

Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi -Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma-

The Effects of Qur'anic Memorization on Students' Social and Self-Confidence Development -A Research on IHO Students Studying Qur'anic Memorization in Formal Education-

Adem GÜNEŞ

Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi,
Din Eğitimi Anabilim Dalı

Assoc. Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Theology, Department
of Religious Education, Rize / Turkey
admgunes58@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2369-6541

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 6 Mart / March 2020

Kabul Tarihi / Date Accepted: 28 Nisan / April 2020

Yayın Tarihi / Date Published: 30 Haziran / June 2020

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Haziran / June

DOI: 10.29288/ilted.699576

Atıf / Citation: Güneş, Adem. "Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi -Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma / The Effects of Qur'anic Memorization on Students' Social and Self-Confidence Development -A Research on IHO Students Studying Qur'anic Memorization in Formal Education-". *ilted: ilabiyat tetkikleri dergisi / journal of ilabiyat researches* 53 (Haziran / June 2020/1), 263-286. doi: 10.29288/ilted.699576

İntihal: Bu makale, özel bir yazılımca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by special software. No plagiarism detected.
web: <http://dergipark.gov.tr/ilted> | <mailto:ilabiyatdergi@atauni.edu.tr>

Copyright © Published by Atatürk Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi /
Ataturk University, Faculty of Theology, Erzurum, 25240 Turkey.
Bütün hakları saklıdır. / All right reserved.



Öz

Bu araştırmada örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal ve özgüven gelişimlerine etkisi incelenmiştir. 2014 yılında uygulamaya konulan örgün eğitimle birlikte hafızlık, başta okul merkezinde olması ve akademik eğitimle bir arada yürütülmesi gibi farklılıklar olmak üzere geleneksel hafızlık eğitiminden ayrılmaktadır. Araştırma nitel bir yaklaşımla ve durum çalışması desenine dayalı olarak görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu olarak İstanbul, Konya, Sivas ve Rize illerinden olmak üzere toplam 4 hafızlık proje okulu seçilmiş, katılımcılar ise bu okullarda hafızlık yapan öğrenci, hafızlık öğreticisi, veli ve öğretmenlerden seçilen toplam 35 kişidir. Araştırmada örgün eğitimle birlikte hafızlığın okul ortamından kaynaklı öğrencilerin sosyal gelişimlerine genel olarak olumlu yansdığı, ancak yatılı olarak bu eğitimi gerçekleştirenlerde durumun olumsuz geliştiği, hafızlığı bitirebilme veya yarım bırakma durumuna göre özgüven gelişiminin değiştiği, hafızlığı tamamlama süresinin yetersizliğinin sosyal ve özgüven gelişimine etkide bulunduğu gibi bulgulara ulaşılmıştır. Sonuçta örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminde okul ortamı öğrencilerin sosyal ve özgüven gelişimlerine geleneksel hafızlık ortamlarına göre daha fazla imkân ve fırsatlar sunmakta olmasına rağmen, bunun çocukların gelişim ihtiyaçları bakımından yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir.

Anahtar Kelimeler: *Din Eğitimi, Hafızlık, Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık, Sosyal Gelişim, Özgüven Gelişimi.*

Abstract

In this research, the effects of Qur'anic memorization education during formal education were examined on the social and self-confidence development of the students. Qur'an memorization in formal education, which was put into practice in 2014, differs from traditional Quranic memorization education with details such as being in the center of the school and being together with academic education. The research was carried out with a qualitative approach, interview method and with case study design. For the study group, a total of 4 project schools were selected from İstanbul, Konya, Sivas and Rize provinces. The participants; a total of 35 people consisting of students, Qur'anic memorization teachers, parents and teachers. In the study, some findings have been reached such as Qur'anic memorization with formal education was generally reflected positively on the social development of students due to the school environment; however, the situation develops negatively in those who carry out this training on a boarding basis; self-confidence development changes depending on whether they can complete Qur'anic memorization or leave incomplete; insufficiency of the time to become hâfiz affects the development of social and self-confidence. As a result, although the school environment for Qur'anic memorization in formal education offers more opportunities and facilities in terms of the social and self-confidence development of the students compared to the traditional Qur'anic memorization education environments, it is not possible to say that the children have a sufficient level in terms of their developmental needs.

Keywords: *Religious Education, Qur'anic Memorization, Qur'anic Memorization in Formal Education, Social Development, Self-confidence Development.*

Extended Summary

Qur'anic memorization -as a special learning area for the Quran teaching- is always a popular education. It has been a continuing education tradition since the period of Prophet Muhammad in different places and in different ways. Qur'anic memorization education in Turkey is carried out under the responsibility of The Presidency of Religious Affairs officially, since the beginning of the Republic. Until 2014, Qur'anic memorization in Turkey was carried outside formal education or independently from the formal education. As of this date, with the protocol signed between the Ministry of National Education and the Presidency of Religious Affairs, a new program has been

started within the framework of some imam hatip secondary schools as an alternative application in the education of Qur'anic memorization. The Presidency of Religious Affairs has participated in this project as a partner in addition to its education of Quranic memorization, but the main responsible of the project has been the General Directorate of Religious Education on behalf of the Ministry of National Education. The main problem of this research is whether Qur'anic memorization education performed in formal education affects students' social and self-confidence development. In the study, "case study" was preferred among the qualitative research patterns. In the study, "purposeful sampling" method and one of its subspecies "maximum diversity" sampling were preferred. As a working group, a total 4 project schools were selected from Istanbul, Konya, Sivas and Rize provinces. Participants are 35 people in total, who are selected from the students, parents, teachers and teachers of Qur'anic memorization who work in these schools. In the research, interview method was used as the data collection technique. These interviews were conducted through a semi-structured interview form. Two main questions were used in the interviews. These are, "Has Qur'anic memorization education contributed to the social development of students? If so, how did it happen?" and "Did Qur'anic memorization education contribute to the development of students' self-confidence? If so, how did it happen?" Considering the findings on the contribution of Qur'anic memorization education to the social development of students, according to the opinions of students, teachers, parents and some administrators, whose opinions are conveyed, there is no introversion in students, but some social relations are interrupted or decreased for one or several years due to the intensity of education. Social life is expected to decrease due to this intensity in Qur'anic memorization education. However, the school environment and school-centered activities can be an important factor for the student to overcome her deficiencies in this direction and a psycho-social negativity such as introversion. The fact that Qur'anic memorization education in formal education is in school can provide more opportunities for social development than others according to Qur'an courses. In addition to those who think that Qur'anic memorization education contributes to the social development of students or at least does not affect them negatively, there are also those who show a negative approach in this regard. What they call attention to is that this training is carried out in a boarding manner during this period. They stated that they could observe that there were situations such as groupings, nicknames and calling with unwanted names, sometimes withdrawal and stagnation among the students who stayed in boarding education when they return to first period school lessons. The participants included in the study were asked to express their views on the effects of Qur'anic memorization education on students' self-confidence development. When we look at the opinions on this subject, it is seen that the opinions are divided into two. The first of these views is the opinion that the Qur'anic memorization carried out together with formal education reflects positively on the development of self-confidence. The second opinion is those who think that the development of self-confidence varies according to whether one can complete Qur'anic memorization. While the time allocated to the raw part of the Qur'anic memorization in the project affects many issues in practice. It may cause pressure to finish the memorization in time, deprivation from social activities and low self-confidence. It seems to be an average year or 15 months insufficient time allocated to the raw part of Qur'anic memorization. This period should be increased and rearranged according to each student. It is a more necessary and pedagogically and psychologically correct approach for students in this development group to go home in the evening by doing their education at school by day. Sufficient time is allocated for social activities in their education by taking into account the social needs of students who have Qur'anic memorization along with formal education.

GİRİŞ

Kur'an öğretimi Müslümanların yerine getirmeleri gereken hem bireysel hem de toplumsal bir sorumluluktur. Kur'an öğretiminin ezbere dayalı özel bir öğrenme

alanı olan “hafızlık” farzı kifâye hükmünde kabul edilmiş¹ ve Hz. Peygamber’in Kur’an’ı öğrenmeye ve ezberlemeye teşviklerinin etkisiyle her zaman rağbet görmüştür. Bu yüzden hafızlık, Asrı Saadet’ten günümüze İslam eğitim tarihinin en eski eğitim alanlarından biri olmuştur. Başlangıçta Kur’an’ın ezberlenmesi yoluyla muhafazası ve gelecek nesillere aktarılması gibi amaçlarla yürütülen bu eğitim, daha sonra genişleyerek belli kurumlar dâhilinde ve belirli bazı yöntemler esas alınarak daha sistemli bir şekilde sürdürülmüştür.² Böylece hafızlık dinî bir eğitim türü olarak kendine has yöntemleriyle gerçekleştirilen bir gelenek halini almıştır.

Cumhuriyetin kuruluşundan sonra eğitim alanında köklü değişiklikler meydana gelmiş, önce Tevhid-i Tedrisât’la bütün medreseler ve okullar Maarif vekâletine bağlanmış kısa bir süre sonra ise medreseler kapatılmıştır. Hafızlık eğitimi verilen dâru’l-kurralar diğer medreseler gibi Maarif’e bağlanmak istenmişse de ilk Diyanet İşleri Reisi Rıfat Börekçi’nin girişimleriyle bu kurumlar bir kurs şeklinde Reisliğe bağlanmıştır.³ Bundan sonraki süreçte hafızlık eğitimi Diyanet uhdesinde ve Kur’an kursları çatısı altında sürdürülmüştür. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde hem Kur’an hem de hafızlık eğitiminde birçok sıkıntılar yaşanmış olsa da özellikle 1950’den sonraki süreçte Kur’an kursları ve hafız sayılarında peyderpey yükseliş gerçekleşmiştir. 2019 yılına gelindiğinde Diyanet bünyesindeki Kur’an Kursu sayısı 18 bini bulurken⁴ belge sahibi hafız sayısı 150 bini aşmıştır.⁵

1. ÖRGÜN EĞİTİMLE BİRLİKTE HAFIZLIK

Türkiye’de hafızlık daha önce ifade edildiği gibi, Cumhuriyet’in kuruluşundan bugüne resmi olarak Diyanet İşleri Başkanlığı’nın sorumluluğunda gerçekleştirilen bir eğitim faaliyetidir. Gerek geçmişte yapılan bazı araştırmalar, gerekse yakın zamanda yapılan bazı araştırmalar böylesi kadim bir eğitim geleneğinin geleceği ve bu eğitimi daha nitelikli hale getirme ve geliştirme konusunda Diyanet tarafından yeterince planlamanın yapılmadığına vurgu yapmaktadırlar.⁶

2014 yılına kadar Türkiye’de hafızlık örgün eğitimden bağımsız ya da örgün eğitimin dışında gerçekleştirilmekteydi. Bu tarihten itibaren Milli Eğitim Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında gerçekleştirilen bir protokolle hafızlık eğitiminde

¹ Fahreddin Razi, *et-Tefsiru’l-Kebir (Mefâtihu’l-Gayb)* (Beirut: Dâru’l-Kütübü’l-İlmiyye, 1990), 19/128.

