

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÖRGÜN EĞİTİMLE BİRLİKTE HAFIZLIK EĞİTİMİ:
BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI**

Sevgi YAVUZYİĞİT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Abdurrahman HENDEK

EYLÜL - 2024

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖRGÜN EĞİTİMLE BİRLİKTE HAFIZLIK EĞİTİMİ:
BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevgi YAVUZYİĞİT

Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Din Eğitimi

“Bu tez 18/09/2024 tarihinde yüz yüze olarak savunulmuş olup aşağıdaki isimleri bulunan jüri üyeleri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI
Doç. Dr. Ahmet ÇAKMAK	Başarılı
Doç. Dr. Abdurrahman HENDEK	Başarılı
Dr. Öğr. Üyesi Kübra CEVHERLİ	Başarılı

ETİK BEYAN FORMU

Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve Etik Kurul Onayı gerektiği takdirde onay belgesini aldığımı beyan ederim.

Etik kurul onay belgesine ihtiyaç var mıdır?

Evet

Hayır

(Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütölen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmaları.)

Sevgi YAVUZYİĞİT

18/09/2024

ÖN SÖZ

Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi projesi ülkemizde son yıllarda yaygınlık kazanan bir projedir. Hafızlık eğitiminde yeni bir uygulama olan bu projenin gelişimine bağlı olarak, mevcut hafızlık eğitimi de boyut değiştirmiştir. Asırlar boyunca geleneksel yaklaşımlarla sürdürülmüş olan hafızlık eğitimi farklı bir model olarak örgün eğitimle beraber uygulanmaya başlanmıştır. Bu çalışma ülkemizde son yıllarda uygulanan örgün eğitimle birlikte hafızlık projesini konu edinmektedir. Her tez çalışmasının bir amacı vardır. Bu tez çalışmasının en önemli amacı hafızlık eğitimine ve projeye katkı sunmaktır. Her çalışmanın arkasında verilen desteklerin önemli bir payı vardır. Bu çalışmada da verilen destekler önemlidir. Bu bağlamda ilk teşekkürümü aileme yapmak isterim. Kişinin, hayatının zor dönemlerinde desteğini esirgemeyen ailesinin varlığı oldukça önemlidir. Bu noktada bugünlere gelmemde en büyük pay sahibi olan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen aileme şükranlarımı sunarım.

İnsan hayatında ikinci önemli yere sahip olan kişiler hiç şüphesiz eğitimcilerdir. Bu bağlamda her zaman vermiş olduğu desteğiyle, bilgi ve tecrübelerini paylaşımıyla, tez sürecinde tez danışmanlığı ve eğitimci kimliğiyle örnek aldığım çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Abdurrahman HENDEK'e minnettarım.

Eğitim hayatındaki disipliniyle örnek aldığım, tez sürecinde hafızlık alanı ile ilgili çalışmam yönünde teşvik eden, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle destek veren çok kıymetli hocam Prof. Dr. Mahmut ZENGİN'e şükranlarımı sunarım.

İnsan hayatında önemli olan bir diğer alan ise meslek hayatıdır. Bu açıdan son olarak hafızlığa ve hafızlara olan sevgisi ile örnek aldığım tez döneminde her türlü kolaylığı sağlayan, tezimin bugünlere gelmesinde önemli katkısı olan Okul Müdürüm Sayın Kadir GEZER'e teşekkür ederim.

Son olarak çalışmanın din eğitimi alanına ve bu alanda çalışma yapacak nice araştırmacılara katkı sağlamasını temenni ederim.

Sevgi YAVUZYİĞİT

18/09/2024

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	iv
TABLO LİSTESİ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: HAFIZLIK EĞİTİMİ	11
1.1. Hafızlık Kavramı	11
1.2. Hafızlık Eğitiminin Tarihsel Süreci.....	12
1.2.1. Asr-ı Saadette Hafızlık Eğitimi	12
1.2.2. Osmanlı Döneminde Hafızlık Eğitimi.....	13
1.2.3. Cumhuriyet Döneminde Hafızlık Eğitimi	14
1.3. Dünyada Hafızlık Eğitimi.....	15
1.3.1. Suudi Arabistan’da Hafızlık Eğitimi	16
1.3.2. Endonezya’da Hafızlık Eğitimi	16
1.3.3. Ürdün’de Hafızlık Eğitimi.....	17
1.3.4. Mısır’da Hafızlık Eğitimi	17
1.3.5. Malezya’da Hafızlık Eğitimi	18
1.4. Türkiye’de Hafızlık Eğitimi	19
1.4.1. Yaygın Eğitimde Hafızlık Eğitimi	20
1.4.2. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi.....	21
1.4.2.1. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesinin Amaçları.....	23
1.4.2.2. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Eğitim Aşamaları	24
1.4.2.3. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Proje Okullarının Eğitim Ortamları ve Sosyal Etkinlikler	27
1.4.2.4. Projeye Öğretmen ve Öğretici Seçimi	28
1.4.2.5. Hafızlık Eğitim Sürecini İzleme ve Değerlendirme	29
2. BÖLÜM: BULGULAR	30
2.1. Projenin Önemi.....	30
2.1.1. Örgün Eğitim Sürecinin Aksamaması	31

2.1.2. Akademik Eğitime Katkı Sağlaması	33
2.1.3. Zamanı Planlamaya Katkı Sağlama	34
2.1.4. Dini Meslek Alanlarının Dışına Yönelmeye Katkı Sağlaması.....	35
2.2. Projenin Altyapısı.....	36
2.2.1. Kurumlar Arası Entegrasyon.....	38
2.2.2. Öğrencilerin Gelişim Dönemlerinin Uygun Olması.....	40
2.2.3. Örgün Eğitime Bir Yıl Ara Verilmesi	43
2.2.4. Projeye Öğretici ve Öğretmen Seçimi.....	45
2.2.5. Hafızlık Eğitiminde Sosyo-Kültürel Faaliyetler.....	46
2.2.6. Hafızlık Eğitiminde Fiziki Ortam.....	48
2.2.7. Hafızlık Eğitiminin Gündüzlü ve Yatılı Olmasının Etkileri	50
2.3. Projede Hafızlık Öncesi Süreçler	51
2.3.1. Hafızlığın Tercih Edilme Sebepleri.....	52
2.3.2. Projeye Öğrenci Seçimi.....	55
2.3.3. Hazırlıktan Hafızlığa Geçiş	57
2.4. Projede Hafızlık Süreçleri	59
2.4.1. Öğreticilerin Alan Bilgisi Yeterlilikleri.....	61
2.4.2. Öğreticilerin Pedagojik Formasyon Yeterlilikleri	62
2.4.3. Öğreticilerin Ezber Yöntemleri	65
2.4.4. Öğretici ve Öğrenci İletişimi	71
2.4.5. Öğrenci Motivasyonu	74
2.4.6. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimini Tamamlama ve Sonrasına İlişkin Süreçleri.....	77
2.4.7. Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Katkısı	79
2.4.8. Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Özgüven Gelişimine Katkısı	80
2.4.9. Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Ahlaki Gelişimine Katkısı.....	82
2.4.10. Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Gelişimine Katkısı.....	84
2.5. Projenin Problemleri ve Geleceği	85
2.5.1. Projeden Kaynaklı Problemler	86
2.5.2. Öğreticilerin Yaşadıkları Problemler	88
2.5.3. Öğrencilerin Yaşadıkları Problemler.....	89
2.5.4. Projenin Geleceği	91

SONUÇ	93
KAYNAKÇA.....	98
ÖZ GEÇMİŞ	102



KISALTMALAR

Bknz.	: Bakınız
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
DÖGM	: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
HTK	: Hafızlık Takip Komisyonu
İHL	: İmam Hatip Lisesi
İHO	: İmam Hatip Ortaokulu
KTS	: Kalite Takip Sistemi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
S.	: Sayfa
S.s.	: Sayfa Sayısı
Vb.	: ve benzeri
Vd.	: ve diğerleri
YÖK TEZ	: Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmanın Kaynakları	7
Tablo 2: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesinin Amaçları.....	24
Tablo 3: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Yıllara Göre Eğitim Aşamaları	26
Tablo 4: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Proje Okullarının Yıllara Göre Ders Dağılımı	27
Tablo 5: Belirlenen Temalar ve Alt-Temalar	30
Tablo 6: Projenin Önemi ile İlgili Alt-Temalar.....	31
Tablo 7: Projenin Altyapısı ile İlgili Alt-Temalar	37
Tablo 8: Projede Hafızlık Öncesi Süreçler ile İlgili Alt-Temalar.....	52
Tablo 9: Projede Hafızlık Süreçleri ile İlgili Alt-Temalar.....	60
Tablo 10: Projenin Problemleri ve Geleceği ile İlgili Alt-Temalar	86

ÖZET

Başlık: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Yazar: Sevgi YAVUZYİĞİT

Danışman: Doç. Dr. Abdurrahman HENDEK

Kabul Tarihi: 18/09/2024

Sayfa Sayısı: vii (ön kısım) + 102 (ana kısım)

Bu çalışmanın temel amacı, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesinin bütün halinde değerlendirilerek bu projeye ilişkin genel bir çerçevenin ortaya konulmasıdır. Araştırmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın kaynaklarını proje yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri ile yapılan nitel ve karma çalışmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmaların bulguları incelenmiş, çeşitli kodlar elde edilmiş ve bu kodlar birleştirilerek temalar belirlenmiştir. Çalışmalar projenin önemi, projenin altyapısı, projede hafızlık öncesi süreçler, projede hafızlık süreçleri, projenin problemleri ve geleceği şeklinde beş tema altında analiz edilmiştir. Projenin önemi teması kapsamında projenin önemi ile ilgili konular incelenmiştir. Bu temaya ilişkin olarak projenin hafızlık eğitiminde öğrencilerin akademik hayatlarına ve farklı meslek alanlarına yönelmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Projenin altyapısı temasında kurumlar arası entegrasyon süreci ile başlayıp projeye öğretici ve öğretmen seçimi, örgün eğitime bir yıl ara verilmesi vb. konular incelenmiştir. Bu temaya ilişkin olarak projenin altyapısı ile ilgili olumlu ve olumsuz durumların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Projede hafızlık öncesi süreçler temasında hafızlığın tercih sebepleri, öğrenci seçimi ve hafızlığa geçiş süreçleri incelenmiştir. Bu temada öğrenci seçim sürecinin hafızlık dönemi için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Projede hafızlık süreçleri teması kapsamında hafızlık eğitim programı, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve hafızlık eğitimindeki ezber yöntemleri, hafızlık eğitiminin öğrencilerin gelişimlerine katkısı, hafızlık eğitim sürecinde yapılan sosyo-kültürel faaliyetler konuları incelenmiştir. Bu temaya ilişkin olarak öğretmenlerin pedagojik formasyona dair çeşitli eksikliklere sahip oldukları, öğretmenler arasında ortak bir ezber yönteminin uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu temada hafızlık eğitiminin öğrencilerin zihinsel, sosyal vb. alanlardaki gelişimlerine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Projenin problemleri ve geleceği temasına ilişkin olarak projenin hedeflerine ulaşmış olduğu alanların olmasıyla birlikte eksikliklerinin olduğu alanların var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde mevcut olan temalardan elde edilen bulgulardan sonuç kısmı yazılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Hafızlık Eğitimi, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi

ABSTRACT

Title of Thesis: Hifz and Reinforcement Along with Formal Education in Secondary Education

Author of Thesis: Sevgi YAVUZYİĞİT

Supervisor: Assoc. Prof. Abdurrahman HENDEK

Accepted Date: 18/09/2024

Number of Pages: vii (pre text) + 102 (main body)

The main purpose of this study is to evaluate the Quran Memorization along with Formal Education Project as a whole and to present a general framework for this project. The meta-synthesis method was used in the study. The sources of the study consist of qualitative and mixed method studies conducted with project administrators, instructors, students and parents. The findings of these studies were examined, various codes were obtained and themes were determined by combining these codes. The studies were analyzed under five themes as the importance of the project, the infrastructure of the project, pre-hifz processes in the project, hifz processes in the project, problems and future of the project. Within the scope of the theme of importance of the project, issues related to the importance of the project were examined. Regarding this theme, it was concluded that the project contributed to the academic lives of students in hifz education and their orientation towards different professional fields. In the infrastructure theme of the project, starting with the integration process between institutions, topics such as selection of instructors and teachers for the project, taking a one-year break from formal education, etc. were examined. It was concluded that there were positive and negative situations regarding the infrastructure of the project regarding this theme. In the pre-memorization processes theme of the project, the reasons for the preference of memorization, student selection and transition processes to memorization were examined. In this theme, it was concluded that the student selection process was important for the memorization period. In the scope of the memorization processes theme of the project, the memorization education program, professional qualifications of the instructors and memorization methods in memorization education, the contribution of memorization education to the development of the students, and the socio-cultural activities carried out during the memorization education process were examined. In relation to this theme, it was concluded that the instructors had various deficiencies regarding pedagogical formation and that a common memorization method was not applied among the instructors. In addition, it was concluded that memorization education contributed to the development of the students in mental, social etc. areas in this theme. Regarding the theme of the problems and future of the project, it was concluded that there were areas where the project achieved its goals, but there were also areas where it had shortcomings. The conclusion was written from the findings obtained from the themes available during the research process.

Keywords: Religious Education, Hifz Education, Hifz along with Formal Education

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu

Hafızlık eğitimi İslam medeniyetinin en kadim eğitim alanlarından biridir. Bu eğitim bazı dönemlerde duraklamış olsa da İslam toplumları için cazibesini hiçbir zaman kaybetmemiştir (Güneş, 2020, s. 11). Hafızlık, odağında Kur'an-ı Kerim'in olması sebebiyle ilk vahiy ile birlikte başlayarak günümüze kadar devam etmiştir (Avcılar, 2021, s. 17).

Ülkemizde hafızlık eğitimi her dönemde var olan bir eğitimdir (Yusufoğlu, 2021, s. 1). Bununla birlikte hafızlık eğitiminin kurumsallaşması zamana yayılmıştır. Hafızlık kurumları sıfırdan oluşturulmuş eğitim kurumları değildir. Öncesinde bireysel olarak var olan bir eğitimin sistemleşme ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Avcılar, 2021, s. 17). Kur'an-ı Kerim'in indirilmeye ve ayetlerin Hz. Peygamber'in hafızasına yerleştirilmesiyle birlikte Kur'an-ı Kerim'in ezberlenme süreci başlamıştır. İlk dönemlerde suffa, cami, küttâb vb. yerlerde Kur'an ilimleri öğretilmiştir (Yusufoğlu, 2021, s. 7). Selçuklu ve Osmanlı döneminde Dâru'l-Kurra, Dâru'l-Huffâz vb. müesseselerde Kur'an ilimleri öğretilmiştir. Selçuklu ve Osmanlı dönemindeki Dâru'l-Kurra, Dâru'l-Huffâz vb. Kur'an ilimlerinin öğretildiği müesseselerin yerini Cumhuriyet döneminde Kur'an kursları almıştır (Kuloğlu, 2018, s. 1). 1997 yılında kesintisiz eğitim ortaya çıkmıştır. Bu durumun neticesinde resmi olarak hafızlık eğitimi sekizinci sınıf sonrasında uygulanır hale gelmiştir. Bu durumun sonucu olarak hafızlık eğitimi almak isteyen öğrenciler erken yaşta bu eğitimi almaktan mahrum kalmışlardır (Yusufoğlu, 2021, s. 1). Diyanet İşleri Başkanlığı hafızlık eğitimi daha kaliteli hale getirilebilmek amacıyla 2000'li yıllarda yapılandırma süreci başlatmıştır. Günümüzde de Diyanet İşleri Başkanlığı'nın başlatmış olduğu yapılandırma süreci devam etmektedir. Bu süreç içerisinde hafızlık eğitim programları, hafızlık eğitiminin daha nitelikli hale getirilmesi, kısa süre içerisinde tamamlanması ve Kur'an kurslarına başlama yaş sınırının ortadan kaldırılması gibi konularda değişikliklere imza atılmıştır (Mete, 2022, s. 7). 1925 yılında kurulan Kur'an kurslarındaki Kur'an eğitimi, 2012 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan 4+4+4 eğitim reformu ile yeni bir ivme kazanmıştır. İmam hatip ortaokullarının orta bölümünün açılmasıyla bu okullara talep artmış ve bu durumun sonucunda farklı projeler geliştirilmeye başlanmıştır (Yetimova, 2018, s. 1). Bu doğrultuda 2014 yılı itibariyle Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi kapsamında okullar açılmıştır (Avcılar, 2021, s.17). Asırlar boyunca geleneksel yaklaşımlarla sürdürülmüş olan hafızlık eğitiminde farklı bir proje

uygulanmaya başlanmıştır. Hafızlık eğitimi çağın gerektirdiği yenilenme ihtiyacı çerçevesinde ilk defa Diyanet İşleri Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliğiyle okullarda yürütülmeye başlanmıştır (Güneş, 2020, s. 11).

İlk defa 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde uygulanan Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi 2018 yılında ilk mezunlarını vermiştir (Arslan, 2020, s. 12). Projede öğrencilerin okulla beraber hafızlıklarını tamamlamaları ve pekiştirmeleri amaçlanmıştır. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin en önemli avantajı, ailelerin örgün eğitim ile hafızlık eğitimi arasında seçim yapma mecburiyetlerini ortadan kaldırmış olmasıdır. Öğrencilerin proje okullarında sene kaybı yaşamaksızın hem örgün eğitimlerini hem de hafızlık eğitimlerini yapabilmeleri projenin bir diğer önemli avantajıdır (Kozakoğlu, 2019, s. 2).

Hafızlık eğitiminde yeni bir tecrübe olan Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi, din eğitimi biliminin yeni bir araştırma konusu haline gelmiştir (Güneş, 2020, s. 11). Bu konuda birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışma ise projenin uygulama süreçlerini esas alarak tüm boyutlarıyla incelemektedir. Araştırma çerçevesinde zengin veri elde edebilmek ve yeterli değerlendirmeler yapabilmek adına bütün paydaşları yansıtan çalışmalar ele alınmıştır. Bu bağlamda projede paydaş olarak öğrencilerle birlikte, hafızlık öğretmenleri, okul yöneticileri, kurs yöneticileri, veliler ve öğretmenler yer almaktadır.

Bu çalışmanın temel problemi ise Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesinin literatüre nasıl yansıdığına ortaya konulmasıdır. Bu bağlamda projenin önemi, uygulama süreçleri ve gelecek perspektifi yapılan araştırmaların sonuçları çerçevesinde kurgulanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu projenin uygulanmaya başlamasının 10 yıl olması sebebiyle toplu bir resmin görülmesinin daha uygun olacağı düşünülmüş ve meta-sentez yapılmasına karar verilmiştir. Meta-sentez çalışmasının sonucunda yapılan değerlendirmelerin projenin geleceği için sunulan önerilerin alana ve yapılacak diğer çalışmalara katkı sunması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkiye'deki hafızlık eğitimi alanındaki yeni bir tecrübe olan Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesinin; bütün boyutlarıyla incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla 2014 yılından günümüze "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesi" kapsamında yönetici, öğretici, veli ve öğrencilerle yapılan araştırmalar meta-sentez yöntemiyle incelenmiş ve projeye ilgili bazı temel hususlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu temel hususlar arasında projenin önemi, altyapısı, problemleri, geleceği, hafızlık öncesi süreçler ve hafızlık süreçleri olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Hafızlık eğitimi ülkemizde 2014 yılına kadar yaygın din eğitimi kapsamında Kur'an kurslarında verilmekteydi. Literatür incelendiğinde Kur'an kurslarındaki hafızlık eğitimi ile ilgili pek çok çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Çaylı, 2005; Özler, 2019; Şenat, 2022; Karagöz, 2023, Algur, 2018). Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesi ise ülkemizde 2014 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Literatürde 2014 yılından günümüze kadar örgün eğitim kapsamındaki hafızlık eğitimi ile ilgili de pek çok çalışmaların yapıldığı görülmektedir. (Yetimova, 2018; Kuloğlu, 2018; Uğur, 2019; Kozakoğlu, 2019; Arslantaş, 2019; Arslan, 2020; Aybey, 2020; Güneş, 2020; Yusufoğlu, 2021; Avcılar, 2021; Tuncel, 2022; Mete, 2022)

Literatürdeki Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların genel itibariyle saha çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu saha çalışmaları yapıları itibariyle belli bir şehri veya okulu baz almaktadır. Bu durum ise yalnızca o şehirdeki ve okuldaki sürecin değerlendirilmesini sağlamaktadır. Meta-sentez yöntemi ile yapılan çalışmalarda ise farklı şehirlerde ve okullarda yapılan pek çok çalışmanın değerlendirilmesi mümkündür. Bu bağlamda bu çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılarak pek çok şehir ve okuldaki katılımcıların görüşleri bir bütün halinde değerlendirilmiştir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde konu ile ilgili meta-sentez çalışmasının yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda alanda bir boşluk bulunmaktadır. Bu çalışma alandaki bu boşluğu doldurması açısından önemlidir. Ayrıca meta-sentez yöntemi eğitim alanı ve sağlık alanı gibi farklı alanlarda sıklıkla kullanılmaktadır. Din eğitimi alanında ise bu yöntem ile yapılan çalışmalar az sayıda bulunmaktadır.

Din Eğitimi alanında meta-sentez yöntemi ile ilgili Ahmet ÇAKMAK ve Münir ECER'in " Bir Meta-Sentez Çalışması: Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursları", Münir ECER'in "Velilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur'an Kursları Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması" ve Muhammet Esat ALTINTAŞ'ın "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bir Meta-Sentez Çalışması" adlı çalışmaları bulunmaktadır. Bu bakımdan Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitime yönelik bir çalışmanın olmaması çalışmayı bu alanda önemli bir boyuta taşımaktadır. 2014 yılından günümüze süreç içerisinde yapılan

çalışmaların meta-sentez yöntemiyle incelenmesi projeye bütüncül bir bakış açısı sağlanmasına ve uygulanan proje çerçevesinde ortaya nasıl bir literatürün çıktığının görülmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesi ile alakalı çalışmaların önemli bölümünün nitel çalışmalar olduğu görülmektedir. Bilimsel araştırma literatüründe, nitel çalışmaları ele alıp mevcut durumu gösteren çalışmalar için uygun yöntemin meta-sentez yöntemi olduğu düşünülmektedir (Ecer & Çakmak, 2021, s. 810). Bu nedenle bu çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Özellikle eğitim alanında yapılan çalışmalarda meta-sentez yönteminin sıklıkla kullanıldığı ancak din eğitimi alanında bu yöntemin çok fazla tercih edilmediği görülmektedir (Ecer & Çakmak, 2021; Ecer, 2023; Altuntaş, 2024). Fakat meta-sentez yönteminin ortaya koymuş olduğu sistematik çalışmalara din eğitimi alanında da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple de bu çalışmada meta-sentez yöntemi tercih edilmiştir. Meta-sentez yönteminin kullanılmasının diğer bir amacı ise sistematik olarak çalışmaların incelenmesidir.

Meta-sentez yöntemi, belirlenen araştırma problemi ile bağlantılı olan nitel çalışmaları tespit eden ve bu çalışmalardan elde edilen bulguları veri olarak ilgili çalışmalara dair sonuca ulaşan niteliksel araştırma türüdür (Zimmer, 2006, ss. 311- 318). Herhangi bir konuyla ilgili olarak yapılan nitel çalışmaların sonucunda ne demek istediğini ve o konuyla ilgili neyi eksik bırakıp neyi tamamladığını tespit edebilmek açısından meta-sentez yönteminin ideal araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür. Herhangi bir konuyla ilgili olarak hangi bilimsel çalışmaların yapıldığı, yapılan çalışmaların alanda hangi boşluğu doldurduğuna dair soruların cevaplanmasında, alandaki eksikliklerin tespit edilmesinde ve tespit edilen eksiklikleri ortaya koyacak bilimsel araştırmalar yapılmasında meta-sentez yöntemi önemlidir (Walsh, 2005, ss. 204-211). Meta-sentez yöntemi uzun süre sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılmış sonrasında eğitim bilimleri alanında da kullanılmaya başlanmıştır (Polat & Ay, 2016, s. 52). Meta-sentez yönteminin kullanıldığı çalışmada takip edilecek adımlarla ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Bu çalışmada takip edilen işlem adımları, Polat ve Ay'ın farklı kaynaklardan yararlanarak ortaya koydukları işlem adımları ile benzerdir: Öncelikli olarak araştırma problemi ve bu problem çerçevesinde alt sorular belirlenir. Belirlenen sorular çerçevesinde alan yazın taramaya tabi tutulur. Belirlenen problem ve ulaşılmak istenen amaç çerçevesinde

işleme dâhil edilecek çalışmalar için ölçüt belirlenir. İşleme dâhil edilen çalışmalar okunur sonrasında temalar belirlenir ve sentezleme işlemi yapılır. Son olarak bulgular ortaya konulur ve araştırma raporlandırılarak sonlandırılır (Polat & Ay, 2016, s. 56).

Meta-sentez yönteminin kullanıldığı bir araştırmada güvenilirlik ve geçerliği artıracak kurallar şu şekilde ifade edilebilir:

1. Araştırmanın probleminin ve amacının açık şekilde ortaya konulması.
2. Araştırmanın yapılan benzer çalışmalardan farkının açık bir şekilde belirtilmesi.
3. Araştırma kapsamına dâhil edilecek ve kapsamın dışında bırakılacak çalışmalar ile ilgili olarak ölçütlerin açıkça belirtilmesi.
4. Alan yazın taranırken ulaşılan çalışmaların sayısı ve ulaşılan çalışmalardan senteze dâhil edilenlerin belirtilmesi.
5. Temaların oluşturulması ve verilerin çözümlenmesinin açıklanması.
6. Temaların belirlenmesinin uzmanlar tarafından yapılması ayrıca kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın sağlanması.
7. Sentez işlemi gerçekleştirilmek için gereken sürenin ayrılması ve ayrılan sürenin belirtilmesi.
8. İncelemeye tabi tutulan çalışmalardan pasajların veya kesitlerin verilmesi.
9. Sentezleme ve raporlamada yorumlamaya önem verilmesi.
10. Sonuçların araştırmacılar tarafından net bir şekilde belirtilmesi (Zimmer, 2006, s. 317; Çalık & Sözbilir, 2014, ss. 34-35; Polat & Ay, 2016, ss. 57-58).

Yukarıda belirlenen kurallara araştırmacı uymaya özen göstermiştir.

Konu ile ilgili çalışmaların meta-sentez yöntemiyle incelenmesinin akabinde ortaya çıkan veriler doğrultusunda elde edilen temalar projenin kilit anahtarları olması sebebiyle çalışmaya bu başlıklar üzerinden devam edilmiştir. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi konusunu içeren ve bu başlık altında hafızlıkla ilgili yönetici, öğretici, veli ve öğrenci görüşlerini ele alan nitel ve karma çalışmalar araştırmanın kaynaklarına dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların dışında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi konusunu içeren nicel çalışmalar, geleneksel hafızlık eğitimi ve hafızlık kursları ile ilgili yapılan çalışmalar araştırmanın kaynaklarına dâhil edilmemekle birlikte bu çalışmalara da atıf yapılmıştır.

Ölçütler

Araştırmanın kaynaklarına “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi” konusunu içeren ve bu başlık altında hafızlıkla ilgili yönetici, öğretici, veli ve öğrenci görüşlerini ele alan çalışmalar dâhil edilmiştir. 2014- 2024 yılları arasında nitel ve karma yöntemlerle yapılan araştırmalar, çalışmaya dâhil edilmiştir. Din eğitimi alanında meta-sentez yöntemiyle yapılan çalışmalarda nitel veriler esas alınmıştır (Çakmak & Ecer, 2021; Ecer, 2023). Bu çalışmada da temaların ve alt-temaların oluşturulmasında öncelikli olarak nitel veriler esas alınmıştır.

Bazı çalışmalar tez ve makale olarak yayınlanmıştır. Bu durumlarda araştırmada ilk ve kapsamlı olan çalışma dâhil edilmiştir. Bir çalışmanın hem tezi hem de makalesi varsa tez öncelenmiş makale çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın Kaynakları

Amaç, problem, ölçütler ve yöntem çerçevesinde alan yazın taranmış ve 8 yüksek lisans tezi, 1 kitap, 4 makale olmak üzere 13 çalışma ile araştırmanın kaynakları oluşturulmuştur. Araştırmanın kaynaklarına dair bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Kod	Yazar	Yıl	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Türü	Çalışmanın Yöntemi	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Veri Analiz Tekniği
(Yetimova, 2018)	Pakize YETİMOVA	2018	Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	İdareci Öğretici Veli Öğrenci	Durum Çalışması Amaçlı Örnekleme (Maksimum Çeşitlilik ve Kartopu Örnekleme)
(Adıgüzel vd., 2018)	Abdullah ADIGÜZEL Abdurrahman KILIÇ Engin ASLANARGUN Şeyma ŞAHİN Burcu ÖKMEN Zeynep BOYACI	2018	Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri	Makale	Nitel	Odak Grup Görüşmesi	Öğretici Öğrenci	Durum Çalışması
(Uğur, 2019)	Elif UĞUR	2019	İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	Görüşme Tekniği	İdareci Öğretici Öğrenci Veli	Durum Çalışması

Kod	Yazar	Yıl	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Türü	Çalışmanın Yöntemi	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Veri Analiz Tekniği
(Aybey, 2020)	Salih AYBEY	2020	Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık – Önemi, Problemleri, ve Beklentiler-	Araştırma Makalesi	Nitel	Odak Grup Görüşmesi	Yönetici Öğretici Öğrenci	İçerik Analizi
(Arslan, 2020)	Gülsüm ARSLAN	2020	Örgün Eğitim Kapsamında Hafızlık Eğitimi (Sabahattin Zaim Üniversitesi ve İstanbul Şehit Tolga Ecebalın Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Örneği)	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğrenci	İçerik Analizi
(Güneş, 2020)	Adem GÜNEŞ	2020	Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi – Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma	Makale	Nitel	Görüşme	Müdür Öğretmen Öğretici Öğrenci Veli	Durum Çalışması
(Güneş, 2020)	Adem GÜNEŞ	2020	Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık –Bir Durum Analizi-	Kitap	Nitel	Görüşme	İdareci Öğretici Öğrenci Veli	Durum Çalışması Amaçlı Örneklem (Maksimum Çeşitlilik) (Tipik Durum)
(Yusufoğlu, 2021)	Kevser YUSUFOĞLU	2021	İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi	Karma	Görüşme (Nitel)	Yönetici Öğretmen Öğretici	Betimsel Analiz
(Ekinci, 2021)	Umran EKİNCİ	2021	Hafızlık Öğreticilerinin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma (İstanbul Örneği)	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	Mülakat Formu	Öğretici	İçerik Analizi
(Tuncel, 2022)	Emrullah TUNCEL	2022	Örgün Eğitim Eşliğinde Hafızlık Deneyimine Dair Nitel Bir Araştırma: İlk Emir Koleji Örneği	Makale	Karma	Anket Formu	Öğrenci	İçerik Analizi

Kod	Yazar	Yıl	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Türü	Çalışmanın Yöntemi	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Veri Analiz Tekniği
(Şengül, 2022)	Şeyma ŞENGÜL	2022	Kur'an Kursu- Okul İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programına İlişkin Öğretici Görüşleri	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	Doküman İncelemesi Görüşme Teknikleri	Öğretici	Betimsel Analiz İçerik Analizi
(Mete, 2022)	Elif METE	2022	Proje İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na Bağlı Kur'an Kurslarında Yürütülen Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)	Yüksek Lisans Tezi	Karma	Anket Formu Görüşme Tekniği	Öğretici Öğrenci	İçerik Analiz Yöntemi
(Bülbül, 2024)	Yusuf BÜLBÜL	2024	Geleneksel ve Yenilikçi Yaklaşımlar Arasında Örgün Eğitimle Birlikte Nitelikli Hafızlık Çalışmaları Konya Örneği	Yüksek Lisans Tezi	Nitel	Görüşme Tekniği	İdareci Öğretici Öğrenci	Betimsel Analiz

Tablo1: Araştırmanın Kaynakları

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Veri Analizi

2024 yılına kadar yayınlanmış makale, kitap ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'ne yüklenmiş tezler taranmıştır. Taramada Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesi kavram kümesi anahtar kavram olarak belirlenmiştir. Araştırmanın kaynaklarına dâhil edilen çalışmaların bulgu ve sonuçlar kısımları öncelikle detaylı olarak okunmuştur. Bu okuma sonrasında analizin beş tema çerçevesinde yapılabileceği görülmüştür. Sonrasında çalışmalar tekrar detaylı olarak okunmuş, kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar ilgili temalar altında alt-temalar haline getirilmiştir. Tablo 5'de çalışmanın temaları ve alt-temaları toplu olarak verilmiştir.

Verilerin analizi yapılırken belirlenen bu temaların alt temalarını oluşturmak amacıyla tüm çalışmalarda örgün eğitimle birlikte hafızlık projesiyle ilgili vurgu yapılan önemli konular belirlenmiş, belirlenen bu konular kendi içlerinde sınıflandırılmış ve ilgili konuların içerisine yerleştirilmiştir. Sonraki adımda belirlenen temaların alt-temalarında tüm katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların belirlenen alt-tema ile ilgili belirttikleri görüşlerin akabinde araştırmacı kendi görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesi 2014 yılından itibaren din eğitimi çalışmalarında kendine yer bulmuştur. Bu çalışmada da örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi projesi araştırılmıştır.

Bu çalışma 2014-2024 yılları arasında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesini konu edinen araştırmalarla sınırlıdır. Bu araştırmalar 24 tane olup meta-sentez çalışması yapıldığı için bu araştırmalardan nitel ve karma olan 13 tanesi çalışmanın kaynaklarını oluşturmaktadır.

Lisansüstü ve makale şeklindeki bu 13 çalışma; yönetici, öğretici, veli ve öğrenciler üzerinden yapılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın bulguları incelenen çalışmalardaki paydaş görüşleri ile sınırlıdır. Bunun yanında çalışmanın kaynakları kısmında yer almayan diğer çalışmalardan da faydalanılmıştır.

1. BÖLÜM: HAFIZLIK EĞİTİMİ

1.1. Hafızlık Kavramı

Hafız kelimesi, Arapça kökenli “hıfz” kelimesinden türemiş, korumak ve ezberlemek anlamlarında kullanılan bir kelimedir (Karslı, 2012, s. 84). Bu kelime aynı zamanda, Hud suresindeki “ *Şüphesiz Rabbim, her şeyi koruyup gözetendir*” (Hud 13/57) ayetinden anlaşıldığı üzere Allah’ın isimlerindedir (Arslantaş, 2019, s. 10). Hafız kelimesi, Kur’an-ı Kerim’de birçok ayetin içerisinde sözlük anlamıyla yer almaktadır. Ayrıca üç yerde Allah’ın sıfatı olarak geçmektedir (Cebeci & Ünsal, 2006, s. 27). Bu kavramın Allah’ın sıfatı olarak geçtiği ayetler şöyledir: “Allah, hafızların, koruyanların en hayırlısıdır” (Yusuf 12/64). “O zikri (Kur’an’ı) biz indirdik ve O’ nun koruyucusu da elbette biziz” (Hicr 15/9). “Kendisi için dalgıçlık ve daha başka birtakım işler yapan bazı cinleri (şeytanları) da onun emrine verdik. Biz onları gözetim altında tutardık” (Enbiya 21/82).

Hafızın sözlük anlamı, Kur’an ve hadisleri ezberleyen ve koruyan şeklinde açıklanmaktadır. Hafız, Kur’an-ı Kerim’i baştan sona ezberleyen kişidir. Ayrıca hadis naklini ve rivayetini meslek edinen çokça hadisi ezbere bilen kişilere de hadis literatüründe hafız denildiği bilinmektedir. Hafızlık ise Kur’an’ı Kerim’i ezberleme işine denilmektedir (Kuloğlu, 2018, s. 6).

