birleştiriyor tüm olarak ezberliyor. Bu şekilde tekniğimiz.” (H8, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında H4 dışında kalan 7 öğreticinin sayfayı öğrencilere aşağıdan yukarı doğru, parça parça ezberlemelerini tavsiye ettiği görülmektedir. Bu ezberleme yönteminin tavsiye edilme sebebini H8 “[öğrenci sayfaya] alttan başladığı zaman [ezbere okurken]devamlı yukarıdan aşağıya ineceği için sayfayı daha sağlam yapar.” İfadeleri ile açıklamıştır. H1, H2, H3, H5, H6, H7 ise söz konusu durumun sebebini H8’e yakın ifadelerle dile getirmişlerdir. Konuyla alakalı yapılan çalışmalara bakıldığında Bayraktar, öğretmenlerin %62’sinin mekanik(yukarıdan aşağıya doğru ezberleme) %21’inin tahlili ezberleme (aşağıdan yukarı doğru ezberleme) yöntemini öğrencilerine tavsiye ettiğinin tespit edildiğini belirtmiştir.¹³⁷ Yine bahsi edilen konuyla alakalı olarak Koç ise hafızlık yaptırılırken, ağırlıklı olarak “parçadan bütüne” yönteminin kullanıldığı ve bunun araştırma yaptığı bölgede daha çok “sayfa sonundan yukarıya doğru” uygulandığını ifade etmiştir.¹³⁸ “Ezberin daha kuvvetli olması açısından sayfanın aşağıdan yukarıya doğru ezberlenmesi önemlidir. Ancak öğreticinin ve öğrencinin durumuna göre yukarıdan aşağıya da ezberlenebilir. Burada tek tip uygulamanın mecburi tutulmaması önerilmiştir.”¹³⁹ Nitekim H4’ün “İsterse aşağıdan başlar isterse yukarıdan gider.[Bu durum]öğrencinin kabiliyetine bağlı.” İfadesi tek bir yöntemin mecburi tutulmadığını göstermesi açısından önemlidir. Sayfanın bütün olarak baştan sona ezberlenmesi hususunda ise öğretmenler görüş

¹³⁷ M. Faruk Bayraktar, Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur’an Kursları, s.123.

¹³⁸ Ahmet Koç, “Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik(Tespitler- Öneriler)”, *TİDEF*, İstanbul, 2010, s.509.

¹³⁹ Özbek, s. 186.

bildirmemişlerdir. Konuyla alakalı yapılan çalışmalara bakıldığında “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. Bu durum bahsi edilen yöntemin ülkemizde yaygın olmaması ile açıklanmıştır.¹⁴⁰ Bu bulgu bizim araştırma bulgumuzla örtüşmektedir.

Öğrencilerin bir sayfayı nasıl ezberlediklerine ilişkin olarak 12 öğrenci görüş bildirmiştir. Konuyla alakalı görüşler aşağıda görülmektedir:

“[Ezberlemeye] Baştan başlıyordum. Bizim sistemde biz meal üzerinden gidiyoruz ya [aşağıdan yukarıya doğru ezberlersem]hani nasıl olay örgüsünü kuracağımı bilmiyorum. Diyorum ya kodlamayla yaptım ben hep. Cümleyi kurdum, kafamda tekrar ettim. Daha sonra ikinci ayeti tekrar ettim. Yani hep sayfayı bütünledim. Yani hiç yarıya 3’ falan bölmedim. Mesela ben 5. Ayete geldim yine baştan aldım. 4- 5 kere okudum. Anlam bütünlüğü kopmasın diye böyle yaptım.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“[Sayfayı]üstten başlıyorum[ezberlemeye]. Ya sanki alttan başlayınca başladığım yerden yukarı doğru yapacakmışız gibi geliyor. [Sayfayı]3 parçaya ayırıyorum. Hani bir sayfa ezberlemem gerekiyormuş gibi düşünmüyorum da üst tarafta sadece burayı ezberlemem gerekiyormuş gibi düşünüyorum. Alt tarafı da öyle düşünüyorum. Birazcık hani beynime öyle yapınca daha kolay geliyor. Kendimi full 1 sayfayı ezberleyeceğim diye deyip de orayı böyle şey yapmıyorum büyütmem.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Ben baştan başlıyorum. Sondan başlamayı da denedim ama baştan daha kolay geldi. Ayet ayet ya da ayet çok uzun uzunsu aralarda bölüyorum. İlk böldüğüm araya kadar ezberliyorum ya da arada duraklar falan varsa orada duruyorum ezberliyorum. Ezberledikten sonra 2. Ayete geçiyorum sonra 2 ile birlikte biri beraber ezberleyip tekrar okuyorum. Sonra 3 sonra 3 ile birlikte yukarıdan aşağı tekrar ezberliyorum ayeti. 1,2,3 öyle tekrar okuyorum ezbere. Sayfayı genellikle ikiye bölüyorum ben. İlk yarı 2. Yarı öyle ezberliyorum. İlk yarıya kadar ezberliyorum sonra orayı hemen okuyabildikten sonra ikinci yarıya geçiyorum.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“[Ezberlerken] Alttan ezberlemeyi de denedim hani daha sağlam oluyor dediler ama ben alttan ezberleyemedim. Yani çok karıştırıyordum. O yüzden üstten ezberliyordum. Yani 1. ayeti ezberleyip 2. Ayet ile birleştiriyordum ve sayfaları bölmüyordum. Bölünce çünkü bence yani karışıyor ve üsttekini unutuyorsun. Ben tamamını ezberliyordum.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Baştan başlıyordum. Sonra da ezberliyordum ayeti bitirdikten sonra diğer ayeti ezberliyordum sonra birleştirmeye çalışıyordum. Sayfayı bölmüyordum işte kaç ayet varsa ikiye böyleyim, üçe böyleyim demiyordum. Ayet ayet yapıyordum.[Bu şekilde ezberlememin sebebi] Çünkü diğer yöntemleri denemedim. Böyle başladım böyle devam etti.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“[Ezberlemeye]Baştan başlıyorum. Hep yüzüne başlarken baştan okuduğum için baştan daha kolay geliyor bana. İlk 5’e böldüm bir sayfayı. Hani gözümde büyümesin sayfa diye çünkü 1 sayfa gerçekten insana çok geliyor. Duraktan durağa zaten kısaysa bölme ihtiyacına girmiyorum. Kısaysa 33 sefer okumaya çalışıyorum. Çünkü daha sağlam oluyor diyorlar öyle yapmayı tercih ediyorum onu ezberledikten sonra 2. Ayete geçiyorum. Onu da aynı şekilde 30 33 çekiyorum. İkisini birleştiriyorum onu serileşinceye kadar okuyorum sürekli. Sonra bakmadan okuyorum sondan sonra üçüncü

¹⁴⁰ Ahmet Fatih Çaylı, “Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi Ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)”, Süleyman Demirel Üniversitesi, SBE, Isparta 2005,(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 62.

ayete geçiyorum böyle böyle geçiyor. Beş satır bittikten sonra başkasına dinletiyorum.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“Ezberlemeye alttan başlıyorum. Beş satır beş satır bölüyorum. Hocalarımız da bazı taktikler veriyor. Öyle ezberliyorum. Akşam da hocalarıma yarım yarım dinletiyorum. Sabah da sayfayı tam bir şekilde ders olarak dinletiyorum. Herkes bu yöntemi tercih ediyor. Hocalarımız da böyle yapmamızı söylüyor... Son ayetten başlıyordum[ezberlemeye] son ayeti ezberliyordum okuyordum kendim sonra yarım sayfa veya birkaç sayfa olduğunda dinletiyorum sonra üst satıra geçiyordum Orayı ezberleyip alt tarafı birleştiriyorum böyle böyle gidiyordum” (Ö9, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Alttan başlıyorum. [Çünkü] daha sağlam oluyordu çünkü okumaya başlarken yüzden okuduğum için üst taraflara en son yaparsak daha kalıcı oluyor. 15 kere daha okuyorum güzel olsun diye zaten 5 kere daha okuyunca birazcık uğraşıyorum böyle sonra ezberliyorum üstteki ayete geçiyorum üstteki ayeti ezberleyince birleştiriyorum. Yarım sayfa olunca birleştiriyorum sonra üstteki yarım sayfayı ayrı yapıyorum. Sonra hepsini beraber birleştiriyorum.” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Sayfayı alttan başlıyorum böyle kısa kısa bölüyorum ezberliyorum sonra birleştiriyorum böyle alttan yukarı doğru çıkıyorum.” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

“Önce 5 satır yapıyordum sonra 5 satır daha sonra o iki 5 satırı birleştirip diğer 5 satırı ayrı veriyordum kolayına öyle geliyordu.” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“Bizim bir hocamız 5 satır 5 satır bölüyor 30 kere o 5 satırı yüzüne okutuyor yoksa hepsini ezberle bir anda okumak daha zor oluyor. Hocalar aşağıdan yukarıya doğru diyorlar ama arkadaşımın taktiği yukarıdan aşağıya. Diğer arkadaşım taktiği de yukarıdan aşağı. Ben de kendimce dedim ki neden aşağıdan yukarı olsun ki yukarıdan aşağıya olsun ” (Ö14, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“Hocamızın yöntemi vardı. Uzun bir şeyse ikiye bölüyoruz alttan ilk önce 10 kere yavaş okuduktan sonra 10 kere hızlı okuyoruz. Ben sonra en alttan bir ayet ezberliyorum sonra 2 sonra 3 bu şekilde devam ediyoruz. Bizim hocamız anlattı birkaç kişi sordu hocam niye böyle bir yöntem diye o zaman hoca tam bir cevap vermedi bize ben de merak ediyordum şu anda ” (Ö15, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

Örneklerden anlaşılacağı gibi Ö1, sayfayı ezberlemeye yukarıdan başladığını ifade etmiştir. Aşağıdan yukarı ezberlememesinin sebebini ise mealden yardım aldığı için ayetler arasındaki anlam bütünlüğünü, olay örgüsünü nasıl oluşturacağını bilemediği şeklinde açıklamıştır. Ö1 ilahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının başarılı (hafız) öğrencileri arasında yer almaktadır. Ö1’in ifadesinin devamından ezberleyeceği yerin mealini öğrenerek zihninde metnin anlam bütünlüğünü oluşturabilmesi sebebiyle sayfayı bölmediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin, zihninde sayfayı anlamlı bir bütün haline getirdiği söylenebilir. Bu durumda ise sayfayı bütün halinde ezberlemek daha kolay olabilir. Yapılan araştırmalarda anlamlı metnin bir bütün olarak daha iyi öğrenildiği ifade edilmektedir.¹⁴¹ Ayrıca Ö1 kodlamayla ezber yaptığına yer vermiştir. Kodlama, işleyen bellekteki bilginin uzun süreli bellekte hâlihazırda var olan önceki bilgilerle ilişkilendirilerek, uzun süreli belleğe transfer edilme sürecidir. Uzun süreli bellekte bir bilginin pek çok kavramla ilişkilendirilmesi, bilgiye ulaşma yollarının çok olması demektir. Bu durumda bilginin hatırlanması daha

¹⁴¹ Feriha Baymur, *Genel Psikoloji*, İnkılap Yayınları, İstanbul, 2016, s. 199.

kolay, bellekteki izi de daha derindir.¹⁴² Buradan hareketle öğrencinin ezber yaparken ayetleri anlamlandırarak kodlamasının, karıştırma veya unutma olasılığını daha aza indirdiği söylenebilir.

Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7 sayfayı yukarıdan aşağıya doğru ezberlediklerini ifade etmiştir. Ö3 aşağıdan yukarı doğru ezberlememesinin sebebini “sanki alttan başlayınca başladığım yerden yukarı doğru yapacaktıymış gibi geliyor... Önce alttaki ezberlediğim ayet baş ayetmiş gibi geliyor.” İfadeleri ile açıklamıştır. Ö4 ise daha rahat ezberleyebildiği için sayfanın yukarisından başladığını ifade etmiştir. Ö7 de Ö3 ve Ö4’e yakın ifadelerle sayfanın yukarisından başlama gerekçesini belirtmiştir. Ö5 kendisine karışık geldiği için aşağıdan yukarı doğru ezberlemediğini dile getirmiştir. Ö6 ise ezber yaparken yukarıdan aşağı doğru ezberlemenin dışında başka stratejileri denemediğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi sayfanın yukarıdan aşağıya doğru ezberlenmesi görüş bildiren öğrenciler arasında daha yaygın durumdadır.

Öğrencilerin sayfaları bütün olarak mı yoksa bölerek mi ezberlediklerine bakıldığında Ö3, Ö4 ve Ö7’nin sayfalarını daha kolay ezberledikleri gerekçesi ile bölümlere ayırdıklarını dile getirdikleri görülmektedir. Ö5 ve Ö6 ise sayfayı bölmeden ezberlediklerini ifade etmişlerdir. Ö5, sayfayı bölmeme gerekçesini, metni böldüğü zaman ezberlerken karıştırdığını belirterek açıklamıştır. Yapılan araştırmalarda bir metni bölümlere ayırarak ezberlemede karşılaşılan güçlüğü parçaları birbirine bağlamada kendini gösterdiği belirtilmektedir.¹⁴³ Burada Ö5’in sayfayı bölerek ezberlemede karıştırma sebebini ayırdığı bölümleri birbirine bağlarken yaşadığı zorlukla ilişkilendirilebilir. Ancak öğrenilecek yer bir defada ya da kısa zamanda bütünüyle tekrar edilemeyecek kadar uzunsa parça ve bütün metodunun bir karışımını kullanmak yerinde olabilmektedir.¹⁴⁴ Dolayısıyla bölümleri birbirine bağlama güçlüğü aşıldıkça sayfayı bölerek ezberlemenin hızı kolaylaştırılabileceği söylenebilir.

Ö9, Ö10, Ö12, Ö13 ve Ö15’in ifadelerine bakıldığında sayfayı bölerek, aşağıdan yukarı doğru ezberlemeye çalıştıkları görülmektedir. Ö10 bu durumu sayfanın daha sağlam olduğu gerekçesi ile açıklarken, Ö9, Ö12, Ö13 ve Ö15 hocalarının aşağıdan yukarı doğru ezberlemelerini tavsiye ettiği şeklinde açıklamışlardır. Ö14 ise arkadaşları

¹⁴² Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018, s. 299.

¹⁴³ Baymur, s. 199.

¹⁴⁴ Baymur, s. 204.

yukarıdan aşağı doğru ezberlediği için bu yolu tercih ettiğini dile getirmiştir. Bahsi edilen öğrenciler ortaokulla birlikte hafızlık uygulamasında yer almaktadır. 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 atıf 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 güçlü 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 da Vygotsky ‘nin bilişsel gelişimin, başkaları tarafından düzenlenen davranışlardan bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir ilerleme gösterdiğini belirttiği görülmektedir.¹⁴⁵ Bu durum araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Ö7 ve Ö9 sayfanın ezberledikleri bölümlerini dinlettiklerini belirtmişlerdir. Bu işlem tekrara göre yapılandırılmış hafızlık sisteminde yer almaktadır. Bu öğrencilerin geleneksel ezberleme stratejisinden farklı olarak ezberledikleri bölümleri dinletme işlemleriyle tekrara göre yapılandırılmış stratejiden de faydalandıkları görülüyor. Ancak öğrencilerin ezberledikleri bölümlerini 1 kişiye dinlettikleri anlaşılmaktadır. Tekrara göre yapılandırılmış stratejide ise ezberlenen bölümlerin dinletilmesi için seviyeleri birbirine yakın öğrenciler arasında gruplar oluşturulduğu ve bu gruptaki 2 arkadaş, sonrasında ise öğreticiye ezberlenen bölümlerin dinletilmesinin tavsiye edildiği görülmektedir.¹⁴⁶

Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasında yer alan öğrenciler 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

¹⁴⁵ Senemoğlu, s.60.

¹⁴⁶ Şahin Hatice, “İslam Kültür Tarihinde ‘Kur’an Hıfzı’ Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri”, Ankara Üniversitesi SBE, Ankara 2011, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 197.

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 olabilir. 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 öğretmenlerin 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.

2.7.2.2. Ezber Zamanı

Öğrencilerin ezberlerini kısa sürede bitirebilmesinde kullanılan yöntem-teknik, materyaller oldukça etkili olduğu gibi “ezber zamanı” da onların başarıları üzerinde önemli rol oynamaktadır. Nitekim yeni bir sayfayı ezberleme ve pekiştirmede zihnin dinlenmiş olduğu vakitlerin seçilmesi, metne daha iyi odaklanmayı sağlayabilir. Bu sayede istenilen süre içerisinde ezberleme işlemi tamamlanabilir. Araştırma kapsamında öğrencilere “ Sayfalarınızı genellikle hangi saat aralıklarında ezberliyorsunuz? Niçin?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“[Ezberimi] gün boyu[yaptım]. Hafızlık boyunca ben hep 4.30’da mütalaaya kalktım. Hamımı ders saati içinde bitirmeye çalıştım hep. Çünkü okuldan geldiğimde yorgun oluyordum.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Sabah hamlarımı yapıyorum, zihnimin daha açık olduğuna inanıyorum. Sabahleyin dersimi hocaya verdikten sonra direk hamlarıma başladım. Dersten çıkmadan hamımı yapıyordum sonra çıkıp haslarımı yapıyordum.” (Ö2, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“[Ezberimi] hangi saat kendimi daha hazır hissedersen o saatte yapıyorum. Genelde akşam yemeğinden sonra yapıyorum.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Öğleden sonra ve akşam arası benim için en uygun saat [çünkü] sabahleyin uykusuz oluyoruz.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Ben çoğu zaman gece 2’de 3’te kalkıp ezber yapıyordum. O zaman daha iyi yapıyordum yani.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Gece ezberliyordum. Çünkü gece yalnız kalıyordum. Gece hiç sesin olmadığı zaman sestən ziyade odama birileri girip çıkmıyor yahut dikkatimi dağıtan bir şey yok, o yüzden.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Ben ikinci öğretim olduğum için önce gelip yemeğimi yiyorum. Sonra mütalaaya iniyorum zaten. Mütalaada ezber yapıyorum. Yani 21.30-23.00 arası.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“Okul var gündüz. Öyle olunca akşam[ezberliyorum.]” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

“Öğleden önce dersimi bitirmeye gayret gösteriyordum hamlarımı. Haslarımı öğleden sonra ya da akşam tekrar ediyordum. Tekrar ettikten sonra bir gece uyku geçtikten sonra daha sağlam olur diye söylemişti hocamız. Mesela sen dersini sabah yapıp sabah

verirsen zor olur demişti. Yani akşam gece bir kere uyumanız gerekir demişti daha sağlam olur zorlanmazsınız demişti.” (Ö9, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Öğleden önce ezberliyoruz. Öğleden sonra haslarımız kalıyor. Öğleden sonraya çok halimiz kalmıyor. Sabahın daha bereketli zamanlarında ezberliyoruz.” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Ben 10’dan sonra yeni ezbere geçerim. Çünkü 10’dan sonra zaten dersimi vermiş olmam lazım. Dersimi veremesem bile diğer hamıma geçiyorum.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“10 ile 12 arasında ezberliyorum. Öğleden sonra da tekrar ediyorum. [Çünkü] Hoca o zaman [ezber] yaptırıyor.” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

“Genellikle sabahleyin yapıyordum. Kafam daha açık oluyordu çünkü. hasları akşama yapmaya çalışırdım.” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“Örneğin saat 10’da dersimi verdim ve ondan sonra yüzünemi okuyup ezbere başlarım. Eğer zamanım kalırsa yani dersim bittiyse ve vaktimde kaldıysa yüzünemi yapıp öyle hasıma geçiyorum.” (Ö14, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“Genelde akşam etütlerinde ezberliyorum. Zaten Kur'an etütleri akşam oluyor. ” (Ö15, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

“Akşamları okuyorum. Sabahları da [ezber] yapınca aklıma daha güzel giriyor.” (Ö16, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Zorlanan)

Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında Ö1,Ö2, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14 ve Ö16’nın ezberlerini sabah vakitlerinde yaptıkları görülmektedir. Ö3, Ö4, Ö7, Ö8 ve Ö15 ise akşam vakitlerinde ezber yaptıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak Ö5 ve Ö6 gece sayfalarını ezberlediklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğunun ezberlerini sabah saatlerinde yapmasında mütalaa ve ders saatlerinin sabah olmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca akşam ve gece ezber yaptıklarını dile getiren öğrencilerin çoğunluğu İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında yer almaktadırlar. Öğrencilerin gündüz okulda olmalarının, ezber yapmak için geç vakitleri tercih etme sebeplerinden biri olduğu söylenebilir.

Sabah saatlerinde ezber yapan öğrencilerin bu vakti tercih etme gerekçelerine bakıldığında, çoğunluğunun zihinlerinin daha dinç ve açık olmasını gerekçe gösterdikleri görülmektedir. Ezberin daha kolay bir şekilde yapılmasında zihnin dinç olması önemlidir. Nitekim gelişim ve öğrenme kitaplarında dinlenmiş bir zihnin yorgun bir zihne göre daha kalıcı öğrenmeyi sağladığı ifade edilmektedir.¹⁴⁷ Ayrıca Ö9 ve Ö16 sabah saatinde ezber yapmalarına ilave olarak, gece yatmadan önce sayfalarını tekrar ettiklerini belirtmiştir. Uyumadan önce yapılan tekrar ezberin daha iyi pekişmesini sağlayabilir. Nitekim yapılan çalışmalarda yeni öğrenilen bilginin, beyin hücrelerinde kalıcı biçimde yerleşmesinde, hemen arkasından uyumanın yararlı etkileri olduğuna dikkat çekilmiştir.¹⁴⁸ Konuyla alakalı olarak literatüre bakıldığında da ezber yaptıktan sonra dinlenmenin bilginin zihne yerleşmesine yardımcı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca

¹⁴⁷ Senemoğlu, s. 373.

¹⁴⁸ Baymur, s. 205; Güneş, s.147-148.

ham sayfaların yatmadan önce ezberlenmesi, sabahleyin seher vaktinde tekrar edilmesi tavsiye edilmektedir.¹⁴⁹

Akşam ezber yapan öğrencilerin gerekçelerine bakıldığında Ö7 ve Ö8'in gündüz okul olduğu gerekçesiyle akşam saatlerinde ezber yaptıkları görülmektedir. Ö3 ise ezber yapmak akşam vakitlerinde kendini daha hazır hissettiğini belirtmiştir. Ö4 sabah uykusuz olduğu için akşam ezber yaptığını dile getirmiştir. Son olarak Ö15 etüt saatleri akşam olduğu için ezberini akşam yaptığını ifade etmiştir. Ezber yapma saati kişinin tercihine bağlı olmakla birlikte ham sayfaların akşam ezberlenmeye başlanması, sabaha dersin yetişmemesine sebep olabilir. Nitekim akşam ezber yaptığını bildiren Ö3, Ö4 ve Ö8'in İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasının zorlanan öğrencilerinden olduğu görülmektedir. Öğrencilerin zorlanmasındaki faktörlerden biri de ezber yapmak için zihinlerin yorgun olduğu akşam saatlerini tercih etmeleri olabilir.

Gece ezber yapan öğrencilerin gerekçelerine bakıldığında Ö5'in daha iyi ezber yapabildiği için gece saatlerini tercih ettiği görülmektedir. Ö6'nın ise dikkatini dağıtan herhangi bir faktörün bulunmadığı gerekçesi ile gece ezber yaptığı anlaşılmaktadır. Gece ezber yapılması noktasında öğrencilerin dinlenmiş olmaları önemli olması önemlidir. Bununla birlikte Ö6'nın da ifade ettiği gibi çevrenin gündüz vaktine oranla daha sakin olması açısından gece ezbere daha iyi odaklanılabilir. Nitekim literatüre bakıldığında da gece ezber yapmanın çeşitli avantajlarına dikkat çekildiği görülmektedir.¹⁵⁰

Sonuç olarak, öğrencilerin çoğunluğu sabah ezber yaptıklarını ifade ederken geri kalan kısım ise akşam ve gece ezber yaptıklarını belirtmişlerdir. Ezber yapma zamanı kişiden kişiye değişebilmekle birlikte dinç bir zihinle çalışmaya başlamak, ezberlenen sayfayı kısa sürede tamamlamak açısından önemlidir. Bu sayede hafızlık eğitimi istenilen süre içerisinde bitirilebilir. Ayrıca öğrencilerin örgün eğitimle birlikte hafızlık yaptıkları göz önünde bulundurulduğunda okul derslerine de çalışmaları açısından zamanlarını etkili kullanmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dinlenme vakitlerini de dikkate alarak zamanı planlamaları gerek okul dersleri gerek hafızlık eğitimindeki başarıları açısından anlamlı olacaktır.

¹⁴⁹ Bayraktar, Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları, s. 126-128; Temel, s. 56.

¹⁵⁰ Bedruddin İbn Cemaa el- Kinani, *İslami Gelenekte Eğitim Ahlakı*, Çev. Muhammet Şevki Aydın, TDV Yayınları, Ankara, 2015, s. 139.