² Ahmet Çelebi, *İslâm’da Eğitim-Öğretim Tarihi*, çev. Ali Yardım (İstanbul: Damla Yayınevi, 1998), 109; Nebi Bozkurt, “Dâru’l-Kurrâ”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV Yayınları, 1993), 8/544; Yaşar Kurt, “Kur’an’ın Korunmasında Hafızlık Müessesesi”, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/22 (2012), 230.

³ Ziya Kazıcı, *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi* (İstanbul: Kayhan Yayınları, 1999), 377.

⁴ Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB), “Strateji Geliştirme Başkanlığı” (Erişim 20 Ocak 2020).

⁵ Anadolu Ajansı (AA), “Türkiye” (Erişim 22 Ocak 2020).

⁶ Mehmet Faruk Bayraktar, *Eğitim Kurumu Olarak Kur’an Kursları Üzerine Bir Araştırma* (İstanbul: Yıldızlar Matbaası, 1992), 3; Ahmet Koç, *Kur’an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik Üzerine Bir Araştırma* (İstanbul: İlahiyat Yayınları, 2005), 215; Adem Güneş, *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık* (İstanbul: Arı Sanat Yayınevi, 2019), 47-48.

alternatif bir uygulama olarak “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” adıyla bazı imam hatip ortaokulları bünyesinde yeni bir program yürütülmeye başlanmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı kendi yürüttüğü hafızlık eğitimine ilaveten bu projeye paydaş olarak katılmış ancak projenin asıl sorumlusu Milli Eğitim Bakanlığı adına Din Öğretimi Genel Müdürlüğü olmuştur.

Uygulama kapsamında araştırmayı gerçekleştirdiğimiz tarih olan 2019 yılı ilk altı aylık eğitim döneminde, toplamda proje imam hatip ortaokulu adıyla anılan 22 okul, bu okullarda öğrenim gören 4656 öğrenci ve bunun haricinde projeyi uygulayan 157 imam hatip ortaokulu bulunmaktadır. Uygulamada hafızlık eğitimine ait süreçler okul merkezli yürütülerek öğrencinin okul ortamından ayrılmadan veya en azından bir yıldan fazla ayrılmadan bu faaliyeti örgün eğitim içinde gerçekleştirmesi amaçlanmıştır. Uygulamada hafızlık süreçleri temel olarak; hazırlık, hafızlık (ham), haslama (pekiştirme) şeklinde üç kademeye ayrılmakta olup hazırlık ve haslama kısmının okulda, hafızlık kısmının ise şartlar uygun olduğu sürece okulda ya da Diyanet’e bağlı kurslarda yürütülmesi öngörülmektedir.⁷ Bu sebeple hazırlık kısmını tamamlayan öğrencilere genellikle 6. sınıfta hafızlığın ham kısmı için izin verilmektedir.

2. PROBLEM

2014 yılında uygulamaya geçirilen Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi’nin uygulama usul ve esasları içerisinde, projenin öğrencilere yönelik kısmında birçok amaç belirtilmektedir. Bu amaçlardan birisi “millî, mânevî, ahlakî, kültürel ve insanî değerlerin içselleştirilmesinde Kur’an ayetlerinin anlamından ve hafızlık eğitiminin kazanımlarından yararlanmak” olarak ifade edilirken, bir diğeri “hafızlık eğitimi alınan süre içerisinde çeşitli sosyal-kültürel etkinliklerle öğrencilerin kişisel becerilerinin ve sosyal yeteneklerinin geliştirilmesi” olarak ifade edilmiştir.⁸ Ayrıca yine amaçlar kapsamında benzer becerilerin pekiştirilmesine de işaret edilmektedir. Dolayısıyla projenin amaçlarından bir kısmının burada öğrenim gören öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak olduğu vurgulanmaktadır.⁹ Gerek yukarıda belirtilen dinî bir eğitimin çıktısı olması bakımından, gerekse proje kapsamında açıkça belirtilen amaçlar içerisinde zikredilmesi bakımından örgün eğitimle birlikte gerçekleştirilen hafızlık eğitiminin, öğrencilerin sosyal ve özgüven gelişimlerine etki edip etmediği konusu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu yüzden araştırma, henüz yeni sayılabilecek bir hafızlık eğitimi modelinin geçirdiği bazı süreçlerin ve ulaşmak istediği bazı amaçların gözden geçirilmesi/geliştirilmesi ve uygulama sahiplerine güncel veriler sunması bakımından önem arz etmektedir.

⁷ Din Öğretimi Genel Müdürlüğü/DÖGM, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Usul ve Esasları* (Ankara: DÖGM Yayınları, 2018), 16.

⁸ DÖGM, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Usul ve Esasları*, 8-10.

⁹ DÖGM, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Usul ve Esasları*, 8.

3. YÖNTEM

3.1. Desen

Bu araştırmada örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal ve özgüven gelişimlerine nasıl bir etkide bulunduğu problemi, sayısal verilerle izah edilmek yerine, farklı bakış açılarının yorumlanmasıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Nitel yaklaşımda araştırmacının yaptığı çıkarımlar konuyla ilgili anlamlı ilişkiler ağının oluşmasına katkı sağlayarak insanların algılarının değişmesine ve onların konu üzerinde düşünmelerine bazen de eyleme geçmelerine imkân oluşturabilmektedir.¹⁰ Dolayısıyla bu çalışmada araştırma problemine uygun olduğu düşünülen nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” tercih edilmiştir.

Durum çalışması (case study) bir veya daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak çalışmanın odağı “ne”, “niçin”, “nasıl” sorularına cevap bulmak olduğunda, durum çalışması yöntemi kullanılır.¹¹

3.2. Çalışma Grubu

Durum çalışmalarında araştırmanın üzerinde gerçekleştirildiği çalışma grubu belirlenirken daha çok birbirini tanıyan ve birbiriyle etkileşim halinde olan katılımcıların tercih edilmesi önemlidir. Bu şekilde, aynı konu hakkında derinlemesine bilgi elde etme imkânı fazlaşmaktadır.¹² Araştırmamızda da bu husus gözetilerek katılımcıların birbiriyle ilgili olanlardan seçimine dikkat edilmiştir. Yani örneklem için bir öğrenci seçilirken aynı öğrencinin velisi ve dersine giren öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada “amaçlı örnekleme” yöntemi ve alt türlerinden olan “maksimum çeşitlilik” örnekleme tercih edilmiştir. Bu yöntemde amaç, problemin paydaş çeşitliliğini elde etmektir. Bu sebeple araştırmamızda hafızlık öğrencileri yanında veliler, hafızlık öğreticileri ve öğretmenler de araştırmaya dâhil edilerek çeşitlilik sağlanmıştır.

2018 yılı sonu itibarıyla proje imam hatip ortaokulu adıyla faaliyette olan toplam okul sayısı 22’dir.¹³ Bunlar bu adla kurulmuş okullar olup, adı proje olmadığı halde bu okulların programını uygulayan imam hatip ortaokulları da vardır ki onlar kapsam dışı tutulmuştur. Bu okullardan İstanbul, Sivas, Konya, Rize olmak üzere dört okuldan katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan öğrenci grubunda olanlar hafızlığın ham kısmını geçirip hafızlığını tamamlamış veya tamamlama-

¹⁰ Ali Yıldırım – Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013), 31.

¹¹ James McMillan, *Educational Research: Fundamental for the Consumer* (New York: Longman, 2000), 18; Robert Yin, *Case Study Research: Design and Methods* (CA: Sage, 1984), 23.

¹² Şener Büyüköztürk vd., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2017), 271.

¹³ DÖGM, “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Proje İmam Hatip Ortaokulları (PROJE OKULLARI)” (Erişim 2 Şubat 2020).

mak üzere olup 7 ve 8. sınıfa geçmiş olanlardan seçilmiştir. Bu öğrenciler hafızlık sürecini yaşamış olarak araştırma sorusuna cevap verecek niteliktedir. Araştırmaya dâhil olan katılımcılar öğrenci, hafızlık öğreticileri, öğretmenler/müdür ve velilerden oluşmaktadır.¹⁴

Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminin Diyanet bünyesindeki hafızlık eğitiminden en belirgin farkı, adından da anlaşılacağı gibi hafızlık eğitiminin çoğunlukla okul ortamında gerçekleştirilmesidir. Bu imkânı oluşturamayan okullar bu eğitimi yatılı gerçekleştirmek isterse, yine Diyanete bağlı yatılı Kur'an kurslarından destek alabilmektedir. Araştırmayı gerçekleştirdiğimiz okullarda hafızlık eğitimi yapılan mekânların durumu şu şekildedir: 4 okuldan ilkinde hafızlık mekânı okul olup ilk iki yıl eğitim okulda yatılı gerçekleştirilirken son yıl yatılılık uygulamasından vazgeçilmiş ve okulda gündüzlü sisteme dönülmüştür. 2. okulda eğitim mekânı yine okul olup, burada başından beri hafızlık eğitimi okulda yatılı bir şekilde sürdürülmüştür. 3. okulda ilk iki yıl, hafızlığın ham kısmını öğrencilerin bir kısmı Kur'an kursunda yatılı gerçekleştirilirken bir kısmı okulda gündüzlü gerçekleştirmişler, ancak sonraki yıl eğitim okulda gündüzlü sisteme dönmüştür. 4. okulda ise öğrenciler hafızlığın ham kısmını -6. sınıfta oldukları süreyi- Kur'an kursunda yatılı olarak geçirdikleri bir sisteme tabi olmuşlardır. Görüldüğü gibi çalışma grubundaki okullarda hafızlık eğitiminin yapıldığı mekânların durumunda bir homojenlik mevcut değildir. Bundan dolayı öğrencilerin seçiminde bu eğitimi hem yatılı hem gündüzlü olarak gerçekleştirenlerin seçilmesine dikkat edilmiştir.