Kur’an’ı Kerim’i ezberleyen kişilerle ilgili farklı kavramlar da kullanılmıştır. Hz. Peygamber döneminde “Kur’an’ı cem edenler” konusunda verilen bilgilerden “cem edenlerin” Kur’an’ın hafızları olduğu anlaşılmaktadır. Hz. Osman’ın namazda Kur’an’ı baştan sona ezbere okuduğunu ifade etmek üzere “hatm”, “kıraat” ve “cem” kelimelerini kullanması bunu teyit etmektedir. Hz. Peygamber’in (s.a.s) çeşitli kabilelere göndermiş olduğu ashab-ı suffaya ve Bir’i Maune’de şehid edilen sahabeye “kurrâ” demesi ilk dönemlerde Kur’an’ın ezberlenmesiyle ilgili bu kavramın da kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca Kur’an-ı ezberleyip başkalarına öğreten meşhur kişilere de “Kurrâ” denilmektedir (Kozakoğlu, 2019, s. 19).

“Hâmil” kelimesi bazı hadislerde hafız kelimesinin karşılığında kullanılmıştır. Bazı hadislerde de “Kur’an’ı ezberleyen kişiler” manasında “Hameletu’l- Kur’an” tabiri kullanılmıştır. Ahiretteki derecelerinin, bildikleri ayetler sayısında yüksek olacağı belirtilen hadiste, hafızlar için “Sâhibü’l Kur’an” farklı bir hadiste de “Hâdimü’l Kur’an”

ifadelerine yer verilmiştir. Bununla birlikte Kur'an'la meşgul olan kişiler için “Allah'ın has kulları” anlamında “Ehlü'l Kur'an” ifadeleri de kullanılmaktadır (Kozakoğlu, 2019, s. 20).

1.2. Hafızlık Eğitiminin Tarihsel Süreci

1.2.1. Asr-ı Saadette Hafızlık Eğitimi

Hafızlık eğitimi Hz. Peygamber'e vahyin geldiği dönemde başlayıp günümüze kadar ve günümüzde de devam eden eğitim türüdür (Güneş, 2020, s.13). Kur'an'ın indirilmeye başladığı andan itibaren Kur'an hıfzı başlamıştır. Bu bağlamda Kur'an'ın ilk hafızı Hz. Peygamber, ilk hafız hocası Cebrail (a.s.), ilk eğitim yeri de Hira mağarasıdır (Ünsal, 2006, s. 10). Eğitim için ilk Hz. Peygamber'in evi kullanılmış sonraları ise Erkâm'ın evi kullanılmıştır. Akabe biatlarından sonra Mus'ab bin Umeyr'in Medine'ye öğretmen olarak gönderilmesiyle birlikte Kur'an eğitimi Mekke dışına taşınmıştır. Medine'de eğitim merkezi olarak Suffa kullanılmıştır (Kozakoğlu, 2019, ss. 30-31). Hafızlık eğitimine Suffa ehli de rağbet göstermiştir. Suffa genel anlamda İslam'ın ilk eğitim kurumu hatta ilk üniversitesidir. Ayrıca Kur'an ve hafızlık eğitimiyle ilgili ilk kurum olma hüviyetini taşımaktadır. Suffa'da hafızlık yapan bir grup da bulunmaktadır. Hafızlık yapan bu gruba kurrâ denilmektedir. Kurrâlar yeni Müslüman olmuş kabileler için görevlendirilmektedir (Güneş, 2020, s. 32).

İslam'dan önce de var olan küttâblar (mektep), İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren Kur'an öğretiminde yerlerini almışlardır. Küttâblar bazen camilere bitişik bazen de müstakil olarak inşa edilmiştir. Bu eğitim kurumlarında okuma yazma, hesap, gramer, dini bilgiler ve Kur'an eğitimi yapılmıştır (Atay, 1978, s. 21). Bu kurumlarda ilk dönemlerde hafızlık eğitiminin yapılıp yapılmadığı tartışmalı olmakla birlikte sonraki dönemlerde hafızlık yapılan kurumlar haline getirildiği bilinmektedir (Çelebi, 1998, ss. 40-46).

Hz. Peygamber ve halifeler döneminde İslam dini kurumsallaşma sürecinin başındaydı. Bu sebeple halifeler döneminde hafızlık sınırlı imkânlarla yürütülmeye çalışılmıştır (Buyrukçu, 2001, s. 29). Hz. Osman döneminde ise hafızlık alanında yapılan çalışmaların neticesinde hafızlık eğitiminin daha kurumsal hali olan Dâru'l Huffâz, Dâru'l- Kur'an ve Dâru'l Kurrâ'ların programları oluşturulmuştur (Kazıcı, 1999, s. 358).

Hız. Peygamber döneminde Suffa merkezli başlayan hafızlık eğitimi, medreselerin kurumsallaşmaya başladığı dönemde genel olarak mescit ve cami merkezli sürdürülmüştür. Camilerin eğitim öğretim faaliyetlerini karşılayamayacak hale gelmesiyle birlikte yeni ilim merkezleri olan medreseler kurulmuştur (Çelebi, 1998, s. 109). Medreseler camilerden ayrı kurum olmakla birlikte mekân olarak camilerle iç içe veya camilerin yakınında kurulmuşlardır. Zaman içerisinde ise daha iyi eğitim imkânı veren külliye formuna bürünmüşlerdir (Bilgin, 2001, s. 15). İlk medreseler genel olarak Büyük Selçuklu Devleti tarafından kurulan Nizamiye Medreseleri olarak kabul edilse de medreselerin ilk örnekleri 9. Yüzyıla kadar uzanmaktadır (Atay, 1978, s. 25). Mescitler ve camiler dışında Kur'an öğretimi için bilinen ilk müstakil medrese dâru'l Kur'an adıyla Şam'da kurulmuştur (Bozkurt, 1993, s. 544). Medreseler, kısa bir süre içerisinde hızlı bir yayılma göstermiştir. Dâr'ul Kur'an'lar Kur'ân'ın ezberletildiği eğitim kurumları haline gelmiştir. Sonraki dönemlerde de hadis veya fıkıh öğretimi için kurulmuş medreseler içerisinde yer almışlardır (Gözütok, 2012, s. 254).

1.2.2. Osmanlı Döneminde Hafızlık Eğitimi

Selçuklular ve Osmanlılar dönemi başta olmak üzere pek çok İslam devletinde hafızlık eğitimine önem verilmiştir. Kur'an eğitimi ve hafızlık eğitimi konusunda maddi, manevi gayretler gösterilmiştir. Hafızlık, ilköğretimden başlamak üzere yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde yerini almıştır (Buyrukçu, 2001, s. 31). Osmanlı döneminde Kur'an eğitimi için açılan medreseler birer ihtisas medreseleriydi. Cami görevlileri ve kârilere genellikle bu medreselerden yetişirdi. Sibyan mektebini bitiren talebe bu kurumlarda eğitim görmek istediğinde öncelikle en alt seviyedeki dâru'l-kurrâ'ya giderdi. Burada hafızlığını tamamlayınca yüksek seviyedeki dâru'l-kurrâya devam ederdi. Burada da kıraat ilminde uzmanlaşırdı (Kazıcı, 1999, s.377).

Osmanlı'da dâru'l-kurrâların yaygınlaşmasına önem verilmiştir. Başta İstanbul olmak üzere pek çok şehirde çok sayıda dâr'ul-kurrâ açılmıştır. Bu kurumlarda pek çok hafız yetiştirilmiştir. Dâr'ul-kurrâ'larda sık tekrar, ezber ve uygulamaya dayalı öğretim metotları hâkimdi. Bu kurumlardaki eğitim çerçevesinde camiler uygulama merkezi olarak kullanılmıştır (İşpirli, 2003, s. 328).

Osmanlı'nın son dönemlerinde başlayan eğitim ile ilgili tartışmalar, Cumhuriyet dönemindeki eğitim anlayışını belirlemiştir (Çapcıoğlu, 2006, s. 7). Yıllarca dini bir

karaktere sahip olan eğitim sistemi Tanzimat'tan sonra batıdan etkilenmiştir. Medreseler dışında eğitim sisteminin belirleyicisi kabul edilebilecek olan din, bu fonksiyonunu kaybetmiştir. Bu durumun neticesinde Osmanlı'da eğitim paradigması ikileme düşmüştür (Karataş, 2020, s. 25).

İslam'ın ilk dönemlerinden Osmanlı'nın sonuna kadar hafızlık yaygın ve örgün eğitim kapsamında yürütülmüştür. Bu eğitimde Kur'an ezberi olduğu için bu işe özel ilgi gösterilmiştir. Bu süreç içerisinde hafızlık eğitimi her eğitim kademesinde farklı düzeylerle ve farklı müfredatla gerçekleştirilmiştir. Önemi Kur'an'ın kendisinden alan hafızlık, geçmişten günümüze İslam dünyasında her bakımdan prestiji yüksek bir eğitim olarak devam etmiştir (Güneş, 2020, s. 37).

1.2.3. Cumhuriyet Döneminde Hafızlık Eğitimi

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise eğitim alanındaki ilk ve önemli gelişmelerden birisi 3 Mart 1924 yılında ilan edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim kurumlarının Maârif Vekâleti'ne bağlanmasıdır. 3 Mart 1924 tarihi aynı zamanda Cumhuriyetin yeni hedeflerinin başlangıç tarihidir (Güneş & Vahapoğlu, 2018, s. 1320). 3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte ülkedeki tüm eğitim kurumları Maârif Vekâleti'ne bağlanmıştır. Böylece tüm eğitim kurumları tek çatı altında birleştirilmiştir. Ayrıca bu kanunda Şer'iyye ve Evkaf Vekâleti kaldırılmış Diyanet İşleri Reisliği kurulmuştur. Aynı kanun kapsamında Şer'iyye ve Evkaf Vekâletine bağlı olan resmi veya özel mektepler ve medreseler Maârif Vekâleti'ne bağlanmıştır (Ayhan, 2004, s. 53). Kısa bir süre sonra da medreseler tamamıyla kapatılmıştır. Medreselerle birlikte dâru'l-kurrâ'lar da kapatılmıştır. Medreselerin orta kısımları ise ilkokula bağlı dört yıllık imam hatip mekteplerine çevrilmiştir (Parmaksızoğlu, 1966, s. 67). Dâr'ul-kurrâlar da Maârif Vekâleti'ne bağlanmak istenmiştir. Diyanet İşleri Reisi Rıfat BÖREKÇİ ise bu kurumları birer kurs şeklinde reisliğe bağlanmasını sağlamıştır (Kazıcı, 1999, s. 377).

Kur'an eğitiminin tek bir çatı altında toplanmasını sağlamak amacıyla Kur'an eğitimi "Kur'an Kursları" adı ile Diyanet İşleri Reisliği'ne tahsis edilmiştir. Böylece Cumhuriyet'in din işlerini yürütmek üzere kurulan Diyanet'le birlikte, din eğitimi yeni bir sürece girmiştir. (Buyrukçu, 2001, s. 123).

1950 yılından itibaren Türkiye'de Kur'an kursları ve hafız sayısında artış yaşanmıştır (Öcal, 2011, s. 520). 1971 yılında yürürlüğe giren Kur'an Kursları Yönetmeliği ile birlikte kursların

işleyiş ve çalışma usulleri belirlenmiştir (Ayhan, 2004, s. 506). Kurslarda yüzünden okuma ve hafızlık olmak üzere iki farklı program uygulanmıştır. Ancak 1997 yılında uygulamaya konulan sekiz yıllık kesintisiz eğitim ile beraber yönetmeliğin bazı maddeleri değiştirilmiştir. 1997 yılında Kur'an kurslarına kayıt için beşinci sınıfı bitirme şartı getirilmiştir (Resmi Gazete, 1997, s. 37-38).

1999 yılında ise bu madde mahkeme kararıyla iptal edilmiştir. Kurslara devam edebilmek için ilköğretimi bitirme şartı getirilmiştir (Ayhan, 2004, s. 523). Türkiye' de 1997 yılından itibaren özellikle din eğitimi alanıyla ilgili kısıtlayıcı birçok kararın uygulamaya konulduğu dönem, 28 Şubat Dönemi adıyla anılmaktadır. Uygulanan kararlardan örgün din eğitimi alanında imam hatipler, yaygın din eğitimi alanında Kur'an kursları etkilenmiştir (Güneş, 2020, s. 40). Sekiz yıllık kesintisiz eğitimin ardından öğrenci sayılarında ve Kur'an kurslarının eğitim-öğretim etkinliklerinde azalmalar yaşanmıştır (Buyrukçu, 2001, s. 49) 2000-2001 eğitim-öğretim yılı öğrenci ve kurs sayısının en az olduğu yıllardır (Karataş, 2020, s. 27). Bu durumlar hafızlık eğitimini de doğrudan etkilemiştir. Hafızlık eğitimine öğrencilerin ilgisi azalmıştır (Güneş, 2020, s. 40).

2002 yılında hükümet değişikliğiyle beraber Kur'an kurslarıyla ilgili yeni düzenlemeler yapılmıştır. 2011 tarihinde yürürlüğe giren kararnameyle yaş zorunluluğu ortadan kaldırılmıştır. Böylece zorunlu eğitime devam ederken de hafızlık yapılmasının önü açılmıştır (Güneş, 2020, s. 40). 2005 yılı ise DİB'in Kur'an kurslarını yeniden yapılandırma çalışmalarının başlangıcıdır (Karataş, 2020, s. 27). Günümüzde de Diyanet bünyesinde hafızlık yapan öğrenciler, zorunlu eğitime en az bir yıl ara verebilmektedir. Bu sürede hafızlığını tamamlayamayan öğrenciler süreyi bir yıl daha uzatabilmektedir (Güneş, 2020, s. 40).

1.3. Dünyada Hafızlık Eğitimi

Hafızlık eğitimi ülkelerde farklı yöntemlerle uygulanmaktadır. Müslüman ve Arap olan devletlerdeki hafızlık eğitimi genel olarak Araplarda, Mekki Sûreler'i edebi bir şiir belagati ile Medeni Sureleri ise bir hikâyeyi dinleyip aktarmaya çalışmak şeklinde ezberlenmektedir. Müslüman ve Arap olmayan ülkelerdeki hafızlık eğitiminde Malezya ve Endonezya'da hafızlık yapan öğrencilerin çoğunluğu konuşma ve metin anlamaya yönelik Arapça eğitimi almaktadır. Müslüman halkı azınlık olan ülkelerde de hafızlık geleneği sürdürülmektedir (Şahin, 2011, s. 157).

1.3.1. Suudi Arabistan’da Hafızlık Eğitimi

Suudi Arabistan’ da Kur’an eğitimi devletin resmi görevlerindedir. Ülkede genel eğitimin içinde dini eğitim verilmekte ayrıca hafızlık okulları da bulunmaktadır (Gündoğdu, 2017, s. 117). Ülkede hafızlık eğitimi müesseselerinin otoriteleri genel olarak Mekke ve Medine illerinde toplanmıştır. Ülkede hafızlık eğitimi sadece kursun hocasının sistemi ile değil genel olarak uygulanan bir sistemle yapılmaktadır (Şahin, 2011, s. 67). Eğitim sisteminde ilkokul altı yıldır. Ortaokul ve lise ise üçer yıldır. Hafızlık okulları, eğitim sistemi içerisinde genel eğitimden ayrı olmakla birlikte birbirinin devamı şeklindedir. Bir öğrencinin ortaokul seviyesine kabul edilebilmesi için iki şart bulunmaktadır; hafızlık ilkokulu diplomasına sahip olması veya ilkokul diploması ile birlikte hafızlık okullarının ezber şartını taşımasıdır. Lisede de hafızlık ortaokulu diplomasına sahip olmak veya tam hafız olmak şarttır (Gündoğdu, 2017, s. 119). Hafızlık okullarının müfredatında Kur’an dersleri ile birlikte sosyal ve sayısal dersler de bulunmaktadır (Gündoğdu, 2017, s. 120-123).

1.3.2. Endonezya’da Hafızlık Eğitimi

Endonezya’da hafızlık eğitimi medreselerde ve örgün eğitimle beraber verilmektedir. Örgün eğitimle birlikte hafızlık ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite döneminde yapılabilmektedir. İlkokullarda, ortaokullarda, liselerde, üniversitelerde, yüksek lisans ve doktora dönemlerinde öğrencilerin hafızlıklarını tamamlama imkânları bulunmaktadır. (Şahin, 2011, s. 108). Küçük yaşlarda okula başlayan çocuklar ilkokulda Kur’an-ı Kerim okumalarını geliştirdikleri için sonraki dönemde hafızlığa başlama aşamasına gelmektedirler. Öğrencilerin hafızlık eğitimine başlama aşamasında yapılan elemelerde kabiliyetli öğrenciler bir yıllık hazırlık sürecinin akabinde hafızlığa başlamaktadırlar. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminde ilkokulun birinci yılında dört cüz, diğer yıllarında ise altı cüz ezberleme sistemi uygulanmaktadır. İlkokuldan mezun olurken hafız olarak mezun olma zorunluluğu bulunmamaktadır Ortaokul düzeyindeki hafızlık okullarında her yıl üç cüz ezber yapılmaktadır. Böylece altı yıllık eğitimin sonunda on sekiz cüz ezberlenebilmektedir (Şahin, 2011, s. 112).

Yükseköğretim kurumlarında ise öğrencilerin isteğine bağlı hafızlık yaptıran okullar bulunmaktadır. Üniversite ile beraber hafızlık eğitimi yaptıran en meşhur okullardan birisi IIQ adı ile tanınan Institut Ilmu al-Qur’an’dır. Üniversite İslami bilimler alanında eğitim vermektedir ve öğrencilerini sınav başarı durumlarına göre almaktadır. Sınav sonrasında

eleme yapılmaksızın öğrencilerin eksiği belirlenerek gruplara ayrılp özel eğitim verilmektedir. Dört yıl devam eden okul sürecinde öğrencilerden her yıl dört cüz ezber yapmaları beklenmektedir. Hafız olarak mezun olan öğrenciler okul diploması ile birlikte şehade (sertifika) almaktadır. Hafızlığını tamamlayamayan öğrenciler ezberlerinde bulunan on veya on beş cüz gibi mevcut ezberlerini belirten sertifika almaktadırlar. Şehade alan öğrenciler sınava tabi tutulmakta başarılı olma durumlarında üniversitelerde, imam- hatip okullarında ve Din İşleri Başkanlığında görev almaktadırlar (Şahin, 2011, ss. 210-213).

1.3.3. Ürdün’de Hafızlık Eğitimi

Ürdün hafızlık eğitim sisteminde farklı uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Kurslarda ve bireylere ait evlerde hafızlık eğitimi verildiği gibi örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi de uygulanmaktadır. Okul öncesi eğitim programında amme cüzüyle birlikte ezberlere başlanılmaktadır. Bu dönemde çocuklara uygulanan program çok ağır değildir (Thalgi, 2007, s. 71). Hafızlık eğitiminde öğrencilerin psikolojileri önemsendiği için öğreticilerin pedagojik yeterlilikleri de dikkate alınmaktadır. Öğreticilerin tutmuş oldukları çizelgeler müdür tarafından kontrol edildiğinde olumsuzluk tespit edilmesi durumunda öğretici çağırılıp başarısızlığa neden olan mazeretler dinlenilmektedir. Kurul tarafından öğreticinin hatalı olduğu kabul edilirse öğretici formasyon kursuna alınıp yerine bir başka öğretici tayin edilmektedir. Öğrencilerin ezber yapmaktan bunaldıkları dönemde onlara baskı yapılmaksızın çözülmesi mümkün olan sorunlara öneriler getirilmekte ve süreç zamana bırakılmaktadır. Hafızlık sisteminde hafızlığa hazırlık ve hafızlık bölümü bulunmaktadır. Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin hepsinin hafızlığa başlama zorunluluğu yoktur. Hazırlık sınıfından hafızlık sınıfına geçmeye hak kazanan öğrenciler ise yetkin hocalar tarafından eğitim görmeye başlamaktadır. Ürdün’deki okulla birlikte yürütülen hafızlık eğitiminde okul derslerinin yoğunluğu göz önünde bulundurulmaktadır. Bu sebeple de çok fazla ezber yaptırılmamaktadır. Ara sınavlarla hafızlığın korunma durumu kontrol edilmektedir (Şahin, 2011, s. 76-78).

1.3.4. Mısır’da Hafızlık Eğitimi

Mısır’da hafızlık eğitimi Kur’an kurslarında ve resmi okullarda yürütülmektedir (Şahin, 2011, s. 95). Ülkenin önemli eğitim kurumlarından olan Ezher, hafızlık eğitimine kurulduğu gün itibariyle yer vermiştir. Ülkede günümüzde ilkokulda ve lisede hafızlık eğitimi yer

almaktadır (Bozkurt, 1997, s. 544). Ülkede hafızlık eğitimi çok küçük yaşlarda başlamaktadır. Hafızlık eğitimi için yaş aralığı bulunmamaktadır (Özbek, 2015, s. 192). Sınıf ortamında yaş aralıkları değişkenlik arz etmektedir. Sınıflarda altı ve kırk yaşındaki öğrenciler beraber eğitim alabilmektedir. Hafızlık, bireysel farklılıklar dikkate alınarak yapılmaktadır. Genel kanaat hafızlığın küçük yaşta daha kısa sürede yapıldığı yönündedir. Ülkede hafız unvanını alıp farklı meslek icra eden örnekler de bulunmaktadır (Güneş, 2020, s. 45).

İlkokul ve ortaokul gibi resmi okullardaki hafızlık sistemi ile kurslarda uygulanan sistem farklılık arz etmektedir. Okullarda uygulanan sistemde öğrenciler birinci sınıfta 30. cüz itibariyle ezber yapmaya başlamaktadırlar. Ezbere başlanıldığında cüz sistemiyle ilk altı cüz ezberlenmektedir. Daha sonra ise ezbere sure olarak devam edilmektedir. Bu süreçte lise bitinceye kadar hıfzın tamamlanması da öngörülmektedir. Bu programın gerçekleşmesi durumunda öğrenciler üniversitede birinci cüzden otuzuncu cüze kadar ezberlerini tekrar edebilmektedirler (Şahin, 2011, s. 97).

1.3.5. Malezya’da Hafızlık Eğitimi

Malezya’da hafızlık eğitiminde farklı sistemler uygulanmaktadır. Okulların bir kısmında sadece hafızlık eğitimi verilip hafızlık tamamlandıktan sonra akademi okullarına devam edilirken bir kısmında ise yoğunluk akademi derslerine verilmekte ve seçilen bazı sureler ezberletilmektedir. Bu okulların dışında hafızlık ve akademi eğitimini bir arada veren okullar da bulunmaktadır. Ülke kendi bölgesinde hafızlığın otoritesi olarak tanınmaktadır. Malezya’da hafızlık eğitimi alan veya bu ülkeden şehade (sertifika) alan öğrenciler değerli öğretici konumunda yer almaktadır. Hafız yetiştirme yetkisi merkezden alınmakta ancak sistem kendi içlerinde oluşturulmaktadır (Şahin, 2011, s. 121).

Ülkede hafızlık eğitiminde iki program bulunmaktadır. Bu programların ilkinde sadece tahfize (hafızlığa) ayrılmış program, ikincisinde ise diploma eğitimi ile beraber hıfza çalıştıran program yer almaktadır. Program sonunda “Foundation” sertifikası verilmektedir. Foundation adı verilen tahfize ayrılmış sertifika programında öğrenciler bir buçuk yılda hafız olmaktadır. Bu sertifikayı alanlar IIUM’a (ülkenin uluslararası üniversitesi) girmek zorundadırlar. Öğrenciler liseden sonra eğitime ara vererek hafızlığını tamamlayıp ülkenin uluslararası üniversitesine devam etmektedirler. Burada görev yapan hafız öğretmenleri devlet tarafından atanmaktadır. Ülkede farklı okullarda da

farklı sistemlerle hafızlık eğitimleri uygulanmaktadır. Tahfiz Pahang Institute okulu da ülkenin en iddialı tahfiz okullarındandır. Okulun yıl sonunda öğrencilere uyguladığı sınavların sonucunda başarılı olan öğrencilere ezberledikleri miktarı belirten sertifikalar verilmektedir. Hafızlığını tamamlayan öğrenciler ise şhadelelerini (sertifikalarını) almaya hak kazanırlar. Öğrenciler mezun olduktan sonra giriş sınavlarında başarılı olma durumunda ülkenin çeşitli üniversitelerine gidebilme hakkına sahiptirler (Şahin, 2011, ss. 122-123).

Hafızların problemlerine çözüm üretebilmek amacıyla on iki eyaletteki yetkililer yıllık toplantılar düzenlemektedir. Ülkede farklı sistemler uygulanmaktadır. Bu uygulanan sistemlerden birisi de Türkiye’den alınmıştır. Hafızlık eğitimi için Türkiye’ye gelen öğrenciler Türkiye’de uyguladıkları yöntemi ülkelerinde denemişler ve devam ettirmişlerdir. Yöntem, alındığı kursun ismiyle tanınmakta ve Türkiye’den alındığı gibi uygulanmaktadır (Şahin, 2011, s. 132).

Bu bölümde dünyadaki farklı ülkelerde uygulanan örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi modelleri hakkında bilgiler verildi. Bu ülkelerde de hafızlık eğitimi Türkiye’de olduğu gibi yaygın eğitim kapsamında Kur’an kurslarında veya benzer ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminin de gerçekleştirildiği görölmektedir. Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının birçok İslam ülkesinde sadece ortaokulda değil ilkokuldan başlayarak lisede ve üniversitede devam ettirilebildiği görölmektedir. Bu ülkelerde uygulanan modeller başta hafızlığın süresi olmak üzere pek çok yönleriyle Türkiye’de uygulanan modelden farklılıklar arz etmektedir. Bu bölümde ülkemizde uygulanan yaygın eğitimde hafızlık eğitimi ve örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi hakkında bilgi verilecektir.

1.4. Türkiye’de Hafızlık Eğitimi

Ülkemizde kişisel tecrübelerle dayalı anlayışla yürütölen hafızlık eğitimini bilimsel yaklaşımla güncelleştirmek için Diyanet İşleri Başkanlığı, “Hafızlık Eğitim Programı” hazırlama çalışmaları başlatmıştır. Programın çağdaş eğitim bilimlerinin verilerinden yararlanılarak oluşturulduğu belirtilmiştir. Çalışma sonucunda hafızlık öncesi hazırlık ve hafızlık süresi belirlenip, ezberle birlikte takip edilecek dersler düzenlenmiştir. Ayrıca eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılacak davranışların belirlendiği, kazanım etkinliklerinin, çalışma düzeninin ve öğretim durumlarının etkin kazanım ilkesiyle sisteme bağlanıldığı

belirtilmiştir. 2010 yılında hazırlanan programın pilot uygulaması yapılmış ve sonrasında genel uygulamaya geçilmiştir (DİB, 2018).

Değişen hafızlık uygulamaları bağlamında geçmişten günümüze ortaya çıkan yeni projeler, yöntemler ve eğitim anlayışı konuları aşağıda ele alınmaktadır.

1.4.1. Yaygın Eğitimde Hafızlık Eğitimi

Günümüzde hafızlık eğitimini yaygın din eğitimi bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı organize etmektedir. (DİB, 2021). Ayrıca hafızlık eğitimi özel kurumlar tarafından da yapılmaktadır. Özeldede bazı cemaatler ve kurumların, resmîyette ise Diyanet İşleri Başkanlığı'nın gerçekleştirdiği hafızlık eğitimi, Kur'an kurslarında yapılmaktadır (DİB, 2020). Kur'an kursları, 2020 yılından önce Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak faaliyet göstermekteydi. 2020 yılından sonra ise Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde hafızlık eğitimi için ihdas edilen Hafızlık Eğitimi Daire Başkanlığı bünyesinde eğitim vermeye başlamıştır. Bu kursların çoğunluğu yatılı olmakla birlikte gündüzlü eğitim veren kurslar da mevcuttur.

Ülkemizde hafızlık eğitimine önem verilmektedir. Hafızlık; mahiyeti gereği kutsal kabul edilmekle birlikte din hizmetleri alanında da meslek edinmek isteyenler için aranan önemli niteliklerden kabul edilmektedir (İrem & Osmanoglu, 2023, ss. 155). Hafızlığa verilen öneme Diyanet İşleri Başkanlığı'nın atamalarında hafızlara özel kontenjanların açılması ve İlahiyat fakültelerine yerleşmede hafızlara Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları (MTOK) kapsamında % 10 ek kontenjan verilmesi örnek gösterilebilir.

DİB bünyesinde program çeşitliliğinin artmasıyla birlikte hafızlık eğitiminde de imkânlar artmıştır. Bu imkânlar arasında okulla birlikte yürütülen hafızlık eğitimi de bulunmaktadır. 2014 yılına kadar klasik modelde devam eden hafızlık eğitimi alternatif seçenek olarak örgün eğitimle de uygulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda hafız olmak isteyen bireyler için çeşitli imkânların sunulduğu görülmektedir. Bu uygulama hafızlık alanında ihtiyaca cevap vermek için çıkarılmış bir hafızlık modeli olarak nitelendirilebilir.

2014 yılından itibaren Diyanet İşleri Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Okul-Kur'an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesi" yürütülmeye başlanmıştır. Bu projelerin günümüzde yaygınlaşma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu proje ile birlikte ortaokulda örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi almak isteyen öğrenciler akademik eğitim ve hafızlık eğitimi arasında tercih yapmak zorunda

kalmaksızın her iki eğitimden de faydalanabilmektedir. Ayrıca imam hatip liselerinde de hafız öğrencilere yönelik hafızlık pekiştirme programları uygulanmaktadır. İslami İlimler ve İlahiyat fakültelerinde eğitim alırken hafız olmak isteyen bireylere yönelik çeşitli imkanlar sunulmaktadır.

1.4.2. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi

2014 yılında MEB ve DİB işbirliği arasında yapılan protokoller neticesinde ortaya çıkan Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi hafızlık eğitimine yeni bir boyut kazandırmıştır. Başlangıçta pilot olarak uygulanmaya başlayan Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi zamanla yaygınlaşmış ve farklı illerde yeni proje okulları açılmıştır.

Türkiye’de, ortaokuldan yükseköğretime kadar tüm öğretim seviyelerinde Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık eğitimi bulunmaktadır. Ortaokullarda proje kapsamında Proje İmam Hatip Ortaokullarında hafızlık yaptırılmaktadır. Ortaöğretimde ise İmam Hatip Liselerinde hafız öğrencilerin hafızlıklarını korumaları amacıyla proje kapsamında hafızlık pekiştirme programı uygulanmaktadır. Ayrıca sayıları az da olsa hafızlık eğitimi verilmektedir. Üniversitelerde ise İlahiyat ile Eş Zamanlı Hafızlık Projesi kapsamında hafızlık eğitimi verilmektedir. Ayrıca hafız olan öğrencilere hafızlık tekrar imkanı sunulmaktadır.

Proje ilk olarak Ankara ili Pursaklar İlçesi Medine İmam Hatip Ortaokulunda uygulanmaya başlanmıştır. Projeye sonrasında Konya, Düzce ve Kayseri illerinde açılan okullar eklenmiştir. Uygulama, proje okulu kapsamındaki imam hatip ortaokullarını ve proje çalışmaları Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından takip edilen aday okulları kapsamaktadır. Bu kapsamda Türkiye genelinde halihazırda eğitim vermeye devam eden 177 Proje İmam Hatip Ortaokulu bulunmaktadır(Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesini uygulayan okulların listesi için bakınız <http://hafiz.meb.gov.tr/>). Bunlardan 58’i Hafız İHO, 119’u ise Program Hafız İHO’dur. Program uygulayan okullar, gereken şartları sağladığında proje kapsamına dâhil olacak okullardır. Bu okullarda 2023-2024 eğitim-öğretim yılı verilerine göre 18.236 öğrenci eğitim görmektedir. Bu okullara öğrenciler belirli aşamalardan oluşan sınavların neticesinde kabul edilmektedir. 2023-2024 verilerine göre projeye giriş sınavına 54.151 öğrencinin başvurduğu görülmektedir. Proje okullarının toplam kontenjanı ise 9.253’tür. Bu durumda başvuran öğrencilerin yaklaşık olarak 1/6’sı projeye katılma hakkına sahip olabilmektedir (Cingöz, 2024, s. 26).

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde millî eğitim müdürlükleri ve müftülükler işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler ile öğrenciler istişare hâlinde bulunmaları gerekir. Projeyi takip edip gerekli koordinasyonu yürütmek için okul idaresi koordinatör öğretmen görevlendirmektedir. Milli eğitim müdürlükleri ile müftülükler, MEB ve DİB'in mevzuatları çerçevesinde gerektiğinde birbirlerine program ve kadro desteği vermesi gerekir. Projenin uygulanmasında amaçları gerçekleştirmek, her türlü imkânlardan yararlanmak için ilgili kamu kurum ve kuruluşları ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılabilmektedir (MEB-DİB, 2019).

Proje okullarında okul müdürü başkanlığında danışma kurulu oluşturulmaktadır. Bu danışma kurulu; öğretim elemanı, öğretmenler kurulu tarafından seçilen iki üye, müdür yardımcısı, okul aile birliği başkanı, protokol yapılan tarafın DİB'in resmi temsilcisi ve okul mezunları derneği tarafından seçilen bir üyeden oluşmaktadır. Genel Müdürlük koordinesinde danışma kurulları başkanları ile en az yılda bir kez çalışma toplantısı yapılması gerekmektedir (MEB-DİB, 2019).

Okullar, projenin uygulanmasına dair öneri, yapılan faaliyet, özgün uygulama, elde edilen kazanım ve yeni uygulamalara ait önerilerin yer aldığı bir rapor hazırlarlar. Bu raporu yıl sonunda Kalite Takip Sistemi (KTS) üzerinden Genel Müdürlüğe gönderirler (MEB-DİB, 2019).

Projenin hafızlık eğitimi üç aşamaya ayrılmaktadır. Bu aşamaların hazırlık ve pekiştirme dönemleri okulda, hafızlık ezber aşaması ise DİB'in açmış olduğu programlarda belirtildiği şekilde okulda veya kurslarda tamamlanmaktadır (MEB-DİB, 2019).

Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi veren imam hatip proje okullarında dört yıl eğitim-öğretim yapılmaktadır. Okullar, imkânları dâhilinde gündüzlü ve yatılı olarak eğitim verebilmektedir. Öğrencilere hafızlık eğitimi için bir yıl izin verilebilmektedir. Bu izin beşinci, altıncı ve yedinci sınıflardan sadece birinde kullanılabilir. Öğrenciler, hafızlık eğitimi için istedikleri yıl izin kullanabilmektedir. Ancak istenilen hedefe ulaşabilmesi için altıncı sınıfta izin kullanılması temel bir ilke olarak önerilmektedir (MEB-DİB, 2019).

Yönetmelikte bir yıllık iznin altıncı sınıfta kullanılması temel bir ilke olarak önerilmektedir. Böyle olmakla birlikte zorunlu hallerde bu izin beşinci veya yedinci sınıflarda da kullanılabilir. Ayrıca bu izni kullanmak istemeyen örgün eğitime ara verilmesine ihtiyaç duymayan başarılı öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğrencilerin hafızlık için akademiye ara verdikleri yıl okul ortamıyla irtibatlarının devam etmesi ve akranlarıyla bağlarının kopmaması amaçlanmaktadır. Bu okulların eğitim imkânlarından, sosyal etkinliklerinden ve fiziki ortamlarından yararlanmaları sağlanmaktadır.

Hafızlık eğitiminin sınıflar düzeyindeki aşamaları ise şu şekilde planlanmıştır; beşinci sınıfta hafızlık hazırlık sürecinin tamamlanması ve hafızlığa başlanması, altıncı sınıfta akademiye bir yıl ara verilmesi ve hafızlığın tamamlanması, yedinci sınıfta hafızlığın pekiştirilmesi ve sekizinci sınıfta hafızlığın pekiştirilmesi (MEB-DİB, 2019).

Okula bir yıl ara veren altıncı sınıf öğrencileri devam edemedikleri eğitim ve öğretim yılına ait derslerden okul müdürünün koordinesinde alan öğretmenlerinden oluşturulan komisyonca sınava alınmaktadır. Sınavlarda başarılı olan öğrenciler bir üst sınıfa devam ettirilmektedir. Altıncı sınıfta akademiye bir yıl ara verdiği halde hafızlığını tamamlayamayan öğrenciler ise yedinci sınıfta akademiyle birlikte hafızlıklarını tamamlamaları gerekmektedir (MEB-DİB, 2019).