2.7.3. Ezber Sonrası Aşamaya İlişkin Görüşler

Ezberlenen sayfaların hocaya verilmeden önce gün içinde, belli zaman dilimlerinde tekrarı, zihinde kalıcılığı arttırması açısından önem arz etmektedir. Araştırmaya katılan 17 öğrenci ezberledikleri sayfaları, hocalarına vermeden önce, zihinlerinde korumak için bireysel olarak veya bilen birine dinleterek tekrar ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda elde edilen veriler en çok atıf yapılan husustan başlamak üzere değerlendirilmiştir.

2.7.3.1. Sayfanın Bireysel Tekrar Edilmesi

“Psikolojik incelemeler, bilginin zihinsel olarak tekrar edilmesinin(rehearsal), kısa süreli belleğin uzun süreli belleğe çevrilme işlemini kuvvetlendirip hızlandığı gibi, kalıcılığı da arttırdığını göstermektedir.”¹⁵¹ Bu açıdan hafızlık eğitiminde yeni ezberlenen sayfaların planlı, düzenli bir şekilde tekrarı zihinde kalıcılığı arttıracaktır. Ezber sonrası tekrar ya da pekiştirme süreçleri ile ilgili olarak 9 öğrenci ezberledikleri sayfaları kaç kez tekrarladıklarına dair görüş belirtmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Ezberledikten sonra zaten onu ben böyle pürüzsüz okuyana kadar içimden okumam gerekiyor.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“İşte gözümü kapatıp tamamen yanlışsız okuyana kadar tekrar ediyorum.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Ya ezbere ben kendi kendime bir iki kere okuyordum. Daha sonra işte zaten akşam oluyordu. Sabah kalktığımda da vermeden önce sayfadan eminsem aslında çok erken kalkmıyordum ama emin değilsem bir saat falan erken kalıp sayfayı iyice okuyup öyle veriyordum. Emin olana kadar okuyordum.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Tekrar ediyordum böyle sağlam olunca birine dinletiyordum mesela o geçtiğim dersi yine tekrar ediyordum iyice sağlam olsun diye. Bayağı tekrar ediyordum.” (Ö9, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“En fazlası bir defa 15 kere okumuştum. O da zaten bir kere oldu işte sonra 10 kere falan okudum.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Sağlamsa bir 10 kere veya 20 kere okuyorum sağlam değilse daha fazla okuyorum. Aklımda kalsın diye. Çünkü bazen bazı tekrar etmediğim sayfaları bir tur döndükten sonra unutmuş oluyorum.” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

“Ezberledikten sonra 10- 15 kere[ezbere okuyordum].” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“ Tekrar ediyorum bir saat boyunca. Kaç kere okuduğumu bilmiyorum yani sayısız Hemen hemen 1 saat boyunca tekrar ediyorum.” (Ö14, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“Ezberledikten sonra ezberi bir 10 kere falan tekrar ediyorum.” (Ö15, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

¹⁵¹ Senemoğlu, s. 359.

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında araştırmaya katılan birçok öğrencinin ezberledikleri sayfaları “sağlam olana kadar, 10- 15 defa, 20 defa, 1 saat boyunca” tekrar ettikleri görülmektedir. Bu durum söz konusu öğrencilerin sayfalarını ezberledikten sonra yaptıkları tekrarların önemine inanmalarıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca öğrenciler arasında tekrar sayısına ilişkin görüş birliği bulunmadığı görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin bireysel farklılıklarının tekrar sayısına yön verdiği söylenebilir.

Tekrarların hangi sıklıkta yapıldığına bakıldığında ise bazı öğrencilerin bir defada yoğun bir şekilde sayfalarını tekrar ettikleri anlaşılmaktadır. Ancak sayfaların belli aralıklarda ve zamanlarda tekrarlanması daha kalıcı olması açısından önemlidir. Nitekim yapılan araştırmalarda tekrar etmede zamanlamanın önemli olduğu belirtilmiştir. Öğrenme ve hatırlamada aralıklı olarak yapılan tekrarların, bir defada çok yoğun yapılan tekrarlardan çok daha etkili olduğu ifade edilmiştir.¹⁵²

Öğrencilerin ezberledikleri sayfaları belli zaman aralıklarında tekrar etmeleri, ezberin daha kalıcı olması açısından önemlidir. Bu sayede hiziip tekrarları ve haslama dönemlerinde önceden ezberlenen sayfalar daha kolay bir şekilde hatırlanabilir. Ancak öğrencilerin tekrarlamada belli bir zaman gözetmedikleri anlaşılmaktadır. Bu noktada öğreticilerin öğrencileri yönlendirmesi öğrencilerin ise konuyla alakalı bilgi sahibi olması gerekmektedir.

2.7.3.2. Sayfanın Bilen Birine Dinletilerek Tekrar Edilmesi

Öğrencinin ezberlediği yeri hocasına okumadan önce kontrol maksatlı dinletmesi önemlidir. Bu sayede ders daha da sağlamlaşmakta; varsa hataları, hatırlayamadığı yerleri ortaya çıkabilmektedir.¹⁵³ Bu bağlamda 7 öğrenci ezberledikleri sayfaları hocalarına vermeden önce bilen birine dinlettiklerini ifade etmiştir. Bu kapsamdaki görüşler aşağıda görülmektedir:

“Yani dinletmeden sağlam olmaz görüşünü benimsedim. [Sayfayı]Dinletmeye çalışıyorum elimden geldiğince.” (Ö2, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)
 “Sayfayı tam olarak yaptıktan sonra arkadaşlarıma dinletiyorum. Sanki o zaman daha çok oturuyormuş gibi. Yani mesela uğraşıyorum uğraşıyorum... Belki Yarım saat uğraşıyorum o sayfayı pekiştirmek için ama önceden bir arkadaşına vermeyi deneyince yarım saat 10 dakikaya 15 dakikaya iniyor.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

¹⁵² Senemoğlu, s. 298- 299.

¹⁵³ Davut Kaya, s. 524.

“Sonra iyice pekiştirdiğini düşündüğümde gidip dinletiyordum arkadaşlarıma. Yani hani yanlışım var mı ona göre alta geçeyim. Çünkü altta geçersen yani üsttekinde yanlışlık olursa bu çok büyük bir sıkıntı olur diğer gün ders veremezdim. O yüzden hani sağlamlığı ve doğruluğu açısından.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Ezberledikten sonra başkasına dinletiyorum Hani serileşmiş mi iyice. Çünkü kendi ezberlediğim ile başkasına verdiğim bir olmuyor kendiliğimden gayet seri okuyabiliyorum. Hani onlar[arkadaşlarım] bana daha yakın onlarda heyecan daha düşük seviyede oluyor. Hocada ayrı bir heyecan oluyor Hani o aşamaya gelene kadar serileşsin ki hani hoca durdurunca burada böyle çıkart dediğinde şaşırmayayım oradan devam edebileyim diye. Oraya gelene kadar bayağı kişiye okuyorum ” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“[Dinletiyorum] Çünkü dinletmediğimiz zaman bazen yanlışlarımız oluyordu kendimiz bulamıyoruz. Mesela yanlış ezberlemiş oluyoruz mesela bir arkadaşına dinletiyordum. O benim yanlışlarımı buluyor sonra düzeltiyorum. Hocama yanlışsız okuyorum.” (Ö9, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Daha sağlam olsun diye.[dinletiyorum]” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Öğleden sonra yani bu saatlerde hocaya dinletiyoruz veya dersimizi verdikten sonra sabah arkadaşlarımıza dinletiyorum hoca hep arkadaşlarınıza dinletip gelin diyor.”(Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö2 dinletme sebebini “ dinletmeden sağlam olmaz görüşünü benimsedim” şeklinde açıklamıştır. Ö3 ve Ö10 da Ö2’ye benzer ifadelerle gerekçelerini açıklamışlardır. Ö5 ve Ö10’nun ifadelerine bakıldığında ise dinletme sebeplerinin, hocalarına derslerini vermeden önce yanlışlarını düzeltmek olduğu anlaşılmaktadır. Ö7 “Ezberledikten sonra başkasına dinletiyorum... Onlar[arkadaşlarım] bana daha yakın. Onlarda heyecan daha düşük seviyede oluyor. Hocada ayrı bir heyecan oluyor.” Görüşü ile sayfasını dinletme sebebini hocasına ders verirken daha az heyecanlanması ile ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır. İfadesinin devamında ise sayfasını hocasından önce arkadaşlarına dinlettiğinde daha seri okuyabildiğine yer vermiştir. Ö12 ise hocasının “ arkadaşlarınıza dinletip gelin” tavsiyesi üzerine dinlettiği anlaşılmaktadır. Ezberlenen sayfaların öğreticiye ders olarak verilmeden önce bilen birine dinletilmesi metnin dikkatli bir şekilde tekrar edilmesi demektir.¹⁵⁴ Dolayısıyla sayfanın belletmene veya öğreticiye dinletilmesinin ezberin pekişmesi için önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak ezber sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler başlığında, öncelikle ezber öncesi aşama ele alınmıştır. Bu kısımda öğrencilerin ezbere hazırlık olarak neleri tavsiye ettikleri, öğrencilerin metni ezberlemeye dönük neler yaptıklarına yer verilmiştir. Bu kapsamda görüş bildiren öğretmenler, ezber öncesi yüzüne okumanın ve sayfanın bilen birine dinletilmesinin öneminden bahsetmişlerdir. Ancak mealden

¹⁵⁴ Özbek, s 189.

faydalanma ve sayfanın ses kayıt cihazlarından dinlenmesi noktasında görüş bildirmemişlerdir. Konuyla alakalı yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin büyük kısmının sure ve duaları ezberletirken yahut hafızlığa çalıştırırken metnin doğru ezberlenmesi için gerekli tedbirleri aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ancak sure ve duaların meallerinin öğretilmesi konusunda gerekli titizliğin gösterilmediği belirlenmiştir.¹⁵⁵ Ezber işleminin daha kolay ve kalıcı olması için mealden faydalanmak önemlidir. Ezber öncesi aşama kapsamında öğrenciler daha çok ezberleyecekleri sayfaları yüzüne okuduklarını ve bilen birine dinlettiklerini ifade etmişlerdir. Mealden faydalanma ve ses kayıt cihazlarından dinleme yaptığını söyleyen öğrencilerin İlahiyatla birlikte hafızlık uygulamasında yer aldıkları görülmektedir. Ortaokulla birlikte hafızlık uygulamasında yer alanların bu konuya dair görüş bildirmemeleri ise okul dersleri arasında yer alan Arapça, Siyer gibi derslerle hafızlık eğitimi arasında yeterli düzeyde bağlantı kurulamamasıyla ilişkilendirilmiştir. Her ne kadar sayfanın mealine yoğun bir şekilde odaklanmak alt yaşlarda hafızlık yapanlara zorluk oluştursa da sayfadaki bazı kritik kavramların anlamlarını bilmek ezberi kolaylaştırabilir.

Ezber aşamasında öğrencilerin büyük kısmı sayfanın aşağısından başlayarak yukarı doğru bölüm bölüm ezber yapmayı tavsiye etmişlerdir. İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık kısmında bulunan öğrencilerin önemli bir bölümünün ise sayfanın üstünden başlayarak aşağı doğru, ortaokul kısmında bulunanların hocalarının tavsiyesine uyarak aşağıdan yukarı doğru ezber yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin, yaş ve gelişim seviyeleri arttıkça kendi öğrenme stillerini belirlemede çevrenin rolünün azaldığı bilinmektedir. Bununla birlikte hoca ve öğrenciler arasındaki görüş farklılıkları ezberleme yolları ile ilgili bir takım problemlerin olduğu anlamına gelebilir.

Ezber sonrası aşamada ise öğrencilerin çoğunluğunun sayfalarını öğrencilerine dinletmeden önce bireysel ve bilen birine dinleterek tekrar ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ifadelerinden bireysel tekrarları bir defa da yoğun bir şekilde yaptıkları anlaşılmıştır. Ancak bu şekilde yapılan tekrarların verimli olmadığı bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu noktada öğrencilerin olduğu gibi onları takip eden öğrencilerin de bilgi sahibi olması önemlidir.

¹⁵⁵ Koç, Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik(Tespitler- Öneriler), s. 509.

2.8. Hafızlık Yaparken Kullanılan Araç- Gereçlere İlişkin Görüşler

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, denebilir. Dolayısıyla gerek geçmiş yaşantıların zenginliği, kalitesi gerekse düzenlenen çevredeki yaşantı zenginliği, kalitesi iletişimi ve öğrenmeyi etkiler.¹⁵⁶ 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 aşamalandırılması ve öğrencinin birden fazla duyu organına hitap etmesini sağlamaktadır. Zaman sabit tutulmak üzere insanlar;

Okuduklarının %10'unu,

İşittiklerinin %20'sini,

Gördüklerinin %30'unu,

Hem görüp hem işittiklerinin %50'sini,

Söylediklerinin %70'ini,

Yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar.¹⁵⁷

Araştırma sonuçları göstermektedir ki “her tür ve düzeydeki eğitim uygulamalarında amaçlara ulaşılabilmesi için öğretim teknoloji ve materyallerinden yararlanılması gerekmektedir.”¹⁵⁸ Din eğitiminde önemli bir alan olan hafızlık eğitiminde de araç-gereç kullanımı önem arz etmektedir. Nitekim hafızlık eğitiminde etkili bir şekilde kullanılan araç-gereçlerin, ezber stratejilerini somut hale getirdiği söylenebilir. Bu sayede öğrenciler daha kalıcı, kolay ve kısa sürede ezber yapabilirler.

Araştırmamızda öğrenci ve öğretmenlerin ezber sürecinde hangi araç-gereçleri nasıl kullandıklarını öğrenmek için “Hafızlık yaparken/yaptırırken hangi araç- gereçlerden

¹⁵⁶ Mehmet Korkmaz, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, Kimlik Yayınları, Kayseri, 2017, s. 57-58.

¹⁵⁷ Tuba Yanpar Yelken, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2017, s. 130.

¹⁵⁸ Zeki Kaya, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 29.

faaydalanıyorsunuz? Niçin? Nasıl?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen veriler en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere aşağıda sırasıyla değerdendirilmiştir.

2.8.1. Telefon, MP3, Bilgisayar ve İnternet

Öğretim teknolojileri ve materyalleri önceleri ikincil bir öneme sahipken, son yıllarda, özellikle öğretim teknolojileri ve materyallerinin gelişimiyle daha açık biçimde öne çıkmıştır. Eğitim uygulamalarında daha geniş kitlelere hizmet vermek ve eğitim kurumlarındaki öğrenme- öğretme süreçlerini verimli hale getirmek için öğretim teknoloji ve materyallerine başvurulmaktadır.¹⁵⁹ Bu bağlamda eğitim sürecinde kullanılan telefon, mp3, bilgisayar, internet gibi araç- gereçlerin her zaman uyarıcı zenginliği ve çok yönlü öğrenmeyi sağladığı söylenebilir.¹⁶⁰ Hafızlık sürecinde de söz konusu araç- gereçler göze, kulağa hitap ederek daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayabilir. Araştırmada “Hafızlık yaparken/yaptırırken hangi araç- gereçlerden faydalanıyorsunuz? Niçin? Nasıl?” sorusuna yanıt olarak 3 öğretici ve 7 öğrenciden oluşan 11 katılımcı Kur’an-ı Kerim’i yüzüne okuma ve ezberleme döneminde telefona, bilgisayara, MP3’e yüklenen ses kayıtları veya programlardan dinleme yapılmayla alakalı ifadelerde bulunmuşlardır. Elde edilen veriler öğreticilerden başlamak üzere değerdendirilmiştir. İlgili görüşler aşağıda örneklendirilmiştir:

“Mp3’lerdeki ses kayıtlarını da kullanabiliyoruz. Öğrencilerimizde mahreç problemi varsa ses kayıtlarından faydalanabiliyoruz. Kıraati iyi olan hocalarımızdan mahreçlerin düzgün olması için faydalanabiliyor.”(H1,Bayan, 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... Mesela [hatimler var.]Kızlarımıza işte ayet ayet indirin diyoruz veyahutta hatim olarak indiriyorlar. 10 defa onu dinliyor. Tekrar olarak öyle de yararlanabiliyoruz.”(H4,Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“MP3 ten bir defa dinlemesi yeterli. Mesela kendi yüzüne üst üste okudu ama hatasını göremedi. Orada takip ederken hoca efendi okurken orada da görebiliyor hatasını, tecvit kurallarını ve kulak yapısı oluşması açısından bu önemli. (H8, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Örneklerde görüldüğü gibi H1 ve H8 ses kayıtlarını dinleme noktasında öğrencilerin mp3’ten faydalandığını ifade etmiştir. H4 ise internet ortamında öğrencilerin hatimleri dinlediklerini belirtmiştir. Dinleme işleminin gerçekleştirilmesinde sadece kulağa hitap eden bir cihaz olan Mp3’ten faydalandığı gibi cep telefonları ve internetten de istifade edilebilmektedir.

¹⁵⁹ Kaya Z., s. 29-30.

¹⁶⁰ Yanpar Yelken, s. 174.

Öğreticilerin çeşitli araçlardan dinleme yaptıırma nedenlerine bakıldığında H1'in mahreç problemi olan öğrencileri Mp3 vasıtasıyla kıraati iyi olan hocaları dinlemeye yönlendirdiği görölmektedir. İşitsel materyallerin yararlarından biri doğrudan erişilmesi mümkün olmayan kişi, olay ve sesleri sınıf ortamına taşımasıdır.¹⁶¹ Bu bağlamda ulaşılması güç olan hafızlardan, kıraati düzgün olan hocalardan onların ses kayıtları dinlenerek faydalanılması anlamlıdır. H8 ise mp3'ten dinleme nedenini ezberlenecek sayfaya aşına olma ve hatalarını fark etme olarak açıklamıştır. H4 ise mahreçlerin doğru çıkması hususunda internetteki bazı sitelerden indirilen hatimlerden de öğrencilerin dinleyerek yararlandıklarını belirtmiştir. Nitekim internet yardımıyla pek çok alandaki bilgilere kolay, ucuz, hızlı bir şekilde erişilebilmektedir.¹⁶² Bu bağlamda internette Kur'an-ı Kerim alanına yönelik sitelere rastlamak mümkündür. Öğreticinin görüşlerinden de anlaşılacağı gibi hem işitsel hem de görsel olarak bu sitelerden faydalanılabilmektedir.

Araştırmaya katılan 7 öğrenci hafızlık sürecinde telefon, MP3'lerden dinleme yaptıklarını, bilgisayardan faydalandıklarını dile getirmiştir. Bu kapsamdaki veriler aşağıda görölmektedir:

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

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

“Telefondan dinleyerek [ezber] yapıyorum. Genel olarak hani hep dinliyorum. [Bu şekilde]Daha kolay ezberliyorum daha çok aklımda kalıyor daha uzun süre aklımda kalıyor. Ayet ayet dinliyorum. En son ezberledikten sonra sayfayı full hani ben bırakıyorum okumayı hocaya, dinleyerek takip ediyorum.”(Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Telefondan Diyanet'in Kuranı Kerim ses kaydını [dinliyorum.] Çünkü sayfayı böyle sanki defalarca okumuşum gibi oluyor.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Telefondan hocaları dinliyordum. Bir kere hiç kendim okumadan hocayı dinliyordum sadece. Sonra hoca ile birlikte iki üç defa okuyordum. Sonra kendim okuyordum. [Dinlememin sebebi] yani sayfayı sağlam ve doğru ezberlemek. Hani hatasız mahreç olarak tecvit olarak...” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Bizim bilgisayarımız da Fatih Çollak [hoca] var. Bilgisayarı açıyorum. Etrafı rahatsız etmemek için kulaklığı takıp oradan hoca okuyor ben okuyorum, hoca okuyor ben okuyorum. ” (Ö14, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“İlk önce mp3'ten kulak dolgunluğu yapıyorum yani kulağım sese alıştıktan sonra ezberlemek daha kolay oluyor.” (Ö15, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

¹⁶¹ Kaya Z., s. 149.

¹⁶² Kaya Z., s. 311.

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında Ö1,Ö2, Ö3 ve Ö4'ün telefonda dinleme yaptıkları görülmektedir. Bahsi edilen öğrenciler İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında yer almaktadırlar. Hafızlık eğitimi aldıkları kursta cep telefonu kullanımı serbest olan bu öğrencilerin teknolojik imkânları olumlu yönde değerlendirmeye çalışmaları anlamlıdır. Ö14 bilgisayardan dinleme yaptığını ifade ederken, Ö15 Mp3'ten dinleme işlemini gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Bu 2 öğrenci ise ortaokulla birlikte hafızlık uygulamasında yer almaktadırlar. Katılımcı öğrencilerin dinleme işlemi için bilgisayar ve mp3 dışında cep telefonuna atıf yapmamalarının sebeplerinden birinin, bahsi edilen uygulamada öğrencilerin cep telefonlarının yanlarında bulunmasına müsaade edilmemesi olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin belirttikleri araçlardan dinleme yapma gerekçelerine bakıldığında Ö1'in ezbere geçmeden önce sayfaya aşına olmak için, telefonda dinleme yaptığı görülmektedir. Ö2 ise hatalarını görmek için kendi ses kaydını dinlemektedir. Kişinin kendi ses kaydını yapıp daha sonra bu kaydı dinlemesinin hatalarını fark etmesinde önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu tür öğrenmeler öğrencide yankı etkisi yapacağından onun daha çok hoşuna gidebilir.¹⁶³ Bu sayede daha eğlenceli bir ezber süreci geçirilebilir. Ö3'ün ise ezberlemeyi kolaylaştırdığı, akılda kalma süresini uzattığı inancıyla telefonda dinleme yaptığı anlaşılmaktadır. Ö4, Ö5 ve Ö15'in de Ö3'e benzer gerekçelerle dinleme işlemini gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu görüşlerden hareketle çeşitli cihazlar aracılığı ile dinleme yaparken, üzerinde çalışılan sayfaların aynı zamanda dinlenerek tekrarlandığı söylenebilir. Tekrar ise model alınan davranışın hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır.¹⁶⁴ Bu sayede ezberlenecek sayfaya aşinalık artmakta, ezberlenmiş sayfa ise daha kolay pekiştirilebilmektedir. Literatürde de çeşitli araç- gereçler vasıtasıyla yapılan dinleme işleminin hıfzı muhafazada tesirli bir yol olduğuna, ezberlenecek sayfaya kulağın aşına olması açısından da önemli olduğuna işaret edilmiştir.¹⁶⁵

Öğrencilerin dinleme işlemini nasıl gerçekleştirdiklerine bakıldığında Ö3'ün sayfayı ezberleyene kadar ayet ayet, ezberledikten sonra ise tamamını dinleyerek takip ettiği görülmektedir. Ö5'in ise kendisi okumadan önce sayfayı bir kere dinlediği daha

¹⁶³ Korkmaz, Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme, s. 223.

¹⁶⁴ Gürcü Koç, Sosyal Öğrenme Kuramı, "Gelişim ve Öğrenme", (Eds: Ayten Ulusoy), Anı Yayıncılık, Ankara, 2009, s.228.

¹⁶⁵ Ömer Çelik, "Hafızlık", *Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlmi Dergisi*, Bişkek, 2012, Sayı, 13-14, s. 78; Benli, s. 139.

sonra hoca ile birlikte okuduğu görülmektedir. Dinleme işlemini gerçekleştirirken okuyucu ile birlikte tekrar edilen ayetlerde mahreçler anlaşılmayabilir, hatalar fark edilmeyebilir. Bu nedenle önce okuyucuyu dinlemek ardından tekrar etmek daha verimli ve etkin dinlemenin gerçekleşmesi açısından önemlidir.

Ö14'ün ifadelerine bakıldığında dinleme işlemini bilgisayardan dinleyip kendisinin tekrarlama şeklinde yaptığı görülmektedir. Fakat öğrencinin görüşlerinden bilgisayarın görsel yönünden faydalanmadığı anlaşılmaktadır. Bilgisayarın MP3'ten farklı olan yönlerinden biri sesle birlikte görüntünün de yer almasıdır. Bu sayede öğrenciler, çalıştıkları sayfaya işitsel olarak aşına olabildikleri gibi mahreçlerin çıkış yerlerini, okuyan kişiyi izleyerek, bilhassa ağız ve dudak hareketlerini daha kolay anlayabilirler. Yine bu konuda varsa hataları daha çabuk fark ederek düzeltebilirler. Ayrıca bilgisayarda sayfanın ekranda olması bu sayfayı dinlerken gözle takip edebilme kolaylığını da sağlamaktadır. Bu sayede öğrencinin sayfaya kulağı aşına olduğu gibi gözü de aşına olabilmektedir. Bu durum ise ezberin daha kalıcı olmasını sağlayabilmektedir.

Özetle 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 yararlanamadığı şeklinde yorumlanabilir.