3.3. Veri Toplama

Araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde iki ana soru kullanılmıştır. Bunlar “Hafızlık eğitimi öğrenciler sosyal gelişimine bir katkı sağlamış mıdır? Sağlamışsa ne şekilde gerçekleşmiştir” ve “Hafızlık eğitimi öğrencilerin özgüven gelişimine bir katkı sağlamış mıdır? Sağlamışsa ne şekilde gerçekleşmiştir?” şeklindedir. Sorular katılımcı grupların her birine durumuna uygun şekilde sorulmuştur. Görüşmelerin tamamı araştırmacının kendisi tarafından bir kısmı yüz yüze bir kısmı ise online olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşmeler ve ardından deşifre ve kodlama işlemleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İlgisiz veriler ise kodlama sırasında ayıklanmış ve ilgili dokümanlar muhafaza edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Hafızlık uzunca bir sürece yayılan ve hayatın bütününe sirayet edecek etkileri barındıran muhtevaya sahip dinî bir eğitim türüdür. Bu eğitim sürecinde öğrenci temelde ezber içerikli bilişsel nitelikte bir öğrenme gerçekleştirmektedir. Ancak bu

¹⁴ Katılımcılara ait özelliklerin olduğu liste makale sonunda verilmiştir.

dinî eğitimin öğrencilerin sosyal ve özgüven gelişimine bir katkıda bulunup bulunmadığı hususu ise merak konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen katılımcılar bu konuda doğrudan veya dolaylı olarak görüşlerini ortaya koymuşlardır. Ortaya çıkan görüşlere bakıldığında, görüşlerin homojen olmadığı ve birbirinden farklı kanaatlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Katılımcıların bazıları hafızlığın sosyal bakımdan öğrencilere değer kattığını düşünürken, bir kısım katılımcı ise bu konuda farklı kanaatler ortaya koymuştur.

4.1. Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal Gelişimlerine Katkısı

Hafızlık hangi kurumda ve hangi yaş grubunda gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin uzun ve yoğun bir eğitim programıdır. Bu eğitim kimi zaman bazı sosyal aktivitelerden mahrum kalmaya neden olabilmekte, bu durum ise öğrencilerin sosyal gelişim ve sosyal iletişim becerilerine olumsuz yansıtılabilmektedir. Örgün eğitimle birlikte hafızlığı gerçekleştiren öğrencilerin, bu eğitimin kendilerine sosyal bakımdan etkileri konusunda özellikle vurguladıkları noktalardan birisi aile, akraba ve arkadaş çevresiyle ilişkilerin ve ortamların bu eğitimle birlikte azaldığı veya ortadan kalktığı düşüncesidir. Öğrenciler bu durumu dile getirmekle birlikte, bu eğitim dolayısıyla kendilerinde bir içe kapanma olup olmadığına da değinmişlerdir. Bu konuda hafızlığının sonuna yaklaşmış ve yatılı olmadan bu işi sürdüren 7. sınıf öğrencisi K3 şunları belirtmektedir: *"Ailemle sosyal ilişkilerim zayıflamadı. Ancak ezber üstüne ezber çok vaktimi alıyordu. Yani önceden akrabalarımıza fazla giderdik. Babannemi, anneannemi sık görürdüm. Amcalarımı da öyle. Şimdi 2-3 ayda bir oluyor görüşmemiz."* K3 sözlerinin devamında bu durumlara rağmen, hafızlığın kendinde içe kapanmaya neden olmadığına, bir şey söylemesi gerektiğinde anne-babası ve öğretmenlerine rahatça bunu söyleyebildiğini ifade etmiştir.

Kur'an ezberini tamamlayıp haslama devresinde olan 8. sınıf öğrencisi K7 ise hafızlığın planlı olmayı gerektirdiğini vurgulayarak yoğun bir ezber temposuna vurgu yapmıştır. Bu durumun kendisine ve arkadaşlarına bazı mahrumiyetler yaşattığını ve sosyal bakımdan da kısmen etkilediğini şöyle ifade etmektedir:

"Ham ezber döneminde çok ezber yapıyorduk. Dersim var diye bir yere gidemez olduk bazen. Ama sosyal iletişimimi o kadar engelledi diyemem ama engellemedi de diyemem. Arkadaşlarımla birlikte pek bir yere gidemiyorduk."

Hafızlık eğitimi esnasında arkadaşlarıyla iletişim kurmakta bir zorluk yaşamadığını ifade eden kız öğrenci olan K6 ise, bu eğitim esnasında içe kapanmak yerine daha sosyal olduğunu şu ifadelerle dile getirmektedir:

"Hafızlık yaparken benim sosyallığım azalmadı, aksine arttı. Bunda hafızlığın etkisi var. İlk başlarda arkadaşlarımla konuşmuyordum, sürekli ders çalışıyordum. Bu bende konuşma ihtiyacını artırdı, kafamı dağıtmak için birilerini bulduğumda hemen mümkünse konuşuyorum."

Öğrencilerden K1, K2 ve K4 ise yukarıdaki öğrencilerin vurguladığı gibi gerek aile, gerekse arkadaş çevresiyle gerçekleştirdikleri ortak bazı sosyal faaliyetlerin yok

denecek kadar azaldığı noktasına vurgu yapmakla beraber, bu eğitim esnasında içine kapanma ve sosyal iletişimlerinde bir zayıflama olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının vurguladığı ders yoğunluğundan dolayı yakın çevreyle ve yakın arkadaşlarla görüşememe konusunu, veli K28 kendilerinin de yaşadığını belirtmiştir. Katılımcı yoğun ezber döneminin sosyal bakımdan bazı mahrumiyetleri yaşattığını ifade etmesine rağmen, hafızlığı bitse de çocukluğu henüz bitmemiş olan bu çocuklarda bu tür ihtiyaçların sonraki dönemlerde -ebeveyn duyarlılığıyla- telafi edilebileceğine işaret etmektedir. Diğer okullardan/şehirlerden araştırmaya katılan veliler de benzer kanaatleri sergilemektedir. İstanbul'dan araştırmaya katılan bayan veli K34, çocuğunun eğitim sürecinde sosyal kayıplar yaşamadığını “*bu sene yapmadığını seneye yapar*” şeklinde olaya yaklaştıklarını, çünkü çocuğunun yaptığı bu işin daha değerli olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Konya'dan araştırmaya katılan veli K30 ise konu hakkında şu kanaatleri aktarmaktadır:

“Elhamdülillah sosyal yönden bir sorun yaşamadık. Ben hocalarıyla ve rehber öğretmenler ile de görüştim. Hocaları da bu noktada desteklediler, sosyalliğinde bir azalma olmadı. Sadece yatılı kaldığı dönem içerisinde çocuğun sosyalliği biraz azaldı. Orada çocuk biraz çok düşünceliydi.”

Diğer farklı bir şehir olan Rize'den araştırmaya dâhil olan veli K32 de K30 gibi çocuğunun yatılılık döneminde sosyal iletişimi ve aktivitelerinde azalmalar olduğunu belirtmiş ancak şu anda hafızlığa yatılı devam etmediğini, sosyal bakımından daha iyi durumda olduğunu düşünmektedir. Hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal gelişimine önemli katkılar sağladığını düşünen öğretmen K18, birçok bakımdan bunu müşahede ettiklerini ifade etmektedir. Katılımcı örnekler vererek, bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

“Tabi ki hafızlık % 100 çocukları sosyal olarak geliştirdi, diyemeyiz. Ancak büyük bir çoğunluk kendini ifade edebilen, konuşabilen, herhangi bir haksızlık karşısında kendini savunabilen, dilekçe yazabilen, okul idaresinde hakkını arayabilen öğrenciler. O bakımdan çok iyi. Biz de onların önünü açıyoruz zaten. Tüm öğrencilerimizi derste konuşturuyoruz. Korkak bir öğrencimiz yok, kendini savunabilen, konuşabilen, rahat davranabilen bir öğrenci profilmiz var. Bunu da okul olarak biz sağlıyoruz.”

K18 öğrencilerin sosyal davranış gelişimlerini önemli oranda okula bağlarken benzer bir yaklaşımı K35 de sergilemektedir. Duruma idareci perspektifinden bakan K35 ise, eğitim sürecinin öğrencilere sosyal kayıplar yaşatmadığını hatta bu yöndeki gelişimlerine ciddi katkılar sağladığını ifade etmekle birlikte, bunu sağlayan şeyin bizzat hafızlığın kendisi değil, bu süreçte öğrencilere okulda sunulan imkânlar olduğunu vurgulamıştır. Katılımcının konuya ilişkin değerlendirmeleri şu şekildedir:

“Burada hafız adayı çocuk sosyal ortama alışmış oluyor. Ancak buna alışmasını hafızlık yaptığı için değil, hafızlık sürecinde bizim uyguladığımız ekstra yöntemler sağlıyor. Yani çocuk belki hayatı boyunca hiçbir eğitim sürecinde yaşayamayacağı kadar okulda sosyal etkinlik içerisinde bulunuyor. Çocuk ya karate yapıyor ya bisiklete biniyor. Kaymakamı, belediye başkanını

davet ediyoruz. Onlarla yan yana geliyor. Böylece farklı sosyal etkinliklerle gelişimsel süreçleri ve sosyalleşmesi desteklenmiş oluyor.”