Proje ile öğrencilerin, insanlığa katma değer üretebilen, okuyan, tartışabilen; sosyal ilişkileri gelişmiş, kendine güvenen, liderlik becerisine sahip bireyler olarak yetişmeleri istenmektedir. Ayrıca ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda daha donanımlı, kendi medeniyet değerlerimizin farkında olarak yetişmeleri, özgüvenleri yüksek, din hizmetleri ile ilgili temel becerileri kazanmaları, dinî ve ahlâkî sorumluluklarının bilincinde olmaları beklenmektedir. Zihinsel ve sosyal yeteneklerinin geliştirilmesi, ilgi ve kabiliyetlerine göre musiki becerilerinin ve sportif yeteneklerinin geliştirilmesi planlanmaktadır (MEB-DİB, 2019).

1.4.2.1. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesinin Amaçları

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün örgün eğitimle birlikte hafızlık projesindeki amaçları, öğrencilerin sosyal çevreden ve örgün eğitimden uzak kalmadan akranlarıyla beraber eğitim görmeleri, sürecin verimli ve etkili bir şekilde tamamlanması, öğrencilerin bir üst öğrenim kurumuna akademik açıdan en iyi şekilde hazırlanması şeklinde karşımıza çıkmaktadır (MEB-DİB, 2019).

1.	Hafızlık eğitiminin ortaokul düzeyinde yapılması.
2.	Hafızlık eğitimini erken kalıcı ve kolay hâle getiren erken yaş avantajından yararlanılması.
3.	Öğrencilerin hafızlık eğitimi için istidat, ilgi ve kabiliyeti olanlar arasından seçilmesi.
4.	Hafızlığa 5. sınıfta başlanması, 6. sınıflarda tamamlanması, 7. ve 8. sınıflarda pekiştirilmesi.
5.	Öğrencilerin, aileden, okul ortamından ve sosyal çevreden uzak kalmadan örgün eğitimden azami düzeyde yararlanarak hafızlık eğitimi alması.
6.	Millî, ahlâkî, manevî, kültürel ve insânî değerlerin içselleştirilmesinde hafızlık eğitiminin kazanımlarından ve Kur'an ayetlerinin anlamından yararlanılması.
7.	Öğrencilerin, ortaokul düzeyinde din eğitim ve öğretimi ile ilgili temel becerileri edinmeleri ve Kur'an'ın ana konuları hakkında bilgi sahibi olması.
8.	Hafızlık eğitimi sürecinde çeşitli sosyal-kültürel etkinliklerle öğrencilerin sosyal yeteneklerinin ve kişisel becerilerinin geliştirilmesi.
9.	Öğrencilerin hafızlık eğitimi vesilesiyle kazandıkları zaman yönetimi ve çalışma disiplini gibi becerilerinin geliştirilmesi ve pekiştirilmesi.
10.	Hafızlık eğitimi için ayrılan bir yıllık sürenin daha verimli ve etkin bir şekilde kullanılması.
11.	Öğrencilerin bir üst öğrenime akademik açıdan hazırlanması ve hazırbulunuşluklarında bir mahrumiyet yaşanmaması.
12.	Akademik öğrenme açısından velilerin beklentilerinin karşılanması, hedeflenmektedir.

Tablo 2: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesinin Amaçları

Kaynak: (Millî Eğitim Bakanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Uygulama Esasları Belgesi, 2019).

1.4.2.2. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Eğitim Aşamaları

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin eğitim çalışmaları, altı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şunlardır:

Öğrenci Seçimi: MEM ve müftülükler, okul ve Kur'an kursları aracılığı ile öğrenci seçimini koordine eder. Hafızlık projesine dâhil olmak isteyen ve dördüncü sınıfta tamamlayan öğrenciler, projeye seçme sınavına girerler. Bu sınav; öğrencilerin hazırbulunuşluk ve yeteneklerini tespit etmek için hazırlanmaktadır. Bununla birlikte hafızlık istidatlarını ölçmek için oluşturulmuş bir mülakata da tabi tutulabilmektedir (MEB, 2018). Yapılan bu sınavların sonucunda uygun görülen öğrenciler hafızlık ön hazırlık eğitimine dâhil edilmektedir.

Yaz Eğitimi ile Ön Hazırlık: Projeye seçilen öğrencilere dördüncü sınıfın sonunun yaz aylarında, en az altı hafta yoğunlaştırılmış Kur'an-ı Kerim eğitimi verilmektedir (MEB, 2018). Bu eğitim süreci hafızlığa hazırlık eğitiminin başlangıcı ve öğrencilerin ezber kabiliyetlerinin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Yaz eğitiminde öğrencilere Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okuma çalışmaları yaptırılmaktadır; tecvit ve dudak talimi eğitimleri de verilmektedir. Hafızlık ön hazırlık dönemi olan bu sürenin sonunda

öğrenciler Hafızlık Takip Komisyonu tarafından yaz eğitim müfredatını kapsayan bir mülakata tabi tutulur. Mülakat sonrasında akademik eğitim ve hafızlık eğitimini beraber götürebilecek öğrenciler okula kesin kayıt hakkı kazanarak hafızlık eğitimine dâhil edilir. Projeye seçilen öğrenciler, hafızlık sınıflarına Kur'an okuma seviyelerine göre yerleştirilir (MEB-DİB, 2019).

Hafızlığa Hazırlık: Hafızlık ön hazırlık döneminin sonunda hafızlık eğitimine devam edecek öğrenciler, okula kayıtlarını yaptırırlar. Hazırlayıcı yaz eğitimiyle başlayan hafızlığa hazırlık eğitimi, Ocak ayına kadar devam etmektedir. Bu süreçte öğrenciler, haftada dokuz saat Kur'an-ı Kerim dersi almaktadır. Hafızlık hazırlık eğitimi süresince Kur'an-ı Kerim dersinde öğrenciler; Tecvid ve Talim dersiyle birlikte okuyuş usulleri açısından Tahkik okuyuştan başlayarak Tedvir ve Hadr okuyuşlarını öğrenmektedir. Ocak ayı içerisinde öğrencilerin hafızlık dönemine başlamaları gerekmektedir (MEB-DİB, 2019).

Hafızlığa Başlama: Beşinci sınıfın ilk yarısı hafızlığa hazırlık dönemi, ikinci döneminden itibaren ise hafızlık sürecidir. Hafızlık hazırlığını tamamlayan öğrenciler, İl-İlçe müftülüklerince belirlenen HTK tarafından hafızlığa başlatılmaktadır. Proje Uygulama Usul ve Esasları Hafızlığa başlayan öğrencinin, beşinci sınıf sonunda ortalama olarak 1/5 oranında hafızlık yapmalarını öngörmektedir. Hafızlığa başlayamayan veya başladığı halde devam ettiremeyen öğrencilere zümre kararı ile belirli sûreler, cüzler veya ayet grupları ezberletilmektedir (MEB-DİB, 2019).

Hafızlık: Hafızlık programında hazırlık eğitimi için üç dönem (bir yıl), hafızlık eğitimi için altı dönem (iki yıl) öngörülmektedir (DİB, 2023). Proje okullarında hafızlığa başlama sürecinin beşinci sınıfın Aralık- Ocak aylarında gerçekleşmesi beklenmektedir (MEB, 2018). Öğrencilerin beşinci sınıfın sonunda yaklaşık 1/5 hafızlık yapmaları ve yedinci sınıfın başlangıcına kadar (15 ay) hafızlıklarını tamamlamaları projenin temel ilkelerindedir. Ayrıca kayıt dondurma hakkının, altıncı sınıfta kullanılması esas kabul edilmektedir (MEB, 2018). Gerekli durumlarda öğrencilerin kayıt dondurma hakları yedinci sınıfa da ertelenebilmektedir. Bununla birlikte akademik eğitime hiç ara vermeden hafızlığını devam ettiren proje okulları da bulunmaktadır (Örnek: Sakarya Hafız İHO/ Şehit Bülent Yurtseven İmam Hatip Ortaokulu). Bu süreçte öğrencilerin ezber takipleri düzenli olarak yapılır. Öğrencilerin ezber durumları günlük ve aylık olarak KTS üzerinden sisteme kaydedilir.

Hafızlık Pekiştirme (Haslama/Sağlama): Beşinci sınıfta hafızlığa başlayan öğrenciler hafızlıklarını tamamladıktan sonra DİB’in düzenlemiş olduğu Hafızlık Tespit Sınavına hazırlanırlar. Uygulama Usul ve Esaslarında yedinci sınıf, hafızlık pekiştirme dönemi olarak öngörülmektedir. Hafızlığını tamamlayan öğrenciler, sınava girseler de girmeseler de yedinci sınıfa devam ederler. Bu yılı akademik derslerle birlikte haftada dokuz saat Kur’an-ı Kerim dersi olarak hafızlıklarını pekiştirirler (MEB-DİB, 2019).

Proje okullarında sekizinci sınıfta hafızlık programı bulunmamaktadır. Ancak öğrencilere seçmeli ve zorunlu Kur’an derslerinde ezberlerini tekrar etme imkanı sağlanmaktadır. Ayrıca hafızlık kazanımlarını korumaları için İHL’lere yönlendirilmektedir (MEB-DİB, 2019). Tablo 3’te proje okullarında uygulanan eğitim aşamaları örneği gösterilmiştir.

Öğretim Yılı	Hafızlık Aşaması	Genel Amaçlar
Yaz eğitimi	Yoğunlaştırılmış hazırlık eğitimi	En az sekiz hafta olmak üzere yoğunlaştırılmış hazırlık eğitimi gösterilmesi ve hafızlık yapmaya uygun öğrencilerin mülakat yoluyla seçilmesi
5. Sınıf	Hafızlığa hazırlık – Hafızlığa başlama	Yaz eğitimi sonunda kesin kayıt hakkı kazanan öğrencilerin hafızlığa hazırlık eğitimlerinin ilk dönemde tamamlanarak takribi Aralık-Ocak aylarında ezbere başlatılması ve dönem sonunda ortalama 1/5 oranında ezber yapılması
6. Sınıf	Hafızlık ezber dönemi	Hafızlık ezberinin tamamlanması (Bu yılda akademik eğitimde kayıt dondurulması öngörülmektedir).
7. Sınıf	Hafızlık pekiştirme dönemi	Hafızlık ezberinin tamamlanması ve ezberin pekiştirilerek öğrencilerin hafızlık sınavına hazırlanması
8. Sınıf	Hafızlık tekrar dönemi	Belge almış öğrencilerin hafızlıklarını unutmamaları için ezberlerini tekrar etmeleri

Tablo 3: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Yıllara Göre Eğitim Aşamaları

Kaynak: Cingöz’den (2024) alınmıştır.

Proje okullarının haftada altı gün gün içerisinde on saat dersi bulunmaktadır. Projenin amaçları doğrultusunda yıllara göre hafızlık ve akademik ders dağılımları değişebilmektedir. Ders dağılımı “ilk iki yıl hafızlık ağırlıklı akademi destekli, son iki yıl akademi ağırlıklı hafızlık destekli” şeklindedir. Tablo 4’te örneği gösterilmiştir.

Sınıf	Hafızlık Eğitimi	Akademik Eğitim
5. Sınıf	İlk beş ders (5)	Son beş ders (5)
6. Sınıf	İlk sekiz ders (8)	Son iki ders (2)
7. Sınıf	İlk beş ders (5)	Son beş ders (5)
8. Sınıf	Altı ve yedinci ders (2)	İlk beş ders-Son üç ders (8)

Tablo 4: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Proje Okullarının Yıllara Göre Ders Dağılımı

Kaynak: Cingöz'den (2024) alınmıştır.

1.4.2.3. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Proje Okullarının Eğitim Ortamları ve Sosyal Etkinlikler

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık sistemini uygulayan imam hatip ortaokullarının eğitim ortamları için İl Müftülükleri ve İl Millî Eğitim Müdürlükleri arasında işbirliği yapılmaktadır. Yapılan işbirliğinde, öğrencilerin hafızlık eğitimi sosyal ve fiziki imkânı iyi olan, yeterli kadrosu bulunan Kur'an kurslarına öncelik verilmektedir. Gerek görülmesi durumunda il milli eğitim müdürlüğünün bilgisi dâhilinde ilçe müftülükleri ile ilçe milli eğitim müdürlükleri ek protokoller yapabilmektedir (MEB-DİB, 2019).

Öğrenciler, altıncı sınıfta eğitime bir yıl ara verebilme hakkına sahiptir. Altıncı sınıfta eğitime bir yıl ara veren öğrencilerin akademik öğrenmeden uzak kalmamaları için eğitim-öğretim yılı içerisinde veya yaz döneminde; Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerine destekleyici eğitimler verilmektedir (MEB-DİB, 2019).

Kur'an kursunun ve okulun ders programları, öğrencilerin hafızlık eğitimi aldıkları göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Derslerin başlama saatleri ve bitiş saatleri işbirliği ile belirlenmektedir.

Okullarda açılan kurslarda, alan derslerine yönelik takviye dersler yapılmaktadır. Bu takviye dersler hafta içi ve hafta sonlarında etkili bir şekilde uygulanmaktadır. Hafta içindeki dersler ile hafta sonu açılan kurs programları arasındaki uyum okul idareleri tarafından planlanmaktadır (MEB-DİB, 2019).

Okullarda fiziki imkânlar dâhilinde Kur'an tilavet odası oluşturulmaktadır. Kur'an tilavet odası U düzeni şeklinde hazırlanmaktadır. Bu odada diğer sınıfları rahatsız etmeyecek şekilde mikrofon sistemi kurulmaktadır. Duvarlarda ise Kur'an-ı Kerim hatları yer almaktadır. Kur'an okuma odasında, meşhur Kur'an karilerine ait ses dosyaları, Kur'an tilaveti ve tecvit ile ilgili kitaplar bulundurulmaktadır. Ayrıca standartlara uygun okuma

salonu, kütüphane, ezber yapma mekânları, laboratuvar, zümre odaları, kıraat odası, atölyeler vb. eğitim ortamları hazırlanmaktadır (MEB-DİB, 2019).

Örgün eğitimle birlikte hafızlık öğrencilerinin, Kur'an-ı Kerim dersi almaları sağlanmaktadır. Bu çerçevede; öğrenciler, seçmeli ders olarak Kur'an-ı Kerim dersi de seçilebilmektedir. Öğrencilere ilave dersler de verilebilmektedir. Bu kapsamda, hafta sonu veya hafta içi okulda açılan kurslarda, Kur'an-ı Kerim dersinin tercih edilmesine özen gösterilmektedir. Ayrıca müftülükler tarafından C veya D grubu Kur'an Kursu açılabilir (MEB-DİB, 2019).

Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitiminde, hafızlık eğitimi alan öğrencilerin kendi yaşlarıyla beraber, okul ortamından ve akademik hayattan uzak kalmadan hafızlık eğitimi almaları istenmektedir. Öğrencilerin okulda Temel İslam Bilimleri alanında ilgi duydukları sanat dallarında, yeteneklerinin keşfedilmesine imkân veren sosyal, sanatsal ve kültürel etkinlikler yapılmaktadır. Ayrıca öğrenciler; belgesel film, sinema, sosyal sorumluluk projesi, drama etkinliği, sportif faaliyet, münazara vb. etkinliklere katılmaktadır (MEB-DİB, 2019).

Hafızlık proje okullarında, okullarda yapılan sosyal etkinliklerinin sayısını arttırmak amacıyla yükseköğretim kurumları, kültür ve turizm müdürlükleri, spor kulüpleri, belediyeler, gençlik ve spor müdürlükleri, sivil toplum kuruluşları ile diğer özel ve resmî kurumlarla iş birliği yapılabilmektedir (MEB-DİB, 2019).

1.4.2.4. Projeye Öğretmen ve Öğretici Seçimi

Proje okullarına yönetici görevlendirmeleri ve öğretmen atamaları bakan tarafından yapılmaktadır. Proje çerçevesinde okul idarecilerine akademik kadrolarını kurma yetkisi verilirken, hafızlık öğreticisi seçiminde insiyatif il ve ilçe müftülüklerindedir. Bu kapsamda kurumların birbirlerinden program ve kadro desteği almasına izin verilmiş ayrıca öğretmenlerin ve öğreticilerin diyalog halinde olmaları istenmiştir (MEB-DİB, 2019).

Kur'an-ı Kerim dersinin okutulmasında hafız, Kur'an öğretiminde ve hafızlık eğitiminde tecrübeli, Kur'an kıraati düzgün ve tashih-i huruf seminerlerine katılmış öğretmenlere öncelik verilmektedir. Bu vasıflara sahip öğretmen bulunamadığında Kur'an kursu öğreticileri veya din görevlilerinden yararlanılmaktadır (MEB-DİB, 2019).

1.4.2.5. Hafızlık Eğitim Sürecini İzleme ve Değerlendirme

1. Projeyi uygulayan Kur'an kurslarında ve okullarda akademik ve hafızlık eğitimi kapsamında "İzleme ve Değerlendirme Komisyonu" oluşturulmaktadır.
2. Komisyon; il/ilçe Millî eğitim müdürü, ilgili okul müdür/müdür yardımcısı, il/ilçe müftüsü, Kur'an kursu yöneticisi, Kur'an kursu öğreticisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ve/veya meslek dersleri öğretmeni (tercihen hafız) ve rehber öğretmen olmak üzere 7 kişiden oluşmaktadır. Bu komisyon yılda iki defa toplanmaktadır. Komisyonda Kur'an kursu öğreticileri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni veya meslek dersleri öğretmeni koordinatör olan öğretici ve öğretmenlerden seçilmektedir.
3. Komisyon akademik ve hafızlık eğitim süreçleriyle ilgili tespit edilen hususları rapor hâlinde ilgili genel müdürlüklere göndermektedir.
4. Ayrıca, projeyi takip etmek ve gerekli koordinasyonu yürütmek üzere Kur'an kursu ve okul idaresi tarafından 1 (bir) koordinatör Kur'an kursu öğreticisi ve 1 (bir) koordinatör öğretmen görevlendirilmektedir.
5. Kur'an kursu öğreticileri öğrencilerin hafızlık eğitimlerinin günlük ders takiplerini yapmaktadır. Ders verilerini sisteme işlemektedir.
6. Okul ve Kur'an kursları yılsonunda, özgün uygulamaları, yapılan faaliyetleri, elde edilen kazanımları ve projenin uygulanmasına ilişkin önerileri içeren eylem raporunu sistem üzerinden elektronik ortamda Genel Müdürlüklere göndermektedir.
7. Okul ve Kur'an kursları; durum saptama, geliştirme ve değerlendirme açısından usul ve esaslara göre her yıl mahallinde değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.
8. Usul ve esaslara riayet etmeyen Kur'an kursları ve okullar proje kapsamından çıkarılmaktadır.
9. Her iki genel müdürlükçe hafızlık eğitim süreçleriyle ilgili yılda en az bir kez çalıştay, değerlendirme toplantısı vb. çalışmalar gerçekleştirilmektedir (MEB-DİB, 2019).

2. BÖLÜM: BULGULAR

Araştırmanın kaynaklarına dâhil edilen çalışmalar öncelikle detaylı olarak okunmuştur, sonrasında temalar oluşturulmuştur. Çalışmalardan elde edilen temalar şu şekildedir: Projenin Önemi, Projenin Altyapısı, Projede Hafızlık Öncesi Süreçler, Projede Hafızlık Süreçleri, Projenin Problemleri ve Geleceği (Çalışmanın temaları ve alt-temaları için bknz. Tablo 5).Bulgular kısmını oluşturan bölümler bu temalara göre sırasıyla yazılmıştır.

Temalar	Alt-Temalar
Projenin Önemi	Örgün Eğitim Sürecinin Aksamaması Akademik Eğitime Katkı Sağlaması Zamanı Planlamaya Katkı Sağlaması Dini Meslek Alanlarının Dışına Yönelmeye Katkı Sağlaması
Projenin Altyapısı	Kurumlar Arası Entegrasyon Öğrencilerin Gelişim Dönemlerinin Uygun Olması Örgün Eğitime Bir Yıl Ara Verilmesi Projeye Öğretici ve Öğretmen Seçimi Hafızlık Eğitiminde Sosyo-Kültürel Faaliyetler Hafızlık Eğitiminde Fiziki Ortam Hafızlık Eğitiminin Gündüzlü ve Yatılı Olmasının Etkileri
Projede Hafızlık Öncesi Süreçler	Hafızlığın Tercih Edilme Sebepleri Projeye Öğrenci Seçimi Hazırlıktan Hafızlığa Geçiş
Projede Hafızlık Süreçleri	Öğreticilerin Alan Bilgisi Yeterlilikleri Öğreticilerin Pedagojik Formasyon Yeterlilikleri Öğreticilerin Ezber Yöntemleri Öğretici ve Öğrenci İletişimi Öğrencilerin Motivasyonu Öğrencilerin Hafızlık Eğitimini Tamamlaması ve Sonrasına İlişkin Süreçler Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Katkısı Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Özgüven Gelişimine Katkısı Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Ahlaki Gelişimine Katkısı Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Gelişimine Katkısı
Projenin Problemleri ve Geleceği	Projeden Kaynaklı Problemler Öğreticilerin Yaşadıkları Problemler Öğrencilerin Yaşadıkları Problemler Projenin Geleceği

Tablo 5: Belirlenen Temalar ve Alt-Temalar

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2.1. Projenin Önemi

İncelenen araştırmaların içerikleri, bir bütünlük ve sistematik içerisinde toparlandığında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesiyle ilgili bazı temel hususlara vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu temel hususların başında ise projenin önemi gelmektedir. Bu

çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre projenin önemi temasının dört alt-tema altında ele alınabileceği ortaya çıkmaktadır. Bu temalar Tablo 6’da de gösterildiği üzere sırasıyla Örgün Eğitim Sürecinin Aksamaması, Akademik Eğitime Katkı Sağlaması, Zamanı Planlamaya Katkı Sağlaması ve Dini Meslek Alanlarının Dışına Yönelmeye Katkı Sağlamasıdır.

ALT-TEMA	KAYNAK
Örgün Eğitim Sürecinin Aksamaması	(Uğur, 2019) (Arslantaş, 2019) (Arslan, 2020) (Aybey, 2020) (Güneş, 2020) (Mete, 2022)
Akademik Eğitime Katkı Sağlaması	(Kuloğlu, 2018) (Uğur, 2019) (Arslan, 2020) (Güneş, 2020) (Aybey, 2020) (Yusufoğlu, 2021) (Mete, 2022) (Bülbül, 2024)
Zamanı Planlamaya Katkı Sağlaması	(Yetimova, 2018) (Yusufoğlu, 2021)
Dini Meslek Alanlarının Dışına Yönelmeye Katkı Sağlaması	(Kuloğlu, 2018) (Arslantaş, 2019) (Uğur, 2019) (Güneş, 2020) (Avcılar, 2021) (Mete, 2022)

Tablo 6: Projenin Önemi ile İlgili Alt-Temalar

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2.1.1. Örgün Eğitim Sürecinin Aksamaması

İncelenen araştırmalar projenin en önemli yönlerinden birinin öğrencinin eğitim hayatının kesintiye uğramadan devam etmesi olduğunu ortaya koymaktadır. Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesini diğer hafızlık uygulamalarından ayrı bir noktaya getiren temel husus programın öğrencileri tamamen okuldan ayırmadan, akademik eğitimle bütünleşmiş bir yapıya sahip olmasıdır (Güneş, 2020, s.72). İncelenen araştırmalarda projenin bu özelliği, aileler ve öğrenciler tarafından projeyi tercih sebebi olması ve birçok avantajı beraberinde getirmesi yönleriyle ele alınmaktadır.

Güneş’in (2020, s.73) araştırmasında hafızlık eğitiminin akademik eğitimle birlikte olması velilerin proje ile ilgili ortak kanaatle ifade ettikleri en önemli özelliğidir. Bu durum öğrencilerin ve velilerin hafızlığı ve projeyi tercih etme nedenlerinin başında gelmektedir. Velilere göre okul

ile hafızlığın birlikte yürütmesinin en önemli avantajı projenin akademik eğitim içerisinde devam etmesidir. Bu durumun neticesinde öğrenciler gelecekle ilgili planlarını aksatmamaktadırlar. Veliler, uygulamanın akademik tarafının çocuklarda psikolojik bakımdan ve ortam yönüyle rahatlama sağladığını da ifade etmektedir. Ayrıca veliler öğrencilerin akranlarından geri kalmaksızın ve hayatın erken döneminde uzun süre eğitime ara vermeksizin hafızlık yapabilmelerinin hafızlık eğitimini cazip hale getirdiğini vurgulamaktadır.

Projede önemli bir yere sahip olan yönetici ve öğretmenler de bu konuda projenin önemine dikkat çekmişlerdir. Projenin önemli yönünün öğrencilerin eğitim hayatının kesintiye uğramaması olduğunu ifade etmişlerdir (Aybey, 2020, s. 390). Uğur'un (2019, s. 43) araştırmasında da yönetici ve öğretmenler, hafızlık eğitimi sebebiyle örgün eğitime ara verilmesinin, edinilen bilgilerin birçoğunun kaybolmasına, lise düzeyinde istenilen başarının yeterince sağlanamamasına, farklı yükseköğretime veya ilahiyata geçişlerin azalmasına neden olabileceğini düşünmektedir. Öğrenciler de projenin okula entegre bir uygulama olmasının zaman açısından kendilerine tasarruf sağladığını belirtmişlerdir.

Projenin en önemli öznesi olan öğrencilerin görüşleri de hafızlığın örgün eğitimle birlikte olması yönündedir. Arslan'ın (2020, s. 103) araştırmasında öğrenciler, hafızlık eğitimlerini okul ortamından ayrılmadan yerine getirmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun neticesinde ise yerine getirmek istedikleri iki ideali hem akademiye hem hafızlığı aynı anda gerçekleştirebileceklerini belirtmişlerdir. Mete'nin (2022, s. 32) araştırmasında da öğrenciler örgün eğitimle beraber hafızlık yapmaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Nicel araştırmalarda da bu bulguları destekleyen verilere rastlamak mümkündür. Örneğin: Arslantaş'ın (2019, s. 38) araştırmasına katılan öğrencilerin %76'sı hafızlığı örgün eğitimle birlikte yapmaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak araştırmalardaki katılımcıların çoğunluğu okul ile hafızlık eğitiminin birlikte olmasını avantaj olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinin vizyon belgesindeki “öğrencilerin sene kaybının önüne geçilmesi ve örgün eğitimin imkanlarından uzak kalmaksızın üst öğrenime akademik açıdan hazırlanmaları planlanmıştır” maddesinin projenin paydaşlarının dünyasında karşılık bulduğu söylenebilir. Araştırmaların bulgularından elde edilen veriler örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinin en önemli özelliklerinden birinin öğrencilerin örgün eğitim süreçlerinin aksamaması olduğunu göstermektedir. Paydaşların örgün eğitim süreçlerinin aksamamasına dair görüşleri farklı olmakla

birlikte projenin önemi bağlamında ortak paydada buluştukları görülmektedir. Bu durum projenin vizyon belgesindeki hedeflerine ulaşma noktasında önemli adımlar attığını göstermektedir.

2.1.2. Akademik Eğitime Katkı Sağlaması

Hafızlığın, beyni yeni ezberler için hazırladığı ve güçlendirdiği son yıllarda araştırmalara konu olduğu iddia edilmektedir. Yapılan araştırma sonuçları Kur'an ezberlerken gerçekleşen beyin egzersizlerinin, hafızlık yapan bireylerin yüksek akademik başarıya ulaşmasında olumlu işlevler oluşturabildiğini göstermektedir. Örneğin: Pakistan'da Benazir Butto Kadın Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden araştırmacılar hafızlık yapan öğrencilerin hafızlıktan önceki ve sonraki akademik başarılarında önemli bir değişiklik olup olmadığını araştırmışlardır. Öğrencilerle birlikte ailelerinin de dâhil edildiği araştırmada hafızlıktan sonraki akademik başarının belirgin düzeyde gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Bakınız Şalgamcı, 2019, ss. 309-313). Bu başlık altında örgün eğitim kapsamında hafızlık eğitiminin akademik başarıya katkısı ile ilgili katılımcı görüşleri ele alınmıştır.

İncelenen araştırmalarda da projenin önemi ile ilgili hafızlık eğitiminin akademik başarıya katkı sağladığı hususu pek çok kez bulgulara konu olmuştur. Arslan'ın (2020, s. 99) araştırmasında öğrencilerin çoğunluğu tarafından örgün eğitimle birlikte devam eden hafızlık eğitiminin akademik derslere destek olduğu belirtilmiştir. Güneş'in (2020, s. 60) araştırmasındaki projenin hem akademik başarıya katkı sağlayacağı hem de tüm imam hatip türlerine katkı sunacağına dair görüşler de Arslan'ın araştırmasını destekler niteliktedir. Bülbül'ün (2024, s. 33) araştırmasında da projenin paydaşları hafızlığın okul derslerine engel değil destek olduğunu düşünmektedir.

Aybey'in (2020, s. 391) araştırmasındaki katılımcılar da projenin önemi bağlamında hafızlık eğitiminin öğrencilerin okul derslerine olumlu yönde katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretici ve öğrenciler hafızlık eğitiminin zihnin kavrama düzeyini yükselttiğini ve dikkatleri artırdığını böylece akademik başarıya katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Kur'an-ı ezberlemenin ruhsal ve fiziksel sağlığa, bilişsel ve sosyal gelişime, akademik başarıya katkısının olduğunu da belirtmişlerdir. Bu konu projede hafızlık süreçleri başlığı altında detaylıca ele alınacaktır. Uğur'un (2019, s. 46) araştırmasındaki öğretmenler ve Mete'nin (2022, s. 33) araştırmasındaki öğrenciler de hafızlık eğitiminin akademik derslere katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan nicel araştırmalarda da örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı görüşü önemli oranda kabul görmüştür. Örneğin: Kuloğlu'nun araştırmasında (2018, s. 35) yöneticilerin %63'ü

projenin akademik başarıyı olumlu etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yusufoglu'nun (2021, s. 51) araştırmasındaki yönetici, öğretici, öğretmen ve veliler de projenin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Yusufoglu'nun (2021, s. 51) araştırmasındaki veriler Kuloğlu'nun araştırmasını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak araştırma bulgularından elde edilen veriler, katılımcıların örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini düşündüklerini göstermektedir. Araştırmalarda görüş bildiren paydaşların çoğunluğunun yönetici, öğretici ve veli olması sürecin değerlendirilmesi açısından ortaya gerçekçi bir bakış açısı koyması açısından önemlidir. Akademik eğitimin ve hafızlık eğitiminin birbirlerini olumlu yönde desteklemesi projenin geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmasında önemli bir adımdır. Bu bağlamda her iki alanda da amaçlanan hedef kitlenin yetiştirilmesi öngörülmektedir.

2.1.3. Zamanı Planlamaya Katkı Sağlama

Hafızlık eğitiminin zamanla ilişkisini kurmak oldukça önemlidir. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminde öğrencilerin zaman yönetimi becerisi kazanmaları ise akademik başarı ve hafızlık başarıları açısından daha da önem arz etmektedir. Bu açıdan zaman yönetimi öğrencilerin her iki alandaki hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamaktadır. Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinin vizyon belgesindeki amaçlarında da “Öğrencilerin hafızlık eğitimi neticesinde kazandıkları çalışma disiplini ve zaman yönetimi gibi becerilerinin geliştirilmesi” maddesi yer almaktadır (MEB-DİB, 2019). Bu bağlamda incelenen araştırmalarda katılımcıların projenin önemini temellendirme noktasında öğrencilerin zaman yönetimi ve çalışma disiplini kazanmaları konularına atıf yaptıkları görülmektedir. Bu başlık altında proje açısından zaman yönetiminin önemi konusu ele alınmıştır.

Zaman yönetimi ve çalışma disiplini kazanmaları öğrencilerin akademik başarılarına dolaylı yünden katkı sağlamaktadır. İncelenen araştırmalarda da katılımcılar projenin önemi bağlamında hafızlık eğitiminin akademik başarıya katkı sağlamasını öğrencilerin zaman yönetimi ve çalışma disiplini kazanmalarına atıf yaparak değerlendirmişlerdir. Örneğin; Yetimova'nın (2018, s. 106) ve Yusufoglu'nun (2021, s. 52) yaptığı araştırmalarda hafızlık eğitiminin ders çalışma disiplini kazandırması nedeniyle öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Yusufoglu'nun (2021, s. 52) yapmış olduğu araştırmada yönetici, öğretici, öğretmen ve veliler, hafızlık ve akademinin birlikte olmasının her iki eğitimin birbirlerini destekledikleri ve

öğrencilerin zaman yönetimi becerisi kazanmalarına katkı sağladığı yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

Yetimova'nın (2018, s. 106) araştırmasındaki yönetici, öğretici ve veliler hafızlığın sistematik ve disiplinli bir ders çalışmayı gerektirdiğini bu alışkanlığı kazanan öğrencinin akademik derslerinde de aynı disiplinle ders çalışmaya devam ettiklerini böylece her iki alandaki eğitimlerine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak incelenen araştırmaların verileri birlikte değerlendirildiğinde projenin önemi bağlamında öğrencilerin çalışma disiplini, zaman yönetimi gibi becerilerinin geliştirildiği bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı görülmektedir.

2.1.4. Dini Meslek Alanlarının Dışına Yönelmeye Katkı Sağlaması

Dini meslek alanlarının dışına yönelmeye katkı sağlaması hafızlık projesini önemli kılan etkenlerden biridir. Bu açıdan bu başlık altında projenin önemi bağlamında paydaşların konuyu nasıl değerlendirdikleri ele alınmıştır.

İncelenen araştırmalarda projenin önemi bağlamında dini meslek alanlarının dışına yönelme konusu ele alınmıştır. Örneğin; Güneş'in (2020, s. 62) araştırmasına katılan yönetici, öğretmen, öğretici ve veliler, projenin din kültürü öğretmenliği ve ilahiyat alanında sağlayacağı katkının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte projenin asıl katkısının bu alanların dışındaki alanlarda çalışabilecek dindar bireylerin yetişmesindeki katkısının önemini ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri projenin hedefinin yalnızca ilahiyatçı ve din görevlisi yetişmesine katkı vermekle sınırlı kalmayıp pek çok alanda mesleklerini icra edecek hafızların yetişmesine imkân sağlaması olduğu yönündedir.

Projenin mesleki gelişime katkı konusuna vurgu yapan bir diğer araştırma da Uğur'un araştırmasıdır. Uygulamanın önemine ilişkin olarak öğretmenler projenin öğrencilerin geleceğine ve mesleki gelişimine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Uğur (2019, ss. 117-120) araştırmasında öğretmenler, öğrencilerini Kur'an kursu öğreticisi, vaiz, müftü, kaymakam vb. mesleklerle yönlendirdiklerini de vurgulamışlardır. Öğrencileri mesleki alanlara yönlendirmelerinin önemini ise öğrencilerin ufuklarının açılması, öğrencilere ileriye yönelik sorumluluk bilincinin verilmesi, öğrencilerin motive olması, manevi kültürün gelecek nesillere aktarılması, Kur'an'a sahip çıkmak amacıyla mesleki yönlendirme faaliyetinde bulunmak, itikâdi açıdan sağlam karakterli kişiler olarak yüksek mevkilere gelmeleri açısından değerlendirmişlerdir.

Uğur'un (2019, s. 50) ve Güneş'in (2020, s. 155) araştırmasında öğrenciler sahip olacağı meslek ile birlikte hafız olmalarını bir avantaj olarak değerlendirmişlerdir.

Projenin önemi bağlamında örgün eğitimle bütünleştirilen hafızlık eğitiminin öğrencilerin gelecekte gerçekleştirmeyi düşündükleri mesleğe yönelik düşüncelerine ne kadar etki ettiği ve içerisinde hafızlığı icra edebilecekleri bir mesleği ne kadar düşündükleri proje ile ilgili merak edilen konulardandır. Güneş'in (2020, s. 154) araştırmasına katılan öğrenciler gelecekte doktor, mimar, inşaat mühendisi, bilgisayar mühendisi vb. meslekleri tercih etmek istediklerini ifade etmişlerdir. Dini meslek gruplarının dışına yönelme konusunda hafız olan öğrencilerin genel olarak gelecekte tercih edecekleri meslekler arasında hafızlığı doğrudan kullanabilecekleri bir mesleği düşünmedikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler sahip olacağı meslek ile birlikte hafız olmalarını bir avantaj olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Arslantaş'ın (2019, s. 42) araştırmasında da öğrencilerin dini mesleklerden ziyade farklı meslekleri yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Avcılar'ın (2021, s. 56) araştırmasında öğrencilerin meslek ile hafızlık eğitiminin ilişkisi olduğunu belirten öğrenciler %48, ilişki olmadığını belirten öğrenciler %51'dir. Öğrencilerin sonuçlarında dini bir meslek seçmeme oranının yüksek olduğu görülmektedir. Kuloğlu'nun (2018, s. 37) ve Mete'nin (2022, s. 38) araştırmalarında da diğer araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğrencilerin çoğunluğu gelecekte dini meslek alanlarının dışına yönelmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak projedeki öğrencilerin ilahiyat alanı ile birlikte ilgi ve yeteneklerine uygun kendi seçecekleri farklı meslek alanlarında topluma hizmet etmeleri önemlidir. Bu bağlamda araştırmaların sonuçlarından elde edilen veriler öğrencilerin hafız olarak farklı meslekleri icra etmelerinin bu alanlarda dindar bireylerin olması açısından önemli olduğunu göstermektedir. Projenin önemi temasında incelenen araştırmaların bulgularından elde edilen veriler, katılımcıların büyük bir bölümünün projeyi örgün eğitimle beraber olması, akademik derslere katkı sağlaması, zamanı planlamaya katkı sağlaması, dini meslek gruplarının dışına yönelmesi gerekçeleriyle önemli buldukları anlaşılmaktadır.