2.8.2. Tespih veya Zikirmatik

Allah'ın sıfatlarını tesbih ederken sayı saymak için kullanılan, 33 veya katları kadar boncuk tanesinin ipe dizilmesiyle oluşan halkaya tespih denir. Bu ve benzeri araçlar İslamiyet başta olmak üzere birçok dinde kullanılmaktadır.¹⁶⁶ Tespihin sayı saymada kullanılan yönünden gelişen teknolojiyle birlikte mekanik bir cihaz olan zikirmatikler vasıtasıyla da faydalanılabilmektedir. Tespih veya zikirmatikler sayı sayma açısından hafızlık eğitiminde de kullanılabilmektedir. Bu bağlamda 1 öğretici ve 3 öğrenciden oluşan 4 katılımcı bahsi edilen araç-gereçlerin kullanıldığıyla alakalı

¹⁶⁶ <http://blog.tesbihane.com/tesbihin-tarihi>.

ifadelerde bulunmuştur. Konuyla ilgili görüşler öğreticinin görüşlerinden başlamak üzere değerlendirilmiştir. İlgili görüş aşağıda görülmektedir:

“Ezber yaptırırken genelde tesbih oluyor. Tesbihle genelde otuz üçleme işini yapıyorlar. Birçok öğrencimiz otuz üçlüyorum diyor.”(H1,Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Görüldüğü gibi öğretici, öğrencilerin ezberleme esnasında ellerinde tesbih bulunduğunu bunun da 33’leme¹⁶⁷ işlemini gerçekleştirmek için kullanıldığını belirtmiştir.

Bahsi edilen araçlarla alakalı 3 öğrenci de öğreticinin görüşlerine benzer ifadeler dile getirmişlerdir. İlgili görüşler aşağıda görülmektedir:

“Tesbih veya zikirmatik 33’lemek için. 33’lüyordum ilk başlarda.”(Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

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

“Yani tespihi sayı [saymak] için kullanıyorum. Çünkü bilmiyorum tespihe dokununca daha etkili oluyor gibi geliyor. 10 defa okuyorum ya her birini on kere tutuyorum böyle ayarlıyorum. Ondan sonra onu döndürürüm. İşte öyle”(Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, sayfalarını tekrarlamada tesbih veya zikirmatik kullandıkları görülmektedir. Bahsi edilen araçları Ö5, 33’leme işlemini gerçekleştirmek için kullandığını ifade ederken, Ö6 sayfayı ne kadar okuduğunu bilmek için kullandığını dile getirmiştir. Ö8 ise tespih kullanma gerekçesini Ö6’ya benzer şekilde dile getirmiştir. İfadesinin devamında ise tespihe dokunduğunda daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bu durumda Ö8’in tespihi, ezber yaparken dikkatini daha iyi topladığı bir araç olarak kullandığı anlaşılmaktadır.

2.8.3. Kalem

Çevreden gelen bir bilginin birey için gerekli olanlarının kısa süreli belleğe geçişini sağlayan en önemli süreç dikkattir. Bu nedenle öğretimde yerine getirilmesi gereken ilk işlev, öğrencinin dikkatini belirginleştirmek ve arttırmaktır. Bu bağlamda en yaygın kullanılan dikkat stratejisi anahtar sözcüklerin veya temel düşüncelerin altına çizilmesidir.¹⁶⁸ Araştırma kapsamında 3 öğrenci sayfalarını ezberlerken önemli gördükleri, hatırlayamadıkları vs. yerlerin altına çizmek maksadı ile kalem kullandıklarını ifade etmiştir. İlgili görüşler aşağıda görülmektedir:

¹⁶⁷ 33’lemeden kasıt, ayetlerin veya sayfanın 33 defa okunmasıdır.

¹⁶⁸ Güzin Subaşı, Bilgiyi İşleme Kuramı, “Gelişim ve Öğrenme”, (Eds: Ulusoy Ayten), s.286.

“Kalem [kullanıyorum] Hatalarımı çizmek için.”(Ö2, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Kalem kullanıyordum. Takıldığım yerleri çiziyordum, hocaya ezber verirken zihnime getirmeye çalışıyordum çizdiğim yerde şu vardı onu unutuyorsun falan diye, o şekilde” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Yanlışlarımız falan çıkınca fark edebilmek için tahta kalem kullanıyorum. Mesela her kelimesi aynı birkaç kelimesi farklı olan ayetleri kalemle hocamız çiziyor. Böylelikle onları karıştırmıyoruz.” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö6’nın kalem kullanma gerekçesinden daha önce çizdiği yeri hatırlamaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Ö10 da Ö6’ya benzer ifade ile kendi yanlışlarını kalemle çizdiğini belirtmiştir. Anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin atını çizme öğrencinin dikkatini öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırma yollarından biridir.¹⁶⁹ Bu sayede öğrenciler yanlış yapılan, karıştırılan kısımları daha kolay öğrenilebilir, unutulmuş yerleri ise daha rahat hatırlayabilirler. Dolayısıyla daha hızlı ve etkin bir şekilde sayfalarını tekrar edebilirler.

Anlatılanlara ilave olarak Ö10’un görüşlerinden hocasının öğrencinin karıştırma ihtimali olan kelimelere kalemle çizerek dikkat çektiği anlaşılmaktadır. Ö10 ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında yer almaktadır. Öğrencinin yaşından dolayı kendisinin, ezberleyeceği sayfada nelere dikkat etmesi gerektiğini tam olarak anlayamadığı söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalara bakıldığında küçük yaşlardaki öğrencilerin, önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmekte güçlük çekmeleri nedeniyle anahtar sözcüklerin altını çizme stratejisini kendi kendilerine etkili kullanamadıkları görülmüştür.¹⁷⁰ Dolayısıyla öğreticinin öğrenciyi dikkat edeceği yerler hakkında bilgilendirmesi önem taşımaktadır.

2.8.4. Yazı Tahtası

MP3 ve telefonlardaki ses kayıtlarının uzun süre kullanımı öğrencinin dikkatini dağıtabilir. Bu nedenle bu araçların görsellik sağlayacak diğer araçlarla veya unsurlarla desteklenmesi faydalı olabilir.¹⁷¹ Bu açıdan yazı tahtaları, öğrencinin gözüne de hitap etmesi yönüyle öğretim sürecini daha verimli hale getirebilir. Bu bağlamda akıllı tahtalar, öğretimin daha heyecanlı, değişken ve etkili olmasını sağlayarak öğretmene görsel destek sağlayabilmektedir.¹⁷² Beyaz tahtalardan ise örneklerin yazılması, dikkat

¹⁶⁹ Senemoğlu, s. 560.

¹⁷⁰ Senemoğlu, s. 560.

¹⁷¹ Korkmaz, Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme, s. 223.

¹⁷² Robert E. Slavin, *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama*, (Çev. Galip Yüksel), Nobel Yayınları, Ankara, 2017, s. 269.

edilecek yerlere renkli kalemlerle dikkat çekilmesi vs. açılardan yararlanılabilmektedir. Yazı tahtalarının hafızlık eğitiminde de kullanıldığı görülmektedir. İlgili araştırma sorusu kapsamında 1 öğretici yazı tahtasının bir türü olan akıllı tahtaya, 1 öğretici ise beyaz tahtaya atıf yapmıştır. Bahsi edilen görüşler akıllı tahtaya atıf yapan öğreticinin ifadelerinden başlamak üzere aşağıda verilmiştir:

“Akıllı tahtaların kullanması hafızlıkta değil, hafızlıkta kullanmıyoruz ama yüzüne döneminde[kullanıyoruz.] [Akıllı tahtaların] nasıl faydası olacak ki hafızlık yaparken yani bir öğrenci nasıl? akıllı tahta ile yani tamam tekrarlayanlar var. Bir ayeti tekrarlıyor kelimeleri. Ondan sonra biraz önce söylediğimiz gibi üç kere beş kere 10 kere tekrarlıyor ama 1 sayfanın ezberlemesi çok uzun bir vakit alıyor yani o dönemi öğrenciler geçirmiş oluyor yani atlatmış oluyor.” (H5, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Görüldüğü gibi öğretici akıllı tahtaların yüzüne döneminde kullanılmasını daha anlamlı bulmaktadır. H5’in bu tür araçları hafızlık sınıfında kullanılmasına vakit kaybına yol açtığı gerekçesi ile olumsuz yaklaştığı anlaşılmaktadır.

H5 hazırlık sınıfında akıllı tahtanın nasıl kullanıldığı ile alakalı olarak ise ayetleri 5-10 defa tekrarlamak amacıyla kullanıldığını belirtmiştir.

Öğreticinin akıllı tahtanın hafızlık sınıfında kullanılmama gerekçesine ve hazırlık sınıfında nasıl kullanıldığına dair görüşlerinden bahsi edilen araçtan sadece gösterip yaptırma yönteminin uygulanması açısından faydalandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin güçlük çektiği sure ve ya sayfaların ezberlenmesinde uygulanabilecek gösterip- yaptırma yönteminde akıllı tahtaların, verimli kullanıldığı müddetçe önemli öğretim aracı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte söz konusu araç yardımıyla müşabih ayetlere, sayfalar ve cüzler arasındaki bağlama ayetlerine renklendirilerek ve seslendirilerek dikkat çekilebilir. Yine ezberlemede kullanılacak farklı hafıza teknikleri akıllı tahtalar yardımıyla öğrencilere gösterilebilir.

Araştırmada 1 öğretici ise hafızlık eğitim sürecinde beyaz tahtanın kullanılmasına ilişkin görüşte bulunmuştur. İlgili görüş aşağıda görülmektedir:

“[Beyaz]Tahtayı kullanıyoruz. Tahtaya mutlaka sureleri yazıyorum. Tahtalı daha kontrolü oluyor. [Ama] Projeksiyon aleti ile çalışmak daha kolay olurdu. [Çünkü] mesela ben söyleyerek sayfayı yazdığım zaman doğal olarak öğrenciler kaçırabilir veya da o an aklı başka yerlere gitmiş olabilir. Projeksiyon aleti olsa çok daha rahat olur ama tahtayı kullanıyoruz.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Görüldüğü gibi H2 hafızlık eğitim sürecinde yazı tahtasını kullanmaktadır. Bahsi edilen aracı kullanma gerekçesine bakıldığında “daha kontrollü olduğu için” ifadesine yer verdiği görülmektedir. H2’nin yazı tahtasını kullanım şekline bakıldığında, sureleri

veya okunacak sayfayı ders içerisinde tahtaya yazdığı görülmektedir. Uzun olan bir metni ders içerisinde tahtaya yazmak öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına, dersten kopmasına sebep olabilir. Bu nedenle ders içerisinde çalışılacak sayfaların önceden tahtaya yazılması daha verimli bir ders işleme açısından önemli olabilir.

H2 ifadesinin devamında ders içerisinde kontrolü sağlama açısından projeksiyon aleti ile çalışmanın daha kolay olacağını belirtmiştir. Projeksiyon aleti öğrencilerin hem gözüne hem kulağına hitap etme noktasında daha etkili olabilmektedir. Ancak bu kapsamda yapılan çalışmalara bakıldığında kursların projeksiyon aleti, bilgisayar gibi araç- gereçler bakımından eksik olduğu görülmüştür.¹⁷³ Bu durum öğreticinin görüşünü desteklemektedir.

Hafızlık eğitiminde öğrencilerin sıkılıp bunalmaması için farklı araç- gereçlere ihtiyaç duyulabilir. Bu bağlamda yazı tahtaları verimli kullanıldığı müddetçe hafızlık eğitiminde hem öğretmen hem de öğrenci için önemli öğretim aracı olduğu söylenebilir. Ancak öğreticilerin görüşlerinden bahsi edilen aracın kullanımı noktasında eksikliklerin olduğu ve sadece gösterip yaptırma yönteminde kullanılabileceğini düşündükleri anlaşılmıştır. Bu noktada öğreticilerin yazı tahtalarının kullanımı konusunda daha fazla bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir.

2.8.5.Kur'an Kalemi

Kur'an kalemi, Kur'an-ı Kerim'den üzerinde herhangi bir ayetin, surenin üzerine tutulduğunda bunları okumaya yarayan araç olarak bilinmektedir. 1 öğrenci hafızlık sürecinde bahsi edilen aracı kullandığını ifade etmiştir. İlgili görüş aşağıda görülmektedir:

“Bir Kur'an kalemim vardı en başlarda. Böyle kalemi tutuyorsun sayfaya o sayfayı okuyor ayeti. İlk başlarda onunla yaptım ama sonradan tekrardan kendi kendime yapmaya başladım. [kalemi kullanma sebepim] İlk başlarda benim yüzüm pek iyi değildi.” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

Görüldüğü gibi öğrenci yüzüne okumasının gelişmesi için Kur'an kaleminden yardım almıştır. Bu tür araç- gereçler öğrencinin daha zevkli bir şekilde çalışmasını sağlayabilir. Ancak bu noktada söz konusu aracın öğrenciye etkili bir şekilde nasıl kullanacağını gösteren bir öğreticinin bulunmasının önemli olduğu söylenebilir.

¹⁷³ Ay, s.107; Mehmet Korkmaz, *İhtiyaç Odaklı Yaygın Din Eğitimi Kur'an Kursları Kayseri Örneği*, Tezmer Yayınları, Kayseri, 2013, s. 201; Çaylı, s. 154.

Sonuç olarak hafızlık eğitim sürecinde dinleme cihazları, zikirmatik veya tespih, kalem dışında diğer araç- gereçlerin çok fazla kullanılmadığı söylenebilir. Konuyla alakalı yapılan çalışmalarda da öğrencilerin bir kısmı Kur'an kursunda yeterli ders araç- gereci olduğunu ancak bunları yeterince kullanamadıklarını belirtmişlerdir.¹⁷⁴ Yine yapılan bazı araştırmalarda öğretmenler arasında tepegöz, slayt, resim, şekil, harita vb. görsel malzemeleri kullananların oranının oldukça düşük olduğu belirtilmiştir.¹⁷⁵ 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 öneminin farkında olmamaları¹⁷⁶ ve araç gereçlerin nasıl kullanılacağına dair tam bilgi sahibi olmamaları ile ilişkilendirilebilir. Bu durum ise öğrencilerin araç- gereçleri etkin kullanmalarını azaltmaktadır. Nitekim öğrencilerin çeşitli araçlar vasıtasıyla yaptıkları dinleme işleminin yetersizliği bu durumun göstergesi sayılabilir. Araç-gereç kullanımındaki eksiklikler, öğrencilerin hafızlık eğitim sürecinde daha çabuk sıkılmalarına, kolay ezber yapamamalarına da sebep olabilmektedir. Bu durum ise örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması kapsamında öğrencilere ayrılan hafızlık eğitiminin süresini uzatabilir. Oysa öğrencilerin hem bilişsel öğrenmelerine hem de duyuşsal öğrenmelerine etki edecek materyallerin kullanımı hafızlık sürecini daha eğlenceli hale getirebileceği gibi süresini de kısaltabilir.

2.9. Rehberlik ve Sosyokültürel Faaliyetlere İlişkin Görüşler

Eğitimin amacı; bedence, ruhça sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir.¹⁷⁷ 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.¹⁷⁸

Ortaokulla birlikte hafızlık uygulamasında Sosyal Etkinlik ve Rehberlik kapsamında psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenlerinden yardım alınmakta, öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesine yönelik çeşitli sosyal etkinlikler

¹⁷⁴ Çaylı, s.156.

¹⁷⁵ Koç, Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik(Tespitler- Öneriler), s. 509.

¹⁷⁶ Korkmaz, Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim- Öğretim Yeterlikleri, s. 226.

¹⁷⁷ Binnur Yeşilyaprak, *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayınları, Ankara 2000, s. 3

¹⁷⁸ DİB Hafızlık Eğitim Programı, s. 10.

gerçekleştirilmektedir.¹⁷⁹ 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”¹⁸⁰ 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 ne tür rehberlik ve sosyokültürel faaliyetler yapılmaktadır? Niçin? Nasıl?” sorusu sorulmuştur. Bu kapsamda elde edilen veriler aşağıda rehberlik faaliyetlerinden başlamak üzere değerlendirilmiştir.

2.9.1 Rehberlik Faaliyetlerine İlişkin Görüşler

Rehberlik her yaştaki bireylere; kendilerini tanıma, kabul etme ve geliştirmeleri sürecinde gerekli yeterlilikleri ve yaşam donanımlarını kazanmaları için profesyonel kişilerce yapılan psikolojik destek hizmetleridir.¹⁸¹ Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasında söz konusu hizmetin niteliğini öğrenmek amacıyla öğretici ve öğrencilere rehberlik faaliyetlerine dönük sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere değerlendirilmiştir.

2.9.1.1. Kişisel Rehberlik

Kişisel rehberlik, bireyin çocukluktan yetişkinliğe dek, eğitimin çeşitli kademelerinde “kendini ve başkalarını anlaması, kabul etmesi, günlük yaşam becerilerini kazanması, aile ve toplum olgusunu kavrayarak bu ortamlarda sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesi...”gibi alanlarda yeterlik kazanması, kişisel ve sosyal gelişimini sağlıklı sürdürebilmesi için verilen hizmetlerdir.¹⁸² Kişisel rehberlik başlığı “Öğrencilerin problemleriyle ilgilenme” ve “Öğrencileri tanıma faaliyeti” olmak üzere

¹⁷⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz. DÖGM Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı Vizyon Belgesi, s. 4-5.

¹⁸⁰ DİB Eğitim- Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları, 2015- 2016, s. 17.

¹⁸¹ Yeşilyaprak, s. 7.

¹⁸² Yeşilyaprak, s.97.

iki ayrı temaya ayrılmıştır. Elde edilen veriler en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere değerlendirilmiştir.

2.9.1.1.1. Öğrencilerin Problemleriyle İlgilenme

Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimini sağlıklı bir biçimde sürdürebilmesinin yollarından biri problemlerine çözüm getirebilmesidir. Bunun için ise öğretmenlerin öğrencilerin problemlerini dinlemesi, onları yönlendirmesi önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında öğrenci ve öğretmenlere “Kursunuzda kişisel rehberlik faaliyetleri kapsamında neler yapılmaktadır?” sorusu sorulmuştur. Bu bağlamda 7 öğretmen ve 12 öğrenciden oluşan toplam 19 katılımcı “Öğrencilerin problemleriyle ilgilenme” temasına dair görüş bildirmiştir. Bahsi edilen ifadeler öğretmenlerden başlamak üzere değerlendirilmiştir. İlgili görüşler aşağıdadır:

“Sürekli öğrenciler gelirler sorunlarını anlatırlar, bize ne tavsiye edersiniz diye sorarlar, bizde çeşitli tavsiyelerde bulunuruz.” (H1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Tabii ki bir öğrencimin sıkıntılı halini gördüğümüz zaman neyin var hani diye gözle bile bakıştığım zaman anlaştığımız durumlar oluyor. Özelden yazışıyoruz whatsapplarımız var artık. Telefonumuz, internetlerimiz var. Bir rahatsızlığı varsa mutlaka yazışıyoruz, konuşuyoruz işte hastaneye gidecekse nasıl oldun. Bu tür insan ilişkilerimiz oluyor.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Kendi öğrencilerimiz sıkıntıları olduğunda hep gelip bana anlatıyorlar. Ben dinliyorum, bazen hani bildiğim bir şeyse yardımcı oluyorum.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Rehberlik biz de yapıyoruz yani. Hafız hocası olmak demek sadece ezberini almak değil. Öğrencinin konuşma ihtiyacı var ya da bizzat derki hocam konuşabilir miyim ihtiyacım var. Yolunu göstermeye çalışırım.” (H4, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Çocuğun problemi olduğunda birebir konuşuyorum arkadaşları gittiğinde konuşuyorum bazen çocuğun halinden hareketinden anlıyorum kenara çekiyorum bir sıkıntısının olup olmadığını soruyorum sebebinin ne olduğunu anlamaya çalışıyorum.” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bazen duruşundan halinden ders verme okuma şeyinden anlıyorum durumundan veya bazen ders çalışırken farklı şeylerle meşgul oluyor o zaman [bir probleminin olduğunu] anlıyorum. Bazen benim çocuklara vermiş olduğum belli bir güven olabiliyor, gelip kendisi söyleyebiliyor. Eğer ki özel bir şeyse bizzat yanıma alıyorum onunla özel bir şekilde konuşuyorum.” (H7, Bay, 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 rehberlikçiye yönlendiririm.” (H8, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Görüldüğü gibi öğretmenler, öğrencilerin kendilerine sorunlarını anlatabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öncelikle öğretmenlerin öğrencilere güven verdiğini göstermesi açısından önemlidir.

Öğrencilerin problemleriyle nasıl ilgilenildiğine bakıldığında, öğretmenlerinin çoğunluğunun öğrencilere tavsiyeler verdiği görülmektedir. H2 ise öğrencilerle konuşmanın yanı sıra whatsapp'tan da öğrencilerle ilgilendiğini belirtmiştir. 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. H8 ise dinlediği sorunu çözemediği zaman öğrencinin ailesi ile konuştuğunu belirtmiştir. Öğreticinin, öğrencinin ailesi ile iletişim içinde olması onun sorunlarını daha iyi tanımlayabilmesine dolayısıyla ona daha iyi yardımcı olabilmesine imkân sağlayabilir. İfadesinin devamında ise sorunu aile yardımıyla çözemediği durumlarda okulun rehberlik öğretmeninden yardım aldığını belirtmiştir. Öğreticinin rehber öğretmenine başvurması, öğrencinin profesyonel yardıma duyarlılığını göstermesi bakımından altı çizilmesi gereken bir husustur.

Araştırma kapsamında 5 öğrenci, öğretmenlerinin problemleriyle ilgilendiğini belirtmiştir. Bahsi edilen ifadeler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“[Hocamız] Yani her zaman bizi destekliyor, problemlerimize çözüm yolları gösteriyor.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Sınıf hocam bir sorunun olduğunda rahatlıkla gidebileceğim bir hoca benim için. O samimiyeti verir yani. [Bu durumda] öğrenci rahatlıkla sıkıntısını söyleyebiliyor.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

“Benim bir problemim olduğunda [hocalarımız] hemen yanıma geliyorlar, soruyorlar bana bir problemin mi var mı diye. Bazen söylemeyen oluyor söyle ne olur [diyorlar] söyleyen olursa hemen yardım ediyorlar.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“[Sorunlarımı] direk söyleyebiliyorum. Tek kalınca konuşuyoruz sınıfta. [Sorunlara] bir çare bulmaya çalışıyoruz.” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

“Hocalar bizim sorunlarımızla falan yakından ilgileniyor. Hocalarımızın bize karşı olan ilgisini ben çok beğeniyorum.” (Ö15, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

Görüldüğü gibi öğrenciler hocalarının kendilerini motive ettiğini, rahatlattığını, sorunlarını onlara rahatlıkla açabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum görüş bildiren öğrencilerin hocalarıyla aralarında oluşan güven duygusunu göstermesi bakımından önemlidir. Güven duygusu ise öğrenci- öğretici iletişimine olumlu yansıtılabilmektedir. Bununla beraber 7 öğrenci ise problemleriyle ilgilenilmesi noktasında genelde olumsuz değerlendirmelerde bulunmuştur. İlgili görüşler aşağıda görülmektedir:

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

“Başarısız öğrencinin bence daha çok [rehberliğe] ihtiyacı var. Ama başarılı öğrenciye daha çok ilgileri var... Sonuçta [başarısız] öğrenci dersi soruna bağlı olarak yapıyor ya

da yapmıyor uzun yapıyor ya da kısa sürede yapıyor. Bunların hepsi sorunlarla çok bağlantılı şeyler bütün sıkıntılarını ne bileyim hastalığı, sıkıntısı, sorunu neyi varsa öğrencinin. Yani bu dersine çok fazla yansıyor normal olarak. Çünkü ezberi öğrenci yapıyor hocanın da bence burada yardımcı olması gerekiyor öğrenciye” (Ö4, Bayan, 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. Ama bu benim için büyük bir sorun mesela. O konuda anlaşılmıyordu.” (Ö5, Bayan, 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. Hani hocam ben size dün anlattım ya o yüzden, o meselelerden ötürü, sıkıntımından ötürü yarına ders çıkaramayacağım. Bunu kesinlikle duymak istemediklerinden ve bizim de anlatasım gelmiyor.”(Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“[Sorunlarımı] kendi hocama açamazdım biraz ondan korkuyorduk ama belletmenlere özellikle açabiliyordum yani.” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“Kurs hocalarımız [sorunlarımızı] pek dinlemiyor.” (Ö14, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

[Sorunlarımı] aşağıdaki görevli abiye anlatıyorum. Hocalarımız dinlemiyorlar.” (Ö16, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Zorlanan)

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö4’ün, başarısız öğrencilerin daha çok rehberliğe ihtiyacı olduğunu belirttiği görülmektedir. İfadesinin devamında ise öğreticilerin başarılı öğrencilerle daha çok ilgilendiğini dile getirmiştir. Ö5’in görüşlerine bakıldığında hocasının bazen kendisini anladığını bazen de sıkıntısını basit gördüğünü ifade ettiği görülmektedir. Ö6’nın görüşlerine bakıldığında ise sorunlarının, hocaları tarafından ezber vermemek için bahane kabul edildiği görülmektedir. Ö6, bu nedenle öğrencilere sorunlarını açamadığını ifade etmiştir. Ö13 ise hocasından korktuğu için sorunlarını dile getiremediğini ifade etmiştir. Öğrenci- öğretici arasında oluşan korkuya dayalı iletişim öğrencinin kendisini tam olarak ifade edememesine dolayısıyla onun eğitim sürecinden istenilen verimi alamamasına sebep olabilir. Bu noktada öğreticinin öğrenciyle sevgi ve anlayışa dayalı bir iletişim kurması önemlidir. Ö14 ve Ö16 ise sorunlarının hocaları tarafından dinlenmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin sorunlarının dinlenilmemesi, onlarla ilgilenilmemesi, Ö4’ün de ifadesinden anlaşılacağı gibi hocaya ders verilmemesine veya sayfanın geç hazırlanmasına hatta öğrencinin hafızlıktan soğumasına sebep olabilir. Gününde verilmeyen ders ise (hafızlıkta “dönüş” diye ifade edilen) “ hatim indirmeyi” geciktirebilir. Dolayısıyla hafızlığın süresi uzayabilir. Bu nedenle geçici problem yaşayanlara moral vermek suretiyle öğrencilerin ümitlerini canlı tutmak, onları manen desteklemek önemlidir.¹⁸³

¹⁸³ Kaya Davut, s. 523.