Katılımcı kendi hafızlık öğrencilerinin, normal şartlarda hayatında olamayacağı kadar sosyal etkinlik içerisinde olduğunu belirterek bu etkinliklerle gelişimsel süreçlerinin ve sosyalleşmesinin desteklendiğini ifade etmiştir. İstanbul’da bir hafızlık proje okulunda idarecilik yapan bu katılımcı, şehrinin imkânlarını fırsat buldukça öğrencilerinin sosyal gelişimlerine katkıda bulunması için kullandıklarını da belirtmektedir. Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimini okul müdürleri perspektifinden ele alan bir çalışmaya göre ise, öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleyici faaliyetlere okullarında yeteri derecede zaman ayırabildiklerini ifade eden müdürler olsa da katılımcıların önemli bir kısmı okullarındaki sosyal faaliyetleri yeterli bulmamaktadır.¹⁵

Görüşlerini aktardığımız öğrenci, öğretmen veli ve bazı idareci kanaatlerine göre örgün eğitimle birlikte hafızlık yapan öğrencilerde genel olarak içe kapanma durumu olmamakla birlikte, eğitimin yoğunluğundan dolayı bazı sosyal ilişkiler bir ya da birkaç seneliğine kesintiye uğramakta ya da azalmaktadır.¹⁶ Yoğunluk gerektiren böylesi bir eğitimde durumu normal karşılayan veliler ise, gerçekleştirilemeyen sosyal faaliyetlerin sonraki yıllarda gerçekleştirilebileceği kanaatinde oldukları ve bu dönemde çocuklarını böyle motive ettikleri görülmektedir. Hafızlık eğitimindeki bu yoğunluktan dolayı sosyal yaşantıların azalması beklenen bir durumdur. Ancak okul ortamı ve okul merkezli etkinlikler öğrencinin bu yöndeki eksikliklerini ve içe kapanma gibi psiko-sosyal bir olumsuzluğu aşmasında önemli bir etken olabilmektedir. Güneş’in çalışmasında ise örgün eğitimle birlikte okulda hafızlık yapan öğrencilerin gelişimlerini destekleyici sosyal etkinliklerin, her ne kadar istenilen düzeyde olmasa da Diyanet bünyesindeki hafızlık programlarına göre daha iyi durumda olduğu vurgulanmaktadır.¹⁷

Geleneksel hafızlık eğitimi üzerine yapılan bazı araştırmalar ise Kur’an kurslarında ezber eğitiminin dışında sosyal etkinlik ve yaşantıların olmayışı veya yetersizliği nedeniyle öğrencilerin bu ve bundan sonraki süreçlerde bazı psiko-sosyal problemlerle yüz yüze gelebildiğini ortaya koymaktadır. Algur’un 2018 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı 13 ildeki hafızlık Kur’an kurslarında eğitim alan 1369 öğrenciyle yaptığı araştırmasında, öğrencilerin sosyal yaşamlarında ve iletişimlerinde mahrumiyetler yaşadığını ve bu mahrumiyeti yaşadığını düşünen öğrencilerin mo-

¹⁵ Rahime Kuloğlu, *Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018), 38.

¹⁶ Kozakoğlu’nun araştırmasında da ailelerinin önemli bir kısmı, hafızlık eğitiminin öğrencileri sosyal ve bireysel bazı etkinliklerden alıkoyduğu kanaatindedirler. Ekrem Kozakoğlu, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur’an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)* (Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 171.

¹⁷ Güneş, *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*, 78-79.

tivasyon düzeylerinin düşük, stres düzeylerinin ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.¹⁸ Cebeci ve Ünsal'ın 2006 yılında İstanbul'daki 8 hafızlık kursu üzerinden 416 öğrenciyle yaptığı araştırmaya göre ise öğrencilerin kurslarda hoşlanmadıkları durumlar arasında "sosyal faaliyetlerin olmaması veya kısıtlanması" seçeneği üst sıralarda gelmektedir.¹⁹

Görüldüğü gibi hafızlık hangi ortamda gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin öğrencilerin sosyal iletişim ve gelişim ihtiyaçlarını ortadan kaldırmamaktadır. Örgün eğitimdeki hafızlığın okul içinde olması, -bazı yatılı Kur'an kurslarında olduğu gibi soyutlanmış öğretim ortamlarına göre- sosyal gelişime daha fazla imkân tanınmasını sağlayabilmektedir. Hafızlık eğitimi sürecinde sosyal iletişimin yetersizliği, bu eğitimi alanların ilgili meslekleri icra ettiği dönemlerde de bu noktada bazı eksiklikler oluşturabilmekte ve hizmet alanlarında zafiyet ve kalite sorunu ortaya çıkarabilmektedir.²⁰ Yani çocukluk ve gençlik dönemindeki sosyal iletişim ihtiyaçları yeterince ve doğru yollarla doyurulamamış bireyler bu noktadan kaynaklı başka türlü problemleri yaşamın ileriki dönemlerinde yaşayabilmektedirler. Bu tür sorunları aşmak, daha nitelikli bir hafızlık eğitimi ve psiko-sosyal yönden daha iyi gelişmiş hafızlar yetişmesi adına bu tür etkinliklerin önemsenmesi ve bunlara yeteri derecede vakit ayrılması, hem örgün eğitimde hem de onun dışındaki hafızlık programlarında önem arz etmektedir.

4.2. Yatılı Kalmannın Sosyal Gelişim Üzerindeki Etkileri

Hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal gelişimine katkıda bulunduğunu veya en azından olumsuz etkilemediğini düşünenlerin yanı sıra bu konuda olumsuz yaklaşım sergileyenler de bulunmaktadır. Bu katılımcılardan kız hafızlık öğrencisi K8 bu süreçte sosyal ilişkilerinin biraz bozulduğuna şu sözlerle dikkat çekmektedir:

"Eskiden böyle agresif değildim ama gerçekten böyle daha agresif biraz daha sinirli olmaya başladım. Ama bunun sebebi hafızlık değil kurs ortamıyla ilgili olduğumu düşünüyorum. Hafızlık yapan bazı kişiler ağlıyor, zıplıyor, bağılıyor. Ben de o tip insanlar içinde olunca agresif olmaya başladım."

K8 hafızlığın ham kısmını okul dışında yatılı kurs ortamında gerçekleştiren bir öğrenci olarak kendi durumunu buradaki ortama bağlamakta ve yatılı kurstaki öğrenci yoğunluğuna, buranın stresli bir ortam olduğuna ve bazı öğrencilerin hafızlığa olan isteksizliğine değinmektedir.

Öğrencilerin ilk yıl yatılı ikinci yıl gündüzlü (evden gidip gelerek) hafızlık yapması tercih edilen bir okulda görev yapan sosyal bilgiler öğretmeni K20, yatılılığın

¹⁸ Hüseyin Algur, *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi* (Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018), 169-170.

¹⁹ Suat Cebeci - Bilal Ünsal, "Hafızlık Eğitimi ve Sorunları", *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006), 40.

²⁰ M. Atilla Akdemir, "Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık", *Usûl İslam Araştırmaları* 13 (2010), 23.

sosyal davranış gelişiminde bir takım olumsuzluklarına dikkat çekmiştir. Birlikte yatılı kalan öğrenciler arasında daha sonraki süreçte gruplaşmalar olabildiğine, diğerlerine lakap takma ve istenmeyen isimlerle çağırma, bazen içe kapanma ve durgunlaşma gibi durumları, bu öğrencilerin okul derslerine döndükleri ilk dönemde gözleyebildiklerini belirtmiştir. Bu gibi olumsuzluklara meydan vermemek için okul idarelerinin ikinci yıl yatılılık uygulamasından vazgeçtiğini dile getirmiştir. Özellikle hafızlığı yatılı olarak sürdürenler de iletişim kurma ve stres/kaygı konusunda olumsuzluklar görülebildiğiyle ilgili kanaate sahip olan öğretmenlerden bir diğeri de başka bir okulun rehberlik uzmanı olan K26'dır. Ancak katılımcı bunların sınırlı sayıda olduğunu ve bu konuda kendilerinin de üzerine düşeni yapmaya çalıştıklarını ilave etmiştir.

Hafızlığın ham kısmını okulda ya da veli isteğine göre yatılı bir Kur'an kursunda yapma imkânı veren bir okulda öğretmenlik yapan K21 ise yatılı tecrübesinden sonra okula dönen öğrencilerde sorunlar müşahede ettiklerini şöyle dile getirmektedir:

“7.sınıfta Kur'an kursundan okula dönen öğrencilerde sosyal iletişim bakımından sıkıntılarımız var. Mesela 5. sınıfta çok hareketli böyle çok konuşan öğrencilerimiz vardı. Onlar dahi böyle nasıl diyeyim sessiz, içine kapanıklık, suskunluk, ortama karışmama fikirlerini belli etmeme, sınıfta konuşmama gibi davranışlar geliştirdi. Derse katılmama gibi çünkü çocuk kendini eksik hissediyor. Yani bunun okul ortamından ayrı kalmakla veya pansiyonda yatılı kalmakla ilgisi olduğunu düşünüyorum. Hani özellikle çok hareketli çok konuşan çocuklarda kabuğuna çekilmeyi gördüm ben. Çünkü ben düşünüyorum ki o zaman bu çocuk bir şekilde köreltilmiş. Ben bu sonuca varıyorum diğer vasat olan öğrencilerimde bu kadar keskin olmazken hani o yerinde duramayan çocuklar çok daha ileri düzeyde bir körelme olmuş.”