2.2. Projenin Altyapısı

İncelenen araştırmaların içerikleri, bir bütünlük halinde değerlendirildiğinde projenin altyapısı ile ilgili bazı temel hususlara vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu hususlar içerisinde projenin altyapısı bulunmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre projenin alt yapısı temasının yedi alt-tema altında ele alınabileceği ortaya çıkmıştır. Bu alt-

temalar Tablo 7’de gösterildiği üzere Kurumlar Arası Entegrasyon, Öğrencilerin Gelişim Dönemlerinin Uygun Olması, Örgün Eğitime Bir Yıl Ara Verilmesi, Öğreticilerin ve Öğretmenlerin Projeye Seçimi, Hafızlık Eğitiminde Sosyo-Kültürel Faaliyetler, Hafızlık Eğitiminde Fiziki Ortam, Hafızlık Eğitiminin Gündüzlü ve Yatılı Olmasının Etkileridir.

ALT-TEMA	KAYNAK
Kurumlar Arası Entegrasyon	(Yetimova,2018) (Kozakoğlu, 2019) (Uğur, 2019) (Güneş, 2020) (Aybey, 2020) (Şengül, 2022) (Mete, 2022) (Bülbül, 2024)
Öğrencilerin Gelişim Dönemlerinin Uygun Olması	(Karakaya, 2017) (Yetimova, 2018) (Kozakoğlu, 2019) (Uğur, 2019) (Algur, 2019) (Mete, 2022) (Güneş, 2020)
Örgün Eğitime Bir Yıl Ara Verilmesi	(Kuloğlu, 2018) (Yetimova, 2018) (Güneş, 2020) (Yusufoğlu, 2021) (Avcılar, 2021) (Mete, 2022)
Projeye Öğretici ve Öğretmen Seçimi	(Güneş, 2020) (Bülbül, 2024)
Hafızlık Eğitiminde Sosyo-Kültürel Faaliyetler	(Kuloğlu, 2018) (Uğur, 2019) (Arslantaş, 2019) (Arslan, 2020) (Ekinci, 2021)
Hafızlık Eğitiminde Fiziki Ortam	(Adıgüzel vd, 2018) (Uğur, 2019) (Kozakoğlu, 2019) (Arslan,2020) (Mete, 2022) (Bülbül, 2024)
Hafızlık Eğitiminin Gündüzlü ve Yatılı Olmasının Etkileri	(Yetimova, 2018) (Yıldız, 2019) (Güneş, 2020) (Arslan, 2020) (Mete, 2022) (Bülbül, 2024)

Tablo 7: Projenin Altyapısı ile İlgili Alt Temalar

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2.2.1. Kurumlar Arası Entegrasyon

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi DİB ve MEB'in işbirliğine dayalı olarak yürütülmektedir. Uygulamada hafızlık eğitiminin hazırlık süreçleri, asıl süreçleri, öğretici temini ve okul dışındaki pansiyon hizmetleri DİB'in sorumluluk alanıdır. Eğitim ile ilgili diğer hususlar ise MEB'in sorumluluğundadır. Görev alanlarının genel itibariyle ayrılmış olmasıyla birlikte birçok konu kurumlar arasında entegrasyonu gerektirmektedir. Projenin hedeflerine ulaşabilmesi ve eğitim süreçlerinde daha az sorunla karşılaşılması için kurumlar arasında işbirliğinde uyumun olması önem taşımaktadır (Güneş, 2020, s. 213). Bu itibarla örgün eğitimle birlikte hafızlığın başarıyla devam edebilmesi açısından iki kurum arasında uyum ve entegrasyon gerekmektedir. İki kurum arasında uyum olmasıyla birlikte her iki kurumun çalışanları arasında da uyumun ve iyi bir çalışma ortamının olması gerekmektedir (Aybey, 2020, s. 401). Bu başlık altında konu ile ilgili katılımcıların süreç değerlendirmeleri ele alınmıştır.

Güneş'in (2020, s. 213) araştırmasına her iki kurumdan dâhil olan katılımcılar, kurumlar arası uyumun önemine dikkat çekmekle birlikte kurum içerisinde de bu uygulamada paydaş olan bütün personelin uyum içerisinde hareket etmesinin önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Ayrıca kaliteyi artırmak için kararların uyum içerisinde alınması ve işbirliğiyle uygulanması gerektiği konusunda da fikir beyan etmişlerdir. Araştırmaya katılan hafız öğretmenlerine göre her iki kurum açısından odaklanılması gereken durum başarı olmalıdır. Bu sebeple de koordineli çalışılmasına, kurumların birbirlerini desteklemelerine ve başarıya ulaşmak için yeniliklere açık olunması gerektiğine değinmişlerdir. Uğur'un (2019, s. 18) araştırmasında da idareci ve öğretmenler kurumlar arası entegrasyonun önemine de dikkat çekmişlerdir. Sistemik biçimde iki kurumun beraber çalışması ve eşgüdümünün hafızlık eğitiminde verimi artıracaklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri, projeye bakış açısı konusunda kurumların anlayışlarının nasıl olması gerektiğine dair ideal bir tablo ortaya koymaktadır.

İncelenen araştırmalarda kurumlar arası entegrasyon konusunda katılımcıların olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Örneğin: Yetimova'nın (2018, s. 124) araştırmasına katılan idarecilerin bir kısmı, beraber çalıştıkları okulun her türlü isteklerini karşıladıklarını, bir kısmı da yaşanan sorunlara okul müdürü ile görüşerek çözüm ürettiklerini belirtmişlerdir. Aybey'in (2020, s. 401) araştırmasına katılan idareci ve öğretmenler, kurumlar arasında herhangi bir uyumsuzluğun olmadığını projenin sorunsuz

bir şekilde yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, her iki kurum amirlerinin bir araya gelerek toplantılar gerçekleştirmeleri yönünde bazı tavsiyelerde bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmenler, kurumundan projeye görevlendirdiği personelinin yanında olduğunu hissettirmesi gerektiği yönünde beklentilerini de belirtmişlerdir. Mete'nin (2022, s. 83) araştırmasındaki öğretmenler de idareyle iş birliği içerisinde hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Kozakoğlu'nun (2019, s. 102) nicel araştırmasındaki öğretmenlerin %78'i okul ve kurs idaresinin projeyi istişare ile yönettiklerini, %72'si idarenin öğretmenlerin fikirlerini önemsediklerini, %82'si hafızlık öğretmenleri arasında saygı ortamının hâkim olduğunu, %73'ü hafızlık öğretmenleri ile kültür dersleri öğretmenlerinin birlikte hareket ettiklerini belirtmişlerdir.

İncelenen araştırmalarda kurumlar arası entegrasyon konusunda olumlu görüşlerle birlikte olumsuz görüşler de bildirilmektedir. Örneğin: Yetimova'nın (2018, s. 124) araştırmasında idareci ve öğretmenlerin bir kısmı, beraber çalıştıkları okullarla gerektiği şekilde işbirliği yapamadıklarını, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden taleplerinin karşılanmadığını, okulların öğrencileri hafızlık noktasında yönlendirmediklerini, okul idaresinin hafızlık yapan öğrencilere destek vermediklerini belirtmişlerdir. Güneş'in (2020, s. 214) araştırmasında katılımcılar tarafından kurumların yapısal farklılıklarından kaynaklı olarak idari uygulamalarda bir takım sorunların gün yüzüne çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan idareci, öğretici ve veliler, DİB'in projeye dâhil olmasına rağmen gerektiği kadar ilgi göstermediğini belirtmişlerdir. Uğur (2019, s. 18) tarafından yapılan araştırmada da katılımcılar kurumlar arası entegrasyonun önemi konusuna dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda idarecilerin bir kısmı personel yetersizliğini dile getirmişlerdir. Şengül'ün (2022, s. 94) araştırmasındaki öğretmenler de kurumlar arası uyumsuzluk ve idarecinin hafız olmamasından kaynaklı sorunların varlığını ifade etmişlerdir.

Güneş'in (2020, ss. 214-216) araştırmasında yönetici, öğretici ve velilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar projede Diyanet' ten beklenen hususların olduğunu göstermektedir. Yönetici ve öğretmenlere göre ilk etapta Diyanet'in yol haritası oluşturması gerekmektedir. Bu bağlamda yönetici ve öğretmenlerin Diyanet'ten beklentileri; projeye dâhil kursların "proje kursu" olarak tanımlanması, sadece bu kapsamdaki öğrencilere yönelik olması, koordinatörlük şeklinde kontrol mekanizması oluşturulması, öğretmenlere ve kurslara destek sağlanması, öğretici ve belletmen desteği verilmesidir. Dikkat çekilen bir başka

konu ise bir öğreticiye düşen öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle öğreticilerin performansının bu durumdan etkilenmesidir. Bu noktada öğretmenler, bu yükün hafifletmesini sağlamak amacıyla nitelikten ödün vermeksizin öğretici ve belletmen sayılarının artırılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Diğer bir açıdan öğrenci ve velilere göre öğretmenlerin sık sık değişmesi de hafızlık eğitimindeki en büyük olumsuzluklardan biridir. Katılımcılar bu noktada dikkat edilmesi gereken hususun öğretmenlerin seçimlerinde titiz ve dikkatli davranılması gerektiği olduğunda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca süreçte değişikliğe sebebiyet verecek nedenlerin ortadan kaldırılmasına yönelik kurum politikasının izlenmesi gerektiği de belirtilmektedir. Hafızlık öğretmenleri, öğretici seçimi ve ihtisaslaşma konusunda Diyanet'in adım atması gereken en önemli hususlardan birinin de projede çalışacak veya çalışan öğretmenlerin ihtisaslaşma sürecinden geçirilerek uzmanlaşmasının sağlanması olduğunu da ifade etmişlerdir. Diyanet'ten beklenen bir diğer konunun ise öğretmenlere mesleki gelişim hizmetleri sunması yönündedir. Son olarak personelini ödüllendirmesi ve teşvik edilmesi çalışma performansı açısından önemli olduğu da öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Bununla birlikte kurumların yapısal farklılıklarından kaynaklı olarak idari uygulamalarda bir takım sorunların gün yüzüne çıktığı da belirtilmiştir. Bülbül'ün (2024, s. 20), araştırmasında da kurumlardan beklentiler, sürekli öğretici değişikliği olmaması, öğretmen ve öğretmenlerin alanında uzmanlaşan kişilerden seçilmesi vb. şeklinde vurgulanmıştır.

Sonuç olarak denilebilir ki her iki kurumun işbirliği ve kurum içerisinde görev yapan eğitimcilerin işbirliği; projenin geleceği, eğitimin kalitesi, çalışma ortamındaki ekip ruhunun öğrencilerin motivasyonlarına etkisi açısından önemlidir. Ayrıca kurumlardan beklenen eksikliklerin giderilmesi projenin geleceğine katkısı açısından dikkat çekilmesi gereken bir diğer konu olduğu görülmektedir.

2.2.2. Öğrencilerin Gelişim Dönemlerinin Uygun Olması

Hafızlık eğitiminin duyuşsal ve bilişsel yeterlilikler bakımından hangi gelişim çağında gerçekleştirilmesinin daha uygun olduğu hafızlık alanında tartışılan konulardan biridir. Bu açıdan bu başlık altında konu ile ilgili araştırmalara dâhil olan katılımcıların görüşleri ele alınmıştır.

İncelenen araştırmalarda ortaokul düzeyinin hafızlık açısından ideal bir dönem olduğuyla ilgili bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin: Kozakoğlu'nun (2019, s. 94) araştırmasında ortaokul ağı olan 11-14 yaş arasının hafızlık için en uygun yaş olarak değerlendiren üreticiler çoğunluktur. Bu katılımcılar zihnini bu dönemde daha açık olduğuna özellikle vurgu yapmışlardır. Uğur'un (2019, s. 48) araştırmasında da üreticiler ergenlik öncesi dönemin bilişsel açıdan kalıcı renmeler gerçekleştireceği için hafızlık ve ezber noktasında ideal yaş olduğunu belirtmişlerdir. Güneş'in (2020, s. 84) araştırmasında da mevcut yaş grubunun hafızlık için ideal olduğunu düşünen idareci, üretici ve veliler de genellikle zihnini boş ve dinî olmasından dolayı ezberlemenin kolaylaşacağı kanaatinde dirler. Diğer bir açıdan Yetimova'nın (2018, ss. 68-73) araştırmasında da idareciler ve üreticiler ortaokul kademesindeki rencilerin buldukları dönemin hafızlık için uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar ortaokul döneminin hafızlık için uygun olduğu konusunda ortak görüş bildirirken hangi sınıfın daha verimli olacağına dair farklı görüşler belirtmişlerdir. Karakaya'nın (2017, s. 57) araştırmasında da hafızlık üreticileri ortaokul döneminin hafızlık için en ideal yaş aralığı olduğunu düşünmektedir. Mete'nin (2022, s. 61) araştırmasındaki üretici görüşleri de diğer araştırmalardaki katılımcı görüşlerini desteklemektedir. Kozakoğlu, Uğur ve Güneş'in çalışmaları beraber değerlendirildiğinde katılımcıların benzer gerekçelerle mevcut yaş grubunun hafızlık eğitimi için uygun olduğunu düşündükleri görülmektedir. Algur'un (2019, s. 117) araştırmasında da rencilere uygulanan test sonuçlarında ortaokul çağında hafızlık yapan rencilerin motivasyonları ileri yaşlarda hafızlık yapan rencilerden yüksek çıkmıştır. Ayrıca yaşla bağlantılı olarak bu yaş grubunun stres düzeyinin yaşı ileride olanlara göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalardan elde edilen veriler, bu yaş grubundaki rencilerin zihinlerinin açık olması, streslerinin az olması ve motivasyonlarının yüksek olması açısından hafızlık eğitimi için uygun olduğunu göstermektedir.

İncelenen araştırmalarda mevcut yaş grubunun uygun olmadığına dair görüşler de bulunmaktadır. Örneğin: Güneş'in (2020, s. 89) araştırmasında yaş grubunun hafızlık için uygun olmadığını düşünen üretmenler bulunmaktadır. Mevcut yaş grubunun hafızlık için uygun olmadığıyla ilgili retmenlerin en önemli gerekçesi hafızlık bilincinin bu yaş grubunda yeterince oluşturulamayacağı yönündedir. Bu nedenle hafızlık eğitiminin daha üst bir yaş dönemine alınması önerilmektedir.

Bazı araştırmalarda hafızlık eğitiminin farklı yaş gruplarında uygun olduğuna dair görüşler bildirilmiştir. Kozakoğlu'nun (2019, s. 94) araştırmasındaki öğreticilerin bir kısmı hafızlık için en uygun yaş olarak ilkokul ve ortaokul çağını değerlendirmişlerdir. İlkokul ağının uygun yaş olmasına dair gerekçeleri özellikle ezber yeteneği olan ve zeki çocuklar için bu dönemin daha verimli olmasıdır. Uğur'un (2019, s. 48) araştırmasındaki uygun yaş olarak lisans dönemine atıf yapan öğreticiler gelişen bilişsel yapı ve anlamlandırma düzeyine göndermelerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte yaşın yükselmesiyle birlikte farkındalık düzeyinin de artmasına bağlı olarak stres düzeyi artmaktadır. Ayrıca ilerleyen yaşlarda hafızlığın kendine özgü koşullarının, avantajlar ve dezavantajlar oluşturduğundan da söz edilebilir.

Bu yaş grubunu uygun bulmakla beraber bazı risklere de dikkat çekilmiştir. Örneğin; Güneş'in (2020, ss. 85-89) araştırmasındaki eğitimciler, yaş grubunun ergenliğe geçiş sürecinde bulunması, programın çok yoğun olması, duygusal dönem ve sürekli yönlendirme gibi konulara dikkat çekmişlerdir. Uğur'un (2019) araştırmasını destekler nitelikte Alur'un (2019, s. 117) araştırmasında öğrencilere uygulanan testler sonucunda hafızlık eğitimi alan bireyin farkındalık düzeyinin yaş ilerledikçe arttığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak incelenen araştırmalarda mevcut yaş grubunun uygun olduğunu belirten katılımcıların gerekçelerinin benzer olduğu görülmektedir. Bu bağlamda stres düzeyinin küçük yaşlarda daha düşük olması, motivasyonun küçük yaşlarda daha yüksek olması vb. durumların hafızlık eğitiminin bu yaşlarda daha etkili bir şekilde yapılabilieceğini göstermektedir. Bu bağlamda psiko-sosyal durum ve başarı açısından ortaokul çağının hafızlık için uygun olduğu söylenebilir. Bununla birlikte hafızlık eğitiminin anlamını kavramak ve farkındalık düzeyinin artması açısından ileriki yaşların daha uygun olduğu söylenebilir. Hafızlık eğitiminin farklı yaş gruplarında yapılması gerektiği ile ilgili ilkokul döneminden üniversite dönemine kadar görüşlerin beyan edildiği görülmektedir. Her dönem için görüş bildiren katılımcıların o dönemin farklı özelliklerine atıf yaptıkları dikkat çekmektedir. Mevcut yaş grubunun uygun olmasıyla birlikte risklerine dikkat çeken katılımcıların görüşleri de önemlidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde mevcut yaş grubunun ideal olmasıyla birlikte içinde barındırdığı riskleri ele alınmalıdır. Bu dönemin riskleri bağlamında yaş grubunun ergenliğe geçiş sürecinde bulunması nedeniyle öğrencilerin duygularının yönetilmesi gerekmektedir. Bu açıdan öğreticilerin ve velilerin bu yaşın gelişim dönemi özelliklerini bilmeleri önemlidir. Ayrıca farklı zamanlarda

hafızlık eğitiminin gerçekleştirilmesine dair katılımcıların görüşleri değerlendirilip atıf yapılan dönemlerin hafızlık eğitimi için avantaj ve dezavantajlarının ele alınmasının gerektiği söylenebilir. Son olarak denilebilir ki çocukluğun en hareketli dönemlerinde bu ağır yük omuzlarına yüklenen çocuklar açısından bu sürecin psikolojik ve manevi alandaki sonuçları çok iyi hesaplanmalıdır.

2.2.3. Örgün Eğitime Bir Yıl Ara Verilmesi

Proje kapsamında hafızlık eğitimi örgün eğitimle birlikte olmaktadır ancak örgün eğitim hayatına öğrenciler bir yıl ara vermektedir. Örgün eğitime bir yıl ara verilmesinin olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri araştırmalarda karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalarda, örgün eğitime bir yıl ara verilmesinin akademik başarıyı nasıl etkilediği, öğrencilerin akademiye döndüklerinde uyum sorunu yaşayıp yaşamadıkları, verilen sürenin hafızlığı bitirmek için yeterli olup olmadığı gibi konularda katılımcılar arasında görüş farklılıklarının olduğu görülmektedir. Bu başlık altında konu ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler gerekçeleriyle ele alınmıştır.

Örgün eğitime ara verilmesi araştırmalarda farklı açılardan değerlendirilmiştir. Örneğin: Yetimova'nın (2018, s. 98) araştırmasında eğitim hayatına bir yıl ara verilmesini Kur'an kursu idarecileri ve öğretmenler projenin güçlü yanı olarak değerlendirmektedirler Yusufoglu'nun (2021, s. 52) araştırmasında da okul ve kurs yöneticileri, hafızlık öğretmenleri, öğretmenler ve veliler ara vermenin süreci verimli hale getireceğini ifade etmişlerdir. Kuloğlu'nun (2018, s. 43) araştırmasında da yöneticilerin %54'ü proje kapsamında örgün eğitime bir yıl ara verilmesine öğrencilerin yaklaşımlarının tamamen olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Mete'nin (2022, s. 34) araştırmasındaki öğrenciler de konu ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir.

Örgün eğitime bir yıl ara verilmesi öğrencilerin başarı durumunu pek çok açıdan etkilemektedir. Kuloğlu (2018, s. 37) araştırmasında öğrencilerin örgün eğitime bir yıl ara vermelerinin liselere geçiş sınavlarındaki başarılarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Yöneticilerin %45'i bu sürecin liselere geçiş sınavlarındaki başarıyı olumsuz etkilemediğini ifade etmişlerdir. Mete'nin (2022, s. 35) araştırmasındaki öğrenciler de konu ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Kuloğlu'nun araştırmasından ve diğer araştırmalardan elde edilen veriler hafızlık eğitimi için akademik hayata bir yıl ara verilmesinin olumlu karşılandığını göstermektedir. Ayrıca veriler katılımcıların

çoğunluğunun eğitim sürecinde verilen aranın akademik sürece olumsuz etki etmeyeceğini düşündüklerini de göstermektedir.

Örgün eğitime ara verilmesi sonucunda öğrencilerin akademik başarı ve uyum sorunu yaşaması konusu da sürecin farklı bir boyutudur. Güneş'in (2020, s. 193) araştırmasında öğretmenlerin görüşlerine göre akademik süreçlerin başlangıcında bir takım uyum sorunlarının olmasıyla birlikte sürecin sonraki aşamasında özellikle hafızlığını tamamlamış öğrencilerin hafızlık yapmayan öğrencilerle aynı düzeye geldikleri hatta daha ileri düzeyi yakaladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kuloğlu'nun (2018, s. 36) araştırmasındaki yöneticilerin %81'inin öğrencilerin bir yıl ara vermelerinin sonrasında akademik ve uyum sorunu yaşanmayacağını ifade etmeleri Güneş'in çalışmasını desteklemektedir. Ancak Yetimova'nın (2018, s. 88) araştırmasında öğrencilerin ara vermelerinin ardından okula başladıklarında zorlandıkları ayrıca bu dönemde okuma, yazmalarının zayıfladığına yönelik görüşler de bildirilmiştir.

Örgün eğitime bir yıl ara vermenin hafızlık eğitiminin tamamlanmasında yeterli olması konusu ise yapılan araştırmalarda gündeme getirilen bir diğer husustur. Kuloğlu'nun (2018, s. 40) araştırmasında yöneticilerin bir kısmı bu sürenin Kur'an-ı Kerim'in tamamının ezberlenmesine yeterli olmayacağını ifade etmişlerdir. Benzer görüşler farklı bir araştırmada da karşımıza çıkmaktadır. Yetimova'nın (2018, s. 88) araştırmasında da öğrencilerin bazıları bir yıl içerisinde zamanın iyi yönetilememesi durumunda hafızlığın tamamlanamadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmalarda örgün eğitime bir yıl ara verilmesi akademik hayata etkileri açısından değerlendirildiği gibi öğrencilerin psiko-sosyal durumlarına etkisi açısından da değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Avcılar (2021, s. 87) yapmış olduğu araştırmasında okula devam ederek hafızlık yapan ve okula devam etmeden hafızlık yapan öğrencilere test uygulamıştır. Elde edilen verilere göre okula devam eden ve okula devam etmeyen öğrencilerin algılarının benzer olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum zorlu eğitim sürecini içeren hafızlık eğitimiyle birlikte örgün eğitime devam etmelerinin öğrencilerin psiko-sosyal durumlarında farklılığa neden olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin süreçte psiko-sosyal durumlarının olumsuz etkilenmemesi ise her iki alandaki eğitimlerine katkı sağlaması açısından önemlidir. Bu durumun neticesinde öğrenciler akademik ve hafızlık eğitimini başarılı bir şekilde tamamlayarak hedeflerine ulaşabilir. Bu durumun neticesinde DÖGM vizyon belgesindeki "Öğrencilerin bir üst öğrenime

hazırlanırken hazırbulunuşluklarında bir mahrumiyet yaşanmaması” maddesinin öğrencilerin dünyasında karşılık bulduğu görülmektedir. Psiko-sosyal durumları olumsuz etkilenmeyen öğrencilerin hazırbulunuşluklarında bir mahrumiyet yaşamaksızın bir üst öğrenime akademik açıdan hazırlanması öngörülebilir.

Sonuç olarak, araştırmaların bulgularından elde edilen veriler katılımcıların çoğunluğunun örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminde okula bir yıl ara verilmesinin akademik hayatı olumsuz etkilemediğini düşündüklerini göstermektedir. Eğitime ara vermenin akademik hayatı olumsuz etkilemediği gibi liselere geçiş sınavlarındaki başarıyı da olumsuz etkilemediği görülmektedir. Okulla birlikte hafızlık eğitimi yapan öğrencilerin psiko-sosyal durumlarının olumsuz etkilenmemesi de öğrencilerin eğitim hayatı açısından önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Verilen aradan sonra akademik hayata uyum konusu ve örgün eğitime ara verilen sürenin hafızlığı bitirme konusundaki katılımcı görüşlerinin de değerlendirilmesi gereken konular olduğunu söylemek mümkündür.

2.2.4. Projeye Öğretici ve Öğretmen Seçimi

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinin uygulama usul ve esaslarında, projede görev alacak öğreticilerin öğrencilerin gelişim süreçleri hakkında bilgi sahibi olan ve alanında yetkin öğretmenlerden seçilmesi belirtilmiştir. Bu bağlamda bu başlık altında incelenen araştırmalardaki yönetici görüşleri çerçevesinde öğretici ve öğretmen seçimleri ele alınmıştır.

Projelerde öğretici seçiminin ne şekilde gerçekleştiği araştırmalarda ele alınmıştır. Örneğin; Güneş’in (2020, s. 94) araştırmasında yöneticiler, projelerde hafızlık öğreticilerinin tercihinde prosedürlerin uygulanması açısından farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Bazı yöneticiler okul olarak bu konuda inisiyatiflerinin olmadığını bazıları da bu konuda süreçleri doğrudan kendilerinin yürüttüklerini belirtmişlerdir. Bülbül’ün (2024, s. 20) araştırmasında ise öğretmenlerin seçiminde akademik ve hafızlık boyutları dikkate alınarak seçim yapıldığı vurgulanmıştır.

Projenin hafızlık eğitimi ile akademik eğitimi bütünleştirilmiş bir uygulama olmasından dolayı sürecin akademik kısımları da öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Proje okullarında görev yapacak olan branş dersi ve meslek dersi öğretmenlerinin temini, puan usulüne göre tayin yoluyla değil yönetmelik gereği görevlendirme yoluyla yapılmaktadır

(MEB, 2016). Bu çerçevede proje okullarının yöneticileri okullarında görev yapacak öğretmenleri seçme ve kendi kadrolarını oluşturma imkânlarına sahiplerdir.

Güneş'in (2020, ss. 99-100) araştırmasına katılan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlerin projeye seçilmesini projenin daha nitelikli hale gelmesinde gerekli bir uygulama olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen sonuçlar öğretmen seçimlerinin okuldan okula farklılık gösterdiği yönündedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin bir kısmı öğretmen seçimlerini kendi tercihleriyle bir kısmı ise komisyon tarafından gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak araştırmalardan elde edilen veriler projeye öğretici ve öğretmen seçimlerinde müftülüklerin ve okul idarelerinin aktif rol aldığını göstermektedir. Yöneticilerin, projenin başarısı ve geleceği açısından öğretici ve öğretmen seçimlerinde niteliğe önem verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretici seçiminde sadece alan yeterliliklerine göre değil alan yeterliliklerinin yanında iletişim becerileri, öğretme yöntemleri ve genel kültür yeterliliklerinin de değerlendirmelere dâhil edileceği şekilde standartların oturtulmasının önemli olduğu söylenebilir.

2.2.5. Hafızlık Eğitiminde Sosyo-Kültürel Faaliyetler

Eğitimin genel anlamda amacı; topluma bedence ve ruhça sağlıklı bireyler yetiştirmektir. Eğitimin amacı hafızlık eğitimi için de geçerlidir. Hafızlık sürecinde öğrencinin sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla hafızlık programına sosyal etkinlik alanı konulmuştur. Sosyal etkinlik bağlamında hafızlık sürecinde öğrenciler için çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Bu bölümde öğrencilere yönelik düzenlenen sosyo-kültürel faaliyetler ele alınmıştır.

Projenin sosyo-kültürel faaliyetlere yönelik çalışmaları öğrencilerin kendilerini tanımları açısından ve eğitim sürecine katkısı açısından önemlidir. Bu bağlamda Arslan'ın (2020, s. 106) araştırmasında öğrenciler sosyo-kültürel faaliyetlerin ezber açısından zihinsel bir hazırlık oluşturduğunu, motivasyon sağladığını, ezber gücünü artırdığını ve dinlendirici olduğunu belirtmişlerdir. Ekinci'nin (2021, s. 74) araştırmasında da sosyo-kültürel faaliyetlerin önemine zihnin ezber yapmaya hazır olması açısından değinilmiştir. Öğreticiler öğrencilere yönelik sohbet etme, çay saati düzenleme, oyun oynama vb. pek çok etkinlik düzenlediklerini belirtmişlerdir. Uğur'un (2019, ss. 120-124) araştırmasında sosyo-kültürel faaliyetler öğretici ve öğrenci görüşleri açısından

ele alınmıştır. Öğretici görüşlerinin olumlu öğrenci görüşlerinin ise olumsuz olduğu dikkat çekmektedir. Olumlu görüş bildiren öğretmenler piknik, konferans, gezi vb. etkinliklerin düzenlendiği, okçuluk, basketbol, futbol gibi oyunların oynandığı, öğrencilerin yüzmeye, yemeğe ve at çiftliklerine götürüldüğü bu etkinliklerin de öğrencileri olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren öğrenciler ise kitap okuma, kutlu doğum programları, film izleme vb. etkinliklerin yapıldığı fakat yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Kuloğlu'nun (2018, s. 50) araştırmasına katılan yöneticilerin tamamının öğrencileriyle sportif etkinlikler yaptıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yöneticiler etkinliklerin çeşitliliği bağlamında kültürel etkinlik, sanatsal etkinlik, bilimsel etkinlik planlayıp uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Kuloğlu'nun (2018) araştırmasındaki katılımcı görüşleri Uğur'un (2019) araştırmasındaki öğretici görüşlerini destekler niteliktedir.

Sosyal etkinliklerin yapılması eğitim sürecinde önem arz etmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin bu etkinliklere zaman ayırıp katılabilmeleri de ayrıca değerlendirilmesi gerekmektedir. Kuloğlu (2018, s. 38) araştırmasında öğrencilerin sanat, bilim ve spor etkinliklerine zaman açısından katılabilme durumlarını incelemiştir. Bu konuyla ilgili idarecilerin %54'ü öğrencilerin bu etkinliklere zaman ayırıp katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmayı destekler nitelikte Arslantaş'ın (2019, s. 43) araştırmasında da öğrenciler boş vakitlerinde birinci sırada okul dersi çalıştıklarını, ikinci olarak oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada öğrenciler için planlanan etkinliklerin olmasıyla birlikte bu etkinliklere öğrencilerin katılabilmeleri için zaman planlamasının yapılması gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak araştırma sonuçlarından elde edilen veriler hafızlık eğitim sürecinde pek çok sosyo-kültürel faaliyetin yapıldığını göstermektedir. Proje okullarındaki akademik başarı ve sosyal etkinlikler oldukça önemsenmektedir. Bu bağlamda DÖGM'nin uygulama usul ve esaslarında öğrencilerin belgesel film, sosyal sorumluluk projesi, drama etkinliği, bilim fuarı, münazara vb. etkinliklerine katılmaları yer almaktadır. Bu açıdan denilebilir ki öğrenciler için bu tür faaliyetlerin düzenlenmesi eğitime yönelik belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır.

2.2.6. Hafızlık Eğitiminde Fiziki Ortam

Eğitim, çok boyutlu bir olgudur. Eğitim ortamlarının fiziksel koşulları eğitimin kalitesi üzerinde etki eden faktörlerdendir. Her eğitim alanında olduğu gibi örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde de fiziki ortamların eğitim kalitesine etkisi önemlidir. Bu nedenle pek çok araştırmada proje kapsamındaki fiziki ortamlar eğitime uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Bu bağlamda bu başlık altında fiziki ortamların uygun olmasının hafızlık eğitimine katkısı, eğitim alınan ortamların hafızlık için uygunluğunun değerlendirilmesi, okul ve kurs binasının aynı bahçe içerisinde olmasının hafızlığa olumlu ve olumsuz katkısı konuları ele alınmıştır.

Hafızlık eğitimi alan öğrenciler, bu süreçte okullarını dondurup Kur'an kurslarında eğitime devam edebilmektedir. Bununla birlikte bazı öğrenciler ise okul dondurmaksızın okul ortamında hafızlık eğitimlerine devam etmektedir. Bu nedenle katılımcıların görüşleri kurslardaki ve okullardaki fiziki ortamları değerlendirmeleri açısından farklılık göstermektedir. Örneğin; Uğur'un (2019, s. 128), Kozakoğlu'nun (2019, s. 156) ve Bülbül'ün (2024, s. 29) araştırmalarında fiziki imkânların değerlendirilmesi kursun ve okulun yakın mesafede bulunması bağlamında ele alınmıştır. Uğur'un (2019, s. 128) araştırmasında öğrenciler her iki binanın yakın mesafede olmasının hafızlıklarına olumlu katkı sağlamasını kursun ve okulun öğrenme imkânlarından faydalanmaları açısından değerlendirmişlerdir. Kozakoğlu'nun (2019, s. 156) araştırmasındaki öğrencilerin %90'ı kurs binaları ile okul binalarının aynı bahçede olmasını öğrencinin başarısını olumlu etkilediğini ve zaman açısından avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca okul ve kurs idaresinin her an iletişim halinde olduklarını ve projenin daha kontrollü şekilde ilerlemesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise öğrencilerin hep aynı ortamda eğitim görmelerinin sıkılmaya neden olabileceğini farklı mekânlarda olunmasının öğrencilerde yenilenme psikolojisine etki edebileceğini vurgulamışlardır. Bülbül'ün (2024, s. 29) araştırmasındaki öğrenciler de diğer araştırmalardaki katılımcı görüşleriyle benzer görüşler belirtmişlerdir.

Mete'nin (2022, s. 40) araştırmasında MEB kurumundaki öğrencilerin %78'i, DİB kurumundaki öğrencilerin %64'ü fiziki ortamların hafızlık eğitimi için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Adıgüzel vd. (2018, ss. 1460-1461) araştırmasında öğrenciler, fiziki ortamların hafızlık eğitimini olumlu etkileyen yönlerini; sinemasının, langırtının, havuzunun olması, bisiklet sürebilmeleri, sıkıldıklarında zeka ve robot atölyelerinde vakit

geçirebildikleri şekilde açıklamışlardır. Arslan (2020) ve Kozakoğlu'nun (2019) araştırmalarındaki görüşler de diğer araştırmaları destekler niteliktedir. Arslan'ın (2020, s. 105) araştırmasında öğrenciler, Kozakoğlu'nun (2019, s. 157) araştırmasında ise öğretmenler (%72'si) fiziki ortamların hafızlık eğitimi için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin bir kısmı hafızlık eğitimi aldıkları ortamların ideal olmasıyla birlikte daha aydınlık, geniş ve ferah olabileceğine dair fikirlerini beyan etmişlerdir.