Problemlerinin öğreticiler tarafından dinlenmediğini ifade eden öğrencilerin değişkenlik durumuna bakıldığında, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulaması kapsamında Ö2'nin, başarılı; Ö3 ve Ö4'ün zorlanan; Ö5 ve Ö6'nın ise bırakan öğrencilerden olduğu görölmektedir. Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık uygulaması kapsamında Ö13 ve Ö14 bırakan, Ö16 ise hafızlık hazırlık sınıfı zorlanan öğrenciler arasında yer almaktadır. Görüldüğü gibi sıkıntılarıyla ilgilenilmediğini ifade eden öğrencilerin büyük çoğunluğunu zorlanan ve bırakan öğrenciler oluşturmaktadır. ÖĞrencilerin zorlanması veya bırakma sebeplerinden birisi sorunlarının öğreticiler tarafından dinlenmemesi olabilir. ÖĞreticilerin öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmemesinde ise öğretici yetersizliği veya öğrenci fazlalığı gibi faktörler etkili olabilir.

2.9.1.1.2. ÖĞrenciyi Tanıma Faaliyetleri

Bir öğretim uygulaması, hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklere dayalı gereksinimleri dikkate alabildiği ölçüde başarılı olabilecektir.¹⁸⁴ Eğitim uygulamasının başarılı olabilmesi için öğrencinin her yönüyle tanınması gerekmektedir. Bu durum hafızlık eğitimi için de geçerlidir. İşte bu kapsamda araştırmaya katılan öğreticilere “ÖĞrencilerinizi ilgi, ihtiyaç, beceri açısından tanımak için neler yapıyorsunuz? Niçin? Nasıl?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen veriler aşağıda örneklendirilmiştir:

“ÖĞrencimizin her derse gelişinde ders verme şeklinden hani olayları odaklanması kafasındaki şeyler problemlerden [taniyabiliyoruz.] Çünkü her öğrenci farklı. Bir öğrencinin önemsemediğini başka bir öğrenci çok önemsiyor olabiliyor. ÖĞrencileri zamanla davranışlarıyla tanıyoruz.” (H1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Gözlem tabii ki. ÖĞrenci kendini gösteriyor ki zaten yani her halükarda aynı ortamı her gün paylaştığın kişiyi, sen sinirli bir yapısı mı var yumuşak bir yapısı mı var kırılgan mı hepsini gözlemleyebiliyorsun.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Yani başta gözlemlemek gerekiyor ve konuşmak gerekiyor, dinlemek gerekiyor öğrenciyi. Yani sürekli ders değil de dersin dışında da konuşmak yani öğrencinin sana kendisini açmasını sağlayabilmek. Yoksa hani sadece derse girip çıkarsan hiç bir şekilde öğrenciyi tanıyamazsın.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“ÖĞrenciyi bir defa gözlemliyorum yani sınıfa girdiği andan itibaren. Onu masama oturturum ve adını soyadını tahsil durumunu kaç yaşında olduğunu ondan sonra annesiyle babasını ne iş yaptığını, çalışan biri var mı ailede kardeşlerin ne iş yapıyor, okuyorlar mı evi analiz yaparım. Eğer okuyan bir aile ise gerçekten daha rahat, ha bu çok zeki olabilir çünkü aile hep okumuş kardeşleri okumuş derim. Kardeşlerine bakarım çocuklarına kardeşlerinin tahsil durumuna ona göre şey yaparım. Hatta ailesinde hafız olan kızlarımız var diyorum ki bak bunun ailesinde zaten bu varmış bunun alt yapısı var bilen bir insan yapar diyorum. Önce bir kendini güzel ifade edebiliyor mu özgüveni

¹⁸⁴ Yıldız Kuzgun & Deniz Deryakulu, Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları, “Eğitimde Bireysel Farklılıklar”, (Eds: Kuzgun Yıldız& Deryakulu Deniz) Nobel Yayıncılık, Ankara 2017, s. 9.

yüksek mi bunları belirlerim o zaman çocuğun notunu veririm ben daha ilk konuşmada çocuğun notunu veririm.” (H4,Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Tanıma anlamında çocukların dikkatlerini değişik şekillerde ölçüyoruz. Mesela bir yeri okutuyoruz Türkçe olabilir veya bir konu olabilir. Ondan ince bir detay alıp çocuklara soru soruyoruz onlar kimlerdir, kimler dikkat etmiş kimler dikkat etmemiş ona bakıyoruz. O şekilde algılarını çözmeye çalışıyoruz.”(H8, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında öğreticilerin çoğunluğunun öğrencileri tanımak amacıyla gözlem yoluna başvurduğu anlaşılmaktadır. Gözlem öğrencinin tanınmasında önemli bir yoldur. Ancak öğreticilerin ifadelerinden, literatürdeki karşılığı ile “gelişigüzel gözlem” yaptıkları anlaşılmaktadır. Gelişigüzel gözlem tekniğinin genel özelliği ise bireyi tanımak için belirli bir amacın ve planın önceden saptanmamış olması ve bilgilerin sadece rastlantısal ilişkilerden elde edilmiş olmasıdır. Dolayısıyla bu yolla elde edilen yargılar özneldir. Ayrıca gözlem yoluyla öğrencinin çeşitli özelliklerini ayrı ayrı tanımak güç hatta olanaksızdır.¹⁸⁵ Bu nedenle öğreticilerin sistematik gözlem yapması önemlidir.

H3 ve H4 gözleme ek olarak öğrencileri tanımak için onlarla konuştuklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerle görüşmeler yapılarak gözlemin sınırlı yönleri aşılabılır, daha detaylı bilgi edinilebilir. Öğreticilerin nasıl görüşme yaptıklarına bakıldığında ise H4’ün ifadesinde öğrencisine konuşma esnasında ailesinin tahsil durumunu sorduğunu ve buradan hareketle öğrencinin zeki olup olmadığına dair bir tahminde bulunduğunu belirttiği görülmektedir. Ancak öğrencinin zekâ durumu konuşmaktan ziyade belli testlerle ölçülmektedir. Yine ailesinde hafız olup olmadığını sorarak öğrencinin hafızlığa dair ön bilgisini araştırdığı anlaşılmaktadır. Ailede hafız olması hafızlığın önemi, nasıl yapıldığı gibi konularda öğrencinin ön bilgiye sahip olduğu anlamına gelebilir.

H8 ifadesinde öğrencilerini tanıma kapsamında onların dikkatlerini ölçtüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin dikkatlerini nasıl ölçtüğüne bakıldığında ise bir metni okuttuğu daha sonra okutulan yer hakkında soru sorduğu görülmektedir. Öğrencinin dikkat, odaklanma, motivasyon konusunda niteliklerini yoklamak için bu tür uygulamalar anlamlı olabilir. Ancak sadece metin okutularak öğrencinin dikkati hakkında yeterli bilgiye sahip olunamayabilir.

¹⁸⁵ Yıldız Kuzgun, *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1995, s.39.

Öğreticilerin görüşlerinden anlaşılacağı üzere öğrenciyi tanımak için gözlem, konuşma, metin okutma gibi yollara başvurulmaktadır. Ancak tüm bunların uygulanış aşamasında bir takım araç- gereçlerin kullanılıp kullanılmadığı bilinmemektedir. Standartlaştırılmış araçların kullanılmaması ise öğrencilerin daha çok öznel yargılarla tanınmasına sebep olabilir.

2.9.1.2. Eğitsel Rehberlik

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.¹⁸⁶ Bu durum hafızlık eğitimi için de geçerlidir. Nitekim öğrencilerin ezberlerini bir sistem içinde, daha kolay yapabilmeleri için öğretmenlerin onları ilgi ve yeteneklerine uygun olarak ezber strateji, yöntem ve teknikleri hakkında bilgilendirmesi, yönlendirmesi önemlidir. Bu sayede öğrenciler kendi başlarına ezberlerini yapabilme becerisini kazanarak bunu sürdürebilirler. Araştırma kapsamında 6 öğretici ve 9 öğrenci eğitsel rehberlik kapsamında öğrencileri hafızlık yöntemleri hakkında bilgilendirmeye yönelik görüş ve düşüncelerini dile getirmiştir. Bahsi edilen veriler aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden başlamak üzere örnekleriyle değerlendirilmiştir.

“[Nasıl ezber yapılacağını] göstermeye çalışıyorum. Şuradan şu kelimeleri şöyle al oku zihnine yerleşene kadar sonra diğeriyle birleştir diyerek gösteriyorum veya sınıfta diyorum hani şu kadar ezberi yap getir ondan sonra diğeri yap diyerek yeni başlayan kişilere söylüyorum.” (H1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Zorlanıyorsa mesela öğrenci, her kişi farklı her birine ayrı bir şey söylüyorum. Yani kimi mesela sondan yapamadı baştan bir dene bakalım diyorum baştan yaptı işte yarım sayfa yap diyorum.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“...öğrenci daha tekniği de taktiğini de bilmiyor sayfayı alıyor ve yapmaya çalışıyor sayfada biraz zor sayfa ise içinden çıkamıyor. [Bu durum] Boşa kürek çekmekten başka bir şey değildir... Öğrenci zorlanıyor mu ona taktikler veririm. Yani derim ki gel taktik belirleyelim sayfayı önce bir yarıya böl bakalım sayfayı. Eğer üçe bölünecek bir sayfa ise bölebilirsin ama tamam biraz kolay sayfa ama içinden çıkamıyor yarısını bana sadece yarısını işlet getir derim gider gelir orayı işletir bakarım çok güzel olmuş. Şimdi derim alt tarafını sadece alta bakıyorsun. Orayı da gider gelir ondan sonra bana verir şimdi git derim sayfayı topla gel ve böyle yaptığım öğrencim var ya çok daha güzel veriyor.” (H4, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Öğrencimize biz hafızlığa ilk başlarken tekniğini veriyoruz...Sınıfın tam ortasında masamı koyuyorum ben o sayfayı ezber yapıyorum çocukların tamamına. Diyorum ki arkadaşlar ben bu sayfayı ezberleyeceğim. Ben ezberlediğimde de size dinleteceğim bu

¹⁸⁶ Yeşilyaprak, s. 135-136.

sayfayı. Nasıl ezberlediğimi herkes takip etsin.”(H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Mesela ezber yaparken sayfayı alt taraftan ezberleyeceksin veya daha önceden yüzüne okuyacaksın birkaç gün öncesinden yüzüne okuyacaksın sayfayı aşağıdan yukarı doğru ezberleyeceksin. Hani bu ezberini yaparken bu süre zarfı içerisinde herhangi bir şeyle meşgul olmayacaksın. Meşgul olduğunda diyelim ki o sayfa 3-5 defa okudun tam ezberleme aşamasına gelmedin. 10 kere 15 kere oku... diye telkinde bulunuyorum.” (H7, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki görüşlerden öğrencilerin, kelime tekrarlarına, sayfanın yüzüne ve ezberden okunması sürecine vurgu yaparak, öğrencilere sayfanın nasıl ezberleneceğini bizzat göstererek eğitsel rehberlik faaliyetlerinde bulundukları anlaşılmaktadır. Bu tür faaliyetler öğrencilerin daha kısa sürede daha sağlam ezber yapmalarını sağlayabilir.

Bu tür rehberlik faaliyetlerinin yapılış sebepleri incelendiğinde H1, H2 ve H4’ün öğrencileri bilinçlendirme amacıyla bu tür faaliyetlerde bulundukları anlaşılmaktadır. H6’nın örnek olma amacıyla H7’nin ise öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için eğitsel rehberlik faaliyetinde bulundukları görülmektedir. Öğrencilerin hafızlık eğitiminde daha başarılı olması, ezberlerini daha kalıcı yapmaları açısından öğrencilerin eğitsel rehberliği önem taşımaktadır. “Ezber yaparken kullanılan yöntemlere ilişkin görüşler” başlığında da öğrencilerin öğrencileri sayfaların nasıl ezberleyeceği konusunda yönlendirdikleri görülmüştür. Nitekim yapılan çalışmalarda da öğrencilere ezber tekniklerinin öğretilmesine vurgu yapılmıştır.¹⁸⁷

Eğitsel rehberlik kapsamındaki faaliyetlerin nasıl yapıldığına bakıldığında H1’in yeni başlayan öğrencilere sayfanın belli bir kısmını ezberleyip kendisine dinletmeleri şeklinde tavsiyeler verdiği görülmektedir. H2’nin ise öğrenciler arasındaki farklara işaret ederek kimi öğrenciye sayfayı baştan ezberlemesini kimi öğrenciye ise sondan ezberlemesini tavsiye ettiği görülmektedir. Buradan hareketle H2’nin, bir sayfanın nasıl ezberleneceğine dair tavsiyeler verirken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurduğu söylenebilir. Bu durum öğrenme-öğretme ilkelerinden “bireye görelik ilkesi” ile örtüşmektedir.¹⁸⁸ H4’ün ifadelerine bakıldığında ezber yapamayan öğrenciye sayfasını ilk önce yarım yarım dinletmesini, daha sonra sayfanın tamamını dinletmesini tavsiye ettiği görülmektedir. H6’nın ifadelerinden öğrencilerine sayfanın nasıl ezberleneceğini, kendisinin uygulayarak gösterdiği anlaşılmaktadır. H7’nin ise

¹⁸⁷ Vesile Şağban, “Hafızlıkta Aday Sürecinin Önemi”, YECDER II. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu, İstanbul 2011, s. 252.

¹⁸⁸ Cenk Akay, Öğrenmeyi Etkileyen Temel Faktörler ve Genel Öğrenme Öğretme İlkeleri, “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, (Eds: Yanpar Yelken & Akay), Ankara 2016, s. 31.

öğrencilerine ezberleyecekleri sayfaları birkaç gün öncesinden yüzüne okumalarını tavsiye ettiği daha sonra sayfanın aşağısından başlayarak ezberlettiği anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi görüş bildiren öğretmenler, öğrencilere nasıl ezber yapacakları noktasında çeşitli uygulamalarda ve tavsiyelerde bulunmaktadır. Çoğunlukla tavsiye düzeyinde kalsa bile öğretmenlerin öğrencilere nasıl ezber yapacağını göstermesi, öğrencilerin kendilerine olan güveni arttırabilmektedir.¹⁸⁹ Bu sayede öğrenci giderek kendi başına ezber yapabilme becerisini kazanabilmektedir.

Araştırmaya katılan 4 öğrenci ezber yöntemleri noktasında öğretmenlerin kendilerini bilgilendirdiğini ifade etmiştir. İlgili görüşler aşağıda görülmektedir:

“[Hocamız]Yarım yarım ezberle, sondan başlayabilirsin diyor. Kendi ezber tekniğin falan varsa onu uygula diyor.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

“Mesela [hocalarım] ben bir sayfayı ezberlemede zorlandığım zaman bana daha kolay yöntemler söylüyorlar. Böyle de ezberleyebilirim belki diye ya da beni bir ders kafanı dağıt diye dışarı çıkartıyorlar, gezdiriyorlar.” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Eğer yardım edecekleri bir şeyse mesela sayfayı yapmadın zorlanıyorsun. İşte birkaç kere daha yüzüne oku falan diyorlar işte. Öyle hemen yardım ediyorlar yani.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“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, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

“Sayfayı ikiye böleceksiniz diyor önce üstünü yavaş yavaş 10 defa okuyacaksınız diyor. Sonra 10 defa tahkik usulü okuduktan sonra 10 defa daha hızlı okuyacaksınız diyor. Sonra altıda aynı şekilde yapıp sonra birleştireceksiniz diyor.” (Ö16, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Zorlanan)

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılabacağı üzere öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine ezberleme stratejileri hususunda yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin daha rahat ve kısa sürede ezber yapmaları açısından önemli olduğunu daha önce belirtmiştik.

Öğrencilerin ifadelerine daha detaylı bakıldığında Ö8’in hocasının kendisine sayfayı yarım yarım, sondan başlayarak ezberlemesini tavsiye ettiği görülmektedir. Ancak yarım sayfanın nasıl ezberleneceğine dair öğrenciye bilgi verilmediği anlaşılmaktadır. Ö10 ise sayfayı ezberlemede zorlandığı durumlarda hocasının kendisine kolaylaştırıcı yöntemler söylediğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenci, ezber yapamadığı zamanlarda hocasının hava almaya gönderdiğini belirtmiştir. Yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin zorlanan öğrenciye yardım amacıyla bu tür egzersizlere

¹⁸⁹ Ömer Halil Hasan, “Kur’an-ı Kerim Öğretimi” (Çev: Yusuf ALEMDAR), *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: VIII, Sivas 2004, s. 277.

başvurduğu görülmektedir.¹⁹⁰ Ezber yaparken zorlanan öğrenciye mekan değişikliği eğitsel rehberlik noktasında öğrenciye önemli bir motivasyon sağladığı söylenebilir. Ö11 sayfayı ezberlemekte zorlandığı durumlarda hocasının kendisine metni yüzüne okumasını tavsiye ettiğini belirtmiştir. Ö12'nin ifadelerine bakıldığında ise zorlandığı sayfalarda hocasının nasıl ezberleyeceğini söylediği, ezberlemeden önce yüzüne okuttuğu görülmektedir. Ö16 ise hocasının sayfayı ikiye böldürerek 10 defa tahkik ve hadr usulüyle okumalarını daha sonra alttaki yarıma da aynı işlemi uygulayarak birleştirmesini istediğini ifade etmiştir. Son 3 örneğe bakıldığında öğrenciye yeterince ön okuma yapma, sayfayı farklı düzeylerde parçalara ayırma ve belli sayılarda okuma gibi tavsiyelerde bulunulduğu görülmektedir. Bu uygulamalar bilhassa hafızlık sürecinin başlarındaki öğrencinin kendi kendine nasıl ezber yapacağını öğrenmesi açısından önemlidir.

Yukarıdaki olumlu değerlendirmelerin yanında 3 öğrenci ise eğitsel rehberlik kapsamında hocalarının yeterli düzeyde kılavuzluk yapmadıkları kanaatindedirler. İlgili görüşler aşağıda görülmektedir:

“[Ezber stratejileri konusunda yönlendirme]yapıyorlar ama diyorum ya sadece Kur'an Kursu'nda yapılmış bir hafızlık onlarınki. Birazcık onların sistemiyle bizim sistem farklı olduğu için oturtamıyorlar kendilerince bence.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Hocam [nasıl ezber yapacağımı] hiç göstermedi sadece arada gelen bir hocam göstermişti. O yüzden ezberleyemiyorsun. Ben kaç ay geçirdim benim gibi bilgilendirme isteyen öğrenciler de olabilir. Onlar arasından birçok insan da bunun sürekli bocalamasını yaşadı. Nasıl yapacağız boğulduk resmen bir gün ezber yaptırıp bir gün yüzüne okuttular.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Ben çok şahit oldum mesela bir arkadaşımız böyle çok şeydi. Gidiyordu işte ben yapamıyordum diye ağlıyordu hocaya, yaparsın hadi git ezberini yap ama kız yapamıyorum diyor. Hadi git yarım sayfayı yap gel bana hani böyle bu şekilde teşvikleri vardı.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö1, hocalarının K. Kursu'nda yaptığı hafızlık ile kendilerinin hafızlık sisteminin farklı olduğu gerekçesiyle öğrencilerin, eğitsel rehberlik kapsamındaki yönlendirmelerin beklentilerini karşılamadığına işaret etmiştir. Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasında öğrencilerin hafızlık eğitiminin yanında çalışmaları gereken okul dersleri de olduğu için ezberlerini, hiziip tekrarlarını daha kısa sürede tamamlayabilecekleri strateji, yöntem ve tekniklere ihtiyaç

¹⁹⁰ Abdullah Adıgüzel, Abdurrahman Kılıç, Engin Aslanargun vd. “Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 17, sayı: 68, 2015, s. 1458.

duyulabilmektedirler. Bu noktada öğreticilerin farklı, yeni ezber stratejilerine yönelik daha fazla bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Ö4'ün görüşlerine bakıldığında ise hocasının kendisine nasıl ezber yapacağını göstermediği anlaşılmaktadır. Ö5'in görüşlerine bakıldığında da hocasının öğrencinin yalnızca zorlandığı durumlarda yarım sayfayı ezberlemesini tavsiye etmesine rağmen daha aydınlatıcı, yönlendirici rehberlik yapmadığı anlaşılmaktadır. Zorlanan öğrencilerin daha yoğunluklu ve kişiselleştirilmiş eğitsel rehberliğe ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak 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 iyileştirilmesini gerektirmektedir. Özellikle ezber yöntemlerinin kişiselleştirilerek öğrencilerin kendilerine özgü çalışma alışkanlıklarını oluşturmaları, ezber stratejilerini geliştirmeleri, bireysel ve grupla çalışma becerilerini iletmeleri noktasında bu tür rehberlik faaliyetlerine büyük ihtiyaç duyulmaktadır.

2.9.1.3. Mesleki Rehberlik

Meslek ve farklı eğitim olanakları hakkında öğrencileri bilgilendirme rehberliğinin en eski ve en temel işlevidir.¹⁹¹ Mesleki rehberlik hizmetleri, “çocuklukta bir meslek fikrinin oluşmaya başlamasından itibaren yetişkinlikte bir meslek sahibi oluncaya dek geçen gelişim süreci boyunca, her dönemdeki mesleki gelişim görevlerinin sağlıklı bir şekilde başarılması için yapılan yardım hizmetleri olarak kabul edilmektedir.”¹⁹² Öğrencilerin geleceğe yönelik sağlam adımlar atmasında, mesleki rehberlik faaliyetinin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında öğrenci ve öğreticilere “Kursunuzda mesleki rehberliğe yönelik ne tür faaliyetler yapılmaktadır? Niçin? Nasıl?” sorusu sorulmuştur. Bu kapsamda 5 öğretici ve 3 öğrenci mesleki rehberlik faaliyetleriyle ilişkilendirilebilecek görüşler dile getirmişlerdir. Elde edilen veriler öğreticilerin görüşlerinden başlamak üzere aşağıda değerlendirilmiştir:

“Sizler bir iki yıl sonra öğretici olacaksınız. Belki benim görev arkadaşım olacaksınız. Dersi mahreci sayfayı öğretirken öğrenciye, bunu başkasına öğretiyormuş gibi oku diyorum.”(H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

¹⁹¹ Yıldız Kuzgun, *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*, Nobel Yayıncılık, Ankara 2014, s. 113.

¹⁹² Yeşilyaprak, s. 215.

“Yaparım onu, ya işte hedefiniz olsun derim ufkunuz açık olsun derim. Eğer at gözüyle baktıysa hemen onu atsın. Hayat o kadar güzel ki benim zekam el vermez gibi düşüncelere mahal vermiyorum.” (H4, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bazen bunun (hafızlığın) maneviyatını güzelliğini anlatarak bazen hafız olan hocalarımızdan veyahutta hocalarına bakarak onların nimetler içerisinde olduğunu dünyadaki sağlamış olduğu faydalar, ahiretteki faydalarından [bahsederim] Yani hafızlık yaptıkları zaman ne olacağını, bu işin getirilerini, hafızlığın önemini, bir meslek hususunda neden önemli, siz bunlara layıksınız [derim]” (H5, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Geleceğe yönelik mutlaka bunların Türkiye’yi yönetmeye aday kişiler olduğunu, yüksek makamlarda mevkilerde bulunup insanları dini mübini İslam üzerine yönlendirmeleri gerektiğini, onun dışında bizim son din İslam olduğundan bundan başka din gelmediğini, bu sebepten dolayı bizim Kuran’a sahip çıkmamız gerektiğini[söylüyorum] Yetişmiş birileri olarak manevi kültürümüzün gelecek nesillere aktarmaları gerektiğini, mesela başka bir yerlerde Kuran kurslarında eğitim vermeleri gerektiğini ve bunun dışında ne bileyim bir kaymakam olabilir bir milletvekili bir vali olmamaları için herhangi bir sebep olmadığını söylüyoruz.” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Örnek hafızlarımızdan anlatıyoruz. [Çünkü] çocuk onu benimserse onun gibi yapmak için onu araştırıyor bu hoca efendi nasıl bu şekilde başarılı olmuş onun hayatını inceliyor onun yaptığı tekniklerini uygulamaya çalışıyor onu taklit ediyor bu yönden çok önemli benim için. Cami gezmelerimiz oluyor. Camide mihrabı, müezzin mahfili, imam odası vs. oraları tanıtıyoruz. Camiyle bağ kurmaları onları mihraba ısındırmak için mihrapta K. Kerim okutuyoruz onlara.” (H8, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Görüldüğü gibi öğretmenler “K. Kursu öğreticisi, vaiz, müftü, öğretici, kaymakam, milletvekili” gibi mesleklere atıf yaparak öğrencileri mesleki açıdan yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Mesleki gelişim görevlerinin başarılmaması ve sağlıklı bir mesleki gelişim sürecinin yaşanması için çocukların ve gençlerin yardıma ihtiyaçları vardır.¹⁹³ Bu açıdan öğretmenlerin öğrencilere yönelik mesleki rehberliği önem taşımaktadır.