Görüldüğü gibi hafızlığın sosyal iletişim ve gelişime olumsuz etkileri olduğunu düşünenlerin dikkat çektiği husus, bu dönemde hafızlığın yatılı bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Yukarıda verilen örnekler dışında ayrıca öğretmenlerin önemli bir kısmı (K18, K19, K22, K23, K24, K25) ve bazı öğrenciler (K11, K12, K14) hafızlık eğitimini gerçekleştiren 5-7. sınıf/10-13 yaş grubu çocuklarının bu eğitimi yatılı olmaktan ziyade gündüzlü olarak gerçekleştirmesinin daha doğru ve daha pedagojik olduğu kanaatindedirler. Öyle ki 5. sınıf düzeyinde yatılılığın uygun olmayışı konusunda neredeyse ittifak vardır. Bu katılımcılardan bazıları da yukarıda verilenlere benzer örneklerle kanaatlerini izah etmeye çalışmışlardır.

Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimine dâhil olan öğrenciler gelişim olarak son çocukluk çağı veya ergenlik öncesi olan “puberte” dönemindedirler. Bu dönem çocuklarda ön ergenlik olarak da ifade edilir. Ortalama 11-14 yaş aralığını kapsamaktadır.²¹ Bu dönemde çocukların iletişim kurma becerileri onların davranış kazanma ve davranış değişiklikleri üzerinde etkiler oluşturabilmektedir. İyi ve çabuk iletişim kurma yeterliliğini kazanarak bu dönem korkularını ve bunalımlarını aş-

²¹ Ayhan Aydın, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (İstanbul: Alfa Yayınları, 2003), 24.

mayı başarabilen çocuklar hayatın diğer dönemlerinde daha iyi iletişim kurabilirler.²² Öyle ki çocuk bunu tek başına başarabilecek durumda ve zamanda değildir. Bu yaş grubunun duygusal ve sosyal ihtiyaçları açısından aile hala merkezi bir fonksiyondadır. Aile ortamında ve ilişkilerinde karşılanabilecek birçok gelişim ihtiyacının bu dönemde yatılı ortamlarda karşılanması mümkün değildir. Aile ortamı bu çocuklar için hala sosyal yaşama bağlanmanın ve çevre ile iletişim kurmanın önde gelen yoludur. Çünkü sağlam ve dengeli bir sosyalleşmenin merkezinde aile vardır. Bu yüzden uzun süre aileden uzak kalma ve önemli bir destekten mahrum olma, bireylerin ileriki hayatlarında kişiliklerinde yeri doldurulamaz boşluklar oluşturabilmektedir. Ayrıca yatılı ortamların bazı özellikleri de öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler gösterebilmektedir. Örneğin toplu olarak hareket etme, birçok öğrencinin aynı yatakhaneyi paylaşması, katı disiplin kuralları, özgür hareket alanlarının kısıtlı oluşu, oyun sahalarının yetersizliği gibi durumlar öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Aynı yaş grubundaki yatılı ve gündüzlü öğrenciler üzerine yapılan bazı araştırmalar bu duruma işaret etmektedir. Bu araştırmalarda temel psikolojik ihtiyaç, öznel iyi oluş, şiddet eğilimi ve özgüven gibi durumlar açısından yatılı kalanların aleyhine sonuçlar ortaya çıkarken, saldırganlık tutumlarında yatılı kalanların lehine bir sonuç ortaya çıktığı görülmüştür.²³ Gerek hafızlık üzerine gerekse diğer alanlarda yapılan araştırmalar göstermektedir ki bu yaş grubunda yatılı eğitimler psiko-sosyal bakımdan negatif tarafları fazla olmanın ötesinde, kimi zaman bu olumsuzluklar ileride telafi de edilemeyecek bir şekilde cereyan edebilmektedir. Bu durum ise hem eğitimin niteliğini hem de eğitim alan bireylerin sosyal sağlık ve kişiliklerinde olumsuzlukların oluşmasına neden olabilmektedir.

4.3. Hafızlık Eğitiminin Özgüven Gelişimine Etkileri

Araştırmaya dâhil olan katılımcılardan hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal gelişimine etkilerini değerlendirmelerinin yanı sıra, bu konuyla yakın ilişkisi olan “özgüven” konusunda da görüşlerini ortaya koymaları istenmiştir. Öyle ki hafızlık eğitiminin bu yoğun temposundan öğrencilerin özgüven durumlarının nasıl etkilendiği, sosyal kişilik gelişimi bakımından cevabı merak edilen konulardan biridir. Bu konudaki görüşlere baktığımızda görüşlerin genel olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bu görüşlerin ilki, örgün eğitimle birlikte yürütülen hafızlıkta geleneksel

²² Elisabeth Hurlock, “Ergenlik Psikolojisi”, *Ergenlik Psikolojisi*, ed. Bekir Onur (Ankara: Hacettepe-Taş, 1985), 106.

²³ Ferah Nigar, *Ortaokul Öğrencileri ile Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Düzeyinin Karşılaştırması* (Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014), 55; İsmail Ay, *Yatılı Bölge İlköğretim Okulları ile Normal İlköğretim Okulları II. Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2004), 76; Emine Küçük, *Yatılı Okul Öğrencilerinin ve Ailesi ile Birlikte Yaşayan Öğrencilerin Sağlık Durumu ve Yaşam Kalitesi Açısından Karşılaştırılması* (Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2011), 65; Nazlı P. Erkek, *Yatılı ve Gündüzlü Eğitim Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri ile Özgüvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Ankara: Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2016), 98-100.

hafızlığa göre bir sistem değişikliği olduğundan dolayı genel olarak özgüven gelişimine olumlu yansıdığı görüşü, ikincisi ise özgüven gelişiminin hafızlığı başarıp başarımama veya tamamlayıp tamamlayamama durumuna göre değiştiğini düşünenlerin görüşüdür.

İlk görüşü savunan velilerden olan K29, çocuklarında özgüven bakımından eskiye göre fark edilir derecede bir gelişme olduğu kanaatindedir. K29 durumu şöyle izah etmektedir:

“Biz geleneksel sistemde hafızlık yapan bazı talebeleri görüyoruz. Onlara göre bizim çocuklar özgüven bakımından iyi. Bizim çocuğun özgüveni yüzde yüz arttı. Nasıl desem önceden derste filan hocalarıyla veya büyükleriyle fazla diyaloga girmezdi. Şuan bu sürece girdikten sonra özgüveni bayağı bir arttı. Haksızlık veya herhangi bir şey karşısında hocasıyla bile bu böyle olmayacak diyor. Bu yanlışı diyor. Şurada yanlışı yaptınız diyor veya bir haksızlık karşısında hakkını arıyor. Özgüven bakımından olumlu gelişmeler oldu.”

K29’un görüşlerini bir diğer veli olan K33 de paylaşmaktadır. Katılımcı çocuğunun başlangıçta özgüvenli olmakla birlikte eğitimin sonuna doğru özgüveninin daha da geliştiğini ifade etmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmeni olan K17, öğrencilerin 5. ve 7. sınıftaki özgüven durumlarını genel itibarıyla kıyaslayarak şu görüşleri paylaşmaktadır:

“Bu çocukların 5.sınıftaki durumları ile 7. sınıftaki durumları arasında özgüven açısından olumsuzluklar görmüyorum, hatta geliştiklerimi söyleyebiliriz. Ders içerisinde konuşma babında düşüncelerini rahat rahat ifade etmeye çalışıyorlar. Ha özgüveni düşük öğrencilerimiz yok mu elbette ki karakter icabı olarak öyle öğrencilerimiz de bulunuyor. Ama çocuklarımız hem öğretmene soru sorma hem derse katılmada özgüven bakımından bir eksiklikleri genel itibarıyla yok. Belki de okul içinde olmalarından kaynaklı. Bilmiyorum ama geleneksel usulde Kur’an kurslarında biraz dünyadan kopuk oluyorlar.”

Görüşlerini aktardığımız bu katılımcılar görüldüğü gibi -muhtemelen çevreden/yakınlarından müşahede ettikleri ölçüsünde- geleneksel hafızlık eğitimiyle bir kıyaslamadan da yola çıkarak mevcut eğitimin öğrencilerin özgüvenine katkıda bulunduğu kanaatindedirler. Meslekte yaklaşık 12 yıl geçirmiş olan hafızlık öğreticisi K9 ise diğer katılımcıların dışardan gözlemledikleri durumu geleneksel hafızlığı bizzat yaşamış biri olarak şöyle ifade etmektedir:

“Çocuklar eskisi gibi baskı sistemi olmadığından dolayı rahatlıkla hocasından özgür ve güvenli konuşmasını da yapıyor, dışarıya karşı özgüveni de gayet iyi. O da neden eski sistem olmadığından kaynaklanıyor. Yani çocuklarla biz aynı sofrada yemek yeriz, aynı safta namaz kılarız, aynı çayı paylaşıyoruz. O yüzden çocuklarda kesinlikle bir eziklik söz konusu olmadığı için özgüveni de gelişebiliyor.”

Örgün eğitimle birlikte hafızlık üzerine yapılan bir nitel bir çalışmada da öğretmenler benzer kanaatleri paylaşmışlar ve hem öğrencilerin eskiye göre daha özgüvenli

olduklarını hem de kendilerinin bu yönde öğrencileri çokça teşvik ettiklerini belirtmişlerdir.²⁴

Hafızlık eğitiminin öğrencilerde bir özgüven oluşturduğunu düşünen katılımcıların bazıları da bu durumun, öğrencinin eğitimini aldığı hafızlığı kullanabilme fırsatları ve öğrencinin cesaretiyle yakından ilgili olduğunu düşünmektedir. K31 okulun önerdiği bir uygulama olarak, çocuğunun Ramazan ayında evlerinin yakınılarında bulunan camide mukabele okumasının, K14 öğrencilerin Kur'an'ı ve ezanı güzel okuma yarışmasına katılmalarının, K12 öğrencilerin camide müezzinlik bazen arkadaşlarına imamlık yapmasının, K27 ve K32 çocuğunun bir cenaze evinde Kur'an okumasının onların özgüvenlerine önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir.