Uğur'un (2019, ss. 129-132) araştırmasında fiziki ortam örgün eğitimle hafızlığa uygunluğu açısından en çok bahçe konusu eleştirilmiştir. Bahçenin hafızlık eğitimindeki önemi, öğrencilerin bedensel gelişimlerini olumlu etkilemesi ve derslerine daha iyi motive olmasını sağlayacak alan olarak değerlendirilmiştir. Bahçenin önemine bu şekilde atıf yapılmakla birlikte idarecilerin ve öğretmenlerin görüşleri genel olarak bahçenin yetersiz olduğu yönündedir. Öğreticilerin görüşleri bazı Kur'an kurslarının bahçesinin olmadığı ve bahçe ortamına gerektiği kadar önem verilmediği yönündedir. Katılımcılar, zihnin dinlenmesi ve verimli çalışması, öğrenim süreci ile dinlenmeyi dengelemenin gerekliliği, öğrencilerin motivasyonlarının artması gerekçeleriyle çeşitli etkinliklerin rahatlıkla yapılabileceği büyük bir bahçeye ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin güdüsü ve davranışları açısından önemli etkisi olan bir diğer konu ise sınıfın fiziksel ortamıdır. İncelenen araştırmalarda sınıfların fiziki ortamlarının örgün eğitimle birlikte hafızlık yapmaya uygunluğu ile ilgili olumlu görüşler ve farklı problem alanları dile getirilmiştir. Problem alanları bağlamında Uğur'un (2019, s. 137) araştırmasında idareci, öğretici ve öğrenciler tarafından sınıfların ses yalıtım sistemlerinin hafızlık eğitimi için uygun olmaması, bazı sınıfların kalabalık bazı sınıfların karanlık olması dile getirilmiştir. Bu eksikliklerin öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine ve stres yapmalarına sebebiyet verebileceğine de vurgu yapılmıştır. Adıgüzel vd., (2018, ss. 1460-1461) araştırmasında ise öğrenciler sınıfın fiziki ortamının hafızlık eğitimini zorlaştırıcı etkilerini akıllı tahtanın dikkatlerini dağıtması ve sırada değil rahlede ders yapmak istedikleri şeklinde açıklamışlardır.

Uğur'un (2019, s. 139) araştırmasında öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilecek konulardan birinin de ısının gereğinden az veya fazla olması konusu dile getirilmiştir. Olumlu görüş belirtenler kursun ısınma noktasında sıkıntısının olmadığını olumsuz görüş belirtenler ise kurs ısısının mevsim geçişlerinde az kış aylarında ise fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sağlığı ve başarısı açısından durum değerlendirildiğinde ise kurs

ısının oda sıcaklığında tutulması önemlidir. Öğrencilerin rahat dinlenebilmeleri ve verimli uyumaları açısından yatakhanelerin uygun bir şekilde donanmış olmalarının gerekliliğine de dikkat çekilmiştir. İdareci katılımcılar yatakhanelerde ses yalıtımının olmamasına ve bu durumun öğrencilerin uyuyamamalarına bunun sonucu olarak da derslerini olumsuz etkilemelerine vurgu yapmışlardır.

Sonuç olarak, araştırma bulgularından elde edilen veriler katılımcıların çoğunluğunun fiziki ortamların hafızlık eğitimi için uygun olduğu yönündedir. Katılımcılar tarafından yapılan eleştirilere dikkat edildiğinde proje kapsamında eğitim veren kursların daha iyi imkânlara sahip olduğu fakat birtakım problemlerin varlığını sürdürdüğünü söylemek mümkündür.

2.2.7. Hafızlık Eğitiminin Gündüzlü ve Yatılı Olmasının Etkileri

Geleneksel sistemde hafızlık eğitimi genel olarak yatılı bir şekilde gerçekleşmektedir. Proje kapsamında ise öğrenciler gündüzlü ve yatılı olarak hafızlık eğitimi alabilmektedir. Bu durum öğrencilere alternatif bir seçenek sunmaktadır. İncelenen araştırmalarda projenin altyapısı bağlamında hafızlık eğitiminin gündüzlü veya yatılı olmasının öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu başlık altında avantaj ve dezavantajları ele alınmıştır.

İncelenen araştırmalarda hafızlık eğitiminin gündüzlü olması avantaj olarak değerlendirilmiştir. Örneğin; Güneş'in (2020, s. 78) araştırmasında idareci, hafızlık öğreticisi, öğretmen ve velilerin bir kısmı öğrencilerin aileden ayrılmamaları ve sosyal hayattan kopmamalarına vurgu yapmışlardır. Bu sebeple de eğitimin gündüzlü olmasını avantaj olarak değerlendirmişlerdir. Arslan'ın (2020, s. 103) araştırmasındaki ve Yıldız'ın (2019, s. 143) araştırmasındaki öğrenciler de hafızlık eğitimini yatılı olarak yapmak istemediklerini belirtmişlerdir. Mete'nin (2022, s. 62) araştırmasındaki hafızlık öğreticilerinin bir kısmı öğrencilerin hafızlık eğitimini gündüz yapılmalarını uygun bulmuşlardır. Bu anlamda öğretmenler, öğrencilerin bu dönemde ailelerin şefkatine muhtaç olduğu, hafızlığı yatılı yapmanın öğrencilerin psikolojilerini olumsuz etkileyeceği, çocukların aile özlemi çekmemelerini sebep olarak sunmuştur.

Araştırmalarda hafızlık eğitiminin yatılı olması da avantaj olarak değerlendirilmiştir. Örneğin; Yetimova'nın (2018, s. 54) araştırmasında bazı hafızlık öğreticileri öğrencilerin yatılı kurslarda daha aktif ve sosyal olduğuna vurgu yapmıştır. Süreci sosyal açıdan

değerlendiren öğretici hafızlığın yatılı olması gerektiğini belirtmiştir. Mete'nin (2022, s. 63) araştırmasındaki öğrencilerin bir kısmı kurstaki kural ve disiplinin öğrencinin hafızlık sürecini olumlu etkileyeceğini belirtmişlerdir. Bülbül'ün (2024, s. 40) araştırmasındaki kurs yöneticileri, öğrencinin ezberini dinletecek kişi bulamaması, evde tek başına motivenin zor olması, ev ortamlarının müsait olmama durumu, sosyal medya kontrolsüzlüğü ve misafir gelme durumları sebepleriyle öğrencilerin hafızlık eğitimini yatılı yapmalarının uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak denilebilir ki öğrencilerin içinde buldukları yaş döneminde aileleri ile beraber olmaları önemlidir. Araştırmalardaki katılımcıların bu konunun önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Hafızlığını gündüzlü yapan öğrenciler sosyal hayattan kopmamaktadır. Bu açıdan öğrencilerin hafızlık eğitiminden sonra sosyal hayata uyum sağlamalarında bir zorluk yaşamayacakları söylenebilir. Hafızlık eğitiminin yatılı ortamda yapılması ise ev ortamında ders çalışma imkânı olmayan öğrenciler için daha uygun olduğu söylenebilir. Hafızlık öğrencilerinin gözetiminde disiplinli ders çalışmaları açısından avantaj sağlayabilir. Her iki eğitiminde kendi içerisinde avantaj ve dezavantajlarının olduğunu söylemek mümkündür.

Projenin altyapısı teması kurumlar arası entegrasyon, öğrencilerin gelişim dönemlerinin uygun olması, örgün eğitime bir yıl ara verilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin projeye seçimi, hafızlık eğitiminde fiziki ortam konuları çerçevesinde ele alınmıştır. Diğer bölümde projenin hafızlık öncesi süreçleri ile ilgili konular ele alınacaktır.

2.3. Projede Hafızlık Öncesi Süreçler

İncelenen araştırmaların içerikleri, bir bütünlük halinde değerlendirildiğinde projede hafızlık öncesi süreçler ile ilgili bazı temel hususlara vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre projede hafızlık öncesi süreçler temasının üç alt-tema altında ele alınabileceği ortaya çıkmaktadır. Bu alt-temalar Tablo 8'de de gösterildiği üzere Hafızlığın Tercih Sebepleri, Projeye Öğrenci Seçimi ve Hazırlıktan Hafızlığa Geçişir.

ALT-TEMA	KAYNAK
Hafızlığın Tercih Edilme Sebepleri	(Demir, 2019) (Kozakoğlu, 2019) (Arslantaş, 2019) (Güneş, 2020) (Yusufoğlu, 2021) (Tuncel, 2022) (Mete, 2022) (Bülbül, 2024)
Projeye Öğrenci Seçimi	(Kozakoğlu, 2019) (Uğur, 2019) (Güneş, 2020) (Yusufoğlu, 2021) (Şengül, 2022)
Hazırlıktan Hafızlığa Geçiş	(Yetimova, 2018) (Uğur, 2019) (Arslan, 2020)

Tablo 8: Projede Hafızlık Öncesi Süreçler ile İlgili Alt-Temalar

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2.3.1. Hafızlığın Tercih Edilme Sebepleri

Hafızlık eğitimi, her dönemde rağbet gören bir eğitim olmuştur. Bu eğitime rağbetin oluşmasında genel ve özel bir takım sebepler etken olabilmektedir (Güneş, 2020, s. 105). Kişinin gelişim süreci içerisinde başlayacak olduğu eğitimde başarılı olması ve alacağı eğitime adapte olabilmesi için hazırbulunmuşluk önemli bir faktördür. Hafızlık eğitimi sabır gerektiren zorlu bir eğitimidir. Bu eğitime başlamaya kişinin kendinin karar vermesi süreci rahat geçirmesine olumlu katkı sağlayacaktır (Demir, 2019, s. 297). Bu bağlamda hafızlık eğitimine başlayan öğrencilerin bu sürece kendi istekleri mi yoksa çevredekilerin isteği ile mi başladığı ve sonrasında sürece nasıl devam ettikleri hafızlık sürecinin verimliliği açısından önemlidir. Bu başlık altında velilerin ve öğrencilerin hafızlığı tercih sebepleri, öğrencilerin hafızlık yapmasında etkili olan faktörler ve hafızlık yapma amaçları ele alınmıştır.

Hafızlığın tercih edilme sebepleri pek çok araştırmada ele alınmıştır. Güneş'in (2020, ss. 105-111) araştırmasında velilerin hafızlığı (projeyi) tercih sebepleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğreticilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri doğrultusunda hafızlığın farklı sebeplerle tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre, öğrencilerin hafızlığa yönlendirilmelerinde; hafızların şefaathakkının olması gibi dini sebepler, velilerin kendilerinde olmayan hafızlığı çocuklarından beklmeleri gibi duygusal sebepler, okuldaki akademik eğitimin kaliteli olduğu kanaatiyle akademik sebepler etki etmektedir.

Velilerin hafızlık projesini tercih etme nedenleri farklılık gösterdiği gibi öğrencilerin hafızlık projesinde yer alma nedenleri de farklılık göstermektedir. Yusufoglu'nun (2021, s. 70) araştırmasında öğrencilerin bazıları hafız olmak istedikleri için, bazıları hafızlık aracılığıyla ahireti kazanmak için, bir kısmı proje okulunda eğitim almanın ayrıcalıklı olduğu için, diğer bir kısmı arkadaşlarından etkilendiği için, kendisi ve ailesi istediği için projede yer aldıklarını belirtmişlerdir. Tuncel'in (2022, ss. 242-243) araştırmasındaki öğrencilerin çoğunluğu, Demir'in (2019, s. 297) araştırmasındaki öğrencilerin %39'u Arslantaş'ın (2019, s. 35) araştırmasındaki öğrencilerin %91'i hafızlık eğitimine kendi istekleriyle katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Yetimova'nın (2018 s. 76), Güneş'in (2020, s. 117) ve Mete'nin (2022, s. 25) araştırmalarında da öğrencilerin hafızlığı kendi istekleriyle yaptıkları sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde çoğunlukla kendi tercihlerinin ön planda olduğu görülmektedir. Güneş'in (2020) araştırmasında velilerin, Yusufoglu'nun (2021) araştırmasında ise öğrencilerin tercihlerini etkileyen ortak sebebin projelerde eğitim almanın ayrıcalığı olduğu görülmektedir. Araştırmaların sonuçlarından elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin sadece aileleri istedikleri için değil kendi istekleriyle sürece dâhil oldukları sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin hafızlık projesine kendi istekleriyle iştirak etmeleri hafızlığa karşı ön kabullerinin olduğunu ve gelecekte Kur'an'a olan muhabbetlerini olumlu yönde etkileyeceğini göstermektedir.

Mete (2022), Arslantaş (2019) ve Tuncel'in (2022) araştırmalarında öğrencilerin çoğunluğu hafızlığı kendi istekleriyle yaptıklarını belirtmişlerdir. Yine bu araştırmalarda öğrencilerin bir kısmı hafızlığı tercih etme etkenlerinde aile isteği, okullara gelen tanıtım broşürleri, DKAB öğretmenlerinin yönlendirmeleri, çevre, arkadaşlar ve hocalarına atıflar yapmışlardır. Bülbül'ün (2024, s. 13) araştırmasında da öğrenciler rol model aldıkları ve sevdikleri hafız kişilerin olması, hafızlık yapan arkadaşlarına yönelik rağbetin fazla olmasının hafızlığa karşı sempati oluşturduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaların verilerinden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların çoğunluğu kendileri dışında herhangi bir etkenin olmadığını belirtirken bir kısmı da kendileri dışında itici faktörlerin bulunduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin hafızlık yapmaktaki amaçları ile ilgili görüşleri de araştırmalarda birbirini destekler niteliktedir. Mete'nin (2022, s. 29) araştırmasında öğrencilerin %51'i hafızlığı dini değer olarak görmeleri sebebiyle hafızlık yapmayı amaçladıklarını belirtmişlerdir. Arslantaş'ın (2019, s. 39) araştırmasında da öğrencilerin hafızlık yapmalarındaki amaçlarının ilk sırasında

hafızlığın dini bir değer olması, topluma fayda ve toplumda saygınlık kazanma olduğu görülmektedir.

Kozakoğlu (2019) araştırmasında konu ile ilgili öğretici görüşlerine yer vermiştir. Bu bağlamda Kozakoğlu'nun (2019, s. 159) araştırmasında öğrencilerin %60'ı öğrencilerin hafızlığa gayret ve ilgilerinin olduğunu ve hafızlığı en güzel hedef olarak benimsediklerini belirtmişlerdir. Öğreticiler, öğrencilere hafızlığın faziletlerini hatırlatmalarının öğrencilerin isteklerini artırdığını da belirtmişlerdir. Öğreticilerin %34'ü ise hafızlığa ilgi duyan kişilerin çocukların değil de ailelerin olduğunu, bazı öğrencilerin küçük yaşta olmaları nedeniyle hafızlığın önemini içselleştiremediklerini, hafızlığı niçin yaptıklarına dair kesin inançlarının olmadığını öne sürmüşlerdir.

Öğrencilerin hafızlığı tercih sebeplerinde ailenin önemi ile beraber öğrencilerin gelişim dönemleri ve psikolojik durumları da önem arz eden bir diğer konudur. Güneş'in araştırmasında bu konu karşımıza çıkmaktadır. Güneş (2020, ss. 117-120) araştırmasında öğrencilerin hafızlığa katılma kararını öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda ele almıştır. Öğrencilerin görüşleri, hafızlık kararlarında bazı farklılıkların yaşandığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bazıları hafızlığı önce ailenin sonra kendisinin istediğini bazıları ise kendilerinin istekli olup ailelerinin isteksiz olup sonra istekli olduklarını belirtmişlerdir. Veliler; nihai kararı öğrencinin verdiği ancak karar sürecinde zorlandığında yönlendirici rehberlik yaptıklarını, öğrenciyle ilgili karar alırken ortak karar verdiklerini belirtmişlerdir.

Güneş'in (2020, s. 119) araştırmasına katılan öğrencilerin çoğunluğu hafızlıkla ilgili karar verme konusunda, kendilerini yeterli bulmada tereddüt yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurulduğunda bu zor kararın alınmasında tereddüt yaşamalarının normal bir durum olduğu söylenebilir. Bu durumun sebebi öğrencilerin süreç içerisinde ne ile karşılaşacakları hakkında bilgi sahibi olmamalarıdır. Bu durumda velilerin öğrenciyle beraber karar alırken doğru bir rehberlik yapmalarının gerektiği söylenebilir. Öğrencilere hafızlığın güzelliklerinden bahsetmekle birlikte zorluklarını da izah ederek karara ulaşılmalıdır. Karar alındıktan sonra da rehberlik devam edilmelidir. Ailenin çocuğun karar verme sürecindeki rehberliği öğrenciler için mutluluğun ve başarının en önemli etkenidir. Bu sebeple de velilerin rehberlik yapmadan önce çocuğunu iyi tanıması, onun zihinsel ve beceri özellikleri hakkında bilgi sahibi olması gerekip sonrasında öğrenciyi uygun bir eğitim alanına yönlendirmesi önemlidir.

Sonuç olarak öğrencilerin çoğunluğu hafızlığa kendi istekleriyle dâhil olmaktadır. Bu durum öğrencilerin hazırbulunuşlukları açısından önemlidir. Öğrencilerin kendi istekleriyle birlikte aile, çevre ve arkadaşların etkisi de görülmektedir. Ailenin isteği süreç içerisinde öğrenciyi desteklemeleri açısından önemlidir. Öğrencilerin hafızlığa dâhil olmalarında pek çok farklı nedenlerin bulunduğu da görülmektedir. Öğrencilerin hafızlık yapmaktaki amaçları hafızlıktaki motivasyonları açısından önemli bir etkidir. Öğrencilerin kendi istekleri ve amaçları göz önünde bulundurulduğunda süreci başarılı bir şekilde tamamlayabilmelerinin yüksek olduğu söylenebilir.

2.3.2. Projeye Öğrenci Seçimi

Projeye öğrenci seçimi hafızlık eğitim sürecinde önem arz eden bir durumdur. İncelenen araştırmalarda katılımcıların hafızlık eğitimi için önemli bir yere sahip olan öğrenci seçim sürecini pek çok açıdan değerlendirdikleri görülmektedir. Bu başlık altında öğrenci seçimine dair sınavın mahiyeti ve işleyişi, öğrencilerin akademik ön sınavla seçilmeleri, seçim sürecinde uygulanan yöntemlerin amacına uygun ve tarafsız olması ile ilgili konular ele alınmıştır.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi uygulamasında projeye dâhil edilecek öğrenciler ilk olarak akademik bir sınava tabi tutulmaktadır. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler hafızlık hazırlık dönemine başlamaktadır. Hazırlık döneminde almış oldukları Kur'an eğitiminden sonra müftülük tarafından oluşturulan komisyon ile gerçekleştirilen sınav sonrasında hafızlık sürecine dâhil edilmektedir. Bu bölümde öğrenci seçim aşamasının hafızlık hazırlık sürecinden önceki aşama olan akademik sınavla seçim aşaması ele alınacaktır.

İncelenen araştırmalarda katılımcılar, sınavın yapısı ve mahiyeti ile ilgili farklı görüşler bildirmişlerdir. Uğur'un (2019, s. 54) araştırmasında katılımcılar arasında öğrenci seçimi esnasındaki uygulamaları yeterli bulanlar ve yetersiz bulanların bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun öğrenci seçimini yetersiz bulması dikkat çekicidir. Uygulamayı yetersiz bulan katılımcılar ilgili seçim sürecinde yapılan sınavın mahiyeti ve işleyişi açısından çeşitli dinamiklere vurgu yapmışlardır. Sınavın yapısı bağlamında idareciler, sadece MEB sınavı ile hafızlığa kabul edilen öğrencilerin ezber noktasında başarılı olamayabileceğine dikkat çekmişlerdir. Hafızlık öğreticileri, öğrencilerin hafızlık yeteneğini ve kapasitesini ölçen özel bir sınavın olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle öğrenci katılımcılar öğrenci seçiminde Kur'an-ı Kerimi ezberlemeye yönelik özel bir sınavın olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu noktada uygulamaya giriş aşamasında Kur'an-ı Kerimin ezberi ile ilgili özel bir sınavın olmamasının

veya bu yönde oluşan güçlüklerin, gerektiği şekilde seçilemeyen pek çok öğrencinin hafızlıktan uzaklaşmasına sebebiyet verebileceği belirtilmiştir. Şengül'ün (2022, s. 101) araştırmasındaki öğretmenler de öğrenci seçimlerinin ince elenip sık dokunularak daha ciddi yapılması gerektiğine, hafızlık yapamayacak öğrencilerin elemelerinde de titiz davranılması gerektiğine, sınıf düzeylerinin belirlenmesinde de öğrencilerin hazırbulunuşluklarının önemine dikkat çekmiştir.

Uğur'un (2019, s. 54) araştırmasında yapılan sınavda ezber sürecine etki edecek sorulardan çok akademik bilgileri yoklayıcı soruların olması eleştirilen hususlar arasındadır. Güneş'in (2020, ss. 74-75) araştırmasında ise öğrencilerin akademik bir ön sınavla projeye seçilmeleri olumlu değerlendirilmektedir. Güneş'in (2020, ss. 74-75) araştırmasında projeye öğrenci seçimi ele alınırken proje ile Diyanet bünyesindeki kurslarda hafızlık yapacak öğrencilerin seçimi karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Kur'an kurslarında hafızlık yapacak öğrencilerin seçiminin akademik bir sınava ihtiyaç duyulmaksızın hafızlık takip komisyonu tarafından değerlendirilmesine, örgün eğitimle birlikte hafızlık projesindeki öğrencilerin seçiminin ise öncelikle akademik sınavla gerçekleştirildiğine dikkat çekilmiştir. Kur'an kursları ile projedeki öğrenci seçiminin temel farkı olarak projedeki öğrencilerin akademik düzeyi yüksek bir elemenden geçmelerine ve bu durumun iki farklı uygulama arasındaki öğrenci niteliği bakımından projenin lehine bir farklılık oluşturduğuna vurgu yapılmıştır. Okul yöneticileri, akademik seçme sınavının hafızlık için başarılı ve motivasyonu yüksek öğrencilerin seçilmesi açısından önemli olduğunu bu niteliklerin hafızlık için gerekli olduğunu ayrıca akademik düzeyi yüksek öğrencilerin seçilmesinin talebin yoğun olduğu dönemde ihtiyacın en iyi olandan karşılanabilmesi açısından gerekli bir yol olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrenci seçiminde uygulanan yöntemlerin amacına uygun olup olmadığı ele alınan bir diğer konudur. Kozakoğlu'nun (2019, ss. 122-124) araştırmasında nitelikli öğrencilerin seçilmesi ve hakkaniyete riayet edilip tarafsız olunması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ele alınmıştır. Öğreticilerin %77'si öğrenci seçiminde uygulanan yöntemlerin amacına uygun ve nitelikli olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Öğreticilerin gerekçeleri ise eğitim komisyonlarının mümkün olan en iyi yöntemlerle öğrenci seçimini yapmaya çalıştıkları şeklindedir. Öğreticilerin bir kısmı ise sınavlarda sorulacak ezberlerin daha kapsamlı olması gerektiğini ve mülakatlarda daha nitelikli öğrencilerin seçilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğreticilerin %80'i de öğrenci seçiminde uygulanan yöntemlerin hakkaniyete riayet edildiği ve tarafsız olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Öğreticiler, eleme yöntemlerinin şeffaf bir şekilde

gerçekleştiğine, yazılı ve sözlü mülakat yapılmasının yetenekli öğrencilerin öne çıkmasında etkili olduğuna, yüzünden okuma sürecinde öğreticilerin iki ay kadar uzun süre çocuklarla beraber olduklarına ve çocukların yetenekleri hakkında kanı sahibi olduklarına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca statüsü yüksek insanların ve projede görev yapıp çocuğunu kayıt yaptıramayan öğreticilerin olmasının da seçimlerin tarafsızlığını gösterdiğini vurgulamışlardır. Yusifoğlu'nun (2021, s.52) araştırmasında okul ve kurs yöneticileri ile veliler, öğrenci seçimlerinin isabetli olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Öğreticiler ise daha isabetli kriterlerle öğrenci seçimlerinin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada öğreticilerin, öğrenci seçimlerinin daha isabetli kriterlerle yapılmasının neticesinde hafızlık eğitiminin daha verimli olacağını düşündüklerine dair yorum yapılabilir. Araştırmaların bulgularından elde edilen veriler neticesinde Yusifoğlu (2021) ve Kozakoğlu'nun (2019) araştırmalarındaki öğretici görüşlerinin birbirini desteklemedikleri görülmektedir.

Sonuç olarak, projeye öğrenci seçiminin önemli bir süreç olduğunu ve konu ile ilgili katılımcı görüşlerinin değerlendirilmesi gerektiği vurgulanabilir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, katılımcıların görüşlerinin farklılık arz ettiğini göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğunun olumlu görüş bildirmeleri ise sürecin işleyişi açısından önemlidir.

2.3.3. Hazırlıktan Hafızlığa Geçiş

Öğrenciler, ilk olarak akademik ön sınavla seçilip akabinde yaz döneminde almış oldukları Kur'an eğitiminden sonra müftülük tarafından oluşturulan komisyon ile gerçekleştirilen sınav neticesinde hafızlık hazırlık sürecine dâhil edilmektedir. Bu başlık altında öğrencilerin hafızlık sürecine seçim aşaması, öğrenci seçimine dair sınavın mahiyeti ve işleyişi, öğrenci seçiminde dikkat edilen hususlar, hafızlık öncesi ezber geçmişlerinin olup olmama durumu ile ilgili konular ele alınmıştır.

Öğrenci seçimi çok yönlü bir süreç olması sebebiyle araştırmalarda farklı açılardan ele alınmıştır. Örneğin: Yetimova'nın (2018) araştırmasında öğrenci seçim sürecinde dikkat edilen hususlar ele alınmıştır. Bu bağlamda Yetimova (2018, ss. 76-81) araştırmasında Kur'an kursu yöneticilerinin ve hafızlık öğreticilerinin öğrenci seçiminde hangi hususlara dikkat ettiklerini araştırmıştır. Kur'an kursu yöneticileri, öğrenci seçim sürecinde velinin veya öğrencinin isteğini, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını önemsediklerini belirtmişlerdir. Hafızlık öğreticileri ise hafızlığı tamamlayabileceğine kanaat getirdikleri öğrencileri istişareler sonucunda projeye aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenci seçiminde bir diğer önemli konu komisyon üyelerine yönelik görüşlerdir. Uğur'un (2019, s. 61) araştırmasında komisyonda görev alan personel ve komisyon süreci ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan çalışmada idareci, öğretici ve öğrencilerin çoğunluğu projede görev yapan öğretmenlerin komisyonda bulunmasını sınav sürecindeki değerlendirmeyi etkilemesi, öğrencinin heyecanını kontrol edebilmesi, öğrencinin kendini rahat hissetmesi ve hocanın öğrencisine güven vermesi açısından olumlu karşılanmışlardır. Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde komisyonda öğrencinin kendi hocasının bulunmasının pedagojik yönden önemli olduğu görülmektedir.

Sınav sürecinde komisyon üyelerinin öğrencilere nasıl davrandıkları değerlendirilen farklı bir konudur. Uğur'un (2019, s. 65) araştırmasında idareci, öğretici ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar komisyon üyelerinin sınav esnasında oluşturulan ortamın psikolojisini göz önünde bulundurarak öğrencilere olumlu tutum takındıkları yönündedir. Öğrencilerin sınav sürecini etkileyen diğer önemli konu ise komisyonun gün içerisindeki toplanma vaktidir. Komisyon üyeleri öğleden önce ve öğleden sonra sınav yapmaktadır. Öğrenciler, sınavın öğleden sonra olmasını uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, buna gerekçe olarak çalışmalarını için kendilerine daha fazla vakit verildiğini belirtmişlerdir.

Hazırlık sınıfından hafızlık sınıfına geçişteki komisyon sınavının mahiyeti de önemli bir konudur. Uğur'un (2019, ss. 66-69) araştırmasında idareci ve öğrenciler, konu ile ilgili sürenin yeterli ve yetersiz olduğuna dair görüşler bildirmişlerdir. Sürenin yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar, öğrencinin düşünmek için yeterli zamanının olmamasına, öğrenciye düşünmek için belirli bir süre verilmesi gerektiğine, sürenin yeterli olduğunu düşünen katılımcılar ise sürenin ideal olduğuna uzun veya kısa olmadığına dikkat çekmişlerdir. Komisyonda sorulan sorular da ele alınan konular içerisinde yer almaktadır. Öğrencilere göre yeterince soru sorulmamaktadır. Ayrıca öğrenciler, az sayıda sorulan soruların sınavlardan elde edilen puanların geçerliliğini düşürdüğünü dile getirmişlerdir. Komisyonun toplanmış olduğu mekân da sınav süreci ile ilgili ele alınan konulardandır. İdareci ve öğrencilerin bu konudaki görüşleri sınav mekânının akustik yapısının elverişsiz olduğu ve bu durumun sınav sürecine olumsuz yansıdığı yönündedir. Ayrıca katılımcılar, sınav mekânının öğrenci açısından önemli olduğu bu sebeple müdür odası gibi resmi bir mekânda yapılmasının öğrencinin strese girmesine, ortamda yiyecek, içecek vb. maddelerin bulunmasının öğrencilerin dikkatini dağıtabileceğine vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin psikolojik koşullarını ve başarı durumlarını etkileyebilecek olan bu hususlar

dikkate alınarak sınav yapılacak mekânların sade ve öğrencinin rahat hissedebileceği şekilde tercih edilmesi önemlidir

Hafızlığa başlamadan önce öğrencilerin ezber geçmişlerinin olmasının süreci ne şekilde etkilediği ele alınan bir diğer konudur. Arslan'ın (2020, s. 101) araştırmasında öğrencilerin ezber durumlarının hafızlık sürecine etkisi ile ilgili görüşlerinin farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Katılımcı öğrencilerin çoğunluğu süreç öncesinde ezber geçmişlerinin olduğunu bir kısmı ise ezber tecrübesinin olmadığını belirtmişlerdir. Süreç öncesinde ezber geçmişi olan katılımcıların bazıları bu durumun hafızlık eğitimine olumlu katkı sağladığını bazıları ise katkısının olmadığını belirtmişlerdir. Bu noktada denilebilir ki katılımcıların görüşleri farklılık arz etse de süreç öncesinde ezber geçmişlerinin olması seçim sürecini olumlu etkileyebilmektedir

Sonuç olarak incelenen araştırmalardan elde edilen veriler projede hafızlık eğitim sürecinin verimli geçmesi açısından öğrenci seçiminin oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Her bir aşamanın kendi içerisinde ele alındığı ve değerlendirildiği görülmektedir. Öğrenci seçiminde ve hafızlık eğitim sürecinde komisyonun önemli rol oynadığına da ayrıca dikkat çekilmiştir.

Bu bölümde projede hafızlık öncesi süreçler, hafızlığın tercih sebepleri, projeye öğrenci seçimi ve hazırlıktan hafızlığa geçiş konuları çerçevesinde ele alınmıştır. Diğer bölümde Projede hafızlık süreçleri ile ilgili konular ele alınacaktır.

2.4. Projede Hafızlık Süreçleri

İncelenen araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre projede hafızlık süreçleri temasının on altı tema altında ele alınabileceği ortaya çıkmaktadır. Bu alt-temalar Tablo 9'da da gösterildiği üzere Öğreticilerin Alan Bilgisi Yeterlilikleri, Öğreticilerin Pedagojik Formasyon Yeterlilikleri, Öğreticilerin Ezber Yöntemleri, Öğretici ve Öğrenci İletişimi, Öğrencilerin Motivasyonu, Öğrencilerin Hafızlık Eğitimini Tamamlama ve Sonrasına İlişkin Süreçleri, Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Katkısı, Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Özgüven Gelişimine Katkısı, Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Ahlaki Gelişimlerine Katkısı, Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Gelişimine Katkısıdır.

AÇIKLAMA	KAYNAK
Öğreticilerin Alan Bilgisi Yeterlilikleri	(Kuloğlu, 2018) (Kozakoğlu, 2019) (Uğur, 2019) (Ekinci, 2021) (Yusufoğlu, 2021)
Öğreticilerin Pedagojik Formasyon Yeterlilikleri	(Kuloğlu, 2018) (Kozakoğlu, 2019) (Aybey, 2020) (Güneş, 2020) (Ekinci, 2021)
Öğreticilerin Ezber Yöntemleri	(Kozakoğlu, 2019) (Uğur, 2019) (Osmanoğlu & Aslan, 2019) (Aybey, 2020) (Güneş, 2020) (Arslan, 2020)
Öğretici ve Öğrenci İletişimi	(Kozakoğlu, 2019) (Algur, 2019) (Uğur, 2019) (Güneş, 2020) (Arslan, 2020) (Mete, 2022) (Tuncel, 2022)
Öğrenci Motivasyonu	(Uğur, 2019) (Arslan, 2020) (Güneş, 2020) (Ekinci, 2021) (Tuncel, 2022)
Öğrencilerin Hafızlık Eğitimini Tamamlama ve Sonrasına İlişkin Süreçleri	(Yetimova, 2018) (Avcılar, 2021) (Tuncel, 2022) (Mete, 2022)
Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Katkısı	(Uğur, 2019) (Demir, 2019) (Kutlu vd., 2019) (Şirin, 2019) (Yusufoğlu, 2021)
Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Özgüven Gelişimine Katkısı	(Demir, 2019) (Güneş, 2020) (Yusufoğlu, 2021)
Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Ahlaki Gelişimine Katkısı	(Yetimova, 2018) (Demir, 2019) (Arslan, 2020) (Aybey, 2020)
Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Gelişimine Katkısı	(Yetimova, 2018) (Demir, 2019) (Güneş, 2020) (Yusufoğlu, 2021)

Tablo 9: Projede Hafızlık Süreçleri ile İlgili Alt Temalar

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2.4.1. Öğreticilerin Alan Bilgisi Yeterlilikleri

Öğretmenlerin görev alanındaki temel bilgilere vakıf olması ve alandaki gelişmeleri takip etmesi önemlidir (Erden, 2007, s. 153). Konu Kur'an kursu öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin din olgusunu, dinin temel kaynaklarını, din- ahlak ilişkisini, din-birey ilişkisini ve din-toplum ilişkisini kurabilecek düzeyde alan bilgilerine sahip olmaları gerekir. Konu hafızlık öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde ise yukarıdaki bilgilere sahip olmakla birlikte ilave olarak, Kur'an'ı usulüne uygun okuyabilme, Kur'an-ı ezberleyebilme, Kur'an öğretim tekniklerini anlatabilme özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Akyürek, 2005, ss. 183-186). Bu başlık altında öğretmenlerin alan bilgisi yeterlilikleri ile ilgili incelenen araştırmalardaki katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşleri ele alınmıştır.

Öğreticilerin alan bilgisi yeterlilikleri farklı araştırmalarda ele alınmıştır. Araştırmalarda öğretmenlerin alan bilgileri hakkında hem olumlu hem de problemlili görülen noktalara dikkat çekilmiştir. Uğur'un (2019, ss. 22-24) araştırmasında katılımcılar, öğretmenlerin alan bilgilerinin hafızlık öğreticiliği için yeterli olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Öğreticiler, tashih-i hurufa seçilmeleri, meslekteki kıdemleri, ilahiyat alanında aldıkları dersler, uygulamaya sınavla seçilmeleri, hafız olmaları gerekçeleriyle alan bilgilerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler de öğretmenlerin alan bilgilerinin projede hafızlık uygulamasını yapabilmek için yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, hocalarının mahreçlerine, makam yapmalarına, seçilmiş ve hafız olmalarına, iki kişiyi birlikte dinlemelerine, almış oldukları derecelere atıf yaparak alan bilgisine hâkim olduklarını belirtmişlerdir. Bu noktada öğretici ve öğrenci görüşlerinin örtüştüğü görülmektedir. Öğreticilerin Kur'an'ı Kerim'in alan bilgisine vakıf olmaları önemli bir konudur. Bu bağlamda incelenen araştırmada hafız öğretmenlerinin fem-i muhsin bir okuyuşa sahip olmasının gerekliliğine ve hafız olmasına dikkat çekildiği görülmektedir. Ekinci'nin (2021, ss. 62-63) araştırmasında öğretmenlerin %80'i Kur'an-ı yüzüne ve ezbere öğretmenin yöntemlerini bilme, %68'i Kuran ve tefsirine vakıf olma, İslami ilimlere vakıf olma konularında kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Kozakoğlu'nun (2019, s. 118) araştırmasında öğretmenlerin %50'si hafız öğretmenlerinin meslekleri için ihtiyaç duyulan İslami İlimler noktasında yeterli donanıma sahip olduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Öğreticiler, idare ve öğretici olarak bu konunun önemini farkında olduklarına, proje idaresinin belli aralıklarla öğretmenlere farklı ilmi alanlarda seminerler

verdiklerine dikkat çekmişlerdir. Yusufoglu'nun (2021, s. 53) araştırmasında da okul ve kurs yöneticileri, öğretmen, öğretici ve veliler de öğretmenlerin alanlarında yeterli olduklarına dair olumlu görüş bildirmişlerdir. Nicel bir araştırma olan Kuloğlu'nun (2018, s. 33) araştırmasında da alan bilgisi yeterliliği ile ilgili yöneticilerin %45'i kurumlarında görev yapan hafızlık öğretmenlerinin yeterli alan bilgisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Uğur (2019), Ekinci (2021) ve Kozakoğlu'nun (2019) araştırmalarındaki katılımcı görüşleri birbirlerini destekler niteliktedir.