Öğreticilerin öğrencilere niçin mesleki rehberlik yaptığını bakıldığında H4’ün öğrencilerin ufuklarının açılması için H5’in öğrencilere ileriye dönük sorumluluk bilinci vermek ve onları motive etmek için söz konusu faaliyette bulundukları görülmektedir. H6’nın ifadelerinden manevi kültürü gelecek nesillere aktarmak ve Kur’an’a sahip çıkmak için mesleki yönlendirme faaliyetinde bulunduğu anlaşılmaktadır. H7 ise öğrencilerin itikadi açıdan sağlam karakterli kişiler olarak yüksek mevkilere gelmesi için mesleki rehberlik faaliyetinde bulunduğunu ifade etmiştir. Öğreticilerin öğrencileri geleceğe dair yönlendirmesi, öğrencilerin uzun vadede hafızlığın anlam ve önemini daha iyi kavramaları, onu gelecekleriyle ilişkilendirmeleri açısından önemlidir. Son olarak H8 hafızların hayatını anlatma sebebini öğrencilerin onlar gibi bir şahsiyete sahip olması ile ilişkilendirmiştir. H8 ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında

¹⁹³ Yeşilyaprak Binnur, s. 215.

görev almaktadır. Dolayısıyla öğrencileri 11-13 yaş grubundan oluşmaktadır. Öğrencilerin içinde bulunduğu taklit ve özdeşleşme dönemi dikkate alındığında örnek şahsiyetlerin tanıtılması model olarak öğrenme açısından önemli olabilir. H8 ifadesinin devamında ise öğrencileri mihraba ısındırmak için cami gezmeleri yaptığını ifade etmiştir. Hafızlık sürecinden geçenlerin genelde yaygın din eğitimi alanında istihdam edildiği düşünülürse bu tarz yönlendirmelerin anlamlı olduğu söylenebilir.

Öğreticilerin öğrencilere nasıl mesleki rehberlik yaptığına bakıldığında H1'in "Belki benim görev arkadaşım olacaksınız, sayfayı başkasına öğretiyormuş gibi oku" ifadeleriyle öğrencileri K. Kursu öğreticiliğine yönlendirirken aynı zamanda ders verme hususunda güdülediği görülmektedir. H1 İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında görev almaktadır. Buradan hareketle öğreticinin öğrencileri gelecekte kendi meslektaşları olarak gördüğü ve empatik bir yaklaşım sergilediği anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin derslerine daha iyi motive olmasını sağlayabilir. H4'ün ise "Hedefiniz olsun, ufkunuz açık olsun" gibi çok genel ifadelerle öğrencileri yönlendirdiği görülmektedir. Ancak öğrencilere gelecekte sahip olabilecekleri mesleklere dair fikir vermediği anlaşılmaktadır. H8 mesleki rehberlik kapsamında cami ziyaretleri yaptıklarını ifade etmiştir. Farklı meslek gruplarına dönük bu tarz aktiviteler öğrencilerin hafızlık ile gelecekte sahip olabilecekleri meslekler arasında bağ kurması açısından önemlidir. Nitekim öğrencilerin, öğrendiklerinin gelecekte işe yarayacağı alanları görerek o konuları öğrenme gücü ile meslek hedefleri arasında gerçekçi bağlantılar kurmalarına katkı sağlayabilir.¹⁹⁴ H6 ve H7'nin ifadelerinden öğrencileri farklı branşlara yönlendirdikleri anlaşılmaktadır. Nitekim hafızların yalnızca ilahiyat alanında değil farklı branşlarda da olması önemlidir.

3 öğrenci öğreticilerinin kendilerine mesleki yönlendirmede bulunduğunu ifade etmiştir. İlgili görüşler aşağıdadır:

"[Hocalarımız bize] 'bakın hafızlığınızı bitireceksiniz şöyle olacaksınız, bizden daha güzel yerlerde olacaksınız' cinsinden konuşuyorlardı." (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

"Hocamın bana ilahiyata [gitmemi] söylediği zamanlar oldu. Ama kendi seçiminiz dedi yani istediğiniz mesleği olabilirsiniz dedi ama bizim istediğimiz sizi yüksek yerlerde görmek dedi." (Ö9, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

"[Hocalar]Yönlendiriyorlardı ileride bakanlar milletvekilleri hep sizler olacaksınız inşallah diyorlardı." (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

¹⁹⁴ Kuzgun, Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş, s. 115.

Görüldüğü gibi öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini motive ettiği, yönlendirdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre Ö6, hocasının gelecekte kendisinden daha iyi yerlerde olacağını söyleyerek motive ettiğini ifade etmiştir. Ö9 hocasının kendisini daha çok ilahiyat alanına yönlendirdiğini fakat tercihi kendisine bıraktığını ifade etmiştir. Ö13'ün görüşlerinden ise ilahiyat alanı dışındaki bir takım mesleklerden bahsettiği görülmektedir. Bu ifadeler öğretmenlerin görüşleriyle belli ölçülerde örtüşmektedir.

Sonuç olarak rehberlik başlığı altında öğrenci ve öğretmenlere sorulan sorulardan elde edilen veriler, eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik ve kişisel rehberlik başlıkları altında toplanmıştır. Hafızlık stratejilerine dair öğretmenler öğrencilere yeterli bilgilendirme yaptıklarını ifade ederken, bazı öğrenciler söz konusu bilgilendirmelerin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin ilgi, beceri açısından tanınmasına ilişkin görüşlerden ise öğretmenlerin öğrencileri tanıma noktasında daha çok kişisel gözlem ve uygulamaların ötesine geçemedikleri anlaşılmıştır. Yapılan bir araştırmada da öğretmenlere yöneltilen “Öğrencilerinizi tanımak için neler yapıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan onların daha çok deneme-yanılma yoluyla öğrencilerini tanımaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır.¹⁹⁵ Bu bulgu araştırmamızdaki bulguyla örtüşmektedir. Mesleki rehberlik kapsamında görüş bildiren öğrenci ve öğretmenler, bu yöndeki rehberlik faaliyetlerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden ortaokul öğrencilerinin sadece İlahiyat alanına değil, farklı branşlara da yönlendirildiği anlaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin geleceğe yönelik bakış açılarının genişlemesi açısından önemlidir. Kişisel rehberlik temasında ise bazı öğrenci ve öğretmenler, sorunların dinlendiğini, bu hususta yardımcı olunduğunu ifade ederken, bazı öğrenciler sorunlarının öğretmenler tarafından önemsenmediğini belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerin daha çok hafızlık eğitiminde zorlanan ve bırakan öğrencilerinden olduğu görülmüştür.

2.9.2. Sosyokültürel Faaliyetlere İlişkin Görüşler

Genel anlamda eğitimin amacı, bireyin özünü gerçekleştirmesine ve topluma yararlı olmasına yardımcı olmaktır.¹⁹⁶ Bu amaç hafızlık eğitimi için de geçerlidir. Söz konusu amacın gerçekleşmesi için ise öğrencinin ilgilerini, becerilerini, bilişsel

¹⁹⁵ Korkmaz, Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim- Öğretim Yeterlikleri, s. 306.

¹⁹⁶ Kuzgun, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, s. 1.

özelliklerinin, fizyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının bilinmesi gerekmektedir. Belli bir hedef çerçevesinde, planlı, programlı şekilde yapılan sosyokültürel faaliyetler öğrencilerin kendilerini tanınmasına yardımcı olabilir. Araştırmada sorulan “Kursunuzda ne tür rehberlik ve sosyokültürel faaliyetler yapılmaktadır? Niçin? Nasıl?” Sorusu kapsamında katılımcılar sosyokültürel faaliyetlere ilişkin çeşitli görüşler dile getirmişlerdir. Bu kapsamda 7 öğretici ve 10 öğrenci sosyokültürel faaliyetlere ilişkin olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur. 3 öğrenci ise sosyokültürel faaliyetlerle alakalı çeşitli hususları eleştiri konusu yapmıştır. Söz konusu faaliyetlere ilişkin olumlu ifadeler dile getiren katılımcılar daha fazla olduğundan bu yöndeki görüşler değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler öğretmenlerin ifadelerinden başlamak üzere aşağıda örneklendirilmiş ve değerlendirilmiştir:

“Sosyal faaliyetler olarak dışarıdan gelen hocalarımız olabiliyor; konuşma yapan, konferans yapan. Daha sonrasında geziler düzenleniyor. Öğrenciler bu tarz şeyleri seviyor... Öğrenciler çok fazla dersle iç içe kaldıklarında psikolojik anlamda yorulduklarını düşünüyorum ki onları motive eden bir unsur olarak görüyorum.” (H1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Kurs içerisinde sosyal faaliyet hafızlık okullarında çok zordur. Ama burada konferansa geliyorlar biliyorsun öğretmenler tanıdık kişiler ayda bir konu bir konuk projesi oluyor. Onlar geliyor ekstra misafirler geliyor.” (H2, Bayan, 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. O da onlar için bir şey bir motivasyon. Mesela bir hafta tatil verdik tatilden önce motivasyonları daha düşüktü mesela derse daha zor adapte oluyorlardı ama tatile gidip geldiklerinde biraz daha şey olarak hem bir enerji depolanmış oluyorlar. Daha rahat ders yapabiliyorlar.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Okulumuzda aşağı bölümünü okçuluk olaraktan çocuklarımıza okçuluk dersi veriliyor diğer tarafta halı saha gibi yan tarafta çevrili sahamız var. Futbol bahçemiz müsait basket potalarımız var. Diğer taraftan karete dersi verildi çocuklarımıza. Diğer taraftan haftanın belirli günlerinde yüzme havuzları ve ondan sonra çocuklarımızdan istekli olanlar falan oralara götürülür. Yani bazen yürüyüşe çıkılır okul etrafında temiz havada yani. Bu arada sosyal etkinlikler çocukların kafalarını dağıtmak için bu gibi üstüne programlar okul yönetimi tarafından arkadaşlar tarafından elbirliğiyle yapılmaya gayret edilir.” (H5, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sosyal faaliyetleri sık sık yapamıyoruz mesela belki ayda bir falan yapılabilir belki. 20 gün oldu mu geçen 2 hafta kadar oluyor yemeğe götürdüm. Ondan önceki zamanlarda da küçük yerlerde lezzeti hoş olan yerlerde ismi duyulmuş olan yerlerde çocuklarda biraz hava olsun havaları olsun diye.. Yüzmeye gittikleri zaman oldu ve ya onun dışında şurada at çiftliği var. Fakat [sosyal faaliyetlerde] biraz süreyi uzun tuttuğumuz zaman bir gün sonrasında ders alma sıkıntısı yaşadığımız zamanlar oldu.” (H7, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sosyal faaliyet olarak pikniğe götürüyoruz.” (H8, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Görüldüğü gibi öğretmenler öğrenciler için gezi, piknik, konferans vs. gibi etkinliklerin düzenlendiğini ifade etmişlerdir. Yapılan farklı araştırmalarda da kurslarda

bu tür faaliyetlerin yapıldığı belirlenmiştir.¹⁹⁷ Sosyokültürel faaliyetler öğrencinin gelişimi, derslerine daha iyi motive olması açısından önemlidir.

Öğreticilerin sosyokültürel faaliyetlerin yapılmasına ilişkin gerekçeleri incelendiğinde H1'in, sosyokültürel faaliyetleri öğrencileri motive eden bir unsur olarak gördüğü anlaşılmaktadır. H3 ve H5 de gerekçelerini H1'e benzer şekilde dile getirmiştir. Öğrencilerin daha iyi ezber yapabilmelerinde eğitsel amaca hizmet eden farklı etkinliklerin önemli rol oynadığı söylenebilir.

Sosyokültürel faaliyetlerin ne şekilde düzenlendiğine ilişkin görüşlere bakıldığında H1'in konferanslar kapsamında dışarıdan gelen çeşitli konuşmacılardan söz ettiği, H2'nin de H1'e benzer ifadelerde bulunduğu görülmektedir. H3'ün öğrencilerin evlerine gitmelerini sosyal faaliyet olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bu noktada öğreticinin sosyokültürel faaliyetlerle alakalı daha fazla bilgi edinmesi gerektiği söylenebilir. H5 sosyokültürel faaliyet kapsamında okçuluk, basketbol, futbol gibi oyunların oynandığını belirtmiştir. “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.”¹⁹⁸ Hafızlık ve Kur'an eğitimi verilen yerlerde sosyokültürel faaliyetler kapsamında çeşitli oyun etkinliklerine yer vermek önemlidir. Sosyokültürel faaliyetler kapsamında H7 öğrencileri yüzmeye, yemeğe, at çiftliğine, H8 ise pikniğe götürdüklerini ifade etmiştir. Bu tür etkinliklerin düzenlenmesi öğrencilerin motivasyonuna olumlu yönde etki edebilir. H7 ayrıca ifadesinin devamında bu tür aktivitelerde sürenin uzun tutulması durumunda öğrencilerin ertesi güne ezber vermediklerine vurgu yapmıştır. Bu noktada yapılacak aktivitenin zamanın, süresinin iyi planlanması ve bu planlamaya özen gösterilmesi önemlidir.

8 öğrenci sosyokültürel faaliyetlere ilişkin görüşlerini dile getirmiştir. İlgili örnekler aşağıda görülmektedir:

“[Sosyal faaliyet]Çok fazla yok. Ya zaten burada herkes hafızlık yapıyor sayfaları çok hani. Aslında daha çok olamaz gibi geliyor birazcık da imkan dışı gibi geliyor. Çünkü katılımında çok olması (gerekir) Hani herkes ezber yapacak falan filan bir doluluk

¹⁹⁷ Koç, Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik, s. 179-180; Korkmaz, Kur'an Kursu Öğreticilerinin Eğitim- Öğretim Yeterlikleri, s. 324; Çaylı, s. 80.

¹⁹⁸ Abide Güngör, Toplumsal ve Duygusal Gelişim, “Gelişim ve Öğrenme”, (Eds: Ulusoy Ayten), s. 113.

olmaz. O yüzden aslında iyi gibi şimdilik.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Yılın başında film okumaları falan olmuştu. Ondan sonra bilmiyorum onun dışında yok galiba. Ama şöyle bir şey de var Hafızlık Kursu olduğu için birazcık bu konular hani olmayabiliyor hani sosyal faaliyet falan olmayabiliyor. Hani bir sosyal faaliyet olacak olsa kimse gelmez, benim ezberim var vesaire falan der.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

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

“Hocamız bizi bazen yemeğe götürüyor. Başarımız falan olduğu zaman. 1,5 ayda falan bir götürüyor hocamız. Öyle yani. Bir de okulla beraber sinemaya gittiğimiz oldu. Sonra at biniciliğine gittik. Yüzmeye gittik. Erciyes’e gittik. Sonra spor salonuna gittik. Şurada aşağıda spor salonu var. Oraya gittik. Öyle yani.” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Mesela aşağıya okçuluk kuruldu, burada top oynuyoruz.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Futbol çok oynuyoruz bazen okulda geziler yapıyoruz kitap fuarına gidiyoruz.” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

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

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 ve Ö15’in okçuluk, binicilik, gezi gibi aktivitelerin yapıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu görüşler öğreticilerin görüşleri ile örtüşmektedir. Ö3 ve Ö8 ise sosyal etkinliklerin az düzenlenmesine atıf yaparak yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin söz konusu konuya ilişkin gerekçeleri incelendiğinde okul dersleri ve ezber yoğunluğundan katılımın az olacağını tahmin ettikleri anlaşılmaktadır. Belli zaman aralıklarında planlı olarak yapılan aktivitelerde bu tür sorunlara rastlanmayabilir.

3 öğrenci ise sosyokültürel faaliyetlerle alakalı çeşitli problemler dile getirmiştir. İlgili örnekler aşağıda görülmektedir:

“Yani kursumuzda sosyal faaliyetler, bence çok eksik. Yani bir ara kitap okuma saati yapıyorduk, gerçekten çok verimli oluyordu. Film izlemelerimiz olmuştu. Onun dışında da hani böyle şeylerin olmasını çok isterdim. Ben çok severim böyle şeyleri. Ama onun dışında olmadı yani bir gezimiz oldu iki defa sosyal faaliyet olarak. İlk başlarda yine cemaatle namaz vardı yani birbirimize daha bağlı olduğumuzu düşünüyorum ilk gelenler olarak, hani bir 50- 60 kişi olarak. Ama daha sonraları hiç olmadı yani dediğim gibi çok eksiklik var.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Kursta yani çok fazla sosyal faaliyetimiz yoktu. İşte, Kutlu Doğum programları falan oluyordu. Onun haricinde çok fazla bir sosyal faaliyet yoktu yani. Aşağıya spor salonu yapacağız dediler şuan var mı bilmiyorum ben çıktığımda halen yoktu. Sonra Camii Kebir’e falan gidiyorduk, sabah namazı programı falan oluyordu herhalde ayda bir kere falan. Onun haricinde pek sosyal faaliyet yoktu. Bir kere Malatya’ya götürdüler.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Erciyes’e gideceğiz denildi 5 gün araba gelmedi. 5 gün herkes şeyini getirdi eldivenini falan. Ondan sonra okul müdürü değişmişti. Onda zaten hiçbir şey yapmadık sosyal aktivite olarak.” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde kitap okuma, film izleme, kutlu doğum programları, il dışı gezileri gibi faaliyetlerin yapıldığı ancak öğrencilerce yeterli görülmediği anlaşılmaktadır. Hafızlık uzun süreci gerekli kılan bir çalışmadır. Öğrencilerin bu uzun süreç içinde motivasyonlarını canlı tutmak ve onların çalışmalarına aksatmadan devam etmelerini sağlamak için, onları rahatlatacak ve deşarj olmalarına yardımcı olacak sosyal ve kültürel içerikli programlar düzenlenmesi önemlidir.¹⁹⁹

Sonuç olarak 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.²⁰⁰ Sosyokültürel faaliyetlerin yetersiz olduğunu düşünen öğrenciler ise farklı etkinliklerin yapılış 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.

2.10. Ölme-Değerlendirme Kriterlerine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin öğretilen konuya ilişkin amaçları ne derece kazanıp kazanmadıklarını öğrenmek için o amaçlara ulaşılma derecesini ölçmek gerekmektedir.²⁰¹ 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.²⁰² Bu amacın gerçekleşmesi için ise hafızlık sürecinde öğrencilerin ezberinin kabul edilmesinde belirlenen ölçütler önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğrenci ve öğreticilere “

¹⁹⁹ Çelik, s. 78.

²⁰⁰ Adıgüzel, Kılıç, Aslanargun vd. s. 1460.

²⁰¹ Gündoğdu Kerim, Ölçülebilir Öğrenme Amaçlarının Oluşturulması, “Ölçme ve Değerlendirme”(Eds: Emin Karip), s. 19.

²⁰² Hafızlık Eğitim Programı, 2010, s. 12.

Öğrencilerin verdikleri dersten yeni derse geçebilmeleri için göz önünde bulundurulacak kriterler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar öğrencilerin görüşlerinden başlamak üzere aşağıda değerlendirilmiştir:

“Çok fazla takılmadıysa okurken hatalar yapmadıysa rahat bir şekilde okuduysa diğer sayfasına geçebiliyor. Ama yok, okuyamadıysa tekrar biraz daha çalış diyoruz. [Mesela] 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. Bir takılma falan olmadan rahat bir şekilde okuduysa hemen geçiriyoruz.” (H1, Bayan, 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, Bayan, 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 unutuyorsa yani akıcı okumuyorsa orayı hatırlatıp geçmesini sağlamam yani. Ama çok iyi okumuşsa, akıcı, yanlışsız okumamışsa sadece bir yerde takılmışsa o zaman geçirmem söz konusu olabilir.” (H3, Bayan, 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, Bayan, 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 denilerekten çocuk gönderilir oralar düzeltilsin diye.” (H5, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Çocuk çok tereddütlü heyecanlı okuduğu yeri bir kere iki kere tekrar ediyor o dersin tekrarı olmamıştır. Daha üzerinden geçmesi gereklidir o çocuğa git bir daha çalış deriz ama çocuk galeti az ve çocuk kendinden emin güvenilir bir şekilde okuyor ve güven veriyor. Okuduğunda ha bu çocuk hatasız da olabilir bu hatalarını belirtirsin yavrum şu hatalara bir daha düşme ama sen bu dersini geçebilirsin. Bir sonraki derste geçiririz.” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Mesela bir sayfayı dinlerken diyelim ki 3-5 defa takılması oldu bu takılmaları ben hatırlattığım vakit eğer ki devam edebiliyorsa bu ezberlemiş demektir. Küçük bir hatırlatma mesela yani kelime hataları olduğunda veya harf hataları olduğunda hemen akabinde onu tekrar ettiğimde o da benim okuduğum şekilde okuyup geçiyorsa ona müsaade ediyorum.” (H7, Bay, 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, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Öğreticilerin görüşleri incelendiğinde H1, H3, H4 ve H7’nin öğrencinin dersini geçirmede unutma- unutmama durumunu göz önünde bulundurdıkları anlaşılmaktadır. Öğrencinin ezberini verirken unutması durumunda H3’ün de ifade ettiği gibi öğreticinin hemen hatırlatmaması gerekmektedir. Nitekim 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,

unutulan kelimeyi birkaç kez tekrar ettikten sonra ayeti baştan okumanın gerekliliğine vurgu yapılmıştır.²⁰³ Katılımcılardan H5 ve H8 öğrencinin dersini geçirmede hata hata dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. H2 ve H8'in ifadelerinden öğrencinin dersini geçirirken diğer hatalara ilave olarak mahreç hatalarına da önem verdikleri anlaşılmaktadır. Mahreç hatalarına dair görüş bildiren iki öğretici 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.²⁰⁴ H1 ve H8 ise öğrencinin dersini geçirmede tecvit hatalarına da dikkat ettiklerini dile getirmişlerdir. Konuyla alakalı literatüre bakıldığında tecvit kurallarının ihmal edilmemesi, uzun medlerin en az iki elif miktarı çekilmesi, ğunnelerin tutulması, ihfa, izhar ve idğamların yapılması gerektiğine vurgu yapıldığı görülmektedir.²⁰⁵ Son olarak H6 ise öğrencinin dersini geçirirken “galetin” az olmasının yanında kendinden emin bir şekilde okumasını da göz önünde bulundurduğunu belirtmiştir. Öğrencinin kendine güvenerek dersini vermesi, sayfanın sağlamlığını göstermesi açısından önemlidir.

Görüldüğü gibi öğreticilerin her biri ders alırken farklı ölçütleri dikkate almaktadırlar. Ayrıca mahreç hatalarına sadece hazırlık sınıfındaki öğreticilerin dikkat ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim öğrencilerin bahsi edilen temayla alakalı aşağıda verilen görüşleri, ders geçirme hususunda her hocanın ölçütünün farklı olduğunu ve mahreç hatalarının çok fazla göz önünde bulundurulmadığı gerçeğini doğrular niteliktedir:

“Her hocanın kriteri ayrı. Mesela bir hocamız vardı, mesela evet çok güzel alıyor ezberimizi hani böyle en ufak bir hata yapsam bile hani o sayfayı... 1 defa onda unutmuştum sayfanın sonradan hocam söyler misiniz söyledi olduğum yerden alınca yok öyle dedi en başından başlayacaksınız dedi yaparsın kolay zaten en başından falan tekrar başlatmıştı. Yani birazcık can sıkıcı olabiliyor belki ama sayfalar daha sağlam oluyor öyle yaptığımız zaman. Bizim hoca da çok fazla şey yapamadığımız için hani daha yeni olduğu için final dönemi fazla ezber veremediğimiz için şu an bir yorum yapmakta zorlanıyorum.”(Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Daha önceki hocam bir sayfada en fazla 2 tane hata olmasını istiyordu o şekilde alıyordu. Şimdiki hocam bana göre benim yaptığımı göre daha iyi yani onu sıfır hatayla alıyor. Yani ben mesela takıldığım yerde kendimi ikna edemiyordum mesela hoca bana oldu dese bile ben olmadı diyordum. Ama şimdiki hocam işte okutturuyor bir yerde takıldım ya o ayeti tekrarlar diyor mesela daha çok yaklaşıyor yani o sayfa kalıp oturuyor sıfır hatayla okuyoruz gibi bir şey.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

²⁰³ Çelik, s. 77.

²⁰⁴ Sağban, s.248.

²⁰⁵ Fırat, s. 565.