Hafızlığın özgüven gelişimine katkısı konusunda katılımcıların diğer görüşü ise, hafızlığı tamamlayabilenlerde özgüvenin geliştiği, -hatta bu konuda patlama yaşandığı- buna mukabil tamamlayamayanlarda özgüven kaybının olduğu kanaatidir. Bu kanaati taşıyan öğrencilerin 7. sınıftaki durumlarını değerlendiren Türkçe öğretmeni K21, özgüvenin hafızlıkta başarımın getirdiği bir sonuç olduğuna vurgu yapmaktadır. K21 duruma dair tespitini şu şekilde dile getirmektedir:

“6. sınıfta bu süreci yaşayıp 7'ye hafız olarak ya da en azından önemli ezberin önemli kısmını yapıp sona yaklaşarlarda başarımın vermiş olduğu bir tatmin duygusu görülüyor. Onlarda ezber halletmenin vermiş olduğu bir özgüven duygusu var. Ancak hafızlığı tamamlayamayıp bırakanlarda aynı şekilde cereyan etmiyor.”

Başka bir okulda sosyal bilgiler öğretmeni olan K20'nin görüşleri, K21'in hafızlığı yarım bırakanların özgüvenleri konusundaki durumlarını açıklar niteliktedir:

“Yani bitirememiş olan öğrencilerin kendi içerisinde şöyle bir eziklik var, onu fark ediyoruz. Hafızlığı bitiremeyip bırakan öğrenciler ilk süreçte özellikle 1 ay böyle bir akademik derslerde, okuldaki hal hareketlerinde ve dersteki sorumluluklarını ciddiye almada bir boşlama oluyor. Okulda yapılan bazı çalışmalarla bunun önüne geçilmeye çalışılıyor.”

Din kültürü öğretmeni olan K19 da önceki katılımcılar K20 ve K21'in bu konudaki kanaatlerini teyit etmekte ve hafızlığın tamamını başaramayanların bir süre de olsa özgüven düşüklüğü yaşadıklarını, müşahedelerinden hareketle şöyle aktarmaktadır:

“Genelleme yaparsak hafızlığı bitirenlerde bir özgüven oluyor. Ama özellikle hafızlığı bırakanlarda bir müddet özgüven düşüklüğü görüyorum. Yani bunlarda 'yapamadım' düşüncesi oluyor. Bunlar hafızlık sürecinde çok yoruluyorlar. Bu da biraz karakterlerine ve özgüvenine yansıyor.”

DKAB öğretmeni katılımcı, hafızlığı tamamlayamayan öğrencilerin özgüven düşüklüğü yaşadıklarına dikkat çekmekle birlikte bu sonucu, böylesi bir eğitimi -proje

²⁴ Pakize Yetimova, *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019), 55-56.

gereği- ortalama bir yıl gibi bir sürede bitirme çabasının getirdiği zorlukla ilgisi olduğu kanaatindedir.

17 yıllık meslek tecrübesine sahip imam ve hafızlık öğreticisi olan K15 ise, hafızlığı bitirenlerin özgüven durumları hakkındaki gözlemlerini şöyle aktarmaktadır:

“Hafızlığımı bitiren şuanda 12 tane 7. sınıf öğrencimiz var. Şu anda özgüven patlaması yaşıyorlar. Çünkü yaptıkları işin zor bir iş olduğunu söyledik onlara. Onları özgüven konusunda kesinlikle depresyona sokacak bir şey yapmadık, sadece güzel bir iş başardıklarını söyledik. Şuanda özgüvenleriyle rahatlıkla kendilerini ifade edebiliyorlar.”

Rehberlik öğretmeni K25 de, okullarında hafızlığı tamamlayabilenler olduğu gibi tamamlayamayan öğrenciler olduğunu ifade ederek bu öğrencilerden bir kısmının özgüven konusunda başarısızlıktan olumsuz etkilendiklerini ifade etmiştir.

Örgün eğitimle birlikte hafızlıkta, eğitimin okul merkezinde olmasından kaynaklı olarak veli, bu sürecin içinde aktif olarak yer alan bir paydaş konumundadır. Bu olumlu bir durum olmakla beraber bazen veli beklenti ve yaklaşımları, hafızlığı yarıda bırakan veya başaramayan bu öğrenciler üzerinde ciddi bir baskılayıcı etken olabilmektedir. Kimi zaman bu öğrencilerin, velilerinin beklentilerini karşılayamamaktan kaynaklı olarak psikolojik baskılar hissettikleri, yine bazı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Durumu rehberlik uzmanı perspektifiyle değerlendiren K24, bu tür bir sorunu yaşayan bir çocuğun psikolojisinin normale dönebilmesi için bazen durumun okul değiştirme noktasına kadar gelebildiğini ifade etmiştir. Çünkü hafızlıkta istenileni verememiş ve veli beklentisini karşılayamamış bir çocuk için devam ettiği okul ortamı da antipatik gelebilmektedir. Katılımcı öğrencileri genel olarak okulda kazanma yoluna gittiklerini ancak böylesi durumlarda veli ile görüşüp okul değiştirmenin yararlı olabileceği konusunda ikna etmeye çalıştıklarını, bazen de çocuğun istemesine rağmen velinin buna yanaşmadığına değinmiştir.

Farklı bir okulda görev yapan bir başka rehberlik uzmanı olan K26 ise kendi okullarında da hafızlığı yarıda bırakanlarda özgüven düşüklüğü ve kendisini yetersiz hissetme gibi davranışlar görülebildiğini, hafızlığı tamamlayanların ise özgüvenlerinin genellikle çok yüksek oluşuna vurgu yapmaktadır. Katılımcı ara sıra öğretmenler olarak kendilerinin de hafızlığını tamamlamayı başarmış bu öğrencilere hayranlıklarını ve takdirlerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Hafızların aile ve çevreden fazla övgü almalarının bazılarında kibre kaçan bir takım davranışlar sergilemelerine sebep olabileceğine dikkat çekmektedir. Hafızlık öğreticisi olan K16 da benzer bir duruma dikkat çekerek hafızlığı tamamlayan öğrencilerin bazılarının kendisini büyük görme, kibirlenme gibi davranışlarına şahit olduklarını, bunun da insan fıtratıyla ilgili olabileceğine, kendilerinin bu durumları gördüklerinde düzeltme yoluna gittiklerini ifade etmektedir.

Hafızlığı bitirmiş olmanın özgüvene pozitif katkısını, bu eğitimi başarıyla tamamlamış olan veya tamamlamak üzere olan öğrencilerin ifadeleri de teyit eder nitelikte-

dir. Öğrencilerden K1, K2, K3, K5 ve K7 hafızlığın kendileri üzerinde özgüven bakımından olumlu etkiler yaptığını, özellikle bundan sonraki hafızlık haslama derslerini ve diğer akademik dersleri kendilerine güvenerek yapar noktaya geldiklerini belirtmişlerdir. Hafız öğrenci K2 *“Hafızlığı bitirince hocalarımın gözünde daha büyük bir mertebede olduğumu düşününce kendime güvenim çok daha arttı”* derken, K7 *“Hafızlıktan sonra özgüvenim geldi. Eskiden yapabilir miyim diye düşünüyordum, ama şimdi kafama taktığım şeyi yapmadan bırakmıyorum. Bana bir çalışma azmi geldi”* diyerek, bitirdikleri hafızlığın özgüvenleri üzerinde yaptığı olumlu tesirlere dikkat çekmişlerdir.

Yukarıda katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde, sürecin başında akademik bir sınava göre seçilerek hafızlık yapmaya uygun bulunan öğrencilerin tümü hafızlığı tamamlayamamakta, bir kısmı çeşitli nedenlerden dolayı süreci yarıda bırakmaktadır. Araştırma kapsamındaki okullar arasında farklı oranlar ortaya çıksa da okul idarelerinden elde ettiğimiz verilere göre, hafızlığa başlayan öğrencilerin ortalama %25-35'i eğitimden ayrılmaktadır. Bu durum ise projede verim düşüklüğüne sebep olmaktadır.

Projede hafızlık adayı öğrencilerin seçiminin, bütün okullarda akademik bir sınavla gerçekleştirildiği görülmektedir. Hafızlıktan ayrılmak durumunda kalan öğrencilerin durumlarına bakıldığında, bunların akademik olarak diğer öğrencilerden düşük olmadığı hatta onlardan çok ilerde olan bazı öğrencilerin var olduğu bilgisi karşımıza çıkmaktadır. Örneğin K10, bir öğrencinin akademik olarak Türkiye genelindeki sınavlarda dereceye girmesine rağmen hafızlığı sürdüremediğini ifade etmiştir. K13 ise, hem akademik olarak iyi hem de mahreç ve ses bakımından hafızlığa müsait olup, çok iyi hafız olacağını düşündükleri bir kaç öğrencinin, ayrılmak durumunda olmasının kendilerini çok üzdüğünü ifade etmiştir.

Öğrencilerin özgüvenlerine önemli derecede negatif yansımaları olan hafızlığı yarıda bırakmanın sebepleri, projenin niteliği bakımından önem arz etmektedir. Ailevi, bireysel veya bunun dışındaki farklı bazı sebepler dışında özellikle önemli olan nokta hafızlığın ham kısmına ayrılan süredir. Proje içinde bu süre ortalama 1 yıl veya 15 aydır. Eğer 5. sınıfın ikinci dönemi de bu süreye dâhil edilirse hafızlık süresi toplamda 20 aya kadar uzayabilmektedir.²⁵

Öğreticilerden birçoğu (K11, K13, K14, K15) öğrencilerle ilgili genel kanaatlerini açıklarken, hafızlığı bir yılda bitirme hedefinin çocuklar üzerinde yoğun bir baskı oluşturduğuna dikkat çekmişlerdir. K6 bu etki sebebiyle bazı öğrencilerin süreci yürütemeyerek yıpranmaya başladığını, bunun da doğrudan psikolojilerine yansındığını, bu çocukları hafızlıktan ayırırken en asgari derecede zarar göreceği bir şekilde davranmaya çalıştıklarını, hafızlıkta zorla tutmanın ise onlarda daha fazla özgüven dü-

²⁵ DÖGM, *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Usul ve Esasları*, 34.