Öğreticilerin alan bilgisiyle alakalı olumlu görüşlerin olmasıyla birlikte bazı eleştiri konuları da mevcuttur. Örneğin; Uğur'un (2019, ss. 24- 26) araştırmasında bazı idareciler öğretmenlerin mahreçlerinin eksikliğine dikkat çekmiş ve bölgesel farklılıkların öğretmenlerin Kur'an okuyuşuna yansıdığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler de projede görev yapan öğretmenlerin alan bilgileri ile ilgili problemleri gördükleri noktaları, mahreç konusundaki yetersizlikleri, alan bilgisinde eksiklikler yaşadıkları ve hafız olmayan öğretmenlerin hafızlık yaptırdığı şeklinde açıklamışlardır. Öğreticinin öğrenciyi daha iyi anlaması açısından hafızlık yaptıracak öğreticinin hafız olması önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin alan bilgisi eksikliklerini aza indirmeleri, niteliklerini arttırmaları ve alan bilgilerinin kendilerine verdiği güvenle görevlerini daha kaliteli gerçekleştirmeleri için üniversite mezunu olmalarının kendilerindeki eksikliği giderebileceği söylenebilir. Kuloğlu'nun (2018, s. 33) araştırmasındaki yöneticilerin %54'ü kurumlarındaki hafızlık öğretmenlerinin kısmen yeterli alan bilgisine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Kuloğlu'nun (2018) araştırması da Uğur'un (2019) araştırmasını destekler niteliktedir. Sonuç olarak öğretmenlerin tashih-i huruf seminerlerine katılmaları, hafız olmaları, makam yapmaları vb. konulara atıf yapılarak alan bilgilerinin hafızlık öğreticiliği için yeterli oluşuna alan dair olumlu görüşler bildirilmiştir. Bununla birlikte mehâric-i huruf ve okuyuş stillerindeki çeşitli problemlere de vurgu yapılarak olumsuz görüşler de karşımıza çıkmaktadır.

2.4.2. Öğreticilerin Pedagojik Formasyon Yeterlilikleri

Öğretmenin konu alanına hâkim olmasıyla birlikte sahip olduğu bilgileri öğrencilerine öğretebilmesi mesleki başarısı açısından önemlidir (Erden, 1998, s. 44). Öğreticilerden bilgi-kültür, dini yaşam ve pedagojik bakımdan bazı niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Hafızlık eğitiminin örgün eğitim kapsamında gerçekleştirilmesi ise

öğreticilerden beklentileri daha da artırmaktadır (Güneş, 2020, s. 163). Hafızlık eğitiminde görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunluğu DİB’de çalışan din görevlileridir. Hafızlık eğitiminde görevlendirilmekte ve Kur’an kursu öğreticisi olarak bilinmektedir (Aybey, 2020, s. 397). Bu bağlamda projede görev yapan hafızlık öğretmenlerinin pedagojik formasyon yeterlilikleri araştırmalara konu olmuştur. Bu başlık altında pedagojik formasyonun önemi, bu alandaki problemler ve pedagojik eğitime dair yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

Hafızlık eğitiminde öğretmenlerin pedagojik formasyona sahip olmaları önemlidir. Özellikle örgün eğitim kapsamında hafızlık eğitiminin gerçekleştirilmesi bu önemi daha da artırmaktadır. Farklı eğitim türlerinde olduğu gibi hafızlık eğitiminde de öğretmenlerden kaynaklı pedagojik hatalar ortaya çıkmaktadır. Araştırmalarda öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerinin önemi ele alınmıştır. Örneğin; Güneş’in (2020, ss. 163-165) araştırmasında öğretmenlerin bir kısmı öğreticiliğin pedagojik eğitime sahip olarak yapılmasının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Öğreticiler, pedagojik alandaki eksikliklerini ve taleplerini dile getirmişlerdir. Ayrıca yapılan hataların çocuğu hedeften saptırdığına, pedagojik yeterliliklerini yükseltecek eğitim verilmesinin faydalı olacağına, proje kapsamında bu içeriğe sahip bir eğitim veya seminer gerçekleştirilmediğine ancak böyle bir eğitime ihtiyaç olduğuna, ihtiyaç duyulan bu eğitimin yaptıkları hizmetlerin kalitesinin artmasına katkı sağlayacağına da dikkat çekmişlerdir. Aybey’in (2020, s. 397) araştırmasında da bazı öğretmenler öğrenci psikolojini anlayamama ve pedagojik formasyon eksikliğinden kaynaklı problemlerin varlığına dikkat çekmişlerdir.

Güneş’in (2020, s. 166) araştırmasında öğretmenlerin bir kısmı öğretim sürecinde pedagojik olarak düştikleri hataları, bağırarak, azarlamak, çok katı kurallar koymak, oyuna indirmemek, teneffüse çıkarmamak, ümitlerini kırmak, duyarsız tutum sergilemek, yapabileceğinden fazla ezber yüklemek şeklinde açıklamaktadır. Bu olumsuz davranışlar içinde öğrencileri en fazla olumsuz etkileyen durumun bağırılıp azarlanmaya maruz kalma olduğu belirtilmektedir. Aybey’in (2020, s. 395) araştırmasındaki öğrencilerin bir kısmı öğretmenlerin zaman zaman kendilerini azarladıklarını, bağırıldıklarını bazen teneffüse çıkarmama gibi cezalar verdiklerini belirtmişlerdir. Güneş (2020) ve Aybey’in (2020) araştırmasındaki öğretici ve öğrenci görüşlerinin birbirini destekledikleri görülmektedir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık sürecinde öğretmenlerin pedagojik formasyon eksikliğinden kaynaklı problemler yukarıda belirtilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin bu

alandaki kendilerini geliştirmek için aldıkları eğitimler de karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Aybey'in (2020, s. 397) araştırmasında öğretmenler projenin hedeflerine ulaşması için öğrencilere rehberlik yapma ve psikolojilerinin bozulmaması konusunda canla başla çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Ekinci'nin (2021, ss. 76-77) araştırmasında bir katılımcı öğrencilerine faydalı olabilmek için "Dini Danışmanlık ve Rehberlik" alanında yüksek lisans yaptığını belirtmiştir. Ekinci'nin (2021, ss. 76-77) araştırmasında da hafızlık öğretmenlerinin %32'si öğrencilerini daha iyi anlama ve tanıma amacıyla pedagoji, eğitim ve psikoloji alanlarında okuma yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68'i ise bu alanlarda okuma yapmadıklarını ancak seminerlere ve hizmet içi eğitimlere katıldıklarını, sosyal medyada eğitimcileri ve psikologları takip ettiklerini belirtmişlerdir. Okuma yaptıklarını belirten öğretmenler de bu durumun kendileri için faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmalarda projede görev yapan hafızlık öğretmenlerinin pedagojik formasyona sahip oldukları yönünde de görüş bildirilmiştir. Örneğin; Nicel bir araştırma olan Kuloğlu'nun (2018, s. 34) araştırmasındaki yöneticilerin %45'i kurumlarında görev yapan hafızlık öğretmenlerinin pedagojik formasyona sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Formasyon eğitiminin gerekliliği ile ilgili öğretmenlerin bakış açıları önem arz etmektedir. Bu bağlamda Kozakoğlu (2019, s. 115) araştırmasında hafızlık öğretmenlerinin pedagojik formasyon eğitimi ile projenin başarısı arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Öğretmenlerin %45'i bütün hafızlık öğretmenlerinin pedagojik formasyon eğitimi almış olmaları durumunda projenin başarısının daha fazla olacağı konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, ergenlik döneminde öğrencilere yaklaşımın önemli olduğu bu sebeple pedagojik formasyonun kesinlikle alınması gerektiğini savunmuşlardır. Öğretmenlerin %14'ü ise formasyona sahip olmanın önemli olmadığını kişinin alanında tecrübe ile kendini geliştirebileceğini savunmuşlardır. Öğretmenlerin %37'si de hafızlık eğitiminin farklı bir eğitim olduğunu ve formasyon eğitimindeki bilgilerin havada kaldığını bu sebeple birkaç yılını gayretle hafızlık öğreticiliği yapan kişinin formasyon eğitimi alan öğretmenden daha verimli olacağını savunmuşlardır.

Sonuç olarak araştırmalarda elde edilen bulgular süreç içerisinde yaşanan bu durumların öğretmenin pedagojik yeterliliğinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda öğretici seçiminde pedagojik formasyon şartının aranması ve projede görev yapan öğretmenlere pedagojik formasyon eğitiminin verilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca örgün eğitimle

birlikte hafızlık eğitiminde öğrencilerin dini sosyalleşme ve dini eğitim sürecinden geçtikleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu açıdan öğrencilerin gelişim dönemi itibarıyla bu dönemde duygularının önemli olduğu dikkat edilmesi gereken bir husustur. Bu bağlamda hafızlık eğitiminde ezber sürecinin önemli olmasıyla birlikte duyguların zorlama olmaksızın yaşanması dini davranışın sürekliliğini sağlayacak gerekliliklerdendir. Bu sebeple hafızlık sürecini sempatik hale getirecek pedagojik yaklaşımların sergilenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin duygularının önemsenmesi, örselenmeden, ihmal edilmeden tatmin yolunun açılması hafızlığı anlamlandırmaları açısından oldukça önemlidir. Bu noktada projenin öznesi olan öğrencilerin hafızlık süreçlerini verimli ve psikolojik açıdan olumlu bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için bu konuda düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenebilir.

2.4.3. Öğreticilerin Ezber Yöntemleri

Hafızlığın hangi ezber yöntemlerinin kullanılarak gerçekleştirileceği meselesi hafızlık eğitiminin temel noktalarından biridir. Dünyada ve Türkiye’de hafızlık ezber yöntemleri konusunda birçok farklı uygulama bulunmaktadır. DİB’in yürüttüğü hafızlık eğitim programlarında genellikle “geleneksel yöntem” kullanılmaktadır (Özbek, 2015, s. 186). Bu başlık altında proje kapsamında öğretmenlerin ezber yöntemlerindeki görüşleri, hangi yöntemi tercih ettikleri, ezber sürecinde kullanılan materyaller ile ilgili konular ele alınmıştır.

Öğreticilerin hafızlık sürecinde, öğrencilere ezber yöntemleri ve tekrar gibi konularda bilgilendirme yapması gerekmektedir. Bu konuda öğrencileri kendi deneme yanılmalarına terk etmemek gerekir. Öğrenmenin meydana gelmesinde ve öğrenmenin niteliğinin artması konusunda yöntem bilgileri önemlidir (Akyürek, 2015, s. 8). Ayrıca öğrencilerin ezberlerini sistem içerisinde rahat yapabilmeleri açısından öğretmenlerin öğrencileri yeteneklerine göre bilgilendirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Uğur’un (2019, ss. 113-117) araştırmasında öğretmenler, hafızlık sürecinde öğrencilere sayfa ezberinin nasıl yapılacağını göstererek ezberlerini daha kalıcı yapmalarını sağladıklarını, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara dikkat ederek ezber yöntemlerini öğrettiklerini, nasıl ezber yapacakları konusunda çeşitli tavsiyelerde ve uygulamalarda bulunarak destek verdiklerini belirtmişlerdir.

Öğreticilerin hafızlık sürecinde öğrencileri ezber konusunda bilgilendirmeleri kadar uyguladıkları yöntemler de önem arz etmektedir. Öğreticilerin hafızlıkta uyguladıkları yöntemler pek çok araştırmada ele alınmıştır. Bu bağlamda Uğur'un (2019, ss. 30-31) araştırmasında öğretmenler, kendi hocalarından gördükleri şekilde ve deneme yanılma yöntemiyle hafızlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aybey'in (2020, ss. 398-399) araştırmasında öğretmenler, hafızlık eğitiminde geleneksel yöntem, koro sistemi ve onluk sistemi uyguladıklarını belirtmişlerdir. Güneş'in (2020, s. 178) araştırmasında da öğretmenler geleneksel, koro, grup hafızlık, kaydırma usulü vb. yöntemlerle hafızlık yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Aybey (2020) ve Güneş'in (2020) araştırmalarındaki katılımcı görüşleri klasik ezber yöntemlerini kullanmakla birlikte farklı yöntemleri de denedikleri yönündedir. Ekinci'nin (2021, s. 71) araştırmasında ise öğretmenlerin yeni sistemlere, ezber yöntemlerine ve yeni uygulamalara açık olmadıkları görülmektedir. Araştırmadaki öğretmenlerin tamamı geleneksel sistemle hafızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu sistemi uygulamalarına da gerekçe olarak öğrenciler üzerinde farklı teknikler uygulamanın sağlıklı olmayacağını, kendilerinin de öğrencilere daha önce uygulamadıkları bir sistemle hafızlık yaptırmak istemeyeceklerini belirtmişlerdir. Kozakoğlu'nun (2019, ss. 124-134) araştırmasında öğretmenlerin %14'ü onluk sistemde hafızlık yaptırılmasının daha verimli bir yöntem olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Bu yöntemin verimli olduğunu düşünen öğretmenler ise öğrencilerin zihin dünyasında ulaşılması daha kolay bir hedef olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğreticilerin %37'si onluk sistem olarak değil on beşlik sistem olarak iki bölüm halinde olmasının daha verimli olacağı görüşündedir. Öğreticilerin %44'ü klasik yöntemin daha verimli olduğu görüşündedir.

Hafızlık eğitiminin grup halinde yapılması, musiki ve makam ile yapılmasının önemi, ezber kabiliyeti olan öğrencilerin aynı gruplarda olmasının zorunluluğu ve grupla ezber yaparken kelime veya harf hatasının olma durumu araştırmalarda ele alınmıştır. Örneğin; Arslan'ın (2020, ss. 93-102) araştırmasında öğrencilerin çoğunluğu hafızlığın grupla birlikte yapılmasını avantaj olarak değerlendirmektedir. Bunun sebebi olarak akılda kalıcılığının yüksek olmasına ve ezberin kolay yapılmasına, dikkatin dağılmamasına, grupla beraber başarıya duygusuna vurgu yapmışlardır. Musiki ve makamla ezber yapmanın avantajı olarak da ezberi kolaylaştırdığına dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu grupla ezber yaparken kelime veya hareke hata oranının düşük olduğu

yönünde görüş bildirmişlerdir. Sürecin öznelere olmaları nedeniyle öğrencilerin görüşleri hafızlık sürecindeki ezber yöntemleri ve gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde musiki ve grupla hafızlık yapılmasından memnun oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Kozakoğlu'nun (2019, ss. 124-134) araştırmasında öğretmenlerin bir kısmı koro yönteminin ezber sürecini kolaylaştırdığına dair görüş bildirmişlerdir. Bu tekniğin seviye sınıfları oluşturulduğunda çok verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğreticilerin bazıları bu sistemin her öğrenci için verimli olmadığı kanaatinde. Öğreticiler, öğrencilerin ders çalışma metotlarının farklı olması bu sebeple de bu sistemin uygulanabilir bir yöntem olmadığını belirtmişlerdir.

Geleneksel kurslarda uygulanan yöntemler ile projede uygulanan yöntemler arasında fark olup olmaması araştırmalarda ele alınan bir diğer konudur. Kozakoğlu'nun (2019, ss. 124-134) araştırmasında öğretmenlerin %23'üne göre projede uygulanan hafızlık yöntemlerinin geleneksel hafızlık kurslarında uygulanan yöntemlerden tek farkı okul dersleri ile beraber yürütülmesidir. Öğreticiler, projede uygulanan metotların daha önce hiç uygulanmamış metotlar olmadığını fakat daha önce bilinen metotlar içerisinde en verimli olanlarının seçilerek sistem içerisinde uygulandığını ifade etmişlerdir. Öğreticilerin %45'ine göre ise örgün eğitimdeki hafızlık tekniğini proje olmayan bazı kurslarda ve okullarda uygulandığını bu açıdan tam anlamıyla projeye farklı denilemeyeceğini dile getirmişlerdir.

Öğreticilerin hafızlık eğitiminde uyguladıkları yöntemlerde farklı bakış açıları ve değişik uygulamalar da karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda Gürel ve Kaya'nın (2019, ss. 285-286) araştırmasında öğretmenlerin uyguladıkları yöntemler dikkat çekmektedir. Öğreticiler, Osmanlı usulü metodu, cüz ve sure ezberletme metodu, öğrencinin durumuna göre öğrenci merkezli yöntem takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin bu yöntemleri kullanmalarıyla birlikte öğrenci durumlarını dikkate alarak esnek bir eğitim metodu kullandıkları da görülmektedir. Bazı öğretmenlerin önce dinletme, ardından gözle takip ettirme, sonra görsel hafızayı harekete geçirecek yöntemler kullandıkları, bazı öğretmenlerin ise önce dinletme, ardından aşinalık kazanana kadar yüzüne okutma, sonra sayfanın altından ezber başlatma gibi yöntemler kullandıkları karşımıza çıkmaktadır. Uygulanan bu yöntemlerin, öğrencilerin duyuşsal ve zihinsel yeteneklerini harekete geçirmede başarılı olabileceklerini söylemek mümkündür. Gözle takip, dinletme, görsel

hafıza teknikleri, defalarca okuma, öğrenciye Kâbe’de okuyormuş hissi verme, öğrencinin durumunu dikkate alma gibi uygulamaların hafızlık sürecinde son derece verimli uygulamalar olduğu söylenebilir. Bu noktada uygulanan yöntemlerin amaca hizmet eder nitelikte olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmalardan elde edilen veriler hafızlık eğitiminde ortak bir yöntem birliğinin olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda Aybey’in (2020) araştırmasından elde edilen verilerle Uğur’un (2019) araştırmasındaki veriler birbirlerini destekler niteliktedir. Bu araştırmalarda katılımcıların belirttiği görüşler değerlendirildiğinde hafızlık eğitiminde henüz yöntem birliğinin sağlanamadığı, farklı okullarda farklı yöntemlerin uygulandığı hatta aynı okullarda öğretmenlerin farklı yöntemler uyguladığı görülmektedir. Kozakoğlu’nun araştırmasındaki katılımcı görüşleri ise diğer araştırmalardaki katılımcı görüşlerinden farklıdır. Kozakoğlu’nun (2019, ss. 124-134) araştırmasında öğretmenlerin %57’si projede tüm öğrenciler için geçerli bir yöntemin olmadığını her öğreticinin kendi uygun gördüğü yöntemi uyguladığına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, öğrenciler için en verimli yöntemin uygulandığını belirtmişlerdir. Öğreticilerin %27’si ise 2018 yılında ortak yöntemin kullanılmadığı 2018 yılından sonra ise ortak olarak koro yönteminin uygulandığını belirtmişlerdir. Hafızlık eğitiminde yöntem birliği ile ilgili denilebilir ki hafızlık eğitiminin kendine özgü yöntemlerinin olması gerekmektedir. Bu şekilde yöntem birliğinin olmaması öğrenci ve öğretici açısından olumsuz sonuçların getirmesine sebebiyet verebilmektedir.

Hafızlık eğitiminde ezber yöntemleri kadar ezberleme biçimi, ezber zamanı da önemlidir. Bu bağlamda Uğur (2019, ss. 75-82) araştırmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin hafızlık yaptırırken veya yaparken nasıl ezber yaptıklarını incelemiştir. Katılımcılar, ezber öncesi aşamada, sayfayı bireysel olarak yüzüne okuma, sayfanın bilen birine veya öğreticiye yüzüne okunması ve araç-gereçlerden dinleme yapılması yöntemleri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Sayfayı bireysel olarak yüzüne okuma yönteminin kullanılma sebeplerini öğretmenler, öğrencilerin sayfaya aşına olmasını, öğrenciler ise hatalarını başta fark etmek sayfayı yüzüne güzel okuyabilecek hale getirmek ve sayfayı tanımak gerekçeleriyle açıklamışlardır. Sayfanın bilen birine veya öğreticiye yüzüne okunması yönteminde öğretmenler amaçlarının, öğrencilerin hatalı ezberlemelerini engellemeye çalışmak ve öğrencilerin hatalarını söyleyerek yanlış ezberlemelerinin önüne geçmek olduğunu belirtmişlerdir. Materyallerden dinleme yapılması yönteminde öğrencilerin gerekçelerine

bakıldığında, ayetlerin akılda kalıcı olması, doğru okumak, kolay ezberlemek olduğu görülmektedir. Ezberleme sürecinde öğretmenler öğrencilere sayfayı aşağıdan yukarı ve parça parça ezberlemelerini tavsiye ettiklerini ifade etmişlerdir. Buna gerekçe olarak da sayfanın daha sağlam yapılacağı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kozakoğlu'nun (2019, ss. 124-134) araştırmasında da öğretmenlerin bir kısmı sayfa ezberlerken aşağıdan yukarıya doğru ezberlemenin dersin verimliliğini artıran verimli bir uygulama olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Öğreticiler, bu tekniğin uygulanmasında öğrencilerin sayfalarını toparlamasının daha kolay olması sebebiyle özellikle proje okullarında uygulanması gerektiği görüşündedir. Öğreticilerin bir kısmı ise her öğrencinin bu tekniği uygulayamadığını ayrıca bu tekniğin olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu ancak olumsuz yönlerinin daha fazla olduğunu vurgulamışlardır.

Hafızlık eğitiminde önemli olan bir diğer konu ise öğrencinin ezber yaptığı zaman ve hafızlık öğreticisine ders vermeden önceki tekrar sürecidir. Bu bağlamda Osmanoğlu & Aslan'ın (2019, s. 218) araştırmasındaki katılımcı öğrenciler, ezber yapmak için ideal bir zaman belirlediklerini ve ezberlerini o saatlerde yaptıklarını belirtmiştir. Uğur'un (2019, ss. 92-93) araştırmasında öğrencilerin çoğunluğu sabah bir kısmı ise akşam ve gece ezber yaptıklarını belirtmişlerdir. Osmanoğlu & Aslan'ın (2019) araştırması ile Uğur'un (2019) araştırmasındaki öğrencilerin ezber yapma zamanları benzerlik göstermektedir. Ezberin son aşaması olan hafızlık öğreticisine verilmeden önceki süreçte araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu ezberlemiş oldukları sayfaları zihinlerinde korumak amacıyla bilen birine dinlettiklerini veya bireysel olarak tekrar ettiklerini belirtmişlerdir.

Her düzeydeki eğitim uygulamalarının amaçlarına ulaşabilmesi için teknolojiden ve materyallerden yararlanılması gerekmektedir. Hafızlık eğitiminde kullanılan materyaller ezber stratejilerini somut hale getirmektedir. Bu bağlamda hafızlık eğitiminde öğrencilere daha kısa sürede hafızlık yaptırmak için materyal kullanımı önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerin niteliklerine vakıf olmaları ve bu duruma uygun olarak hafızlık stratejilerini ve yöntemlerini kullanarak öğretim materyallerinden faydalanmaları gerekmektedir. Uğur araştırmasında (2019, ss. 97-106) öğrencilerin ve öğretmenlerin hafızlık eğitiminde hangi materyalleri kullandıklarını incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı telefon, mp3, bilgisayar ve internet kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu materyallerden dinleme yapan öğrenciler, ezberden önce sayfaya aşına olmak için telefonda dinleme yaptıklarını, hatalarını görmek için kendi ses kayıtlarını

dinlediklerini, ezberlemeyi kolaylaştırıp akılda kalma sürecinin uzatılması sebebiyle telefonda dinleme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle çeşitli cihazlarla dinleme yaparken çalışılan sayfaların dinlenerek tekrarlandığı tekrar modelinin ise alınan davranışın hatırlanmasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Bir kısım öğrenci ise tespih veya zikir matik kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu materyalleri kullanan öğrencilerin gerekçelerine bakıldığında, sayfalarını tekrarlama konusunda, 33'leme işlemini gerçekleştirmek için, sayfayı ne kadar okuduklarını bilmek için, tespihe dokunduklarında daha etkili olduğu için, ezber yaparken dikkatini daha iyi topladıkları için bu materyalleri kullandıklarını açıklamışlardır. Öğrencilerin bir kısmı ise kalem kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, kalem kullanma gerekçelerini sayfalarını ezberlerken önemli gördükleri yerlerin ve hatırlayamadıkları yerlerin altını çizmek, yanlışlarını çizmek şeklinde açıklamışlardır. Yazı tahtası ise hafızlık eğitiminde kullanılan bir diğer materyaldir. Hafızlık eğitiminde kullanılan yazı tahtalarına atıf yapan öğretmenler, akıllı tahtaları yüzüne yaptıkları dönemde kullanmanın yardımcı olduğunu ve akıllı tahtayı ayetlerin tekrarlanmasında kullandıklarını belirtmişlerdir. Kur'an klemi de hafızlık eğitiminde kullanılan bir materyaldir. Kur'an klemi kullanan öğrenci, yüzüne okumasının gelişmesini gerekçe göstermiştir.

Sonuç olarak eğitimin her aşamasının önemli olmasıyla birlikte uygulanan yöntem süreç açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Araştırmalardan elde edilen veriler uygulanan yöntemlerin farklılıklarını göstermektedir. Bu durum avantaj ve dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Genel olarak görüşlerin ortak bir uygulamanın olmasının daha verimli olacağı yönünde olduğu görülmektedir. Bu açıdan denilebilir ki eğitim sürecinde çıktılar tam olarak görülmeksizin ve yeterince değerlendirilmeksizin sistem değişikliğine gidilmemesi gerekmektedir. Bu açıdan her türlü yöntemin Türkiye ve dünya uygulamaları göz önünde bulundurularak pedagojik ve öğretim tarafları dikkate alınarak sınırlılıkları ve avantajlarıyla ortaya konulması gerekir. Ayrıca konuya gelişim dönemleri açısından da bakmak gerekmektedir. Ezber yöntemleri tercih edilirken veya düzenlenirken yaş grubuna uygun olanlar tercih edilmeli veya yöntemler yaş grubuna uygun hale getirilmelidir. Ayrıca modern teknolojiler kullanılarak ezberi kolaylaştırıcı program tasarımları düzenlenmelidir.

Hafızlık eğitiminin süresini kısaltıp kalitesini artırmak için yeni öğretim yöntemleriyle birlikte çağdaş teknolojinin ürünü olan yeni eğitim materyallerini kullanmak

gerekmektedir. Ayrıca hafızlık eğitiminde materyallerden faydalanılabilir. Ezberlenecek bölümlerde veya yüzüne okunacak bölümlerde farklı hafızların özgün okuyuşları, okunan bölümlerin mealleri kaliteli okuyuş açısından önemlidir. Bu bağlamda harflerin mahreçlerinden telaffuzunda, şeddeli, cezimli, harekeli ve medli okunuşlarda öğrencilere dinlettirilebilir veya izlettirilebilir. Ayrıca tecvit bilgisinde de Türkçe anlatım ve konuda geçen örneklerin okunuşu, tecvit örnekleri sesli ve görüntülü olarak materyaller yardımıyla öğrencilere aktarılabilir. Öğreticilerin bu açılardan materyallerden yararlanmaları oldukça önemlidir. Bu tür çalışmalar neticesinde uygulamaya geçirilmeye çalışılan çağdaş eğitim anlayışı sonucunda hafızlık, öğrenciler için zevkli hale getirilebilir. Öğrenci için zevkli hale getirilen eğitim ise öğrencinin içsel güdülenmesini artırarak bu eğitimi severek yapmasını sağlayabilir.

2.4.4. Öğretici ve Öğrenci İletişimi

Öğretmek her insanın yapabileceği bir iş olsa da, öğretmen bu işi kuralları gereğince ve etkili bir şekilde yapabilen kişidir. Çağımızda öğretmenlik özel alanlara hâkim olan profesyonel bir meslek haline gelmiştir. Bu mesleği profesyonel hale getiren hususlar; alan bilgisi ve öğretme yeterlilikleri gibi konularda uzman olmayı ve iletişim konusunda yeterince beceriye sahip olmayı gerektirmesindedir. Bu nedenle yeni öğretme anlayışlarında öğretmenin nasıl öğrettiği ve öğretirken nasıl bir iletişim kurduğu önemlidir (Gordon, 2013, s. 16). Bu bağlamda öğrenme sürecinde etkili iletişim, bilgiyi öğrenmede kolaylık sağlamakla birlikte sonraki öğrenmelere de pozitif bir güdülemedir. İyi iletişim öğrenci üzerinde olumlu etki bırakmasıyla birlikte kötü iletişim de aynı derecede olumsuz etki bırakmaktadır (Güneş, 2020, s. 193). Konu hafızlık açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin kendilerini hocalarına karşı rahat ifade edebilmeleri, öğrenciler ve öğretmenler arasında anlayışa ve güvene dayanan eğitim ortamının oluşması ezber sürecindeki verimliliğin artmasına katkı sağlaması açısından önemlidir (Uğur, 2019, s. 27). Bu başlık altında hafızlık eğitim sürecinde öğretici ve öğrenci arasında nasıl iletişim kurulduğu konuları ele alınmıştır.

Hafızlık eğitiminde öğretmenlerin öğrencileri dinlemesi ve onların problemlerine çözüm getirmeleri sosyal ve kişisel gelişimlerini olumlu bir şekilde etkilemektedir. İncelenen araştırmalarda öğretici ve öğrenci arasındaki iletişim konusuna önem verildiği görülmektedir. Örneğin: Uğur'un (2019, ss. 107-111) araştırmasında öğretmenler, öğrencilerin problemleriyle ilgilendiklerini, öğrencilerin sorunlarını kendilerine

anlatabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğreticilerin öğrencilere güven verdiği şeklinde yorumlanabilir. ÖĞrencilerin problemleriyle nasıl ilgilenildiği konusu ise genel olarak tavsiye verme, whatsapp'tan ilgilenme, sorun çözülemediği zaman aile ile görüŖme, sorunun aile ile de çözülemediği durumlarda okulun rehberlik öğretmeni ile görüŖme şeklinde gerçekteŖtiđi görölmektedir. Konuya öğrenciler açasından bakıldığında öğreticilerin görüŖleriyle örtüŖür nitelikte hocalarının kendilerini rahatlattıklarını, motive ettiklerini ve sorunlarını rahatlıkla anlatabildiklerini ifade etmişlerdir. Kozakoğlu'nun (2019, s. 117) araŖtırmasındaki öğreticilerin %90'ının öğrencilerin hocalarına veya kurs idaresine sorunlarını çözmek için rahatlıkla başvurabildiklerine dair görüŖ bildirmeleri, Uğur'un (2019) araŖtırmasındaki görüŖleri destekler niteliktedir.

Kozakoğlu'nun (2019, s. 117) araŖtırmasındaki öğreticiler, katı disiplin kuralları olan ve baskı ile ders vermeye çalıŖıldıđı eski Kur'an kursu anlayıŖının tamamen yıkılmasına yönelik uygulamalara önem verdiklerini vurgulamıŖlardır. Yusufoglu'nun (2021, s. 51) araŖtırmasında da okul yöneticileri, kurs yöneticileri, öğretmenler, öğreticiler ve veliler de öğrencilere rehberlik desteği verildiğine dair olumlu görüŖ bildirmişlerdir. Mete'nin (2022, s. 40) araŖtırmasındaki öğrenciler de hafızlık öğreticilerinin kendilerine rehberlik etme konularında MEB kurumundakilerin %83'ü, DİB kurumundakilerin ise %84'ü olumlu görüŖ bildirmişlerdir. Kozakoğlu'nun (2019, s. 116) araŖtırmasında da velilerin %67'si hafızlık öğreticilerinin öğrencilere karŖı tutum ve davranıŖlarından memnun olduklarını, öğreticilerin ellerinden geleni yaptıklarını ve pek çok hocanın bu iŖi kendilerine dert edindiklerini ifade etmişlerdir. Velilerin %27'si ise her öğreticinin farklı olduğunu bazı öğreticilerin öğrencilerle iletiŖim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Mete'nin (2022, ss. 38-39) araŖtırmasında MEB kurumundaki öğrencilerin %71'i ile DİB kurumundaki öğrencilerin %68'i öğreticilerinin anlayıŖlı ve yumuŖak olduklarını belirtmişlerdir. Algur' un (2019, s. 90) yapmıŖ olduğu araŖtırmada da öğrencilerin tamamına yakını öğreticileri ile olan iletiŖimlerini samimi ve iyi ifadelerle nitelendirmişlerdir. Tuncel'in (2022, ss. 248-249) araŖtırmasında da öğrencilerin çoğunluğu hocalarının davranıŖlarını olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. ÖĞrencilerin görüŖlerinden elde edilen sonuçlardan hareketle projede görev yapan hocaların olumsuz tutum içerisinde olmadıkları söylenebilir.

Hafızlık öğreticisi ile öğrencinin arasındaki iletiŖimin olumlu olması öğrencilerin ders baŖarı durumlarını etkilemektedir. Bu açıdan öğrencilerin konu ile ilgili düŖünceleri önemlidir. İncelenen araŖtırmalarda öğreticilerin rehberliği konusunda olumsuz görüŖ beyan eden

öğrenciler bulunmaktadır. Örneğin: Uğur'un (2019, ss. 111-113) araştırmasında öğrenciler hafızlık eğitiminde başarısız öğrencilerin daha çok rehberliğe ihtiyacının olduğunu, öğretmenlerin ise başarılı öğrencilerle daha çok ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca hocalarının kendilerini bazen anladıklarını bazen sıkıntılarını basit gördüklerini, bazen de sorunlarının ezber vermemek için bahane kabul edildiğini, bazen hocalarından korktukları için sorunlarını dile getiremediklerini ifade etmişlerdir. Öğreticiler tarafından problemlerinin dinlenmediği belirtilen öğrencilerin başarı durumuna bakıldığında zorlanan ve bırakan öğrenciler olduğu dikkat çekmektedir. Hocalarıyla iletişim problemi yaşayan öğrencilerin çoğunluğunun zorlanan veya hafızlık sürecini bırakan öğrencilerin olması yukarıda ifade edilen iletişim problemlerinin etkilerinin olduğu söylenebilir.

Zorlu bir eğitim olan hafızlık sürecinde öğrencilerin sabrının tükenip süreci tamamlama noktasında umutlarının azaldığında öğretmenlerin devreye girerek öğrencileri destekleyici ve kolaylaştırıcı yöntemler geliştirmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerini öğretmenlerini nasıl tanımladıkları öğretmenlerden beklentileri açısından önemlidir. Arslan'nın (2020, s. 97) araştırmasına katılan öğrencilere göre hafızlık eğitim sürecinde öğretmenlerin rolü motivasyon sağlamak, süreci iyi yöneten lider olmaları, yöntem ve metot öğretmeleri ve disiplini sağlayan kişi olmalarıdır. Öğrenci görüşlerinden hareketle denilebilir ki hafız öğretmenlerinin bu özellikleri taşıyan kişiler olması öğrencileri olumlu etkilemeleri açısından önemlidir.

Hafızlık sürecinde öğrencilerle iletişimin en önemli olduğu zamanlardan birisi hafız adaylarının hafızlıklarını bırakmaya karar verdikleri zamanlardır. Bu dönemde hocanın sevecen bir şekilde öğrenciyle diyalog kurması gerekmektedir. Gürel & Kaya'nın (2019, s. 287) araştırmasında öğretmenler bu tür dönemlerde öğrencilerine hafızlığın hem dünyevi hem uhrevi değerlerini hatırlattıklarını, sohbet ettiklerini ve yapılabilecek bir şey olması durumunda ellerinden geleni yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu noktada öğrencilere öğretmenlerin genel anlamda pozitif yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Uğur'un (2019, ss. 27-29) araştırmasında iletişim problemleri sebebiyle bırakan öğrencilerin görüşleri ile Gürel & Kaya'nın (2019, s. 287) araştırmasındaki öğretmenlerin görüşleri beraber değerlendirilmelidir. İletişimsizliğin öğrencilerde hafızlığı bırakmaya olumlu iletişimin ise süreci devam ettirmeye katkı sağladığını görmek açısından bu iki araştırmanın karşılaştırılması önemlidir.