“Sayfada 3-4 kere [unutma] oluyor. 3-4’ten sayfa olursa zaten o sayfa olmuyor. Bir ayette 3-4 meal ğunne var. Onları tutmazsak hocamız bir söylüyor iki söylüyor. Üçüncüsünde kaldırıyor. Hareke hatasına çok bir şey demiyorlar da çiziyorlar çoğu zaman.” (Ö10, Bay, 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, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında Ö3 ve Ö4’ün ifadelerinden hocalarının ders geçirme hususunda farklı ölçütleri dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencinin başarısının objektif bir şekilde değerlendirilememesine sebep olabileceğinden hafızlık eğitiminin niteliğini olumsuz etkileyebilir. Ö10 ve Ö14’ün ifadelerinden ise öğreticilerin hareke, mahreç hatalarını çok fazla önemsemediği anlaşılmaktadır. Bu tür hatalar her ne kadar hazırlık sınıfında giderilmeye çalışılsa da öğrenci hafızlığa geçtiğinde sayfaları ilerledikçe mahreç, tecvit gibi hususlarda daha az dikkatli olabilmektedir. Bu konuda öğreticilerin öğrencileri uyarması, Kur’an’ın mahreciyle, tecvidiyle, harekesi ile aslına uygun olarak ezberlenmesi açısından önemlidir. Nitekim kıraatle alakalı çalışmalarda da öğreticinin öğrenciyi dikkatle dinlemesi ve hiçbir mahreç, telaffuz, tecvit ve hareke hatasını kaçırmaması gerektiğine vurgu yapılmıştır.²⁰⁶

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 herhangi bir kriter belirlenmediği görülmektedir. Buradan hareketle prosedürde öğrencinin ders geçmesine ilişkin bir ölçütün bulunmamasının, öğretmenlerin her birinin farklı kriterleri göz önünde bulundurmasının sebeplerinden biri olduğu söylenebilir. Öğrencinin tarafsız olarak değerlendirilebilmesi için belli ölçütlerin çok dikkatli ve doğru bir şekilde belirlenmesi ve bunlara uyulması gerekmektedir.²⁰⁷ Bu açıdan öğrencinin ders geçmesine yönelik kriterlerin ölçülebilir kıstaslarla ifade edilecek bir biçimde belirlenmesi önemlidir. Ayrıca öğrencinin dersi alınırken mahreç, tecvit gibi hususların da göz önünde bulundurulması, öğreticinin öğrenciyi özenle dinlemesi önemlidir.

²⁰⁶ Yılmaz, s. 7.

²⁰⁷ Güler, s. 12.

2.11. Fiziki Ortam ve İmkânlara İlişkin Görüşler

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.²⁰⁸ Bu durum öğrencilerin hafızlık yaptığı kurslar için de geçerlidir. Nitekim kursun fiziki yapısı öğrencilerin gerek okul dersleri gerekse hafızlık eğitimindeki başarılarına etki edebilmektedir.

Araştırma örnekleminin ilki olan ortaokulla birlikte hafızlık uygulamasında okul ve kurs birbirine yakın mesafede bulunduğu için öğrenciler, kursun kalma, yemek yeme gibi imkanlarından 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 eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında ise öğrenciler DİB tarafından kendilerine tahsis edilen Kur'an Kursu'nda eğitim görmektedirler. Söz konusu uygulamada yer alan katılımcıların mekân ve imkânlar hakkındaki görüşleri hafızlık eğitimi verilen kursa dairdir.

Yukarıda bahsi edilen her iki uygulamada da eğitim alan öğrencilerin kaldıkları kursla ilgili hususlarda Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi hükümleri uygulanmaktadır.²⁰⁹ Söz konusu yönergede kursların açılması için sahip olması gereken fiziksel şartlardan bazıları şunlardır:

- a) Binanın; kârgir, prefabrike veya betonarme olması,
- b) Bina içerisinde yönetici odası, ziyaretçi odası, etüt ve çalışma odası, yatakhane, yemekhane gibi mekânların bulunması gerekmektedir.

Her iki uygulamada da hafızlık eğitiminin verildiği kursun temizlik ısınma, yemek ihtiyacı müftülükler tarafından karşılanabilmektedir.²¹⁰

²⁰⁸ Seda Al Şensoy & Ayşe Sağöz, "Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi", *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 16, Sayı 3, Kırşehir 2015, s. 88.

²⁰⁹ DÖGM, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı*, s.5.

²¹⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz: DİB Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi, s. 21-27

Araştırma kapsamında örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasında eğitim gören öğrencilerin öğrenme, barınma vb. anlamda istifade ettikleri ortamların fiziksel niteliklerini ve imkânlarını 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. Elde edilen veriler en çok atıf yapılan temadan başlamak üzere aşağıda değerlendirilmiştir.

2.11.1. Bahçe

Öğrencilerin devinişsel 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. 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. Elde edilen veriler idarecilerin görüşlerinden başlamak üzere aşağıda örneklendirilmiş ve değerlendirilmiştir.

“Bahçesi kesinlikle yetersiz. Çünkü [kurs] tamamen binaların içinde. Kızlar rahat kıyafetleriyle çıkabilecekleri bir yer olması lazım. Bir açık hava olması lazım. O rahatlığı görmek istiyorlar. Çünkü bunaltıcı bir ders zamanı geçiriyorlar. En azından beden olarak rahatlamaları için.” (İ1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bahçe olarak, sosyal aktivite yapılacak yer yok. Spor sahası olarak yani bir okulda ne gerekiyorsa onların hepsini olması lazım.” (İ2, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

İdarecilerin görüşleri incelendiğinde bahçenin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. İ1’in görüşlerinden bahçenin yetersizliğini öğrencilerin rahat vakit geçirebilecekleri bir ortam olmaması ile ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır. İ2 ise bahçe içerisinde çeşitli spor faaliyetlerinin düzenleyebileceği bir yer olmadığını eleştiri konusu etmektedir.

Çalışma grubunda öğretmenlerin tamamı bahçeyi uygun bulmadıklarını dile getirmişlerdir. İlgili örnekler aşağıda görülmektedir:

“Maalesef kursumuzda bahçe diye bir şey yok. Çünkü her tarafı yolla kaplı. Keşke geniş bir bahçesi olsaydı orada böyle bir dinlenecek, oturabilecek alanları olsaydı güzel olabilirdi diye düşünüyorum. Bazen kişiyi dinlendirdiğini düşünüyorum dışarıya çıkıp hava almanın, doğal ortamda kalmanın. Kapalı mekanlar insanları daha çok sıkabilir.” (H1,Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

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

“Bahçe eksik, bahçenin olması gerekiyor ders çalışma alanları ya da ağaçlar, banklar olması gerekiyor. Yani öğrencinin temiz havaya, teneffüse ihtiyacı var, zihin yenileniyor.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bahçemiz yok, nefes alabileceğimiz bir yerimiz yok. Hatta basketbol potası var ya kızlarımıza bu bile ihtiyaç. Çünkü enerjilerini atabilirler, kaç yaşında olursa olsun buna ihtiyaç hissediyorlar.” (H4, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bahçe düzenlemesi iyi değil, çocukların oyun alanlarının kısıtlı olduğunu düşünüyorum.” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Bahçesi yetersiz. Mesela burada bir halı saha olmalı. Beton sahada bir futbol turnuvası düzenledim.” (H7, Bay, 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, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Öğreticilerin görüşlerine bakıldığında H1, H2, H3 ve H4’ün kursun bahçesinin olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Yapılan araştırmalarda da bazı Kur’an Kurslarının bahçesinin olmadığı belirtilmiştir.²¹¹ Kur’an Kursu olarak bağışlanan veya inşa edilen mekanlarda bahçe ortamının anlam ve önemine gerektiği kadar özen gösterilmediği söylenebilir. H6, H7 ve H8 ise okul bahçesinin yetersizliğine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşleri idarecilerin görüşleri ile örtüşmektedir.

H1, H2, H3 ve H4’ün görüşlerine bakıldığında bahçenin varlığının gerekliliğini zihnin dinlenmesi, mekân değişikliği olması ve temiz havanın teneffüs edilmesi gibi hususlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Nitekim bu öğretmenlere göre öğrencilerin sürekli kapalı mekânda olması onların sıkılmasına, motivasyonlarının düşmesine sebep olabilmektedir. Bu nedenle onların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir bahçelerinin olması önemlidir. Katılımcılardan H6, H7 ve H8 farklı oyun etkinlikleri düzenlemek ve spor faaliyetleri yapmak için bahçenin yetersiz olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğreticilerin bahçenin yetersizliğine ilişkin gerekçelerine bakıldığında H6’nın, öğrencilerin oyun alanlarının kısıtlı olmasını öne çıkarırken, H8 öğrencilerin “kendilerini deşarj etmeleri” açısından bu tür alanlara ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Nitekim farklı oyun etkinliklerinin öğrencilerin derslerine ve birbirleri arasındaki iletişime olumlu yansıyabileceği “sosyokültürel faaliyetler” başlığında ifade edilmiştir. H7 ise futbol sahasının beton olduğuna dikkat çekmiştir. Bu durum öğrencilerin oyun

²¹¹ Hümeysra Aslantürk, Kur’an Kursu Öğreticilerinin Problemleri, “Kur’an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik” Ensar Neşriyat, İstanbul, 2010, s. 84; Bayraktar, Kur’an Kurslarının Geleceği İle İlgili Bazı Düşünceler, s.209; Cebeci& Ünsal, s.41; Ay, s. 144; Koç, Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik Üzerine Bir Araştırma, s. 96; Hüseyin Algur, “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye’de Hafızlık Eğitimi”, 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, c. 5, sayı.8, Kilis, 2018, s. 95.

oyarken düşmeleri durumunda ciddi şekilde yaralanmalarına sebep olabilir. Dolayısıyla “beton bir sahanın” rahat hareket etme imkânını sınırlandırdığı söylenebilir.

14 öğrenci de bahçenin olmadığı veya yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir. İlgili görüşler aşağıda görülmektedir:

“Bahçesi eksik. Çıkıp da hani oturabileceğimiz bir mekan yok rahat bir şekilde.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

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

“Bahçesi hiç yok, çok büyük sıkıntı. İnsan bir hava almak istiyor açıkçası. Çıkınca insanların bizi hemen göremeyeceği bir açıda olsak daha iyi olabilirdi.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Bahçemiz yok. Kursun çevresinde ezber yapılabilecek rahat ortamlar yok. Yani hem böyle dışarı çıkıp değişiklik olması açısından hem havadar böyle ferah oluyor hem dışarıda insanlar birbirinin sesini çok duymuyor.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Bahçesinin olmaması, Çünkü bizim böyle yeşile toprağa falan ihtiyacımız var öyle düşünüyorum. Bir ağaç toprak falan görmek isterdim ya da bir çıkıp hava almak isterdim, yurttan çok sıkıldığımda daraldığımda. [Fakat] dediğim gibi her yer beton her yer fayans.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Bahçesi olsa gayet iyi olurdu. Bahçede ezber yapmak isterdim açıkçası. Yani ferahlatıcı.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“[Kursun] Bahçesi yok. Akşamları yazın falan dışarıda belki bahçede oturulabilirdi.” (Ö8, Bayan, 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, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Bahçede saha var, basketbol potası var ama orada kaleler yok taşlarla yapıyoruz.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“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, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Mesela ben gezmeyi, görmeyi, keşfetmeyi çok severim. Bahçesi küçüktü yani yetmiyordu.” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“[Bahçe] yetersiz. Doğru düzgün sahamız yok.” (Ö14, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“[Bahçede] asfalt var. Başka da bir şey yok.” (Ö16, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8’in kursun bahçesinin olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bahsi edilen öğrenciler, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında yer almaktadırlar. Bu öğrencilerin hava alabilecekleri, zihinlerini açabilecekleri, ağacı, yeşili olan, rahat bir mekâna ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu görüşler aynı projede görev alan, görüşleri biraz önce değerlendirilen öğretmenlerin ifadeleri ile de örtüşmektedir. Buna karşılık ortaokul

kuşağında yer alan Ö10, Ö11, 12, Ö13, Ö14 ve Ö16 ise bahçe ortamının çeşitli spor faaliyetleri, oyun oynama, gezme gibi etkinlikleri yapma açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenciler içinde bulundukları yaş grubu itibariyle hareket becerilerini geliştirmeye, oynamaya, yarışmaya oldukça isteklidirler.²¹² Futbol, basketbol gibi oyunlar onlar için oldukça önemlidir. Ancak öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde futbol sahasının beton olduğu, kalelerinin olmadığı, bahçenin ise asfalt olduğu anlaşılmaktadır. Elbette bu niteliklere sahip bir bahçe ortamında aktivitelerin sağlıklı biçimde yürütülmesi oldukça zordur. Öğrenciler içlerindeki enerjiyi çeşitli spor aktiviteleriyle atamadıkları zaman derslerinde istenilen başarıyı yakalayamayabilirler. Nitekim yapılan araştırmalarda verimli bir zihinsel çalışma için öğrenim süreci ile dinlemeyi dengelemek gerektiğine dikkat çekilmektedir.²¹³ Bu bakımdan öğrencilerin ders çalışma, ezber yapmanın yanında çeşitli etkinlikleri rahatlıkla yapabilecekleri, hava alıp, ferahlayabilecekleri bir bahçeye büyük ihtiyaç duyulmaktadır.

2.11.2. Beslenme İmkânları

Nitelikli öğrenme yaşantıları geçirmek için beslenme önemli bir faktördür. 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.²¹⁴ Araştırma kapsamında kendileriyle görüşülen 2 idareci ve 10 öğrenciden oluşan toplam 12 katılımcı beslenmeye ilişkin çeşitli problemleri dile getirmiştir. 7 öğretici ve 4 öğrenci ise beslenme imkanına dair olumlu değerlendirmeler yapmıştır. Beslenmeyle ilgili problemlere atıf yapan katılımcılar daha fazla olduğundan ilk önce bu görüşlere yer verilmiştir. Elde edilen veriler yöneticilerin görüşlerin başlamak üzere değerlendirilmiştir.

DİB Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesinde yöneticilerin görevleri arasında, kursta gıda komisyonu kurarak görevlerini belirleme²¹⁵ işleminin yer aldığı bilinmektedir. Bu bağlamda yemeklerin sağlığa uygun olması, öğrencilerin ihtiyacını karşılayabilecek düzeyde olması, ara öğünlerin sağlanması gibi hususlarda yöneticilerin önemli görev ve

²¹² MEB, Psiko- Motor Gelişim, "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi", Ankara, 2013, s. 18.

²¹³ Kuzgun Yıldız, Zeka ve Yetenekler, "Eğitimde Bireysel Farklılıklar", (Eds: Kuzgun Yıldız& Deryakulu Deniz) s. 33.

²¹⁴ Şahin Hatice, s.208.

²¹⁵ DİB Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi, s. 23.

yetkilerinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda idarecilerin beslenme imkanı ve düzenine ilişkin görüşleri aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“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, Bayan, 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 imkanları ile kantinden bisküvi evden getirdikleri bir şeyler yiyorlar.” (İ2, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde İ1’in, öğle yemeğinin düzenli olması gerektiğine dikkat çektiği görülmektedir. Gerekçe olarak, öğrencilerin gelişim çağında olmalarına ve çalıştıkları zaman yemeğe daha fazla ihtiyaç duyduklarına vurgu yapmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalarda da 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.²¹⁶ Dolayısıyla bu öğünün besin değeri fazla olan gıdalardan oluşması önemlidir. İ2 ise yemeklerin öğrencilerin beklentilerine uygun olmadığına dikkat çekmiştir. İfadesinin devamında ise öğrencilerin daha çok patates kızartması gibi yemekleri sevdiğini dile getirmiştir. Ancak patates kızartması gibi yemeklerin, sağlığa zararları göz önünde bulundurularak daha seyrek aralıklarla tüketilmesi gerekir. İ2 ayrıca ara öğünlerin olmadığını, bu vakitlerde öğrencilerin bisküvi tarzı gıdaları tükettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin sağlıklı beslenmelerini sağlayacak bir ara öğün oluşturulması, onların açlıklarını hazır gıdalara başvurmadan gidermeleri açısından önemlidir.

Araştırmaya katılan 10 öğrenci beslenme imkânıyla alakalı yaşadıkları problemlere işaret etmiştir. İlgili örnekler aşağıda görülmektedir:

“Hep aynı yemekler çıkıyor o sıkıyor biraz.” (Ö2, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

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

“Çok yemiyordum açıkçası kursun yemeklerini. Ve hep aynı yemekler [çıkıyor]” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

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

²¹⁶ Egemen Ermiş, Erol Doğan, Necati Alp Erilli ve diğerleri, “Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıklarının İncelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği”, Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, Samsun, 2015, s.37.

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

“Her gün çorba çıkması biraz [güzel] olmuyor. Daha güzel yemekler çıksa daha iyi olur. Mesela tavuk dürüm falan getirseler. Her zaman et yiyoruz. Etten bıktık artık... Aralarda acıkırsak evden abur cubur falan getiriyoruz.” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

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

“Hep aynı şeyler çıkıyor. Genellikle hep fasulye pilav çıkıyor o yüzden bazen yemeğe gitmiyorum.” (Ö12, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Zorlanan)

“[Yemekleri] Ben sevmezdim. [Öğünler] Sabah öğle akşamı. [Aralarda] Acıkıyorduk yatılı kaldığımız için hafta sonu da kendimize cips, bisküvi türü şeyler alıyorduk.” (Ö13, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

“[Ara öğün] yok. Olsa çok daha iyi olur, acıkıyoruz.” (Ö14, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Bırakan)

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö2, Ö5, Ö10 ve Ö12'nin ifadelerinden yemeklerin genellikle aynı menülerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Yemeklerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak ve besin değerleri de göz önünde bulundurularak çeşitlendirilmesi gereklidir. Ö9, Ö11, Ö13 ve Ö14'ün görüşlerinden ara öğünlerinin olmadığını bu nedenle kimi öğrencilerin abur cubur gıdalara başvurdukları anlaşılmaktadır. 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.²¹⁷ Bu nedenle öğrencilerin bu tarz gıdalardan asgari düzeye indirgenmesi gerek sağlıklarını gerekse hafızalarını koruma açısından önemlidir. Ayrıca Ö3 yemeklerde fast-food tarzı yiyecekler istediğini ifade etmiştir. Oysa yapılan araştırmalarda fast-food gıdaların içinde fazlaca bulunan trans yağ ve doymuş yağın aşırı tüketiminin, akademik başarıyı olumsuz etkileyebileceği ortaya çıkmıştır.²¹⁸ Bu nedenle öğrencilerin bu tür gıdaları sınırlı tüketmesi gerekir. Ö7 ise II. Öğretim olduğunu ve akşam kendilerine yemek kalmadığını belirtmiştir. Aynı zamanda İlahiyat Fakültesinde öğrenci olan katılımcının görüşünden kursta II. Öğretim olma durumunun dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır. Kursta günlük yemek numunelerinin 24 saat süreyle görevliler tarafından saklanması önemlidir.²¹⁹

Tüm bu olumsuz değerlendirme ve eleştirilere karşılık araştırmaya katılan öğreticilerin büyük çoğunluğu (7 kişi) kursun beslenme olanaklarında övgüyle söz etmiş

²¹⁷ Ayşe Meydanlıoğlu, “Çocukların Besin Tüketimi Ve Beslenme Davranışlarının Akademik Başarılarına Etkisi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 5, Sayı 4, Kasım, 2016, s. 373.

²¹⁸ Meydanlıoğlu, s.373.

²¹⁹ DİB Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi, s. 23.

ve birçok olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır. İlgili görüşler aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Yemekleri güzel buluyorum. İstedikleri vakitte çay alabiliyorlar, öğrencilerimizin bu manada yeme içme konusunda çok sıkıntıları olduğunu düşünmüyorum.” (H1,Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Yemekler bence güzel. Aşçılar da elinden geleni yapıyor emeklerini esirgemiyor diye görüyorum.” (H, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık 2)

“Yemekler bence gayet güzel, çok iyi.”(H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Yemeklerimiz süper, aşçılarımız süper yapıyorlar. Yani klasik bir yemek tarzı yok burada. Her şey ev yemeği tarzında. Öğrencilerimiz burada yemek babında istediği her şeye ulaşabiliyor” (H4,Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Yani yemekler güzel. Ara öğünlerimiz yok. Mini kantinden çocuklar istedikleri zaman bisküvi, çikolata gibi şeyler alıyor.” (H5, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“İyi yemeklerde sıkıntı yok. Üç öğün yemek çıkıyor; kahvaltı, öğle yemeği, akşam yemeği.” (H6, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Yemeklerimiz bizim evdekinden güzel çıkıyor. Üç öğün yemek veriliyor. Ara öğün yok.” (H7, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Öğreticilerin görüşleri incelendiğinde çoğunluğunun yemekleri güzel, öğrencilere uygun buldukları görülmektedir. H5 ve H7 yemeklerin 3 öğün çıkmasına ilave olarak, öğrencilerin ara öğünlerinin olmadığını belirtmiştir. Ayrıca H5’in görüşlerinden öğrencilerin ara öğünlerde hazır yiyeceklere başvurdukları anlaşılmaktadır. Bunlar az önce verilen örnekleri anımsatmaktadır. Öğrenciler, kahvaltılardan ve öğle yemeklerinden birkaç saat sonra tekrar yemek yeme ihtiyacı hissedebilmektedirler. Bu zamanlarda onların yemek ihtiyacının üzüm kurusu, meyve, badem gibi gıdalarla giderilmesi tavsiye edilmektedir.²²⁰ Bu noktada öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmesi, bilinçlendirmesi gerekir.

Yine benzer biçimde 4 öğrenci beslenmeyle ilgili olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur. İlgili görüşler aşağıda görülmektedir:

“[Yemekler] Gayet güzel.Burada hiçbir ücret vermeme rağmen öğle yemeği dahi çıkıyor.” (Ö1, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Kursun yemekleri güzeldi yani pek fazla sıkıntı yoktu.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“[Kursun] Yemekleri normal kurs yemeği yani. Uygun buluyorum.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

“Yemekler güzel.Yani bizim tabağımıza koyulan yemeği biz de ayarlayabiliyoruz. Ustanın koyduğu yemeğin dışında çay veriliyor. Portakal, tahin- pekmez, çikolata onlardan da var isteyen alıyor.” (Ö15, Bay, Ortaokul, Hazırlık, Başarılı)

²²⁰ Şahin Hatice, s.210.

Görüldüğü gibi öğrenciler yemeklerin kendileri açısından güzel olduğunu, tabaklarına koydukları yemek miktarını kendilerinin ayarlayabildiklerini, yemek dışında meyve ve tatlı ihtiyaçlarının karşılanması için çeşitli gıdaların verildiğini belirtmişlerdir. Bu durum daha önce belirtildiği gibi öğrencilerin akademik başarısına olumlu şekilde yansiyabilir. Ancak bu noktada yeterli ve doğru beslenmeye özen gösterilmelidir.

Sonuç olarak örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına katılan öğrencilerin kaldıkları kurslarda beslenme düzeninin yeterliği hususunda birçok problemin olduğu anlaşılmaktadır. 3 öğün yemeğin dışında ara öğünlerin yetersiz bulunduğu bu nedenle bazı öğrencilerin hazır gıdalara yöneldiği görülmektedir. Oysa öğrencilerin abur cubura yönelmesi onların sağlıklarını, başarılarını olumsuz etkileyebilir. Nitekim literatürde de hafızlık yapan öğrencilerin bal, üzüm gibi zekâyı kuvvetlendirecek gıdalara önem vermesi ve doğru beslenmeleri tavsiye edilmektedir.²²¹

2.11.3. Sınıflar

Sınıfın fiziksel ortamının, öğrencilerin davranışları ve güdüsü üzerinde önemli etkisi vardır.²²² Nitekim sınıfın ısı, ışık, iklimlendirme özellikleri, öğrencilerin oturma düzeni, sınıf içi malzemelerin yerleşimi, teknolojik alt yapısı fiziksel ortamın önemli unsurları arasında yer almaktadır.²²³ Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan “Kursunuzun fiziki ortam ve imkânlarını örgün eğitimle birlikte hafızlık yapmaya uygun buluyor musunuz? Niçin?” sorusuna 1 idareci, 4 öğretici ve 8 öğrenciden oluşan toplam 13 katılımcı sınıfların fiziki ortamında problemleri gördükleri boyutlara ilişkin görüş ve değerlendirmelerde bulunmuştur. İlgili örnekler idareci ve öğreticilerin ifadelerinden başlamak üzere aşağıda değerlendirilmiştir:

“Kursumuz sınıf açısından iyi, yankı meselesi hariç. Ezber yaparken, sesli çalışırken özellikle yani mahreçlerine falan çalışırken oldukça sesli çalışıyorlar. Onun için birbirlerinin seslerinden rahatsızlar.” (İ1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sınıflarımız daha çok hafızlık yapabilecek nitelikte herhalde ilahiyata yönelik odalarında çalışıyorlar. Çünkü biz sınıflarımızda bazıları mahreç çalışırken en üst kata kadar ses gidebiliyor.” (H1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sınıflar çok güzel [fakat] eko manasında ses çok fazla.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık).