şüklüğü ve çöküntüye sebep olduğunu belirtmektedir.

Bazı öğreticiler, hafızlığı yürütemeyecek öğrencilerin bu süreçte performanslarının düşmesi ve gerektiği kadar ezber yapamamalarından dolayı kendi eksikliklerinin farkına varıp durumu kabullenme noktasına geldikleri görüşündedirler. (K12, K10, K16). K12 görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

“Bu öğrenciler hafızlığı sürdüremeyeceklerini kendi kendine anlıyor ve haftada bir iki dersle bu işin yürümeceğini kendine söylüyor. Bu öğrencilerin ailelerine söylüyoruz. Zorla yürütmeye devam etmenin yanlışlığını anlatıyoruz. Bu öğrenciler hocayı da çok yoruyor kendi de çok yıpranıyor.”

Ezber süreçlerinde öğrenciyle daha çok vakit geçirmek durumunda kalan hafızlık öğretmenleri, aslında öğrencilerin düşen performanslarıyla özgüvenleri arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedirler. Hafızlığın ham kısmını ortalama bir yıl veya 15 ay gibi bir sürede halletmek durumunda kalan öğrenciler için öğretmenlerin tespiti; bu sürenin yetersizliği nedeniyle ezber yüklerinin çoğalması ve çoğalan bu yükü her öğrencinin göğüsleyecek psiko-sosyal yeterliliğe sahip olmamasıdır. Burada öğrencilerin ergenliğin arifesinde olmaları da göğüslemesi gereken yükün ağırlığını artırmaktadır. Kimi zaman öğrencilerin geldikleri sosyal çevrenin baskısı veya anne-baba tutumları da öğrencilerin yaşadıkları zorlukları artıran başka faktörler olmaktadır. Neticede birçok sebebe dayalı olarak hafızlığı başaramayan veya yürütemeyen öğrenciler bu eğitimi bırakmakta bu durum bir özgüven düşüklüğüne yol açabilmektedir.

Öğrencilerin ortalama üç veya dörtte birinin bu durumla yüz yüze kaldığı düşünülecek olursa, meselenin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu noktada araştırmayı gerçekleştirdiğimiz okulların sadece birinde hafızlığı yarıda bırakanlara yönelik sınıf açılırken, diğerlerinde bu öğrenciler için özel bir uygulama düşünülmemiş, onların hafızlığı bitirmiş ve bitirmekte olan diğer öğrencilerle aynı sınıfta devam etmeleri uygun görülmüştür. Farklı uygulamayı gerçekleştiren okulun yöneticiliğini yapan K35, bu öğrencilerin tekrar kazanılabilmesi ve özgüven düşüklüğü yaşamamaları amacıyla alternatif program oluşturarak bunlara farklı sınıf açtıklarını ifade etmiştir. Aynı proje okulunda hafızlık öğreticisi olan K10 ise bu uygulamayı hem öğrencilerin bıraktıkları yere kadarki ezberlerini muhafaza etme hem de onları sahiplenerek bir özgüven kaybına uğramamaları niyetiyle yaptıklarını belirtmektedir.

Katılımcıların aktardığı görüşler değerlendirildiğinde, süreci yürütemeyerek hafızlıktan ayrılan veya ayrılma durumunda olan öğrenciler konusunda, bazı okul idareleri ve öğretmenler hassas davranmakta, bu öğrencilerin en az zararla ve yıpranmadan bu süreci atlatmaları için alternatif uygulamalara yönelmektedir. Ancak bütün okullar için aynı şeyi söylemek mümkün olmamaktadır. Çünkü projenin birçok noktasında olduğu gibi bu kısmında da uygulama birliği olmadığı için süreci yarıda bırakan öğrencilerin durumları okullara göre farklılaşmaktadır.

Burada hafızlık eğitimini tamamlayamayıp başarısızlığa uğrayan ve bundan dolayı özgüven kaybına uğrayan bu öğrencilerin hafızlığı bırakmalarına sebep olacak

faktörlerin de ele alınması gerekmektedir. Görüşmelerde katılımcıların ortaya koyduğu kanaatlere ve araştırmanın genelinde öğrencilerle ilgili verilere baktığımızda, öğrencilerin iki ihtimalle hafızlığı yürütemedikleri görülür. Bunlardan ilki, öğrencinin hafızlığı veya hafızlık kültürünü yeterince içselleştirememiş olması; diğeri ise, akademik olarak seçilmiş ve iyi durumda olan bu öğrencilerin, akademik kaygıdan kurtulamadığı için iki programı birden yürütmek yerine akademiye tercih etmeleri ihtimalidir. Ancak problemin aile boyutunu da ortaya koymak gerekirse, bu öğrencilerin ya çok sosyal ya da ilgisiz ailelerden gelme ihtimalini de göz ardı etmemek gerekir. Ciddi bir konsantrasyon, ciddi bir motivasyon ve duyarlı bir aile ortamı gerektiren bu eğitim sürecinde, sadece öğrencinin değil ailenin de bu eğitime yoğunlaşması gerekmektedir.

SONUÇ

Örgün eğitimle birlikte hafızlık yapan öğrenciler üzerine yaptığımız bu araştırmada, hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal ve özgüven gelişimlerine etkileri inceleme konusu yapılmıştır. Bulgulara göre bu eğitimin sınırlandırılmış bir süre ve yoğun bir program kapsamında yürütüldüğü görülmektedir. Bu durumdan kaynaklı olarak katılımcılar, öğrencilerin bu süreçte özellikle aile ve sosyal çevre ile iletişim kısıtlılığı yaşadıklarını belirtmiş olmakla birlikte, bunun içe kapanma ve özgüven gelişimine belirgin olumsuz yansımalarının olmadığı kanaatinde oldukları. Bazı veliler bu mahrumiyetin eğitimin niteliğine bağlı olarak geçici bir durum olduğu ve sonraki yıllarda bunu telafi edebilecekleri ümidiyle olaya yaklaştıklarını ve çocuklarını da öyle motive ettiklerini ifade etmektedirler.

Bu mahrumiyetle birlikte bazı katılımcılar hafızlık eğitiminin kendi niteliğinden ayrı olarak okul ortamında gerçekleşmesini ve bu çerçevede bazı sosyal faaliyetlerin gerçekleştirilmesinin öğrencilerin sosyal gelişimine, iletişim becerilerine ve özgüven gelişimlerine önemli katkıları olduğunu düşünmektedirler. Bu katılımcılar buradaki olumlu etki faktörünün “okul ortamı” olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca okul ortamının geleneksel hafızlık ortamlarına göre sosyal bakımdan daha geliştirici imkânlar sunması da bazı katılımcıların işaret ettiği önemli hususlardan biri olmuştur. Durum böyle olmakla birlikte araştırma yapıldığı ayrı illerdeki 4 proje okulunda öğrenciyi geliştirici sosyal faaliyetlerin aynı düzeyde olmadığı, bazılarının bulunduğu şehrin avantajlarını da kullanarak iyi durumda olduğunu söylemek mümkünken, bazı okulların bu noktada geri planda kaldığı yine katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlardandır.

Araştırmanın ortaya koyduğu önemli sonuçlardan bir diğeri ise bu yaş grubunda hafızlık eğitimi sürecinde yatılı veya pansiyonda kalmanın, öğrencilerin sosyal ve özgüven gelişimlerine olumsuz birçok etkileri olduğunun tespitidir. Bu tespit eğitime paydaş olan birçok farklı katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca yatılı olmasa bile hafızlığın yapıldığı kursların okuldan ayrı olması bile öğrencilerde okul

atmosferinden kopuşa neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin sosyal ve özgüven bakımından bir takım kayıplar yaşamalarına neden olabilmektedir.

Hafızlık eğitiminin özgüven gelişimine etkileri hususunda katılımcı görüşlerinin farklılaştığı görülür. Hafızlık eğitiminin özgüven gelişimine genel olarak olumlu katkısı olduğunu düşünenler olmakla birlikte, özgüven gelişiminin hafızlığı bitirmiş olup olmama ve bunu başarıp başaramama durumuyla doğrudan ilgili olduğunu düşünen katılımcılar da mevcuttur. Yani hafızlık eğitimini tamamlayan veya tamamlamaya yakın olanlarda özgüvenin geliştiği, bunu akademik derslerine de yansıtılabildiği, hatta aşırı özgüven bile oluşturabildiği sonucu ortaya çıkarken; hafızlığı tamamlamayı başaramayan veya yarım bırakmak durumunda kalanlarda ise özgüven yitimi hatta psiko-sosyal durumlarında olumsuz değişimler olabildiği dile getirilmiştir.

Projede hafızlığın ham kısmına ayrılan süre uygulamadaki birçok hususu etkilediği gibi, öğrenciler üzerinde hafızlığı zamanında bitirme baskısının oluşmasına, sosyal faaliyetlerden mahrumiyet ve özgüven düşüklüğüne neden olabilmektedir. Hafızlığın ham kısmına ayrılan ortalama bir yıl veya 15 ay yetersiz bir süre olarak gözükmektedir. Bir problem olarak sürenin azlığı özellikle öğrencilerin süreçte ders yüklerinin artmasına, erken yorulmalarına, bazen hafızlığı yarım bırakmalarına ve başarısızlık duygusunu tatmalarına neden olabilmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal ve özgüven gelişimlerine daha nitelikli katkılar sunabilmesi için şu öneriler sıralanabilir:

1. Hafızlığın ham kısmına ayrılan sürenin öğrenciler üzerinde baskı ve kaygı oluşturmadan, onların akademik derslerini engellemeden artırılması ve proje çerçevesinin, sürenin genişletilmesi noktasında revize edilmesi gerekmektedir. Hatta bu noktada sürenin her öğrenci için standart olarak belirlenmek yerine öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarının da dikkate alınarak bir süre ayarlanmasının yolları aranmalıdır.