Sonuç olarak denilebilir ki hafızlık sürecinde öğrenciler açısından en önemli hususlardan biri öğretmenlerle aralarında kurmuş oldukları olumlu iletişimidir. İletişimin olumsuz olması süreci yarıda bırakırken olumlu bir iletişim kriz zamanlarını etkileyip sürecin tamamlanmasını sağlamaktadır. Öğreticilerin iletişimi nasıl değerlendirdikleri öğrencilere bu süreçte nasıl yaklaştıkları konusunda da farklı yaklaşımların varlığı kendini göstermektedir. Genel olarak elde edilen bilgiler beraber değerlendirildiğinde iletişimin hafızlık eğitimindeki kilit noktalardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir açıdan denilebilir ki genel alanda tüm öğretim uygulamalarında özel alanda ise hafızlık eğitiminde öğrencilerin gelişim özelliklerinin bilinmesi uygulamanın başarılı olabilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerine göre ortak bir dilin kullanılması iletişim sürecini kolaylaştırabilir.

2.4.5. Öğrenci Motivasyonu

Motivasyon etkili öğrenme sürecinin en önemli bileşenlerindedir (Slavn, 2017, s. 286). Bu açıdan öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyonunun eğitim sürecindeki performansına olumlu veya olumsuz yansıdığı söylenebilir (Uğur, 2019, s. 39). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenme performansları ile motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğuna dikkat çekilmiştir (Balaban, s. 173). Motivasyonun gerekli düzeyde olması da önemlidir. Motivasyonun yetersiz olması öğrencinin edim düzeyini düşürebileceği gibi aşırı motivasyon olması da öğrenmeyi kilitleyebilir. Bu durumun sebebi ise görevin başarılamaması durumunda aşırı kaygıya dönüşmesidir. Bu durum ise öğrenmeyi en başından engelleyebilir (Başaran, 1996, s. 267). Bununla birlikte yeterince güdülenmemiş öğrenci de öğrenmek için yeterince hazır hale gelmemiş demektir (Selçuk, s. 156). Başarılı kişilerin başarılarının arka planında etkili güdülenmenin olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Hafızlık eğitiminde de öncelikli olarak motivasyonu sağlamak öğrenmenin niteliği açısından önemlidir. Bu başlık altında öğrencilerin motivasyon algısı, öğretmenlerin öğrencileri motive etmek için uyguladıkları yöntemler ve motivasyon ile ilgili problemler ele alınmıştır.

Hafızlık eğitiminde öğrencilerin motivasyon algısının nasıl olduğu önemlidir. Bu konu ile ilgili olarak Arslan (2020, s. 91) araştırmasında hafızlık sürecinde psikolojik motivasyonun öğrencilerdeki karşılığının ne olduğunu incelemiştir. Öğrenciler psikolojik motivasyonu, destek, cesaretlendirmek, inanmak, gayret olarak anlamlandırmışlardır.

Öğrencilerin bu kavramı ne şekilde algıladıklarını bilmek onların ihtiyaçlarına cevap vermek açısından öğreticilere de velilere de yol gösterebilmektedir.

Motivasyon hafızlık eğitiminde oldukça önem arz eden bir konu olması sebebiyle pek çok araştırmaya konu olmuştur. Göksun (2019, ss. 140-160) araştırmasında başarılı hafızların kendilerini nasıl motive ettiklerini incelemiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar içsel ve dışsal faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu noktada içsel faktörlerin azim ve kararlılık, öğrencilerin kişisel hisleri, duygu ve düşünceleri, içsel dinamiklerin yönlendirmesi, isteme bağlamında oluşan ortak duyguları karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca başarıyı tatmak, başarılı olmanın hafızlık sürecindeki ilerlemeleri üzerindeki olumlu etkileri, çalışma biçimlerini düzenleme, sistemli hale getirme konusunda kaygılar taşımaları ve bunları temellendirmeye çalışmaları gibi etkenler karşımıza çıkmaktadır. Dışsal faktörler olarak ise, prestij, hoca ve ebeveyn etkisi, öğrencilerin bu yola girmelerine vesile olan hoca ve ebeveyn faktörlerinden güçlü destekler almaları, arkadaş çevresi ve etkisi, öğrencilerin motivasyon kaynağı olarak arkadaş çevresine gönderme yapmaları gibi etkenler karşımıza çıkmaktadır.

Motivasyon konusunda içsel güdülenmeyi sağlamak için dışsal güdülenmeye ihtiyaç vardır. Öğrencilerin ilgi ve merakı dışsal olarak sürekli beslenmek durumundadır. Bu noktada Güneş'in (2020, ss. 143-147) araştırmasındaki öğretmenlerin görüşleri farklı motivasyon yaklaşımlarını gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Öğreticilerin sözlü motivasyonların dışında başvurdukları motivasyon biçimleri şu şekildedir: Abdurrahman GÜRSES vb. rol model/ örnek şahsiyet tanıtma, öğrencinin severek ders çalışması için güler yüzlü davranmaları, derslerden önce veya sonra öğrencilerle bir süre muhabbet etmeleri, öğrencilerin iyi durumlarını pekiştirmek amacıyla küçük hediyeler vermeleri, okul dışındaki mekanlarda yemek ısmarlamaları, ders aralarında spor aktivitelerinin gerçekleştirilmesi, sınıf ortamında oynanacak küçük oyunların oynanması, geziler düzenlenmesi, sözlü motivasyon veya nasihat edilmesidir. Bu kısımda dikkat edilmesi gereken hususlar, motivasyonu yeteri derecede kullanmak, etkili bir biçimde yapmak ve zamanla bu konudaki yöntemleri değiştirmektir. Motivasyon yeterli düzeyde olmadığında gerekli etkiyi sağlamayacağı gibi, gereğinden fazla yapıldığında da amaçların araç gibi algılanmasına neden olabilmektedir.

Öğrencilerin motivasyonlarının en düşük olduğu zamanlar ders veremedikleri zamanlardır. Bu durumda öğretmenlerin ders veremedikleri durumlarda öğrencilere uyguladıkları ödül ve

ceza yaklaşımları da sürecin verimliliği açısından önemlidir. Ekinci (2021, ss. 72-73) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin ders durumuna göre öğrencilere ödül veya ceza yaklaşımını uygulayıp uygulamadıklarını değerlendirmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin %52'si ödül veya ceza yaklaşımını kullanmadığını, %24'ü kullandığını %24'ü ise cezayı değil ödülü kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ödül/ceza yaklaşımını kullanmadıklarını söyleyen öğretmenler, bu yaklaşıma olumlu bakmadıklarını, cezanın kısa vadede işe yarayacağını ancak uzun vadede işe yaramayacağını, ödülü de kullanmadıklarını belli durumlarda sınıfça kutlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu yaklaşımı kullandığını belirten öğretmenler ise aylık düzenli ders veren öğrencilere para veya hediye verdiklerini, haftalık düzenli ders verilere hafta sonu izin yapma hakkını, sınıfça düzenli ders verildiğinde ise sınıfça maç yaptıklarını veya öğrencilere dışarıdan yemek söylediklerini ifade etmişlerdir. Ceza olarak da izin gününde geç çıkartma veya teneffüsünü azaltma gibi yöntemler kullandıklarını belirtmişlerdir. Sadece ödül kullanan öğretmenler ise bireysel değil tüm sınıfı ödüllendirdiklerini belirtmişlerdir.

Hafızlığın devam edebilmesi için önemli olan diğer konu ise öğrencilerin motivasyon, istikrar, sabır gibi psikolojik altyapılarının sağlam olmasıdır. Bu bağlamda öğrencilerin duygu durumlarının ölçülmesi önemlidir. Hafızlık sürecinde ve sonrasında muhafaza sürecinde motivasyonu yüksek, sabırlı ve istikrarlı bir karaktere sahip olmaları gereklidir. Tuncel (2022, s. 248) araştırmasında bu durumları göz önünde bulundurarak öğrencilerin hafızlık döneminde yeterli motivasyona sahip olup olmadıklarını incelemiştir. Öğrencilerin çok azı hafızlık döneminde yeterli motivasyona sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu ise hafızlık döneminde yeterli motivasyona sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin hafızlık sürecinde motivasyon, istikrar problemleri ile gelgitler yaşadıklarını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin çoğunda hafızlık sürecindeki sabır ve istikrar noktasındaki zafiyetlerinin varlığını göstermektedir. Bu durum motivasyon durumlarına ve hafızlıkta beklenen sonuca ulaşmalarına ket vurabilir.

Uğur'un (2019, ss. 39-40) araştırması kapsamında katılımcıların bir kısmı motivasyon konusundaki problemleri dile getirmişlerdir. Öğreticiler, öğrencilerin gayret ve isteksiz olduklarını bu durumun da bir süre sonra arkadaşlarıyla ilişkilerine ve derslerine olumsuz yansıdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler de kendilerinde gayret eksiklikleri gördüklerini, çalışmayı sevmediklerini ifade etmektedir. Bu noktada öğretici ve öğrenci görüşleri

örtüşmektedir. Bu tür motivasyon eksiklikleri öğrencilerin yetersiz çalışmasına sebebiyet verebilecek etkindir. Bu durumda öğreticilerin ve velilerin öğrencileri ders çalışmaya, ezber yapmaya isteklendirmeleri ve meraklarını uyandırmaları gerekmektedir.

Sonuç olarak denilebilir ki öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması hafızlık başarılarını da olumlu etkilemektedir. Hafızlık eğitiminde ise öğreticilerin bu konu ile ilgili pek çok farklı yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Öğreticilerin motivasyon konusunu önemsemeleri ise sürecin çıktıları açısından önemlidir.

2.4.6. Öğrencilerin Hafızlık Eğitimini Tamamlama ve Sonrasına İlişkin Süreçleri

Hafızlık eğitiminin zor bir süreç olması sebebiyle öğrencilerin süreç içerisinde hafızlığı tamamlayabilme konusunda fikirleri değişebilmektedir. Bu başlık altında incelenen araştırmalardaki katılımcıların görüşleri doğrultusunda hafızlık sürecinde öğrencilerin hafızlığı tamamlama ve bırakma durumları ile hafızlık sonrasındaki durumları ele alınmıştır.

İncelenen araştırmalarda öğrencilerin hafızlık sürecini tamamlama ve sonrası ile ilgili Kur'an kursu yöneticilerinin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Örneğin; Yetimova'nın (2018, s. 101) araştırmasında idarecilerin bir kısmı öğrencilerini hafızlık sonrasında liseye yerleştirip desteklerini devam etmeyi hedeflediklerini ve proje kapsamında başlattıkları öğrencilerin tamamının hedeflenen sürede hafızlıklarını tamamladıklarını belirtmişlerdir. İdarecilerin bazıları da ön seçimin iyi yapılması nedeniyle başarılarının yüksek olduğu ve öğrencilerinin hafızlıklarını iki senede tamamladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin hafızlığını tamamlamaya yönelik düşünceleri farklı araştırmalarda ele alınmıştır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin çoğunluğunun olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Örneğin: Mete'nin (2022, s. 36) araştırmasında MEB kurumundaki öğrencilerin %75'i, DİB kurumundaki öğrencilerin ise %63'ü örgün eğitimle birlikte hafızlıklarını tamamlayabilecekleri görüşlerindedir. Öğrencilerin görüşleri özgüvenlerinin yerinde olduğunu göstermektedir. Avcılar'ın (2021, s. 58) araştırmasında da projede hafızlıklarını tamamlama öngörüsüne öğrencilerin %80'i olumlu görüş bildirmişlerdir. Yetimova'nın (2018, s. 106) araştırmasında öğrencilerin çoğunluğu hedefledikleri sürede hafızlığı bitirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğunun olumlu görüş bildirmeleri öğrencilerin almış oldukları eğitimlerinden memnun oldukları

şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde Yetimova'nın (2018), Mete'nin (2022) ve Avcılar'ın (2021) araştırmalarından elde edilen verilerin birbirlerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

İncelenen araştırmalarda öğrencilerin hafızlık sürecini tamamlama ve sonrası ile ilgili olumlu görüşlerle birlikte olumsuz görüşler de karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; Yetimova'nın (2018, ss. 101-106) araştırmasında öğrencilerin hafızlık sürecini tamamlama ve sonrası ile ilgili bazı idareci, öğretici ve veliler olumsuz görüş bildirmişlerdir. İdareci ve öğretmenlerin görüşleri süreç içerisinde öğrencilerin büyük bir bölümünün hedeflerine ulaşamadıkları yönündedir. Olumsuz görüş bildiren idarecilerin gerekçeleri, kursun imkânlarının ve öğrencilerin hazırlıklarının tamamlanmadan başlamaları ve gelişim dönemlerinin yaşlarının küçük olması ve iki programı beraber yürütmekte zorlandıkları yönündedir. Olumsuz görüş bildiren kurs öğretmenlerinin bir kısmı başarısızlık nedenlerini, yaş grubunun psikolojisinden anlayacak eğitimcilerin olmaması, kurs imkânları ve fiziki şartların uygun olmaması, bir kısmı ise başarısızlık nedenlerini öğrencilerin yaşlarının küçüklüğü ayrıca ders çalışma alışkanlıklarının olmaması yönünde açıklamışlardır. Velilerin de bir kısmı hedefledikleri sürede hafızlığı tamamladıklarını bir kısmı ise hedeflerine ulaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Tuncel (2022, s. 249) araştırmasında öğrencilerin hafızlık sürecine dâhil olduktan sonra düşüncelerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığını ve hafızlığı ömürlük bir faaliyet olarak görüp görmedikleri konusunda hedeflerini ele almıştır. Bu bağlamda öğrencilere hafızlık sürecini okul sonrasında da düşünüp düşünmediklerini sormuştur. Öğrencilerin çoğunluğu hafızlık sürecini okul sonrasında da devam ettirmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise hayır ve kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevapların çoğunluğunun olumlu olması hafızlık deneyiminden pişman olmadıklarını göstermektedir. Ayrıca imkân buldukları takdirde bu süreci devam etmeyi düşündükleri de görülmektedir.

Sonuç olarak denilebilir ki araştırmaların verileri genel olarak öğrencilerin süreç içerisinde kendilerine güven duyduklarını göstermektedir. İdareci ve öğretmenlerin süreci değerlendirmesi ise olumlu ve olumsuz olarak karşımıza çıkmaktadır. Hafızlık süreci ve sonrası açısından öğrencilerin sürece dair olumlu görüş bildirmeleri hafızlığa verdikleri değer açısından önemli bir durum olarak yorumlanabilir.

2.4.7. Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Bilişsel Gelişimine Katkısı

Bilişsel gelişim, bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevresini anlamlandırmasını sağlayan dinamik zihinsel süreçlerdir. Kur'an-ı Kerim-i dinlemenin ve okumanın bilişsel açıdan zihinde oluşturduğu etkiye dair dünya çapında araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin: Malezya'da yapılan araştırmada Kur'an dinlerken veya okurken beyinde delta dalgasının aktifleştigi bu dalganın aktifleşmesiyle yaşlanma karşıtı DHEA ve melatonin hormonunun salgılanmaya başladığı tespit edilmiştir. Hafızlık yapan bireylerin beyinde değişimin meydana gelmesiyle sağlık açısından kendini yenilediği ortaya konulmuştur. Kur'an-ı Kerim'in bilişsel gelişim üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan bir başka bilimsel araştırma ise Kur'an okurken ve kitap okurken beyinde meydana gelen değişimlerin karşılaştırılmasıdır. Araştırma sonucunda Kur'an okunurken beyindeki aktive olan bölgelerin daha çeşitli olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma Kur'an'ın herhangi bir kitapla değerlendirilemeyecek manevi gücünün bilimsel verilerle ortaya konulması açısından önemlidir. Ayrıca Kur'an'ın zihni sakinleştirdiğini ve stresi azalttığını savunan araştırmacılar da bulunmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar çerçevesinde hafızlığın hafıza alanının genişlemesine, zekâ gelişimine, kelime dağarcığı gelişimine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Bakınız, Şalgamcı, 2019, s. 313-324).

Hafızlığın bilişsel gelişime katkı sağladığı araştırmalar neticesinde ortaya çıkan bir gerçektir. Bununla birlikte öğrencilerin bilişsel farklılıkları da süreç içerisinde dikkate alınması gereken konudur. Nitekim öğrencilerin bilişsel yapısı onların öğrenmelerini etkileyen bireysel farklılıklar arasında yer almaktadır. Bu durum hafızlık eğitiminde de geçerlidir. Hafızlık eğitimi sürecinde öğrencilerin bilişsel gelişimleri başarı durumlarını etkileyebilmektedir. Bu başlık altında hafızlık eğitiminin zihinsel gelişime katkısı konusu katılımcı görüşleri ve öğrencilere uygulanan testlerin sonuçları üzerinden ele alınmıştır.

İncelenen araştırmalarda katılımcılar hafızlık sürecinin öğrencilerin bilişsel gelişimine katkısına dikkat çekmişlerdir. Örneğin: Uğur'un (2019, s. 40) araştırmasına katılan öğretmenlerin görüşlerine göre sözel zekâyâ sahip olan öğrenciler daha çabuk ezber yapabilmektedir. Demir (2019, s. 299) araştırmasında öğrencilerin, hafızlık eğitiminin zihinsel gelişime katkısına dair görüşlerini incelemiştir. Hafızlık eğitiminin zihinsel gelişime katkısı ile ilgili öğrenciler farklı görüşler beyan etmişlerdir. Öğrenciler, hafızlık eğitiminin zihinsel gelişime katkısını zihinsel kapasiteyi arttırdığı, diğer alanlardaki dersleri daha kolay anlamada etkili olduğu, hızlı öğrenmede etkili olduğu, pratik

düşünmeye katkısının olduğu ve muhakeme yetisi kazandırdığı yönünde açıklamışlardır. Elde edilen verilere göre, hafızlık eğitiminin zihinsel kapasiteyi arttırdığı ve diğer alanlardaki dersleri daha kolay anlamada katkı sağladığı ayrıca hızlı öğrenmede etkili olduğu görülmektedir. Yusufoglu (2021, s. 67) araştırmasında hafızlık eğitiminin öğrencilere neler kazandırdığını araştırmıştır. Öğrenciler, hafızlık eğitiminin hafızalarının güçlenmesine, dikkatinin artmasına, okul derslerini daha kolay kavrama ve ezber kabiliyetinin artmasına olumlu katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Yusufoglu'nun (2021) araştırmasında elde edilen veriler de Demir'in (2019) araştırmasındaki verileri destekler niteliktedir.

Hafızlık yapan öğrencilere uygulanan testler sonucunda diğer araştırmadaki öğrencilerin görüşleriyle benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin: Kutlu vd. (2019, s. 362) araştırmasında da hafızlığını tamamlayan öğrencilerin muhakeme yeteneği, dikkat ve hafızalarının arttığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca hafıza, dikkat, muhakeme yeteneğinin hafızlık eğitimi tamamlamış çocuklarda eğitimi tamamlamayanlara göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şirin'in (2019, s. 41) araştırmasında da öğrencilerin bilişsel işlevlerinin hafızlık eğitiminden sonra daha iyi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sonuç olarak denilebilir ki yapılan bilimsel araştırmalar ve saha çalışmaları hafızlık eğitiminin bilişsel gelişime katkı sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte dikkat edilmesi gereken husus öğrencilerin sahip oldukları zekâ türlerinin farklılığı göz önünde bulundurularak zekâ türlerine göre hafızlık stratejilerine yönlendirilmesinin hafızlık eğitiminde verimliliği artırması açısından önemlidir.

2.4.8. Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Özgüven Gelişimine Katkısı

Aileden sonraki en önemli eğitim yuvası, eğitim kurumlarıdır. Kişiyeye gelişim döneminde eğitim veren kurumlar, belirli amaçlar gerçekleştirmek için oluşturulmuştur. Çocuğun zihinsel, duygusal ve bedensel gelişimlerinin belli bir olgunluğa ulaşması ailede gerçekleşmekle birlikte okulda devam etmektedir. Bu bağlamda örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alan öğrencilerin özgüven gelişimlerine katkısı araştırmalara konu olmuştur. Bu başlık altında hafızlık eğitiminin öğrencilerin özgüven gelişimlerine katkısı ile ilgili katılımcı görüşleri ele alınmıştır.

Hafızlık eğitiminin yoğun temposu içerisinde öğrencilerin özgüven gelişimlerinin ne şekilde etkilendiği sosyal kişilik gelişimi açısından cevabı merak edilen konulardandır.

Güneş'in (2020, s. 276) araştırmadaki veli, öğretici ve öğretmenlerin bir kısmı örgün eğitimle birlikte yürütölen hafızlık eğitiminde geleneksel hafızlık eğitimine göre sistem değişikliği olmasından dolayı öğgüven gelişimine olumlu yansadığına dair görüş bildirmişlerdir. Katılımcı velilerin görüşleri, çocuklarında hafızlık öncesine göre öğgüven bakımından fark edilir derecede gelişme olduğu, başlangıçta öğgüvenli olmakla birlikte hafızlığın sonuna doğru öğgüvenin daha da geliştiği yönündedir.

Güneş'in (2020, s. 277) araştırmasında bazı veli ve öğreticiler, hafızlığın öğgüven gelişimine katkısı ile ilgili farklı yorumlarda bulunmuşlardır. Katılımcılar, öğrencilerin hafızlığı kullanabilme fırsatlarının öğrencinin cesaretiyle yakından ilgili olduğu görüşündedir. Bazı veliler bu duruma çocuklarının Ramazan ayında evlerinin yakınlarındaki bir camide mukabele okumalarını ve cenaze evlerinde Kur'an okumalarını örnek vermiştir. Öğreticiler ise öğrencilerin ezanı ve Kur'anı'ı güzel okuma yarışmalarına katılmalarını, camide müezzinlik yapmalarını bazen de arkadaşlarına imamlık yapmalarını örnek vermiştir.

Demir (2019, s. 305) araştırmasında öğrencilerin görüşlerine göre hafızlık eğitiminin kendilerine ne gibi katkı sağladıklarını araştırmıştır. Öğrencilerin %19'u öğgüven, %18'i kendini ifade edebilmeye olumlu katkısı, %12'si heyecanı yenme ile ilgili görüşler bildirmişlerdir. Yusifoğlu (2021, s. 66) araştırmasında öğrencilerin projedeki eğitimden sonra kendilerinde ne gibi değişiklikler fark ettiklerini araştırmıştır. Öğrenciler, kendilerini öncelikli hissetmelerine katkı sağladığına, kendilerini daha başarılı ve öğgüvenli hissettiklerine, öğgüven ve sosyalleşmelerine katkı sağladığına, kendilerini daha zeki hissetmelerine ve öğgüvenlerinin arttıklarına dikkat çekmişlerdir. Yusifoğlu'nun (2021) araştırmasında elde edilen veriler de Demir'in (2019) araştırmasını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak denilebilir ki araştırma verileri öğrencilerin hafızlık eğitimi sonrasında öğgüvenlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin gelişim dönemleri açısından önemlidir. Ayrıca proje kapsamında kişisel ve sosyal yönü gelişmiş bireylerin yetişmesinin hafızlık alanına da akademik alana da olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.4.9. Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Ahlaki Gelişimine Katkısı

Eğitim, kişinin tutum ve davranışlarında kendi hayatı içerisinde bilinçli bir şekilde istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Öğrenme davranışla ilgilidir. Eğitim kurumları, kişiye daha önce gerçekleştirilmemiş olduğu yeni davranışlar kazandırma ve daha önce kazanmış olduğu bir davranışı, yeni içerik içerisinde sağlamaktadır. Bu bağlamda incelenen araştırmalarda katılımcıların çoğunluğu hafızlık eğitiminin öğrencilerin ahlaki gelişimine katkısını ifade etmişlerdir. Bu başlık altında öğrencilerin ahlaki gelişimine katkısı ile ilgili katılımcı görüşleri ele alınmıştır.

İncelenen araştırmalarda öğrencilerin hafızlık eğitiminden sonra davranışlarında olumlu yönde değişikliklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin: Yetimova'nın (2018, ss. 112-116) araştırmasında bazı kurs yöneticileri, öğretici ve veliler, öğrencilerin hafızlık eğitiminden sonra sabırlı olmayı öğrenmek, saygılı olmak, ibadetler konusunda daha hassas davranmak gibi olumlu tutum ve davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Aybey'in (2020, s. 392) araştırmasındaki yönetici, öğretici ve öğrenciler de hafızlık eğitiminin öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sağladıklarını dile getirmişlerdir.

Arslan (2020, s. 107) araştırmasında öğrencilerin hafızlık öncesi ve hafızlığı bitirdikten sonra kendilerinde ne gibi değişiklikler fark ettikleri konusunu incelemiştir. Öğrenciler sabırlı olmayı öğrenmek, saygı ve hoşgörünün gelişmesi, sorumluluk bilincinin oluşması, özverili davranmayı öğrenme, grupla hareket edebilmeyi öğrenme gibi davranışlara dikkat çekmişlerdir. Demir de (2019, ss. 302-303) araştırmasında hafızlık eğitiminin, öğrencilerin ahlaki gelişimine ne tür katkılar sağladığını incelemiştir. Öğrenciler hafızlığın oto kontrol sağladığını, hafızlık sürecinde ve sonrasında sabırlı olmayı öğrendiklerini, sorumluluk sahibi olmayı öğrendiklerini, olgunluk kazandıklarını, ahlaklarının güzelleşmesine katkı sağladığını ve manevi değerlerine bağlılıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Yetimova'nın (2018, s. 117) araştırmasında öğrencilerin bir kısmı hafızlık sonrasında kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini bir kısmı ise ibadetleri konusunda daha hassas davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşler değerlendirildiğinde hafızlık eğitiminin öğrencilerin ahlaki gelişimlerine olumlu katkıları olduğu söylenebilir. Arslan'ın (2020) araştırmasındaki öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler Demir'in (2019) araştırmasındaki verileri destekler niteliktedir.

Hafızlık sürecinde öğrencilerin ahlaki gelişimine yönelik toplumun hafız bireylerden beklediği tutum ve davranışlar ile öğrencilerin kendilerinden bekledikleri tutum ve

davranışların neler olduğu da önemli bir konudur. Bu konu, incelenen araştırmalarda ele alınmıştır. Örneğin: Yetimova'nın (2018, ss. 36-51) araştırmasında hafızlık yapan öğrencilerin tutum ve davranışlarıyla ilgili olarak idareciler, yaşlarının getirisiyle oyun çağında oldukları, hafızlık yapan öğrencilere şımarıklık, yaramazlık yaptıkları ve oyun oynadıkları için çevrenin tepki gösterdiğine, hafızlığın tek başına davranışlara etki etmeyeceğine bu durumun bir süreç olduğuna ve bu sürecin İslami İlimler ve Adab-ı Muaşeret vb. derslerle desteklendiğinde çocuklara kazandırılabilmesine, öğrencilerin davranışlarının olgunlaşmasında hafızlık yapılan kurumun şartlarının ve toplumun hafıza yaklaşımının etkisinin olduğuna dikkat çekmişlerdir. Kurs öğreticilerinin görüşleri de idarecilerin görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Velilerin görüşleri idareci ve öğretici görüşlerinden farklılık göstermektedir. Veliler, özellikle ibadet ve ahlak konusunda beklentilerinin olduğuna, hafızlıkla birlikte çocuklarının İslami bir kimliğe bürüneceklerine, çocuklarından hayata dair ideallerinin olmalarına ve ibadetlerden de öte insanlara faydalı olmalarını beklediklerine vurgu yapmışlardır. Öğrenciler konu ile ilgili görüşlerini, hafızlığın insanları daha düşünceli ve hayattaki sıkıntılara karşı daha güçlü yapacağını, Kur'an-ı Kerim'in sadece Arapçasını ezberlemenin yeterli olmayacağını, onu anlamının davranışlar üzerinde etkili olacağını, hafız olan kişinin Kur'an'a ve sünnet çerçevesinde yaşaması gerektiğini bu sebeple de içeriğine hâkim olmanın önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak incelenen araştırmalardan elde edilen veriler, toplumun hafız bireylerden beklediği tutum ve davranışlar ile öğrencilerin kendilerinden bekledikleri tutum ve davranışların olduğunu göstermektedir. Hafız olan bireyden pratik hayatına yönelik yansımalar beklenmektedir. Bu beklentiler hem ibadet alanında hem de ahlaki davranışlardır. Bu noktada dikkat çekilmesi gereken durum ise zaman zaman yaşa ve cinsiyete bakılmaksızın neredeyse tüm Kur'an talebelerinden onları sıkıntıya sokacak derecede beklentilerin gerçekleştiği görülmektedir. Proje kapsamında hafızlık yapan öğrencilerin oyun çağındaki ve gelişim çağındaki çocuklar olduğu dikkat edilmesi gereken bir konudur. Bu gelişim çağındaki çocuklara öğretmenin yaklaşımı ve eğitim aldıkları ortam yaşamlarında izler bırakabilir. Çocukların yaşlarının küçük olduğunu göz ardı edip onlardan büyük beklentilere girmek yapılan hafızlığın dahi telafi edemeyeceği olumsuzlukların yaşanmasına sebep olabilir. Araştırmalarda katılımcılara tutum ve davranışlarla ilgili sorulara verilen cevaplar öğrencilerin gelişim dönemleri ve

yaşları hesaba katılmaksızın çocuk olarak yaptıkları normal durumların bile yadırgandığını göstermektedir. Öğrencilere yönelik beklentilerin olmasıyla birlikte hafızlık eğitiminden sonra öğrencilerde olumlu yönde davranış değişikliklerinin olduğu da görülmektedir. Bu durum ise hıfz ve ahlak arasında kurulan bağ açısından önemli bir gelişmedir.

2.4.10. Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Gelişimine Katkısı

Hafızlık hangi yaş grubunda ve eğitim kurumunda olursa olsun yoğun ve uzun bir programdır. Bu durum eğitim sürecinde kimi zaman sosyal aktivitelerden mahrum kalmaya sebep olmaktadır. Bu durumun neticesinin öğrencilerin sosyal iletişim becerilerine ve sosyal gelişimlerine nasıl yansıdığı önemlidir (Güneş, 2020, s. 270). Bu başlık altında hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal gelişimlerine ne tür katkı sağladıkları araştırmaların verilerinden elde edilen sonuçlar neticesinde ele alınmıştır.

Güneş'in (2020 ss. 270-271) araştırmasında örgün eğitim kapsamında hafızlık yapan öğrencilerin görüşlerine göre hafızlık sürecinde aile, arkadaş ve akraba çevreleriyle ortamları ortadan kalkmaktadır. Öğrenciler, hafızlık sürecinin sosyal ortamlarının ortadan kalktığına dair görüş bildirmekle birlikte hafızlığın kendilerinde içe kapanmaya neden olmadığına hatta daha sosyal olduklarına dikkat çekmişlerdir. Velilerin bir kısmı öğrencilerin sosyal kayıplar yaşamadıklarına, bir kısmı ise yatılı kaldıkları dönemde sosyal iletişimlerinde azalmalar olduğuna ancak sonrasında daha iyi hale geldiğine vurgu yapmışlardır. İdareciler de bu dönemin öğrencilere sosyal kayıplar yaşatmadığına aksine bu yönlerine ciddi katkılar sağladıkları bunun sebebininse okulun sunduğu imkânlar olduğuna vurgu yapmışlardır.

Demir (2019, ss. 303-304) araştırmasında sosyal hayat ile ilgili öğrenci görüşlerine yer vermiştir. Hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal hayatlarına ne tür katkılar sağladığını araştırmıştır. Konu ile ilgili öğrenciler insan ilişkilerim gelişti, çevrem bana karşı tutumları olumlu şekilde değişti, saygı duyulan bir kişi oldum, çevrem benden beklentileri arttı, bireylerin bana güven duygusu hissetmelerini sağladı, sosyal hayatıma olumlu etkisi oldu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin çoğunluğu insani ilişkilerini geliştirdiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Yusufoglu'nun (2021, s. 65) araştırmasında öğrencilerin projedeki eğitimden sonra kendilerinde ne gibi değişiklikler fark ettikleri incelenmiştir. Konu ile ilgili öğrencilerin

bir kısmı, hafızlık eğitiminin yatılı döneminin kendilerinin sosyalleşmelerine, diğer bir kısmı ise kendilerini başarılı hissetmelerine ve sosyalleşmelerine katkı sağladığını ayrıca İslami bilinç açısından gelişim sağladığını belirtmişlerdir. Yusifoğlu'nun (2021) araştırmasında da Demir'in (2019) araştırmasına benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Yetimova'nın (2018, ss. 119-120) araştırmasında da bazı kurs idarecileri, öğretici, veliler hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal hayatına yönelik davranışlarına olumlu katkı sağladığına vurgu yapmışlardır.

Sonuç olarak incelenen araştırmaların verilerinden hafızlık eğitiminin öğrencilerin bilişsel, özgüven, ahlak, sosyal vb. gelişim dönemlerine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Bu durum ise öğrencilerin pek çok alanlarındaki başarıları açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda hafızlık eğitiminin öğrencilerine akademik hayatlarına katkısı ile birlikte kişilik gelişimlerine de katkısı öğrencilerin geleceğine yönelik olumlu bir sonuçtur.

Bu bölümde hafızlık süreçleri ile ilgili konular ele alınmıştır. Projenin problemleri ve geleceği bölümünde projeden kaynaklı problemler, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadıkları problemler ile projenin geleceği konuları ele alınmıştır.

2.5. Projenin Problemleri ve Geleceği

İncelenen araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre projenin problemleri ve geleceği temasının dört alt-tema altında ele alınabileceği ortaya çıkmaktadır. Bu alt-temalar Tablo 10'da da gösterildiği üzere Projenin Altyapısından Kaynaklı Problemler, Öğreticilerin Yaşadıkları Problemler, Öğrencilerin Yaşadıkları Problemler ve Projenin Geleceğidir.

Alt-Tema	Kaynak
Projenin Altyapısından Kaynaklı Problemler	(Vahapoğlu, 2016) (Yetimova, 2018) (Arslantaş, 2019) (Uğur, 2019) (Yıldız, 2019) (Tuncel, 2022)
Öğreticilerin Yaşadıkları Problemler	(Aybey, 2020) (Ekinci, 2021) (Şengül, 2022)
Öğrencilerin Yaşadıkları Problemler	(Kuloğlu, 2018) (Kozakoğlu, 2019) (Güneş, 2020) (Yusufoğlu, 2021) (Mete, 2022) (Şengül, 2022) (Tuncel, 2022)
Projenin Geleceği	(Kozakoğlu, 2019) (Güneş, 2020)

Tablo 10: Projenin Problemleri ve Geleceği ile İlgili Alt-Temalar

Kaynak: Araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

2.5.1. Projeden Kaynaklı Problemler

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi yeni bir uygulama olması sebebiyle araştırmalarda katılımcılar projenin problemleri ile ilgili konulara vurgu yapmışlardır. Projenin altyapısından kaynaklı vb. problemler ilgili başlıklar altında değerlendirilmiştir. Örneğin: Kurumlar arası entegrasyon, örgün eğitime bir yıl ara verilmesi vb. katılımcıların olumsuz görüşleri ele alınmıştır. Bununla birlikte katılımcılar projeden kaynaklı farklı problem alanları ile ilgili de görüş bildirmişlerdir. Bu açıdan bu başlık altında paydaşların bu projenin varlığı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaları, projenin kurumsal işleyişi, tercihlerin niteliği ile ilgili problemler, rehberlik süreçlerine yönelik problemler, hafızlığın örgün eğitimle birlikte olmasının zor olması ile ilgili konular ele alınmıştır.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi yeni bir uygulama olması paydaşların bu projenin varlığı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaları sürecin devamı açısından önemlidir. Yetimova (2018, s. 21) araştırmasında idareci, öğretici, veli ve öğrencilerin projenin hafızlık programı hakkında bilgiye ulaşma durumlarını yapılan bilgilendirmelerin yeterli olup olmaması açısından incelemiştir. Konu ile ilgili araştırmaya katılan müdürlerin ve idarecilerin bir kısmı üst kademedeki bilgilendirme toplantılarına katıldıklarını bir kısmı ise böyle bir durum olmaksızın programa başladıklarını belirtmişlerdir. Hatta idarecilerin

bir kısmı kurum amirlerinin programı uygulamalarını istediklerini ancak kendilerinin konuyla ilgili bilgi sahibi olmadan işe başladıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin görüşleri de idarecilerin görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Öğreticiler idarecilerinin kendilerine verdikleri bilgilerin yeterli olmadığını kendilerinin özel araştırmaları sonucunda eğitime devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Veliler ise çevreden ve okuldan duyduklarını, öğrenciler de ailelerinin anlatmaları neticesinde bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi yeni bir uygulama olması nedeniyle altyapı kapsamındaki çalışmalar devam etmektedir. Uğur (2019, s. 18) araştırmasında projenin kurumsal işleyişini idareci ve öğretmenlerin bakış açılarıyla değerlendirmektedir. Uğur'un araştırmasına katılan idareci ve öğretmenlerin görüşleri uygulamada personel yapısının yeterince oturmadığı yönündedir. Ayrıca kurslardaki işleyişin istenen disiplin içerisinde yürütülememesi de eleştirilen konulardandır.