“Sınıflar iyi. Onlardan ayrı özellikle sınav zamanlarında şu sıkıntı çıkıyor: Hani okul dersi kurs dersi diye bir ayırım var. Mesela hafızlığa çalışan bir kişinin sesli çalışması gerekiyor ezber yaparken. Ama sesli ezber yapan bir öğrencinin yanında bir kişi hani

²²¹ İbn Cema, İslami Gelenekte Eğitim Ahlakı, s. 143; Bayraktar M. Faruk, Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları, s.128; Salihoğlu, s.57-58; Kaya Davut, s. 526.

²²² Münire Erden, Sınıf Yönetimi, Arkadaş Yayıncılık, Ankara, 2014, s.104.

²²³ Akay, s. 28.

okul dersine çalışıyorsa burada biraz çatışma oluyor. Yani sessiz çalışmak zorunda olan kişi, biraz olumsuz etkileniyor.”(H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Sınıfta ders yaparken dikkatleri dağılır diye bir şeyler koymuyoruz. Duvarlar da boş olduğu zaman fazla yankı yapıyor.” (H7, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde İ1, H2 ve H7’nin sınıflarda seslerin yankı yaptığına dikkat çekmişlerdir. İ1 ifadesinin devamında seslerin yankılanmasının öğrencilerin sesli çalışması halinde birbirlerinin seslerinden rahatsız olmalarına yol açtığını belirtmiştir. Bilindiği üzere hafızlık eğitiminde genellikle öğrenciler bir arada ezber yapmaktadır. Sesli ezber yapmaları durumunda ise bulundukları mekânda doğal bir uğultu meydana gelmektedir. Bu problemin aşılması için ise ezber yapılan mekânın duvarlarının akustik bir yapıya ve ses yalıtımına sahip olması önemlidir. H1 ise sınıflardaki yalıtım sorununa işaret etmiştir. Yalıtımı yapılmamış sınıflarda veya binalarda dış ortam gürültü düzeyi değerleri, iç ortamda etkin bir gürültü kaynağına dönüşebilmektedir.²²⁴ Bu durum sınıfta gereğinden fazla ses oluşturmakta ve etkili bir ders çalışma süreci geçirilmesine engel olmaktadır. H3 ise sesli çalışan öğrenci ile sessiz çalışan öğrencinin aynı sınıfı paylaşmadığını ifade etmiştir. Bu durumlarda öğrencilerin ders çalışma konusundaki farklılıkları göz önünde bulundurularak, çalışma ortamı düzenlenmesi gerekir. Onlar için alternatif çalışma ve öğrenme ortamlarının oluşturulması sayesinde hafızlık eğitiminin daha fazla bireyselleştirilmesi mümkün olabilir.

7 öğrenci sınıflarının fiziki yapısıyla alakalı çeşitli hususları eleştirmiştir. İlgili örnekler aşağıda görülmektedir:

“[Sınıflarda]Ses yalıtımı yok. 10 kişi olmamıza rağmen çok fazla ses var benim başım ağrıyor derste.” (Ö2, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Başarılı)

“Sınıflar çok güzel. [Fakat] Eko yapıyor.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“[Sınıflar]yeterli değil. Çünkü sınav haftasında hazırlık[sınıfları] var bir varız, 2 var, 3 var, sınavlarımız erken bitiyor bazımızın. Hani ezber yapması lazım ya da Kur’an çalışıyoruz Kur’an sınavlarımız oluyor biri sınıfta Kur’anı Kerim çalışmak isterken diğeri [okul] dersi çalışmak istiyor. Biri sesli diğeri sessiz çalıştığından dolayı aynı ortamda olmuyor.” (Ö4, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Sınıflar yetersiz bence çünkü kişi sayısı arttı ve herkes birlikte ezber yapamıyor.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Sınıfta da çok fazla yankı oluyordu. Bir süre sonra yoruluyordum, kendi sesim beni yoruyordu. Biz örgün eğitim gören insanlarız. [Okula]geliyoruz oturuyoruz. Kursa gittiğimizde de o masa sandalyeye oturmak şahsen benim çok zoruma gidiyordu.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

²²⁴ Soner Polat & Esmâ Buluş- Kırıkkaya, “Gürültünün Eğitim Öğretim Ortamına Etkileri”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya 2004, s.7.

“Sınıflarımız güzel ama kuzeyde kalan taraflarda birazcık ışık sorunu olabiliyor. Sabah kalkmak zaten zor oluyor. Işık pusluysa direkt uyum geliyor.”(Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

“Kursun yalıtım sorunu var. Çünkü mesela[bulunduğumuz sınıfta] ses çıkıyor, yan sınıfa gidiyor.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö3 ve Ö6’nın sınıfların yankı yaptığına dikkat çektikleri görülmektedir. Ö2 ve Ö8 ise sınıflarda yalıtım sorunu olduğunu dile getirmiştir. Sınıfların seslerin yankılanmasının, yalıtımının olmamasının gürültüye sebep olduğu daha önce belirtilmişti. Bu durum öğrencilerde “baş ağrısı” stres gibi problemlere yol açabilmektedir. Ayrıca bu durum sınıf içi iletişimin etkisini de düşürebilir. Ö5 sınıflardaki kişi sayısının fazla olduğuna dikkat çekmiştir. Sınıftaki öğrenci sayısının artması, öğretmenin her bir öğrenciye ayırdığı süreyi düşürmekte, bu durum ise akademik başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir.²²⁵ Ayrıca öğrenci sayısının fazla olması öğreticinin öğrencileri kontrol etmesini de zorlaştırabilmektedir. Dolayısıyla bu durum bazı öğrencilerin birbirleri ile konuşmasına, ezber yapmamasına sebep olabilir. Bu nedenle öğrenci sayısının 12’yi²²⁶ geçmemesine özen gösterilmelidir. Ö7 lambanın sınıfı yeterince aydınlatmadığını, bu yüzden uykusunun geldiğini ifade etmiştir. Yapılan araştırmalarda ışığın az olmasının uyku haline ve uyuşukluğa neden olabildiği belirtilmektedir.²²⁷ Bu durum ise öğrencilerin başarısına olumsuz etki edebilir. Ö6’nın görüşüne bakıldığında, sırada ezber yapmak istemediği anlaşılmaktadır. Ö4 ise sesli ve sessiz çalışanların aynı sınıfı paylaşamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerden bazısının sırada ezber yapmak istememesi, kimisinin sesli kimisinin sessiz çalışmak istemesi onların bireysel farklılıklarını göstermektedir. Dolayısıyla çalışma mekânları, sınıf gibi ortamların düzenlenmesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Sonuç olarak sınıfların ses yalıtımının hafızlık eğitimi için yeterince uygun olmadığı, bazı sınıfların kalabalık olduğu, bazılarının ise karanlık olduğu anlaşılmıştır. Bu eksiklikler öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine, stres yapmalarına sebep olabilir. Ayrıca sınıfın fiziksel ortamı, ezber yapmada kullanılan yöntem ve teknikleri, araç- gereçleri etkileyebilmektedir. Söz gelimi sınıfın ses yalıtımının olmaması, akıllı tahta tercih edilerek uygulanan gösterip- yaptırma yöntemi sırasında diğer sınıfların

²²⁵ Erden, Sınıf Yönetimi, s. 105.

²²⁶ Ayrıntılı Bilgi için bkz. DİB Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi, s. 11.

²²⁷ Zekeriyya Uludağ & Hatice Odacı, *Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan*, Web Sitesi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/uludag.htm.

rahatsız olmasına yol açabilir. Bu nedenle sınıfların fiziki ortamının gerek ezber yapmaya gerekse okul dersi çalışmaya müsait bir hale getirilmesi gerekmektedir.

2.11.4. Isı

Isının insanlar üzerinde önemli etkileri vardır. Isının gereğinden fazla veya az olması öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilmektedir.²²⁸ Araştırma kapsamında 2 idareci, 1 öğretici ve 4 öğrenciden oluşan toplam 7 katılımcı kursların ısınmasına ilişkin çeşitli problemleri dile getirmiştir. 3 öğretici ise ısınma imkânından olumlu yönleriyle söz etmiştir. Isınma imkânının problemlerine ilişkin görüşler daha fazla olduğundan ilk önce bu görüşler ele alınmıştır. İlgili görüşler idarecilerin ifadelerinden başlamak üzere değerlendirilmiştir:

“Isınmamızda bir problem yok diye düşünüyorum. Hatta çok sıcak bile diyorlar.” (İ1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Fazla sıcak oluyor bizimkisi [kurs].” (İ2, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

İdarecilerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kaldıkları ortamın fazla sıcak olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmalarda ortamın ısının fazla yükselmesi öğrencide uyuşukluğa ve uykuya sebep olduğu ortaya konulmuştur.²²⁹ Bu durum ise öğrencilerin başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle ortamın ısısının normal sıcaklıkta tutulması önemlidir.

1 öğretici kursun ısınmasına ilişkin görüşlerini ifade etmiştir:

“[Kursun] ısısı çok. Biraz soğuk olması gerekiyor.” (H3, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

Görüldüğü gibi öğretici kursun fazla ısındığına dikkat çekmiştir. Bu görüş idarecilerin görüşleri ile örtüşmektedir.

4 öğrenci kursun ısınmasına ilişkin çeşitli problemleri dile getirmiştir. İlgili görüşler aşağıda görülmektedir:

“Kışın güzel ısınıyor, çok ısınıyor hatta. Ama ilkbahar ayıyla sonbahar ayında, o ara dönemde yanmıyor. O zaman da donuyoruz.” (Ö3, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

“Isınması da gayet iyiydi ama mevsim geçişlerinde üşüdüğümüz, hastalandığımız çok oldu. Kışlar sıcak oluyordu.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Genel olarak ısınması güzel. [Fakat] Sabah birazcık soğuk oluyor etütler.” (Ö7, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Başarılı)

²²⁸ Uludağ & Odacı, Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan.

²²⁹ Uludağ & Odacı, Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan.

“Isınması bizim oda küçük olduğu için fazla bile ısınıyor.” (Ö8, Bayan, İlahiyat, Hazırlık Sınıfı, Zorlanan)

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Ö3 ve Ö4’ün odaların fazla ısındığını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca Ö3 ve Ö6 mevsim geçişlerinde ortamın soğuk olduğuna işaret etmişlerdir. Ö7 ise sabah saatlerinde etütlerin soğuk olduğunu belirtmiştir. Çok soğuk veya sıcak ortamlar öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına, uykularının gelmesine ve hasta olmalarına neden olabilmektedir.²³⁰ Dolayısıyla öğrencilerin nitelikli bir şekilde çalışmasını olumsuz etkileyebilmektedir.

3 öğretici ise kursun ısınma imkanının olumlu cümlelerle dile getirmiştir. İlgili görüşler aşağıda örneklendirilmiştir:

“Isınmada gayet iyi kursumuz gayet sıcak diye görüyorum ben.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Isınmamız güzel bir problemimiz yok. Yani sınıflarımız, yatakhanelerimiz, mescitlerimiz kursumuzun her yeri sıcak.” (H4, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

“Isınma olarak çok mükemmel.” (H5, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Öğreticilerin görüşleri incelendiğinde H2, H4 ve H5’in kursun ısınma noktasında sıkıntısının olmadığını belirttikleri anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak katılımcıları çoğunluğunun kurs ısısının mevsim geçişlerinde az olduğunu, kış aylarında ise fazla olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Kurs ısısının oda sıcaklığında tutulması öğrencilerin gerek sağlığı gerekse derslerine daha iyi odaklanmaları açısından önemlidir.

2.11.5. Yatakhaneler

Kurs yatakhanelerinin, öğrencilerin verimli uyumaları, rahat dinlenebilmeleri için uygun bir şekilde donanmış olması önemlidir. Araştırma kapsamında 4 öğrenci ve 2 öğretici kurs yatakhanelerinin olumlu boyutlarına atıf yapmıştır. 1 idareci ise yatakhanelerin problemleri gördüğü yönünü dile getirmiştir. Kurs yatakhanelerinin niteliği konusunda olumlu yönde görüşler ileri süren katılımcılar daha fazla olduğundan ilk önce bu görüşler değerlendirilmiştir. Konuyla alakalı olarak öğretmenlerin görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir:

“Yatakhane ortamı olarak güzel, 3 kişilik.” (H2, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

²³⁰ Erden, Sınıf Yönetimi, s. 104.

“Altışar kişilik, dörder kişilik veya 8’er kişilik odalar o şekilde tahsis edildi. Kaldıkları odalarda herhangi bir sıkıntı yok.” (H7, Bay, Ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık)

Öğreticilerin görüşlerine bakıldığında H2’nin yatakhanelerin güzel ve 3’er kişilik olduğunu ifade ettiği görülmektedir. H2 ilahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında görev almaktadır. Dolayısıyla söz konusu uygulamada öğrenim gören öğrencilerin 3’er kişilik yatakhanelerde kaldığı anlaşılmaktadır. H7 ise yatakhanelerin 4’er, 6’şar, 8’er kişilik olduğunu ifade etmiştir. Görüş bildiren öğretici ortaokul eğitimiyle birlikte hafızlık uygulamasında görev almaktadır. Yatakhanelerdeki kişi sayısı, yatakhanelerin kullanıma elverişliliği, temizliği gibi hususlara etki edebilmektedir. Bu nedenle yatakhanelerde kalan öğrenci sayısının fazla olmaması önemlidir. Nitekim DİB öğrenci yurt ve pansiyonlar yönergesinde yatakhanelerdeki kişi sayısının en fazla 10 öğrenci olacak şekilde planlanması gerektiği belirtilmektedir.²³¹

Benzer biçimde araştırmaya katılan 4 öğrenci kaldıkları kurstaki yatakhanelerle alakalı olumlu düşünceler dile getirmişlerdir. İlgili görüşler aşağıda görülmektedir:

“Odalar normal. Hem kurs açısından hem okul açısından ideal.” (Ö5, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Odalar güzeldi, rahattık yani memnunduk.” (Ö6, Bayan, İlahiyat, Hafızlık Sınıfı, Bırakan)

“Odalarımız güzel. Temiz, ablalar her gün temizliyor. Çok da güzel kokuyor.” (Ö10, Bay, Ortaokul, Hafızlık, Başarılı)

“Odalar güzel. Memnunuz kabin var, dolaplarımız var.” (Ö11, Bay, Ortaokul, Hafızlık Sınıfı, Zorlanan)

Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında yatakhanelerin rahat, temiz olduğu, kabin, dolap gibi imkânlarla donatıldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin rahat etmelerini, verimli uyumalarını sağlayabilir. Bu düzen içinde okul dersleri ve ezber çalışmalarında istenilen verimi alma olasılığı artabilir.

1 idareci ise kurs yatakhanelerinin problemli gördüğü yönünü şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Fiziki olarak yalıtım meselemiz var. Seslerin çok bir birine karışması. Yan oda, alt oda, üst oda hep sesler birbirine karışıyor. Yalıtımı güzel değil.” (İ1, Bayan, İlahiyat eğitimiyle birlikte hafızlık)

İdarecilerin görüşlerine bakıldığında İ1’in, yatakhanelerde ses yalıtımının olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin birbirlerinin seslerinden rahatsız olmalarına, uyuyamamalarına sebep olabilir. Dolayısıyla okul derslerini ve ezber çalışmalarını olumsuz etkileyebilir.

²³¹ DİB Kur’an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi, s. 21

Hafızlık eğitimin verildiği kurslarda öğrencilerin sürekli zaman geçirdikleri sınıflar, çalışma odaları, yemekhane gibi ortamların temiz ve ferah olması, ısıtma ve aydınlatmalarının yeterli olması, gürültüden uzak bir yerde bulunması, öğrencilerin sosyal faaliyet yapabilecekleri alanların olması, bir bahçenin olması oldukça önemlidir.²³² Bu açıdan araştırmamızda katılımcılar hafızlık eğitiminin yürütüldüğü kursun fiziksel mekânını çoğunlukla örgün eğitimle birlikte hafızlık yapmaya elverişli bulmakla beraber, sınıflar ve bahçeye ile ilgili çeşitli problemler dile getirmişlerdir. Bu problemler bahçenin olmaması veya yetersiz olması, sınıfların yalıtımının eksik olması ve yankılanmasına dair ifadelerdir. Kursun imkanlarına ilişkin görüşlere bakıldığında ise yemeklerin ise genel olarak güzel olduğu fakat ara öğünlerin verilmediği anlaşılmıştır. Isınmanın mevsim geçişlerinde yetersiz, kış aylarında ise fazla bulunduğu görülmüştür. Yatakhanelerde ise yalıtım problemi dışında herhangi bir sıkıntının dile getirilmediği görülmektedir. Hafızlık eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda katılımcılardan bazıları beslenme, ısınma imkânları, yatakhaneler ve kursun temizliği gibi hususlarda kurslarda ciddi yetersizliklerin olduğunu belirtmiştir.²³³ Söz konusu eleştirilere göz atıldığında örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması kapsamında hizmet veren kursların daha iyi imkânlarla sahip olduğu söylenebilir. Ancak mekân ve imkânlar noktasında bir takım problemler hala varlığını sürdürmektedir.

²³² Algur, Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye’de Hafızlık Eğitimi, s. 93-94.

²³³ Ay, s. 145; Cebeci, s. 52-53; Hüseyin Algur, “Hafızlık Eğitim Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, Hitit Üniversitesi SBE, Çorum 2018, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 299.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

3.1. Sonuçlar

İdareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine göre örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının değerlendirilmesini konu alan bu çalışmada nitel araştırma modelinden faydalanılmıştır. Bu çerçevede Kayseri’de bulunan Hisarcık Kur’an Kursu ve Kocasinan Uhud Yatılı Kız Kur’an Kursu idareci, öğretici ve öğrencilerinden oluşan toplam 26 kişiyle mülakat yapılmıştır. Mülakatlardan elde edilen veriler betimlenerek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde oluşan veriler sırasıyla şu kategoriler altında incelenmiştir: “Uygulamanın alt yapısına ilişkin görüşler”, “Öğreticilerin niteliklerine ilişkin görüşler”, “Öğrencilerin niteliklerine ilişkin görüşler”, “Uygulamanın önemine ilişkin görüşler”, “Uygulamaya dâhil edilecek öğrencilerin seçimine ilişkin görüşler”, “Hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçişteki uygulamalara ilişkin görüşler”, “Hafızlık eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşler”, Hafızlık yaparken kullanılan araç- gereçlere ilişkin görüşler”, “Rehberlik ve sosyokültürel faaliyetlere ilişkin görüşler”, “Ölçme ve değerlendirme kriterlerine ilişkin görüşler”, “Fiziki ortam ve imkânlara ilişkin görüşler.”

Kategorilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Uygulamanın alt yapısı ile ilgili olarak idareci ve öğretici katılımcılar, organizasyon ve kurumsal alt yapıdaki yetersizliklere, bu çerçevede söz gelimi öğretici kadrosunun eksikliğine, ortaokul kısmında MEB ile DİB arasındaki işbirliğinde 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 ilişkilendirilebilir.

2. Öğreticilerin niteliklerine ilişkin görüşler çerçevesinde, katılımcıların büyük ölçüde öğretmenleri olumlu ifadelerle nitelendirdikleri görülmüştür. Bununla beraber

katılımcılarca, kimi öğreticilerin mahreçlerinde eksiklikler olduğu, deneme-yanılma yoluyla hafızlık yaptırmaya çalıştıklarına da dikkat çekilmiştir. ÖĞreticilerin öğrencilerle iletişimi noktasında ise daha çok zorlanan ve bırakan öğrenciler çeşitli problemleri dile getirmişler ve bir takım eleştirilerde bulunmuşlardır. “Kişisel rehberliğe ilişkin görüşler” başlığında da zorlanan ve bırakan öğrencilerin, sorunlarının hocaları tarafından dinlenmediğini ifade ettiklerine değinilmiştir. Buradan hareketle yaş ve gelişim düzeyleri farklı olsa da, iletişim problemlerinin bu tür projelerde yer alan bazı öğrencileri olumsuz yönde etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

3. 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 oto kontrol eksikliği yaşadığı, okul dersleri ile hafızlık arasında dengeyi kuramadığı, yeterli derecede çalışmadığı belirtilerek öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumlarına dair problemler de vurgulanmıştır. Bir kısım katılımcı öğrencilerin hafızlık eğitimine karşı ilgisiz ve isteksiz olduğunu belirtmiştir. “Uygulamaya dâhil edilecek öğrencilerin seçimine ilişkin görüşler” kategorisinde, öğrenci seçim sürecinde öğrencinin çalışma azminin, ilgisinin, yeteneğinin, kapasitesinin yeterince göz önünde bulundurulmadığı anlaşılmıştır. Bu durumunun ilerleyen süreçlerde birçok sorunu ve eleştiriyi beraberinde getirdiği öğretici ve öğrenci görüşlerinden de anlaşılmaktadır.

4. Uygulamanın önemi kapsamında 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.

5. Uygulamaya dâhil edilecek öğrencilerin seçim sürecine ilişkin olarak katılımcıların çoğunluğu, bu süreçte yapılan seçme sınavının mahiyetini, öğrencilerin hafızlık yapma nedenleriyle ilgili bir takım 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 K. Kerim bilgisini ölçmeye dönük bir sınavın olmaması, her iki

uygulamada yer alan öğrencilerin ezber ilgi ve yeteneğini tanımaya yetmemekte, bunların sonucunda öğrenciler zaman içerisinde birçok tıkanma ve zorlukla karşı karşıya kalabilmektedir.

6. Hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçişteki uygulamalara ilişkin görüşler başlığında idareci, öğretici ve öğrenciler, komisyon sınavında yer alan katılımcılara, komisyonun işleyişine, vaktine, süresine, mekânına, yaptırım gücüne ve algısına atıflar yaparak değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Katılımcıların bir kısmı komisyon üyelerinin seçme sürecindeki/sınavındaki tutumlarını olumlu bulmuş, bir bölümü ise eleştirmiştir. Komisyon vaktinin ise genelde uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte idareci, öğretici ve öğrencilerin bir kısmı komisyonun işleyişine dair bir takım sorunların olduğuna işaret etmiş, komisyonun süresi ve mekânına dair kimi problemlere yer vermişlerdir. Ayrıca komisyonun yaptırım gücü eleştirilmiş ve öğrencilerdeki komisyon algısının problemlili olduğu dile getirilmiştir. Öğrencilerin hafızlık sınıfına geçmelerinde komisyon sınavı oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle sorulan soruların ölçme- değerlendirmeye uygun olmaması, sürenin iyi ayarlanmaması, mekân seçiminde dikkatli davranılmaması, komisyonun verdiği notlar ile yaptığı değerlendirmelerin uzun vadede etkisiz olarak algılanması incelenen projelerin başarısını olumsuz yönde etkileyebilir.

7. Hafızlık yaparken kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin olarak katılımcılar ezber öncesi aşama, ezber aşaması ve ezber sonrası aşamaya dair 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 söylenebilir. Ezber aşaması ise ezberleme biçimi ve ezber zamanı olmak üzere araştırmada iki alt başlığa ayrılmıştır. Ezberleme biçiminde, öğreticilerin çoğunlukla sayfanın aşağıdan yukarı doğru ezberlenmesini tavsiye ettikleri görülmüştür. Öğrencilerden ortaokulla birlikte hafızlık uygulamasında yer alanlar, öğreticilerin 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 öğretmenlerin öğrencilere tavsiyelerinden, geleneksel ezber stratejisine yakın durdukları anlaşılmıştır. Ezberleme zamanında ise öğrencilerin genelinde sabah vakitlerinde ezber yaptığı anlaşılmıştır. Bu durumda mütalaa ve hafızlık ders saatlerinin sabah olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bir kısım öğrenci ise gündüz okul olduğu gerekçesi ile akşam ezber yaptığını belirtmiştir. Bu katılımcıların çoğunluğunun ilahiyat 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 öğrenci 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.

8. 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 bir politikalarının olmadığı anlaşılmıştır.

9. Rehberlik faaliyetleri kapsamında oluşan görüşler, “kişisel rehberliğe ilişkin görüşler”, “eğitsel rehberliğe ilişkin görüşler” ve “mesleki rehberliğe ilişkin görüşler” temaları etrafında incelenmiştir. Kişisel rehberlik kapsamında her iki uygulamada da, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin sorunlarını dinlediğini ifade ederken, bir kısım öğrenci sıkıntılarının dinlemediğini 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 herhangi bir araç-gereç kullanmadan öğrencileri ilgi, beceri açısından tanıtmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Muhatapı yeterince ve doğru biçimde tanımadan yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinde birçok aksaklığın

oluşabileceği açıktır. Eğitsel rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerde öğrencilerin öğrencileri, nasıl ezber yapmaları gerektiği noktasında tavsiye vererek yönlendirdikleri anlaşılmıştır. Tavsiye düzeyinde kalmış eğitsel rehberliğin ise yeterince faydalı olmadığı söylenebilir. Bununla beraber mesleki rehberlik faaliyetinde, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öğrencileri yalnızca ilahiyat alanına değil, farklı branşlara da yönlendirdiği anlaşılmıştır. Bu durum ortaokul kuşağında yer alan öğrencilerin geleceğe dair ufuklarının açılması noktasında önemlidir.