2. Özgüven düşüklüğüne neden olan faktörlerden biri olarak hafızlıktan ayrılma durumuna gelen öğrencilerin sayılarının azımsanmayacak bir oranda olması dolayısıyla, ayrılma sebeplerinin tespiti konusunda hem DÖGM hem de okul idareleri tarafından çalışmalar yürütülmelidir. Sürecin sağlıklı ve öğrenciler açısından daha nitelikli geçmesi adına gerekli önlemler alınmalıdır.

3. Hafızlık eğitiminde öğrenciler hafızlığı tamamlayamasa veya eğitimin yarısında ayrılrsa bile, bu öğrenciler birçok cüzün ezberine sahip olarak okullarına devam etmektedir. Böylesi bir durumdaki cüz hafızlığının veya yarım hafızlığın bile bu yaşlarda önemli bir başarı olduğunu kabul etmek gerekir. Ancak ülkemizde gerçekleştirilen resmi ya da gayri resmi bütün hafızlık eğitimi programlarında “tam hafızlık” asıl hedef olarak belirlendiği için, yarım hafızlık veya cüz hafızlığı kimi zaman halk arasın-

da, kimi zamanda bu eğitimle ilgili olanlar arasında bir başarısızlık gibi görünmektedir. Dolayısıyla proje kapsamında cüz hafızlığının bir kayıp değil, bir başarı olarak kabul edilmesi gerekmektedir. Bu yüzden örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi içerisinde tam hafızlık gibi alternatif olarak cüz hafızlığı programları da konulmalı, hafızlığın tamamını gerçekleştiremeyeceğini düşünen öğrenciler için bu şekilde alternatifler oluşturulmalıdır. Bu noktada başarılarının onları onurlandırıcı bir şekilde belgeye dökülmesi bu öğrencilerde özgüvenin tesis edilmesinde önemli bir yaklaşım olacaktır. Proje kapsamında tam hafızlık programının yanında 10, 15, 20 cüz gibi hedefler konularak cüz hafızlığı seçeneğinin de faaliyete geçirilmesi tam hafızlığa alternatifler oluşturabilecektir. Böylece hafızlığın tamamını yapamayacağını düşünen öğrenciler, başta hedeflerini daha gerçekçi belirleyerek seçimlerini yapabilecekler ve süreci buna uygun bir psiko-sosyal yeterlilikle yürütebileceklerdir.

4. Bu gelişim grubundaki öğrencilerin, hafızlığı gündüzlü gerçekleştirmesi hem genel olarak pedagojik ve psikolojik bakımdan daha gerekli hem de sosyal gelişim bakımından daha doğru bir yaklaşımdır. Bunun dışında çeşitli sebeplerle yatılı kalmak durumunda olan öğrenciler için, bu uygulama mümkün olduğu ölçüde okul sınırları içerisinde olmalıdır.

5. Hafızlığın bir yıl gibi bir süre içinde bitirilmesi hedefi, birçok velide yoğun ezber yükünün ancak yatılı halde halledilebileceği kanaatinin oluşmasına ve bunun sonucunda yatılı seçeneğe yönelmelerine neden olmaktadır. Projede süre yukarıdaki öneriler doğrultusunda genişletildiğinde yatılı eğitim ihtiyacı da azalabilecektir.

6. Sosyal ve özgüveni geliştirici nitelikteki faaliyetler de dâhil projedeki bütün süreçlerin bir merkezden idare edilmesi, uygulamadaki bütün hususların mümkün olduğu ölçüde okul çatısı altında yürütülmesi ve okullar arası uygulama birliğinin sağlanması temel standartların oluşturulması bakımından önem arz etmektedir.

7. Örgün eğitimle birlikte hafızlık yapan öğrencilerin henüz çocukluk döneminin son evresinde olmaları sebebiyle sosyal iletişim ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak eğitimlerinde sosyal faaliyetlere yeterince zaman ayrılmalıdır. Aslında niteliği ne olursa olsun eğitimde öğrencilerin temel gelişim ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir. Neticede kaliteli bir hafızlık eğitimi ve sosyal kabiliyetleriyle özgüveni gelişmiş hafızların yetişmesi için bu hususlara gereken önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akdemir, M. Atilla. "Kur'an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık". *Usûl İslam Araştırmaları* 13 (2010), 21-40.

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

- Anadolu Ajansı (AA). “Türkiye” (Erişim 22 Ocak 2020). <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/turkiyedeki-hafiz-sayisi-150-bini-gecti/1603171>
- Ay, İsmail. *Yatılı Bölge İlköğretim Okulları ile Normal İlköğretim Okulları II. Kademeye Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2004.
- Aydın, Ayhan. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları, 4. Basım, 2003.
- Bayraktar, Mehmet Faruk. *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Yıldızlar Matbaası, 1992.
- Bozkurt, Nebi. “Dâru'l-Kurrâ”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 8/543-545. Ankara: TDV Yayınları, 1993.
- Büyüköztürk, Şener vd.. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 2017.
- Cebeci, Suat - Ünsal, Bilal. “Hafızlık Eğitimi ve Sorunları”. *Değerler Eğitimi Dergisi* 4/11 (2006), 27-52.
- Çelebi, Ahmet. *İslâm'da Eğitim-Öğretim Tarihi*. çev. Ali Yardım. İstanbul: Damla Yayınevi, 23. Basım, 1998.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı. “Strateji Geliştirme Başkanlığı”. Erişim 20 Ocak 2020. <https://stratejigelistirme.diyamet.gov.tr/sayfa/57/istatistikler>
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM). *Örgün Öğretimle Birlikte Hafızlık Projesi Usul ve Esasları*. Ankara: DÖGM Yayınları, 2018.
- DÖGM, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Proje İmam Hatip Ortaokulları (PROJE OKULLARI)”. Erişim 2 Şubat 2020. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29153133_hafizlik-projesi-liste.pdf
- Erkek, Nazlı P. *Yatılı ve Gündüzlü Eğitim Alan Ortaöğretim Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri İle Özgüvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Güneş, Adem. *Türkiye’de Yeni Bir Model Olarak Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık*. İstanbul: Arı Sanat Yayınevi, 2019.
- Hurlock, Elisabeth. “Ergenlik Psikolojisi”. *Ergenlik Psikolojisi*. ed. Bekir Onur. 105-139. Ankara: Hacettepe-Taş, 1985.
- Kazıcı, Ziya. *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi*. İstanbul: Kayıhan Yayınları, 1999.

- Koç, Ahmet. *Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: İlahiyat Yayınları, 2005.
- Kozakoğlu, Ekrem. *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur'an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu Örneği)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Kuloğlu, Rahime. *Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Kurt, Yaşar. "Kur'an'ın Korunmasında Hafızlık Müessesesi". *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11/22 (2012), 229-251.
- Küçük, Emine. *Yatılı Okul Öğrencilerinin ve Ailesi İle Birlikte Yaşayan Öğrencilerin Sağlık Durumu ve Yaşam Kalitesi Açısından Karşılaştırılması*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- McMillan, James. *Educational Research: Fundamental for the Consumer*. New York: Longman, 3th Edition, 2000.
- Nigar, Ferrah. *Ortaokul Öğrencileri İle Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Düzeyinin Karşılaştırılması*. Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Razi, Faahreddin. *et-Tefsiru'l-Kebîr (Mefâtihu'l-Gayb)*. Beyrut: Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, 1990.
- Yetimova, Pakize. *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013.
- Yin, Robert. *Case Study Research: Design and Methods*. CA: Sage, 1984.

Ek: Araştırmaya Dâhil Olan Katılımcı Listesi

| Kodu | Durum /Meslek/Branş | Yaş | Cinsiyet | Şehir |
|------|---------------------|-----|----------|----------|
| K1 | Öğrenci | 12 | Erkek | Rize |
| K2 | Öğrenci | 13 | Erkek | Rize |
| K3 | Öğrenci | 12 | Erkek | Sivas |
| K4 | Öğrenci | 12 | Bayan | Sivas |
| K5 | Öğrenci | 13 | Erkek | Konya |
| K6 | Öğrenci | 12 | Bayan | Konya |
| K7 | Öğrenci | 13 | Erkek | İstanbul |
| K8 | Öğrenci | 12 | Bayan | İstanbul |
| K9 | Öğretici | 38 | Erkek | Konya |
| K10 | Öğretici | 41 | Erkek | Konya |
| K11 | Öğretici | 37 | Erkek | Rize |
| K12 | Öğretici | 36 | Erkek | Rize |
| K13 | Öğretici | 44 | Erkek | Sivas |
| K14 | Öğretici | 33 | Bayan | Sivas |
| K15 | Öğretici | 38 | Erkek | İstanbul |
| K16 | Öğretici | 39 | Erkek | İstanbul |
| K17 | Fen Bilgisi | 35 | Erkek | Konya |
| K18 | Türkçe | 46 | Erkek | Konya |
| K19 | DKAB | 33 | Bayan | Rize |
| K20 | Sosyal B. | 35 | Erkek | Rize |
| K21 | Matematik | 36 | Erkek | Sivas |
| K22 | DKAB | 47 | Erkek | Sivas |
| K23 | Matematik | 34 | Erkek | İstanbul |
| K24 | Rehberlik | 31 | Bayan | Sivas |
| K25 | Rehberlik | 36 | Bayan | İstanbul |
| K26 | Rehberlik | 29 | Erkek | Konya |
| K27 | Veli | 44 | Erkek | Sivas |
| K28 | Veli | 40 | Erkek | Sivas |
| K29 | Veli | 44 | Erkek | Konya |
| K30 | Veli | 42 | Erkek | Konya |
| K31 | Veli | 44 | Erkek | Rize |
| K32 | Veli | 42 | Erkek | Rize |
| K33 | Veli | 52 | Bayan | İstanbul |
| K34 | Veli | 37 | Bayan | İstanbul |
| K35 | Müdür | 38 | Erkek | Konya |