Öğrencilerin hafızlığı tercih etme sebepleri ise hafızlık eğitiminin verimliliği açısından önem arz eden bir diğer konudur. Bu bağlamda Uğur'un (2019, s. 55) araştırmasında tercihlerin niteliği ile ilgili problemler konusuna yer verilmiştir. Öğreticiler, öğrencilerin hafızlığı çeşitli amaçlarla tercih etmelerine, bilgi sahibi olmaksızın ve çevrenin yönlendirmesi ile tercih etmelerine atıf yapmışlardır. Öğrencilerin tercih sebepleri arasında; ders çalışma ortamı edinme, mahreçlerini düzeltme, gibi düşüncelerinin bulunmasına da dikkat çekilmiştir. Bu durumun hafızlık için gelen öğrencilerin olumsuz etkilenmelerine ve motivasyonlarının düşmelerine neden olabildiğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca bu durumun neticesinde öğrencilerin zorlanma ve bırakma gibi olumsuz durumlarla karşılaşabileceği de belirtilmiştir. Uğur'un (2019, ss. 39-40) araştırmasında bazı öğrencilerin projeye isteksiz olmalarına ve bu nedenle de zorlanmalarına neden olduğu da karşılaşılan farklı bir veridir.

Farklı araştırmalarda hafızlığın örgün eğitimle birlikte olmasının zor olduğu ile ilgili sonuçların olduğu da görülmektedir. Araştırmalarda örgün eğitimle birlikte hafızlık yapmanın dezavantajları gündeme getirilmiştir. Örneğin; Tuncel'in (2022, s. 243) araştırmasında öğrencilerin çoğunluğu akademik derslerle birlikte yapılacak olan hafızlık projesine sıcak bakmadıklarını belirtmişlerdir. Tuncel'in (2022) araştırmasını destekler nitelikte Arslantaş'ın (2019, s. 39) araştırmasına katılan öğrencilerin %76'sı örgün eğitimle birlikte hafızlık yapmaktan memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer

görüşler Yetimova'nın (2018, s. 97) araştırmasında da karşımıza çıkmaktadır. Hafızlık öğretmenleri öğrencilerin hafızlık ile okul dersleri arasında sıkıştıklarını düşünmektedir. Yıldız'ın (2019, s. 147) araştırmasında da öğretmenler, öğrencilerin program yoğunluğu gibi sebeplerle hafızlığı tamamlamadan bıraktıklarını belirtmişlerdir. Vahapoğlu'nun (2016, s. 67) araştırmasındaki öğretmenler de öğrencilerin okul ve hafızlık derslerine gereken zamanı ayıramamaları ayrıca yaşlarının küçük olmasından ötürü gereken ders sorumluluğunun verilemediğini ifade etmişlerdir.

Projenin altyapısı ile ilgili ele alınan bir diğer sorun rehberlik süreçlerine yönelik problemlerdir. Bu bağlamda Güneş'in (2020, ss. 197-201) araştırmasında Rehberlik uzmanları, rehberliğin merkezi konumda olması gerektiğini vurgularken paydaşlar arasında iletişim kurma noktasında zorluk yaşandığına, okullardaki ve kurslardaki rehberlik uzman sayılarının yetersizliklerine, öğrencilerin okul ortamından ayrılıp kurslarda hafızlıklarını devam ettirmelerini rehberlik açısından sorun oluşturduğuna dikkat çekmişlerdir.

2.5.2. Öğreticilerin Yaşadıkları Problemler

Hafızlık öğreticiliği pek çok açıdan sorunlar ve zorluklarla karşılaşılan bir alandır. Bu sorunları sabırla ve profesyonelce yönetmek önemlidir. Hafızlık eğitiminde önemli bir role sahip olan hafızlık öğretmenlerinin eğitim süreci içerisinde yaşadıkları zorluklar incelenen araştırmalar konu olmuştur. Bu başlık altında hafızlık sürecinde yaşadıkları problemler öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır.

Ekinci (2021, ss. 82-87) araştırmasında hafızlık öğretmenleri en çok karşılaştıkları sorunun öğrencilerin isteksiz hafızlık eğitime başlama durumları olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bilinçsiz ailelerin çocuklara tercih hakkı bırakmadıklarını, aileleri bilinçlendirme çabalarının sonuçsuz kaldığını ifade etmişlerdir. Diğer bir sorun olarak öğrenciyi ders başına oturtamadıklarını ve öğrencilerin derslerini çok hızlı okuduklarını belirtmişlerdir. Sorun alanları içerisinde gündüzcü öğrencilerin evde gerekli ders çalışma imkânlarına sahip olmamaları, hafızlık eğitiminde bayramlar dışında tatil olmaması, hafızlık öğretmenlerinin aynı zamanda idarecilikle görevlendirilmeleri, Hafızlık Takip Komisyon üyeleriyle yaşanan sorunları, proje kapsamındaki öğrencilerin okula bir yıl ara verip bu süre içerisinde hafızlıklarını tamamlayamamaları, PDR hizmetinin eksik olması, hafızlık öğreticiliğinin uzun vadede yıpratıcı olmasına dikkat çekmişlerdir. Aybey'in (2020, s. 399) araştırmasında

da katılımcılar projede hafızlık yapan öğrencilerin motivasyon eksikliklerinin ve ilgisizliklerinin derslere olumsuz etki ettiğini ifade etmişlerdir. Aybey'in (2020) araştırmasındaki veriler Ekinci'nin araştırmasındaki verileri destekler niteliktedir.

Şengül'ün (2022, s. 81) araştırmasında da öğretmenler yönetimden kaynaklı idarenin hafız olmaması, velilerden kaynaklı bilinçli davranmamaları, destek olmamaları, yüksek beklentiler içerisinde olmaları vb. konularda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak hafızlık öğretmenlerinin yaşadıkları problemler ilgili kurumlar tarafından değerlendirilebilir. Problemlerin çözüm önerileri için gerekli istişare toplantıları yapılabilir. Hafızlık eğitiminde önemli role sahip olan öğretmenlerin yaşadıkları problemlere yönelik çözüm getirilmesi hafızlık eğitiminde kaliteyi artırması açısından önemlidir.

2.5.3. Öğrencilerin Yaşadıkları Problemler

Hafızlık eğitiminin uzun olması ve ezbere dayalı olması her yaş için zorlu bir süreçtir. Ayrıca yaş grubunun küçük olması ve iki farklı eğitimin bir arada olması da örgün eğitimle birlikte hafızlığı öğrenciler açısından ayrı bir zor sürece dönüştürmektedir. Bu açıdan öğrencilerin bu süreçte ne gibi zorluklarla karşılaştıkları ele alınması gereken konulardandır. Bu başlık altında öğrencilerin hafızlık eğitiminde yaşadıkları problemler katılımcı görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır.

İncelenen araştırmalarda öğrencilerin hafızlık sürecinde karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Örneğin: Güneş'in (2020, ss. 135-143) araştırmasında öğrencilerin yaşadıkları tecrübeler dikkate alındığında bazı dönemlerde zorlandıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretici, öğrenci ve veliler, derslerin yoğunluğu ve uzunluğuna ayrıca dinlenmeye ayrılan zamanın az olmasına, gündüzlü devam eden öğrencilerin servislerde çok vakit geçirmelerine, uykularını yeterince alamamalarına vb. konulara vurgu yapmışlardır. Belirtilen görüşler doğrultusunda değerlendirme yapıldığında uzun süreli dersler yerine dinlenme ihtiyacını karşılayabilecek derslerin konulması gelişim çağına uygun öğretim yaklaşımı olabilir. Ayrıca nitelikli hafızlık açısından uyku faktörünün de göz ardı edilmemesine dikkat etmek gerekmektedir.

Yusufoğlu'nun (2021, s. 62) araştırmasında öğrencilerin hafızlık sürecinde en çok zorlandıkları hususlar farklılık arz etmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, projede en çok zorlandıkları hususlar ile ilgili, altıncı sınıfta okul ile birlikte hafızlığın beraber yürütülmesi, yedinci sınıfta okul ile hafızlık pekiştirme döneminin beraber yürütülmesi,

ilk ezber yapılan dönemlerin en çok zorlayan süreç olduğu, yatılı eğitimin zorlaması, arkadaşları oyun oynarken ders çalışmak durumunda kalmaları, fazla ham sayfa almaları, hafızlığı pekiştirme döneminde ezberledikleri sayfaları toparlamakta zorlanmaları gibi sebepleri dile getirmişlerdir.

Uğur'un (2019, ss. 27- 29) araştırmasında öğrenciler hafızlık öğreticileri ile ilgili yaşadıkları problemleri belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğreticilerin imamlıktan geçmeleri nedeniyle hem bilgi beceri açısından öğrencilerin yaş seviyelerine hitap edemediklerini, hocalarının öğrencilerin içinde bulunduğu yaş grubunu anlamadıklarını, okul ve hafızlık eğitimi beraber götürdüklerini dikkate almadıklarını, ders veremediklerinde kendilerine kızdıklarını, kendileriyle empati kurmadıklarını, hocalarına problemlerini rahatlıkla söyleyemediklerini ifade etmişlerdir.

Tuncel (2022, s. 244) araştırmasında hafızlık eğitiminin öğrencilerin zorlanma durumunu incelemiştir. Öğrencilerin çoğunluğu hafızlık sürecinin beklediklerinden daha zor olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı hafızlık sürecinin bekledikleri gibi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden hafızlık sürecinin beklediğinden daha kolaydı cevabını veren olmamıştır. Bu veriler dikkate alındığında öğrenciler açısından hafızlık sürecinin beklediklerinden daha zor geçtiği görülmektedir.

Yukarıda ele alınan çalışmalarda konu ile ilgili öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. Kozakoğlu (2019, s. 161) ise araştırmasında öğrencilerin çalışma düzeyleri ile hafızlıkta zorlanmaları arasındaki durumu velilerin görüşleri açısından değerlendirmektedir. Velilerin %50'si öğrencilerin bu süreçte bekledikleri kadar zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Hafızlık eğitiminde çocuklarının bekledikleri kadar zorlanmadığını belirten veliler, hafızlık eğitimiyle ilgili gerekli bilgiye sahip olduklarını ve yaşanabilecek zorlukları öngördüklerini ifade etmişlerdir. Velilerin % 24'ü ise öğrencilerin bu süreçte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çocuklarının çok zorlandığını belirten velilerin bazıları öncesinde hafızlık ile ilgili tecrübeleri olmadığı için bu kadarını tahmin etmediklerini, bir kısmı hafızlık süreciyle ilgili tecrübelerinin olduklarını ancak okulla birlikte hafızlık eğitiminin tahminlerinden zor olduğunu, seviye sınıflarının oluşturulması sebebiyle sürekli hoca ve arkadaş değişikliği yaşanmasının öğrencilerin dikkatini dağıttığını ve bu durumun da süreci zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca çocuk ve aile olarak çok zorlandıklarını öğrencinin dersini okulda bitiremeden eve geldiği için ailenin de zorlandığını hatta çocuklarıyla ilişkilerinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Kısmen

evet cevabı veren veliler ise süreç içerisinde farklı durumların yaşandığını bu süreçte öğrencilerin bazen zorlandıklarını ve performansının düştüğünü bazen de normal devam ettiğini ifade etmişlerdir

Kozakoğlu (2019, ss. 166-168) öğrencilerin hafızlık süreci ve ezber yapmalarında zorlanmaları ile ilgili öğretici görüşlerini de değerlendirmiştir. Öğreticilerin %90'ı öğrencilerin kabiliyetli ancak gayretsiz ve ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ezber kabiliyetlerinin olmaması konusunda ise öğretmenlerin görüş farklılıkları karşımıza çıkmaktadır. Öğreticilerin %41'ine göre öğrenciler ezber kabiliyetleri olmadıkları için zorlanmaktadır. Öğreticilerin %59'u ise öğrencilerin ezber kabiliyetleri olmadığı için zorlandıklarını düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Öğreticilerin %86'sı ise öğrencilerin dikkat dağınıklığı ve yoğunlaşamama problemlerinin olduğuna vurgu yapmışlardır. Mete'nin (2022, s. 55) araştırmasındaki öğretmenler de öğrencilerin ders disiplini sağlama, ders tekrarı yapma, uykusuzluk, konsantre olma, ezber yaparken zorlanma, psikolojik olarak zorlanma, aileye özlem ve stres açısından öğrencilerin zorlandıklarını belirtmişlerdir. Şengül'ün (2022, s. 81) öğretmenler de öğrencilerin hafızlık sürecinde hazırbulunuşluk ve motivasyon sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak hafızlık eğitimi çok yönlü bir eğitim olması, sürece etki eden pek çok durumun ve kişinin olması nedeniyle öğrencilerin zorlanmalarının da pek çok nedenlerinin olduğu görülmektedir. Süreç içerisinde hem idarenin hem öğretmenlerin hem de velilerin öğrencilere hafızlık eğitimini kolaylaştırmalarının önemine dikkat çekmek gerekmektedir.

2.5.4. Projenin Geleceği

2014 yılında uygulanmaya başlanan ve yeni olan bu projenin amacına ulaşma noktasında bugünü ve geleceği ele alınması gereken bir konudur. İncelenen araştırmalarda katılımcıların projenin hedeflere ulaşma durumu itibarıyla pek çok görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda bu başlık altında katılımcıların projenin geleceğine yönelik görüşleri ele alınmıştır.

Güneş'in (2020, s. 202) araştırmasında yönetici, öğretici, öğretmen ve veliler, projenin gelişen bir proje olduğunu ve zamanla karşılaşılan sorunların aşılacak daha oturmuş bir sisteme dönüşeceğini belirtmişlerdir.

Kozakoğlu (2018, ss. 94-98) araştırmasında projenin bugünü ve geleceğini değerlendirmektedir. Araştırma neticesinde elde edilen veriler katılımcıların projenin geleceği ile ilgili farklı görüş bildirdiklerini göstermektedir. Projenin nitelikli hafız yetiştirmesi konusunda öğreticilerin %60'ı projenin yeni olması ve öğrencilerin yaşlarının küçük olmasına rağmen başarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğreticilerin %37'si ise projenin başarılı bir başlangıç yapmasıyla birlikte asıl hedeflere ulaşmak için henüz erken olduğunu vurgulamışlardır. Öğreticilerin %72'si projenin çıkardığı hafız sayısı bakımından amacına ulaştığına dair olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğreticilerin %85'i projenin her sene bir önceki seneye göre eğitim açısından ve öğrenci açısından kalitesini daha da artırdığına dair olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğreticiler, eksik uygulamaların olduğunu ancak bu eksikleri deneme yanılma yöntemiyle gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca zaman içerisinde oluşan tecrübelerle kalitenin giderek arttığını ve projenin başarısının ilginin de artmasıyla birlikte başarılı öğrenci girişinin de artacağına bunun neticesinde kalitenin de artacağını ifade etmişlerdir. Son olarak öğreticilerin %86'sı projenin her yıl kalitesini artırmasının geleceğinin parlak olduğunu gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Kozakoğlu'nun (2019) ve Güneş'in (2020) araştırmaları birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunluğunun projenin pek çok açıdan amacına ulaştığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Sonuç olarak projenin geleceğine yönelik araştırmalara katılan katılımcıların görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmalardan elde edilen verileri projenin gelecek vaad ettiği yönünde yorumlamak mümkündür.

SONUÇ

Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminin avantajlarını ve dezavantajlarını sistematik olarak ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada alan yazından seçilen araştırmalar incelenmiştir. Araştırmalar; hafızlığın anlamı, geçmişten günümüze hafızlık eğitimi, dünyada uygulanan hafızlık eğitimi, yaygın eğitimde ve örgün eğitimde hafızlık eğitimi, projenin önemi bağlamında projenin hafızlık eğitimine katkıları, projenin altyapısı ile ilgili olumlu ve olumsuz durumlar, hafızlık öncesindeki süreçlerde projenin neden tercih edildiği ve öğrencilerin nasıl seçildiği ile ilgili konular, hafızlık süreçlerinde öğretmenlerin önemi ve öğrencilerin süreci değerlendirmesi, projenin problemlerinin neler olduğu ve geleceğine dair konular yönetici, öğretici, öğrenci ve veli görüşleri çerçevesinde kategorize edilerek incelenmiştir.

Türkiye’de 2014-2015 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlayan günümüzde de uygulanmaya devam eden örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi projesi ile ilgili yönetici, öğretici, veli ve öğrenci görüşlerine başvuran çalışmalarını meta-sentez yöntemini kullanarak inceleyen bu çalışmadaki sonuçlar beş tema altında toplanmıştır. Bu temalar; projenin önemi, projenin altyapısı, hafızlık öncesi süreçler, hafızlık süreçleri, projenin problemleri ve geleceğine dair konulardır.

Projenin önemi temasında örgün eğitim sürecinin aksamaması, akademik eğitime katkı sağlaması, zamanı planlamaya katkı sağlaması, dini meslek alanlarının dışına yönelmeye katkı sağlaması başlıkları ile ulaşılan sonuçlar, şu şekilde sıralanabilir:

- İncelenen araştırmalarda katılımcılar projenin önemini hafızlık eğitiminin örgün eğitimle beraber olması ve öğrencilerin akademik eğitimlerine katkı sağlaması bağlamında temellendirmektedir.
- Katılımcılara göre proje dini meslek alanlarıyla birlikte bu alanların dışındaki alanlarda da çalışabilecek dindar bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktadır.
- Veliler, öğrencilerin örgün eğitim süreçlerinin aksamamasından dolayı projeyi tercih etmektedir.
- Katılımcılara göre hafızlık ve akademinin birlikte olması öğrencilerin zaman yönetimi becerisi kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Bu durumun neticesinde her iki eğitim birbirlerini desteklemektedir.

- Projenin altyapısı temasında kurumlar arası entegrasyon, öğrencilerin gelişim dönemlerinin uygun olması, örgün eğitime bir yıl ara verilmesi, projeye öğretici ve öğretmen seçimi, hafızlık eğitiminde fiziki ortam, hafızlık eğitiminde sosyo-kültürel faaliyetler ve hafızlık eğitiminin gündüzlü ve yatılı olmasının etkileri başlıkları ile ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:
- Katılımcılar göre her iki kurum açısından odaklanması gereken durum başarı olmalıdır. Bu sebeple de koordineli çalışılmalı, kurumların birbirlerini desteklemeleri ve başarıya ulaşmak için yeniliklere açık olması gerekmektedir.
- Kurumlar arası entegrasyon konusu ile ilgili olumlu ve olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda bazı katılımcılara göre kurumlar arasında herhangi bir uyumsuzluk yoktur. Proje sorunsuz bir şekilde yürütülmektedir.
- Bazı katılımcılara göre kurumların yapısal farklılıklarından kaynaklı olarak idari uygulamalarda bir takım sorunlar gün yüzüne çıkmaktadır.
- Öğrencilerin gelişim dönemlerinin uygun olması ile ilgili olumlu ve olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. Bazı katılımcılara göre ortaokul kademesindeki öğrencilerin zihinlerinin açık olması nedeniyle içinde buldukları dönem hafızlık için uygundur.
- Bazı katılımcılara göre öğrencilerin yaş grubunun ergenliğe geçiş sürecinde bulunması, programın çok yoğun olması, duygusal dönem ve sürekli yönlendirme, hafızlık bilincinin oluşturulamaması nedeniyle bu yaş grubu hafızlık için uygun değildir.
- Katılımcılar proje kapsamında örgün eğitime bir yıl ara verilmesini projenin avantajı ve dezavantajı olarak değerlendirmektedir.
- Yöneticilerin aktardığı bilgiler ışığında, projelerde hafızlık öğreticilerinin tercihinde ve öğretmen seçiminde prosedürlerin uygulanması açısından farklılıklar bulunmaktadır.
- Katılımcıların fiziki imkânların hafızlık eğitimi için uygun olan yönleriyle birlikte eleştirdikleri yönleri de vardır.
- İdareci ve öğretmenler sosyo-kültürel faaliyetler konusunda öğrencilere gerekli etkinlikleri yaptıklarını belirtmektedir.
- Projede hafızlık öncesi süreçler temasında hafızlığın tercih edilme sebepleri, projeye öğrenci seçimi, hazırlıktan hafızlığa geçiş başlıkları ile ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerin hafızlığa yönlendirilmelerinde ve hafızlığı tercih etmelerinde dini, duygusal ve akademik sebepler bulunmaktadır.
- Öğrencilerin hafızlığı tercih etmelerinde genel olarak kendi istekleri ve aile istekleri etkili olmuştur.
- Katılımcılar öğrencilerin akademik bir ön sınavla projeye seçilmelerini olumlu ve olumsuz açılardan değerlendirmişlerdir.
- Yapılan araştırmalarda Kur'an kurslarına öğrenci seçimi ile projeye öğrenci seçiminin karşılaştırılması yapılmaktadır. Katılımcılar, Kur'an kurslarına öğrenci seçiminde öğrencilerin akademik sınava tabi tutulmadıklarını projede ise akademik sınava tabi tutulduklarını bu durumun projeye seçilen öğrenciler açısından olumlu olduğunu belirtmişlerdir.
- Katılımcılar, yapılan sınavda ezber sürecine etki edecek sorulardan çok akademik bilgileri yoklayıcı soruların olmasını eleştirmektedir.
- Hazırlık döneminden hafızlık dönemine geçişte Hafızlık Takip Komisyonunun yaptığı sınavın mahiyeti ve işleyişi, öğrenci seçiminde dikkat edilen hususlar ve seçim sürecinde komisyon üyelerinin yaptırım gücü ile ilgili katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmaktadır.
- Projede hafızlık süreçleri temasında öğreticilerin alan bilgisi yeterlilikleri, öğreticilerin pedagojik formasyon yeterlilikleri, öğreticilerin ezber yöntemleri, öğretici ve öğrenci iletişimi, öğrencilerin motivasyonu, öğrencilerin hafızlık eğitimini tamamlaması ve sonrasına ilişkin süreçler, hafızlık eğitiminin öğrencilerin bilişsel, özgüven tutum ve davranışlara, sosyal gelişimlerine katkısı, başlıkları altında ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:
- Öğreticilerin mesleki açıdan sınırlılıklarını belirten çalışmaların bulunmasıyla birlikte bazı çalışmalarda öğretmenler kendilerini mesleki açıdan yeterli görmekte-dir.
- Bazı öğretmenler, tashih-i hurufa seçilmeleri, meslekteki kıdemleri, ilahiyat alanında aldıkları dersler, uygulamaya sınavla seçilmeleri, hafız olmaları sebebiyle alan bilgilerinin hafızlık öğreticiliği için yeterli olduğunu düşünmektedir.
- Bazı öğretmenler de projede görev yapan öğretmenlerin mahreç konusundaki ve alan bilgisinde eksiklikler, hafız olmayan öğretmenlerin hafızlık yaptırımları gerekçeleriyle alan bilgilerinin hafızlık öğreticiliği için yeterli olmadığını düşünmektedir.

- Öğreticiler, formasyon alanında eksiklikleri olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte bu alanda kendilerini geliştirmek için aldıkları eğitimlerin olduğunu da belirtmektedir.
- Öğreticiler, geleneksel, koro, grup hafızlık, kaydırma usulü vb. yöntemlerle hafızlık yaptırdıklarını belirtmektedir. Projede hafızlık eğitiminde henüz yöntem birliğinin sağlanamadığı, farklı okullarda farklı yöntemlerin uygulandığı hatta aynı okullarda öğrencilerin farklı yöntemler uygulanmaktadır.
- İncelenen araştırmalarda katılımcı görüşleri öğretici ve öğrenci arasındaki iletişim konusuna önem verildiğini göstermektedir.
- Öğreticiler, hafızlık eğitiminde motivasyonun önemli olduğunu düşünmektedir. Bu sebeple süreçte öğrencilere sözlü motivasyonlar ve farklı motivasyon biçimleri uyguladıklarını belirtmektedir.
- Bazı öğretmenler öğrencilerin gayret ve isteksizliklerine dikkat çekmektedir. Bu durumun ise bir süre sonra öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerine ve derslerine olumsuz yansıdığını belirtmektedir.
- Öğrencilerin hafızlık hedeflerine ulaşma konusunda katılımcılar arasında görüş farklılıklarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı idareci, öğretici ve veliler, süreç içerisinde öğrencilerin büyük bir bölümünün hafızlık hedeflerine ulaşamadıklarını belirtmektedir. Bazıları ise öğrencilerin hafızlık hedeflerine ulaştıklarını belirtmektedir.
- Katılımcılar, hafızlığın öğrencilerin bilişsel, sosyal, özgüven ve ahlaki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmektedir.
- Projenin problemleri ve geleceği temasında projenin altyapısından kaynaklı problemler, öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar, öğrencilerin yaşadıkları zorluklar, projenin geleceğine dair görüşler başlıkları altında ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:
- Müdürlerin ve idarecilerin bir kısmı programın işleyişi ile ilgili üst kademedeki bilgilendirme toplantılarına katılmadan programa başladıklarını belirtmektedir. Hatta idarecilerin bir kısmı kurum amirlerinin programı uygulamalarını istediklerini ancak kendilerinin konuyla ilgili bilgi sahibi olmadan işe başladıklarını belirtmektedir.
- Pek çok araştırmada katılımcılar hafızlık eğitiminin örgün eğitimle birlikte olmasının projenin önemli özelliklerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte

bazı araştırmalarda katılımcılar hafızlığın örgün eğitimle birlikte olmasının zor olduğunu belirtmektedir.

- Öğreticiler, projede yaşadıkları problemleri gündüzcü öğrencilerin evde gerekli ders çalışma imkânlarına sahip olmamaları, hafızlık eğitiminde bayramlar dışında tatil olmaması, hafızlık öğreticilerinin aynı zamanda idarecilikle görevlendirilmeleri, Hafızlık Takip Komisyon üyeleriyle yaşanılan sorunlar, proje kapsamındaki öğrencilerin okula bir yıl ara verip bu süre içerisinde hafızlıklarını tamamlayamamaları, PDR hizmetinin eksik olması ve hafızlık öğreticiliğinin uzun vadede yıpratıcı olması olarak belirtmektedir.
- Öğrenciler, projede en çok zorlandıkları hususlar ile ilgili, altıncı sınıfta okul ile birlikte hafızlığın beraber yürütülmesi, yedinci sınıfta okul ile hafızlık pekiştirme döneminin beraber yürütülmesi, ilk ezber yapılan dönemlerin en çok zorlayan süreç olduğu, yatılı eğitimin zorlaması, arkadaşları oyun oynarken ders çalışmak durumunda kalmaları, fazla ham sayfa almaları, hafızlığı pekiştirme döneminde ezberledikleri sayfaları toparlamakta zorlanmaları gibi durumları belirtmektedir.
- Katılımcılar, projenin geleceğinin parlak olduğunu ve pek çok açıdan amacına ulaştığını belirtmektedir.

Sonuç olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesi, yeni bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır. Birçok paydaşın katılımıyla gerçekteştirilen projede nitelikli öğrenci yetiştirilmesi için yoğun çalışmalar sarf edilmektedir. Bu çalışmaların neticeleri sahada kendini göstermektedir. Bu bağlamda hafızlık proje okulları hafızlığa olan rağbeti artırmıştır. Velilerin okula rağbet göstermesindeki temel sebep hafızlığın akademik eğitimle olması, okulların öğretmen kadrolarının iyi olması ve okulların fiziki standartlarının iyi olmasıdır. Projeye yönelik olumlu çıktıların olmasıyla birlikte henüz çözülmeyi bekleyen bazı sorunlar da mevcuttur. Bu bağlamda projenin uygulamaya yönelik süreçlerinde birçok konu yerli yerine oturmamıştır. Bu açıdan sorunların tespiti ve çözümlenmesi nitelikli eğitim için gereklidir. Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi Projesinin başarısı gelecek nesillere ışık tutması açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A., Aslanargun, E., Şahin, Ş., Ökmen, B., & Boyacı, Z., (2018). “Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri.” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1453-1475.
- Akyürek, S. (2005). Kur’an Kursu Öğreticisinin Mesleki Yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(18), 19-36.
- Akyürek, S. (2015). *Din Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Algur, H. (2018). “Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Gözüyle Türkiye’de Hafızlık Eğitimi (Nitel Bir Araştırma). *Kilis 7Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(8), 67-105.
- Algur, H. (2019). *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları*. Dem Yayınları.
- Altıntaş, M., H. (2024). İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bir Meta-Sentez Çalışması (Araştırma Makalesi). *Eskiyeşi* (52), 405-433.
- Arslan, G. (2020). *Örgün Eğitim Kapsamında Hafızlık Eğitimi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve İstanbul Şehit Tolga Ecebalın Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi Örneği)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Arslantaş, M. (2019). *İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu Örneği)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atay, H. (1978). “İslam’da Öğretim”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23, 1-29.
- Avcılar, S. (2021). *Hafızlık Proje Okullarında Hafızlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Psiko-Sosyal Durumları ile Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aybey, S. (2020). “Hafızlık Eğitiminde Yeni Bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık - Önemi, Problemleri ve Beklentiler (Araştırma Makalesi). *EKEV Akademi Dergisi*, (82), 383-412.
- Ayhan, H. (2004). *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bozkurt, Nebi. (1993). “Dâru’l Kurrâ”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 8: 543-545. İstanbul: TDV Yayınları.

- Bozkurt, Nebi. (1997). "Hafız". *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. 15:74-78. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Buyrukçu, R. (2001). *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)*. Fakülte Kitabevi.
- Bülbül, Y. (2024). *Geleneksel ve Yenilikçi Yaklaşımlar Arasında Örgün Eğitimle Birlikte Nitelikli Hafızlık Çalışmaları Konya Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Cebeci, S., & Ünsal, B. (2006). "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(11), 27-52.
- Cingöz, A. (2024). *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). "Parameters Of Content Analysis". *Education And Science*. 39/174 33-38.
- Çapçioğlu, F. (2006). *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çaylı, A. F. (2005). *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelebi, A. (1998). *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi*. TRC. Ali YARDIM. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Demir, K. (2019). "Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma". *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(2), 285-319.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (2020). "Kur'an Kursu-Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı", <https://egitimhizmetleri.diyamet.gov.tr/sayfa/787>, "Erişim Tarihi 7 Nisan 2024".
- Diyanet İşleri Başkanlığı (2021). T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Daire Başkanlığı. "Hafızlık Eğitim Programı".
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (DÖGM). (2016). *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık İmam Hatip Ortaokulları – Vizyon Belgesi*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. (DÖGM). (2018). *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi – Uygulama Usul ve Esasları*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara. https://dogm.meb.gov.tr/pdf/Orgun_Egitimle_Birlikte_Hafizlik.pdf, Erişim Tarihi 18/05/2024.

- Doğan, İ. & Osmanoğlu, C. (2023). “Türkiye’de Hafızlık Eğitiminin Problemleri Üzerine Bir İnceleme”. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 16, 149-174.
- Ecer, M. (2023). “Velilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur’an Kursları Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması”. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences* 22(4) 1078-1093.
- Ecer, M., & Çakmak, A. (2021). “Bir Meta-Sentez Çalışması: Öğreticilerin Gözünden 4-6 Yaş Kur’an Kursları”. *Dini Araştırmalar Dergisi*, e 21 (2), 804-831.
- Ekinci, Ü. (2021). *Hafız Öğreticilerinin Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma (İstanbul örneği)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Gözütok, Ş. (2012). *İslam’ın Altın Çağında İlim*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Gündoğdu, Y. (2017). *Suud’i Arabistan’ın İHL’si: Hafızlık Okulları. Geleceğin İnşasına İmam-Hatip Okulları*. 117-128. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Güneş, A., & Vahapoğlu, V. (2018). “1924’ten 1950’ye Türkiye’de Din Eğitimi Etkileyen Unsurlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 1320-1327.
- Güneş, A. (2020 a). “Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (53), 263-286.
- Güneş, A. (2020b). *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Gürel, R., & Kaya, U. (2019). “İlahiyat Fakültelerinde Hafızlık Çalışmaları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği”. C. Osmanoğlu & Ö. Özbek (Ed.), *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar* (ss. 247-295). Kimlik Yayınları.
- İşpirli, M. (2003). “Medrese”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. 28: 327-333. İstanbul: TDV Yayınları.
- Karakaya, A. (2017). *Türkiye’de Hıfz Eğitimi –Ankara Örneği-* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, M. (2020). *Cumhuriyet Dönemi Kur’an Kursu Öğretim Programlarındaki Değişim* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kazıcı, Z. (1999). *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi*. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Kozakoğlu, E. (2019). *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur’an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu örneği)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kuloğlu, R. (2018). *Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kutlu, N., Kacı, T., Mentеше, B., Alpay, Ş., & Ozan, E., (2019). “Hafızlık ve Beyin”. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17, 356-364.
- MEB. (2018) “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları”.
- MEB-DİB. (2019) “Okul-Kur’an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları”.
- Mete, E. (2022). *Proje İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimi ve Diyanet İşleri Başkanlığı’na Bağlı Kur’an Kurslarında Yürütölen Hafızlık Eğitimi Süreçlerinin Karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası örneği)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Osmanoğlu, C., & Aslan, F. (2019). “Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 175-232.
- Osmanoğlu, C., & Göksun, A. (2019). “ Hafızlık Eğitiminde Başarı ve Motivasyon”. C. Osmanoğlu, & Ö. Özbek (Ed.). *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar* (117-203).
- Öcal, M. (2015). *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergah.
- Özbek, Ö. (2015). “Dünya’da Hafızlık Yöntem Örnekleri”. *Bilimname*. 29: 183-209.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Polat, S., & Ay, O. (2016) “Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözömleme”, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64.
- Özler, H. K. (2019). *Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Resmi Gazete. (1997). “23086 (20 Ağustos 1997)”.
- Şahin, A. H. (2011). “Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11(2), 199-220.
- Şalgamcı, A. (2019). “Hafızlığın Öğrencinin Gelişimine Katkıları”. C. Osmanoğlu ve Ö. Özbek (Ed.), *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar* (ss. 297-339). Kimlik Yayınları.
- Şenat, F. A. (2022). “Hafızlık Sorumlulukları Açısından Hafız Adaylarının Özyeterlilik Durumları (Araştırma Makalesi)”. *Akif*, 52(2), 16-39.
- Şengöl, Ş. (2022). *Kur-an Kursu Okul İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programına İlişkin Öğretici Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.

- Şirin, S. (2019). *Hafızlık Eğitiminin Bilişsel İşlevlere Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Thalgi, M. (2007). *Ürdün’de Din Eğitimi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Tuncel, E. (2022). Örgün Eğitim Eşliğinde Hafızlık Deneyimine Dair Nitel Bir Araştırma: İlk Emir Koleji örneği. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 233- 261.
- Uğur, E. (2019). *İdareci, Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine Göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Ünsal, B. (2006). *Günümüz Kur’ân Kurslarındaki Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Vahapoğlu, V. (2016). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-Synthesis Method For Qualitative Research: A Literature Review. *Journal Of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Yetimova, P. (2018). *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Yıldız, F. (2019). *Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskisehir il örneği)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Yusufoğlu, K. (2021). *İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Zimmer, L. (2006). “Qualitative Meta-Synthesis: A Question Of Dialoguing With Nexts”. *Journal Of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318.

ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Sevgi YAVUZYİĞİT	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Sakarya Üniversitesi
Fakülte	İlahiyat Fakültesi
Bölümü	Felsefe ve Din Bilimleri
Makale ve Bildiriler	
1. Yavuziğit, S. (2023). Norveç'te Din Eğitimi. İçinde 15. <i>Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi</i> (ss. 467-476). Güven Plus Grup A.Ş. Yayınları.	