10. 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.

11. 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 öğrenciler nezdinde ortak bir ölçütün olmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin görüşleri de bu durumu desteklemektedir. DİB'in hafızlık eğitimi programına bakıldığında da bu yönde açık kriterlerin belirlenmemiş olduğu görülmüştür. Anlaşıldığı kadarıyla, proje hafızlık süreçlerinde de ölçme değerlendirme noktasında öğrencilerin kişisel tecrübe, bilgi ve arzularına göre oluşan eğilimler öne çıkmaktadır. Bu durumun hafızlık eğitiminin bilimselleşmesi adına oldukça problemli olduğu açıktır.

12. 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 kursta bahçenin olmadığı veya yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Hafızlık eğitimi verilecek kurs binalarında öğrencinin oyun oynama, hava alma gibi ihtiyaçlarının yeterince göz önünde bulundurulmadığı anlaşılmaktadır. Şu halde, incelenen projelerde de benzer mekânsal sorunlar varlığını korumaktadır. Ayrıca katılımcılar tarafından ara öğünlerin verilmemesinin de önemli bir eleştiri konusu yapıldığı görülmektedir.

3.2. Öneriler

‘İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi’ adını taşıyan bu araştırmada, elde edilen sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler şöyle sıralanabilir:

3.2.1. Yöneticilere Yönelik Öneriler

- Uygulamanın işleyişinin istenilen düzeyde olabilmesi için örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması kapsamında eğitim veren diğer projelerle fikir alış-verişinde bulunabilir, Din Eğitimi Bilimi ve Eğitim Bilimi alan uzmanlarından yardım alabilirler.
- MEB ile DİB arasındaki entegrasyonun daha etkin hale gelmesi noktasında okul müdürleri ve kurs yöneticileri tarafından yönetim ve organizasyonun işbirliği içerisinde yürütülmesi sağlayabilirler.
- Eğitim sürecini sürekli kontrol ederek, aksayan yönlerinin bilimsel tespitini sağlayabilirler.
- Ezber yapmada zorlanan öğrenciler için cüz hafızlığı gibi alternatif ezber yaklaşımları oluşturulabilirler.
- Uygulamanın yapıldığı kursun/okulun bahçesi ve sınıfları başta olmak üzere fiziki ortamı hafızlık eğitimi yapmaya elverişli hale getirebilirler. Öğrencilere sabah ile öğle arasında ara öğün verebilir veya bunun için vakit ayırabilirler.
- Öğreticilerin seçiminde öğretmenlik bilgi ve becerisi, alan bilgisine hâkimiyet gibi nitelikleri göz önünde bulundurabilirler.
- Görev yapan öğretmenleri ise iletişim, ezber yöntemleri, rehberlik vb. konularda hizmet içi eğitime tabi tutabilirler.
- Proje sürecinde öğretici ve öğrencilerin motivasyonunu canlı tutacak farklı sosyokültürel aktiviteler yapabilirler. Bu aktiviteleri ise ezber sürecini aksatmayacak şekilde dikkatle planlayabilirler.

3.2.2. Komisyon Sınavına Yönelik Öneriler

- Komisyon sınavını, öğrencinin kendini daha rahat hissedebileceği mescit, sınıf gibi mekânlarda oluşturabilirler.

- Komisyon sınavında süreyi, öğrencinin seviyesi ve soruların zorluk derecesi dikkate alınarak en makul düzeyde tutabilirler.
- Komisyonda sorulan soruları, ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun olarak önceden hazırlayabilirler.
- Öğrencilerden yalnızca, K. Kerim'i okuması iyi, akıcı olan ve mahreçleri oturmuş olanların hafızlık sınıfına geçmesini sağlayabilirler.
- Öğrencilerde komisyona karşı oluşan olumsuz algının neticelerinin ve komisyon sınavı kaygısının fazlasıyla yaşandığı sınav bekleme salonlarında, öğrencilerin endişe ve korkusunu en aza indirmek için rehberlik etkinlikleri yapabilirler.

3.2.3. Öğreticilere Yönelik Öneriler

- Ezber yöntem ve teknikleri konusunda daha nitelikli rehberlik yapabilirler.
- Hafızlık eğitiminde görsel, işitsel araç-gereç kullanımını sağlayabilirler.
- Öğrencilerin ilgi, beceri ve ihtiyaçlarını tanıma noktasında “bireyi tanıma teknikleri” gibi bilimsel yollarla kendilerini geliştirebilirler.
- Hafızlık sürecinde bilhassa da zorlanan öğrencileri tanıma ve anlama noktasında kendi bilgi ve becerilerini geliştirebilirler.
- Hafızlığa yeni başlayanlar için hatırlatma miktarlarında ve hareke hatalarında sıralama mahiyetinde daha esnek bir tutum takınabilirler. Ancak birkaç dönüşten sonra kaç hatırlatmanın yapılacağını, hangi harf, hareke, mahreç hatalarının tolere edileceğini veya edilmeyeceğini net bir şekilde belirleyerek öğrencilere duyurabilirler.
- Alan bilgilerini, mesleki becerilerini geliştirmeye dönük bilimsel yayınları ve etkinlikleri takip edebilirler. Öğrencilerin eleştiri ve önerilerini göz önünde bulundurabilirler.
- Farklı özellikler ve çalışma alışkanlıklarına sahip öğrenciler arasında çalışma gurupları belirleyerek grup dinamiklerini ve işbirliğini harekete geçirici etkinlikler yapabilirler.

3.2.4. Öğrencilere Yönelik Öneriler

- Ezber yöntemleri hakkında daha fazla araştırma yapabilir, bu konuda arkadaşlarının deneyimlerini ve fikirlerini alabilirler.
- Zaman yönetimi konusunda daha fazla bilgiye sahip olarak günlerini daha planlı ve verimli geçirebilirler.
- Azimli, gayretli ve istekli olmaya önem vererek, zorlandıkları, sıkıldıkları durumlarda hocalarından veya rehberlik servislerinden yardım alabilirler.
- Arkadaşları ile çalışma grupları oluşturabilirler.

3.2.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Farklı araştırma yöntemleri ile bu araştırmanın birçok boyutu hakkında daha derinlikli çalışmalar yapılabilirler.
- Farklı çalışma gurupları ve örneklemeler üzerinde benzer problemleri karşılaştırmalı olarak araştırılabilirler.

3.2.6. Hafızlık Programı Geliştirenlere Yönelik Öneriler

- Ezber sürecindeki ölçme-değerlendirme kriterlerini iyileştirebilirler. Aksi takdirde hafızlık eğitimi kişisel inisiyatiflerle yapılmaya devam edebilir.
- DİB bünyesinde yaş grubu farklılığı göz önünde bulundurularak bilimsel düzeyde ezber yöntemlerine yönelik araştırmalar ve çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel Abdullah, Kılıç Abdurrahman, Aslanargun Engin ve diğerleri; “Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 17, Sayı 68, 2015.
- Akay Cenk, Öğrenmeyi Etkileyen Temel Faktörler ve Genel Öğrenme Öğretme İlkeleri, “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, (Eds: Yanpar Yelken Tuğba& Akay Cenk) Anı Yayıncılık, Ankara 2016.
- Akdemir, Mustafa Atilla, “Kur’an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık”, *Usul*, Cilt 13, Sayı 1, 2010.
- Akyürek Süleyman, “Kur’an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 1, Sayı 18, Kayseri 2005.
- Akyürek Süleyman, *Din Öğretimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara 2015.
- Al Şensoy Seda & Ayşe Sağöz, “Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 16, Sayı 3, Kırşehir 2015.
- Algur Hüseyin, Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye’de Hafızlık Eğitimi, 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 8, Kilis 2018.
- Aslantürk Hümeysra, “Kur’an Kursu Öğreticilerinin Problemleri”, Kur’an Kurslarında Eğitim, Öğretim ve Verimlilik, Ensar Neşriyat, İstanbul 2010.
- Ay Mehmet Emin, *Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye’de Kur’an Kursları*, Düşünce Yayınlar, İstanbul, 2005.
- Aydın M. Şevki, *Din Eğitimi Bilimi*, Kimlik Yayınları, Kayseri 2018.
- Aydın M. Şevki, *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur’an Kursu*, DİB, Ankara, 2010.
- Balaban- Salı Jale, Öğrenmede Güdülenme, “Eğitimde Bireysel Farklılıklar”, (Eds: Kuzgun Yıldız& Deryakulu Deniz).

- Baltacı Cahit; “Cumhuriyet Döneminde Kur’an Kursları”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 6, 1999.
- Baymur Feriha, Genel Psikoloji, İnkılap Yayınları, İstanbul 2016.
- Bayraktar M. Faruk, "Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur’an Kursları”, *X. Kur’an Sempozyumu Kur’an ve Eğitim*, Ankara 2008.
- Benli Abdullah, “İlahiyat Fakültelerinde Okutulan Kur’an Okuma ve Tecvit Dersleri İçin Bir Program Önerisi”, *Bilimname*, Sayı 28, Kayseri 2015.
- Bozkurt Nebi “ Daru’l- Kurra”, TDV İsam Ansiklopedisi, Cilt 8, İstanbul: TDV Yayınları, 1993.
- Buyrukçu Ramazan, Kur’an Kurslarında Din Eğitimi ve Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği), Fakülte Kitabevi, Isparta 2001.
- Cebeci Suat & Ünsal Bilal, “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 11, 2006.
- Cebeci Suat, “Kur’an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi”, *Diyanet İlmi Dergi*, Cilt 46, Sayı 4, 2010.
- Cüceloğlu Doğan, *İnsan İnsana*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2018.
- Çaylı Ahmet Fatih, Kur’an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi Ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği), YL Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2005.
- Çelik Ömer, Hafızlık, Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlmi Dergisi, Sayı 13-14, Bışkek 2012.
- Çınar Fatih & Yıldız Fikret, “11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızlık Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri Ve Bakış Açıları,” 7. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu Bildirileri, İstanbul 2016.
- Çimen A. Emin, “Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmalarıyla Alakalı Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamlaştırılmasında Bir Metot Denemesi”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 18, 2007.
- Çimen Abdullah Emin, “Hafızlık Müessesesi ve Türkiye’deki İşlevleri”, *YECDER II. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu*, İstanbul 2011.

DİB 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Kur'an Kursları Uygulama Esasları

DİB Personel Yeterlikleri

<https://hukukmusavirligi.diyaret.gov.tr/Documents/Diyaret%20%C4%B0%C5%9Fleri%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Personel%20Yeterlikleri.pdf> (17.07.2019)

DİB Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği, Resmi Gazete No: 28257 <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr> (04.03.2019)

DİB Hafızlık Eğitim Programı, Ankara, 2010.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam-Hatip Ortaokulları Vizyon Belgesi, Ankara 2016 Web Sitesi: <http://medineiho.meb.k12.tr/>

DÖGM Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam- Hatip Ortaokulları, Vizyon Belgesi, Ankara 2016.

Dökmen Üstün, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2018.

Egemen Ermiş, Erol Doğan, Necati Alp Erilli ve diğerleri, “Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıklarının İncelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği”, Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, Samsun 2015.

el- Kinani, Bedruddin İbn Cemaa, *İslami Gelenekte Eğitim Ahlakı*, (Çev. Muhammet Şevki Aydın), TDV Yayınları, Ankara 2015.

Erden Münire, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.

Erden Münire, *Sınıf Yönetimi*, Arkadaş Yayıncılık, Ankara, 2014.

Fırat Yavuz, “Kur'an Öğretimi ve Hafızlık Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 2, Sayı 23, 2007.

Gedikli Fikret, “Kur'an Kurslarında ve Medreselerde Kur'an Öğretimi ve Hafızlık Eğitimi”, *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Uluslararası Sempozyumu*, M. Ş. Ü. Yayınları, Cilt 2, Sayı 1, Ekim 2012.

- Güler Neşe, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Pegem Akademi, Ankara, 2018.
- Gündoğdu Kerim, Ölçülebilir Öğrenme Amaçlarının Oluşturulması, “Ölçme ve Değerlendirme”(Eds: Emin Karip).
- Güneş Adem; *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, Arı Sanat Yayınevi, İstanbul 2019.
- Güngör Abide, Toplumsal ve Duygusal Gelişim, “Gelişim ve Öğrenme”, (Eds: Ulusoy Ayten).
- Karakuş Fazilet, Öğrenme- Öğretme Yaklaşımları, “Öğretim İlke ve Yöntemleri”,(Eds: Yanpar Yelken Tuğba& Akay Cenk).
- Kaya Davut, Kur’an-ı Kerim Öğretim Yöntemlerinin (Hafızlıkta ve Yüzünden Okumada) Geliştirilmesi, TİDEF Yayınları, İstanbul 2010.
- Kaya Zeki, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Pegem Yayıncılık, Ankara 2005.
- Kaya Alim, İletişime Giriş: Temel Kavramlar ve Süreçler, “Kişiler Arası İlişkiler ve Etkili İletişim” (Eds: Kaya Alim), Pegem Akademi, Ankara, 2017.
- Kocasavaş Yıldız, Etkili İletişimin Sözsüz Adımı Olan Beden Dili ve Türkçe Eğitimindeki Rolü, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 7, İstanbul.
- Koç Ahmet & Batman Elif, Yöneticilerine Göre İmam- Hatip Ortaokulları (Sorunlar- Beklentiler- Öneriler), Yüzüncü Yılında İmam-Hatip Liseleri, 1005
- Koç Ahmet, Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik(Tespitler- Öneriler), TİDEF, İstanbul 2010.
- Koç Gürcü, *Sosyal Öğrenme Kuramı*, “Gelişim ve Öğrenme”, (Ulusoy Ayten), Anı Yayıncılık, Ankara, 2009.
- Koç Ahmet; *Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, İlahiyat Yay. Ankara, 2005.
- Korkmaz Mehmet, “Kur’an Kursu Öğreticilerinin Eğitim- Öğretim Yeterlikleri”, TDV Yayınları, Ankara 2012.

- Korkmaz Mehmet, *Din Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*, Kimlik Yayınları, Kayseri 2017.
- Korkmaz, Mehmet, *İhtiyaç Odaklı Yaygın Din Eğitimi Kur'an Kursları Kayseri Örneği*, Tezmer Yayınları, Kayseri 2013.
- Kuloğlu Rahime, *Yönetici Görüşlerine Göre İmam-Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi*, Y. Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi-Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul 2018.
- Kurt Yaşar, “Kur'an'ın Korunmasında Hafızlık Müessesesi”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 22, 2012.
- Kuzgun Yıldız& Deryakulu Deniz, Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları, “Eğitimde Bireysel Farklılıklar”,(Eds: Kuzgun Yıldız& Deryakulu Deniz) Nobel Yayıncılık, Ankara 2017.
- Kuzgun Yıldız, Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2014.
- Kuzgun Yıldız, Zeka ve Yetenekler, “Eğitimde Bireysel Farklılıklar”, (Eds: Kuzgun Yıldız& Deryakulu Deniz), Nobel Yayıncılık, Ankara 2017.
- Küçükahmet Leyla, *Program Geliştirme ve Öğretim*, Nobel Yayınları, Ankara 2009.
- MEB Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları, s. 40
http://dogm.meb.gov.tr/orgun_egitimle_birlikte_hafizlik.pdf
- MEB, Psiko- Motor Gelişim, “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi”, Ankara 2013.
- Meydanlıoğlu Ayşe, “Çocukların Besin Tüketimi ve Beslenme Davranışlarının Akademik Başarılarına Etkisi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 5, Sayı. 4, Kasım 2016.
- Münire Erden, *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Arkadaş Yayınları, Ankara 2007.
- Nazıroğlu Bayramali & Vahapoğlu Vahap, Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Kur'an Kurslarındaki Öğrenci Yapısına Etkisi, RTEÜİF Dergisi, Sayı 11, 2017.

- Oruç Cemil, “Hafızlık Eğitimi: Elazığ- Harput Hamdi Başaran Kur’an Kursu Örneği”, İlmi Dergi Diyanet, DİB Dini Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Cilt 8, Sayı 8, 2009.
- Ömer Halil Hasan, “Kur’an-ı Kerim Öğretimi”, (Çev: Yusuf ALEMDAR), *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: VIII, Sivas, 2004.
- Özafşar Mehmet Emin ve diğerleri, Hadislerle İslam, DİB Yayınları, c. 1, İstanbul, 2017.
- Özbek Ömer, “Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri”, *Bilimname*, Sayı 29, 2015.
- Polat Soner & Buluş- Kırıkkaya Esmâ, Gürültünün Eğitim Öğretim Ortamına Etkileri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temmuz 2004.
- Salıhoğlu Ziya, *Başarılı Hafız Olma ve Yetiştirme Metodları*, Yasin Yayınevi, İstanbul 2013.
- Sel Sevgi; *Yaz Kur’an Kurslarında Kur Sistemi*, Ondokuzmayıs Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi, Samsun 2012.
- Senemoğlu Nuray, Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018, s. 299
- Slavin Robert E., Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama (Çev. Galip Yüksel), Nobel Yayınları, Ankara, 2017.
- Sönmez Veysel, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Subaşı Güzin, Bilgiyi İşleme Kuramı, “Gelişim ve Öğrenme”, (Eds: Ulusoy Ayten).
- Şağban Vesile, Hafızlıkta Aday Sürecinin Önemi, YECDER II. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu, Cilt 2, İstanbul, 2011.
- Şahin Hatice, İslam Kültür Tarihinde ‘Kur’an Hıfzı’ Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2011.
- Şen Sultan, *Sınıf İçi İletişimde Beden Dili (Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Beden Dilini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesine*

Yönelik Bir Araştırma) Yayınlanmamış YL Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2006.

- Tayfun Recep, Etkili İletişim ve Beden Dili, Nobel Yayıncılık, Ankara 2010.
- Tekin Halil, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınevi, Ankara 1991.
- Temel Nihat, “Kur’an Talimi ve Hafızlık Eğitimi”, *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Cilt 18, 2007.
- Ürkmez Ahmet, “Hafız Destekli Sınıf Projesi” Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu, Cilt 1, Ankara 2012.
- Yanpar Yelken Tuba, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Anı Yayıncılık, Ankara 2017.
- Yeşilyaprak Binnur, *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayınları, Ankara 2000.
- Yıldırım Ali & Şimşek Hasan, “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”, Seçkin Yayınları, Ankara 2016.
- Yılmaz Ali, Ölçme Değerlendirmede Testler, “ Ölçme ve Değerlendirme”, (Eds: Emin Karip), Pegem Akademi, Ankara 2015.
- Yılmaz Nazif, *Kur’an Öğretiminde Temel İlkeler ve Yöntem- Teknikler*, İstanbul 2012.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

İdareci	Öğretici	Öğrenci
Örgün eğitimle beraber hafızlık eğitimi projesinin alt yapısı (Kurumsal, eğitsel vb.) hakkında görüşleriniz nelerdir?	Örgün eğitimle beraber hafızlık eğitimi projesinin alt yapısı (Kurumsal, eğitsel vb.) hakkında görüşleriniz nelerdir?	
Burada görev yapan öğretmenleri örgün eğitim ile birlikte hafızlık yaptırabilecek nitelikte görüyor musunuz? Niçin?	Burada görev yapan öğretmenleri örgün eğitim ile birlikte hafızlık yaptırabilecek nitelikte görüyor musunuz? Niçin?	Burada görev yapan öğretmenleri örgün eğitim ile birlikte hafızlık yaptırabilecek nitelikte görüyor musunuz? Niçin?
(Açıklayıcı-sonda soru): Proje kapsamındaki öğretmenler ne tür niteliklere sahip olmalıdır? Siz bu kurstaki öğretmenleri bu niteliklere sahip görüyor musunuz? Niçin?	(Açıklayıcı-sonda soru): Proje kapsamındaki öğretmenler ne tür niteliklere sahip olmalıdır? Siz kendinizi ve diğer öğretmenleri bu niteliklere sahip görüyor musunuz? Niçin?	(Açıklayıcı-sonda soru): Proje kapsamındaki öğretmenler ne tür niteliklere sahip olmalıdır? Siz bu kurstaki öğretmenleri bu niteliklere sahip görüyor musunuz? Niçin?
Proje kapsamındaki öğrencileri örgün eğitim ile birlikte hafızlık yapabilecek niteliklere sahip görüyor musunuz? Niçin?	Proje kapsamındaki öğrencileri örgün eğitim ile birlikte hafızlık yapabilecek niteliklere sahip görüyor musunuz? Niçin?	Proje kapsamındaki kendinizin ve arkadaşlarınızın örgün eğitim ile birlikte hafızlık yapabilecek nitelikte olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
(Açıklayıcı-sonda soru): Proje kapsamındaki öğrenciler ne tür niteliklere sahip olmalıdır? Siz bu kurstaki öğrencileri bu niteliklere sahip görüyor musunuz? Niçin?	(Açıklayıcı-sonda soru): Proje kapsamındaki öğrenciler ne tür niteliklere sahip olmalıdır? Siz bu kurstaki öğrencileri bu niteliklere sahip görüyor musunuz? Niçin?	(Açıklayıcı-sonda soru): Proje kapsamındaki öğrenciler ne tür niteliklere sahip olmalıdır? Siz bu kurstaki öğrencileri bu niteliklere sahip görüyor musunuz? Niçin?
Örgün eğitim ile beraber hafızlık yapılmasını önemli buluyor musunuz? Niçin?	Örgün eğitim ile beraber hafızlık yapılmasını önemli buluyor musunuz? Niçin?	Örgün eğitim ile beraber hafızlık yapılmasını önemli buluyor musunuz? Niçin?
(Açıklayıcı-sonda soru): Hafızlık eğitiminin örgün eğitimle birlikte olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?	(Açıklayıcı-sonda soru): Hafızlık eğitiminin örgün eğitimle birlikte olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?	(Açıklayıcı-sonda soru): Hafızlık eğitiminin örgün eğitimle birlikte olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
Projeye dâhil edilecek öğrencilerin seçimi hakkında görüşleriniz nelerdir?	Projeye dâhil edilecek öğrencilerin seçimi hakkında görüşleriniz nelerdir?	Projeye dâhil edilecek öğrencilerin seçimi hakkında görüşleriniz nelerdir?
Proje kapsamında hazırlık sınıfından hafızlık sınıfına nasıl geçilmektedir? Geçiş esnasında hangi uygulamalar yapılmaktadır? Bu uygulamaların niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Niçin?	Proje kapsamında hazırlık sınıfından hafızlık sınıfına nasıl geçilmektedir? Geçiş esnasında hangi uygulamalar yapılmaktadır? Bu uygulamaların niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Niçin?	Proje kapsamında hazırlık sınıfından hafızlık sınıfına nasıl geçilmektedir? Geçiş esnasında hangi uygulamalar yapılmaktadır? Bu uygulamaların niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Niçin?
	Öğrencilerinize hafızlık yaptırırken hangi yöntem, teknikleri kullanıyorsunuz? Niçin? Nasıl?	Hafızlık yaparken hangi yöntem, teknikleri kullanıyorsunuz? Niçin? Nasıl?
		(Açıklayıcı-sonda soru): Ezberlediğiniz sayfaları nasıl tekrar ediyorsunuz? Niçin?
	Öğrencilerinize hafızlık yaptırırken hangi araç- gereçlerden faydalaniyorsunuz? Niçin? Nasıl?	Hafızlık yaparken hangi araç- gereçlerden faydalaniyorsunuz? Niçin? Nasıl?
	Kursunuzda ne tür rehberlik ve sosyokültürel faaliyetler yapılmaktadır? Niçin? Nasıl?	Kursunuzda ne tür rehberlik ve sosyokültürel faaliyetler yapılmaktadır? Sizce niçin? Nasıl?
	Öğrencilerin verdikleri dersten yeni derslerine geçebilmeleri için kriterleriniz nelerdir?	Öğreticiler verdiğiniz dersten yeni derse geçebilmeleri için hangi kriterleri göz önünde bulunduruyor?
	(Açıklayıcı-sonda soru): Öğrencilerin verdikleri dersin sağlamlığına ilişkin kriterleriniz nelerdir?	
Kursunuzun fiziki mekânlarını (Sınıflar, bahçe, etüt salonları, odalar vs.) ve imkânlarını (yemek, ısınma vs.) örgün eğitim ile birlikte hafızlık eğitimi yapmaya uygun buluyor musunuz? Niçin?	Kursunuzun fiziki mekânlarını (Sınıflar, bahçe, etüt salonları, odalar vs.) ve imkânlarını (yemek, ısınma vs.)örgün eğitim ile birlikte hafızlık eğitimi yapmaya uygun buluyor musunuz? Niçin?	Kursunuzun fiziki mekânlarını (Sınıflar, bahçe, etüt salonları, odalar vs.) ve imkânlarını (yemek, ısınma vs.)örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi yapmaya uygun buluyor musunuz? Niçin?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı: Elif UĞUR

Doğum Yeri: Kırşehir

Doğum Yılı: 1993

E- Posta: elifugur_25@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lise : 2007- 2011 Kırşehir Anadolu İmam- Hatip Lisesi

Lisans : 2011- 2016 Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

İş Deneyimi

2018- ...: DİB Kayseri Kocasinan İlçe Müftülüğü (Kur'an Kursu Öğreticisi)