

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İMAM HATİP ORTAOKULLARINDA ÖRGÜN
EĞİTİMLE HAFIZLIK PROJESİNİN UYGULANMASI
VE YÖNETİMİNE DAİR PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kevser YUSUFOĞLU

İstanbul
Nisan - 2021

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İMAM HATİP ORTAOKULLARINDA ÖRGÜN EĞİTİMLE
HAFIZLIK PROJESİNİN UYGULANMASI VE YÖNETİMİNE
DAİR PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kevser YUSUFOĞLU

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

İstanbul

Nisan - 2021

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

.....

Üye Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

.....

Üye Doç. Dr. Muhammet ÖZTABAK

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

İmza

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İmza

Kevser YUSUFOĞLU

ÖN SÖZ

Araştırmamdaki her aşamada bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN'a ve yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteklerini esirgemeyen sevgili kardeşim Büşra YUSUFOĞLU'na ve aileme teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışmamı merhum babam Zeki YUSUFOĞLU'nun anısına ithaf ederim.

Kevser YUSUFOĞLU

İstanbul - 2021



ÖZET

İMAM HATİP ORTAOKULLARINDA ÖRGÜN EĞİTİMLE HAFIZLIK PROJESİNİN UYGULANMASI VE YÖNETİMİNE DAİR PAYDAŞ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Kevser YUSUFOĞLU

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez danışmanı: Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

Nisan - 2021, 104 Sayfa

Bu çalışmanın amacı imam hatip ortaokullarında örgün eğitimle hafızlık projesinin uygulanması ve yönetimine dair paydaş görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırma nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemde açıklayıcı desende gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutunda tarama, nitel boyutunda ise olgubilim (fenomenoloji) modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde imam hatip ortaokullarında örgün eğitimle hafızlık projesini yürüten, 20 okulun yöneticileri, öğretmenleri ve bu okullarla işbirliği yapan Kur'an kurslarının yöneticileri, Kur'an kursu öğreticileri ile tüm veliler oluşturmaktadır. Örnekleme ise, 16 okul yöneticisi, 18 kurs yöneticisi, 83 öğretmen, 73 Kur'an kursu öğreticisi, 428 veli ve 7. sınıfa devam eden 12 öğrenci olmak üzere toplam 630 kişidir.

Araştırmada ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 20.00 programından yararlanılmıştır. Katılımcıların özelliklerine ilişkin demografik bulguların elde edilmesi sürecinde frekans analizleri yapılmış, ölçek ifadelerine verilen yanıtlar ise her bir katılımcı grubu ayrımında tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Öte yandan, demografik özelliklere ilişkin olarak yapılan fark analizlerinde, verilerin normal dağılım sergiledikleri dikkate alınarak parametrik testlere (t-testi, ANOVA) başvurulmuştur. Nitel verilerin analizinde ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir.

Araştırma sonucunda imam hatip ortaokullarında örgün eğitimle hafızlık projesinin eğitiminin etkisi ve hafızlık eğitiminin yönetimi hakkında yöneticilerin, öğreticilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda katılımcıların hafızlık eğitiminin etkisi ile ilgili olumlu algılarının yüksek düzeyde

olduğu ancak Kur'an kursu öğreticilerinin hafızlık projesine ğrenci seemelerinin daha isabetli yapılması gerektiği yönünde görüş beyan ettikleri tespit edilmiştir. Hafızlık eğitiminin yönetimi boyutuyla ilgili olarak ise katılımcıların tamamı olumlu yaklaşımla sergilemiştir. Hafızlık eğitiminin yönetimi boyutunda en yüksek ortalama okul yöneticilerine aittir. Bu bağlamda en düşük ortalamalar ise Kur'an kursu öğreticilerine aittir. Ayrıca araştırmada örgün eğitimle hafızlık eğitimi yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisine ilişkin katılımcıların görüşleri yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, meslekteki yıl, mezun olunan eğitim programı, hafızlık durumları ve katılımcı gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonuç olarak medeni durum, eğitim düzeyi ve katılımcı grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu grlmştir. Öte yandan örgün eğitimle hafızlık projesi ile ilgili öğrencilerin görüşleri incelenmiş ve öğrencilerin hafızlık projesi ile ilgili genel olarak olumlu görüşleri ne çıkmıştır. Ancak ğrencilerin proje eğitiminde 7. sınıfta okulla hafızlık eğitimini birlikte yürütmekte zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hafızlık, İmam Hatip Ortaokulu, rgn Eğitimle Hafızlık, Eğitim Yönetimi

ABSTRACT

EXAMINATION OF COMMON VIEWS ON THE IMPLEMENTATION AND MANAGEMENT OF TAHFIZ PROJECT WITH FORMAL EDUCATION IN IMAM HATIP SECONDARY SCHOOLS

Kevser YUSUFOĞLU

Master, Educational Administration and Supervision
Thesis advisor: Assistant Professor Yusuf ALPAYDIN
April 2021, 104 Pages

The objective of this study is to examine the common views on the implementation and management of tahfiz project (Quran memorization) with formal education in imam hatip secondary schools. This research was carried out in an explanatory design using a mixed method, where qualitative and quantitative methods are used together. While scanning model was preferred for the study's quantitative dimension, phenomenology model was preferred for its qualitative dimension. The population of the study consists of administrators and teachers of 20 schools that carry out the tahfiz project with formal education in imam hatip secondary schools in Istanbul and administrators of Quran courses cooperating with these schools, teachers of the Quran courses, all parents, and 12 students. There are 630 samples in this study, consisting of 16 school administrators, 18 course administrators, 83 teachers, 73 Quran teachers, 428 parents and 12 students attending 7th grade.

The study data were collected with a scale and semi-structured interview form. SPSS 20.00 program was used to analyze the quantitative data. In the process of obtaining demographic findings related to the characteristics of the participants, frequency analysis were made, and the responses to the scale expressions were used as descriptive statistics for each participant group. On the other hand, in the gap analysis made regarding the demographic characteristics, parametric tests (t-test, ANOVA) were used taking into account the normal distribution of the data. In the

qualitative data analysis, the data obtained through semi-structured interview questions were analyzed by descriptive analysis.

At the end of the study, the administrators, teachers, and parents were consulted regarding their opinions about the educational effect of the tahfiz project with formal education in imam hatip secondary schools and about the tahfiz education management. In this context, it was found that the participants' positive perceptions about the educational effect in becoming a hafiz are at a high level, but the Quran teachers stated that the selection of students for the project should be done more accurately. Regarding the tahfiz education management, all participants took a positive attitude, with schools administrators showing its highest average. In this regard, the Quran teachers showed the lowest averages. Moreover, the study also examined whether the participants' opinion regarding the tahfiz education management with formal education and the educational effect in becoming a hafiz differ significantly according to age, gender, marital status, education level, years of professional experience, graduated educational program, status of a hafiz and participant groups. This study found a significant difference between marital status, education level and participant groups. On the other hand, students' opinions about the tahfiz project with formal education were examined and they showed positive attitude about the project in general. However, it was found that the students had difficulty in studying at school and becoming a hafiz at the same time.

Keywords: Tahfiz, Imam Hatip Secondary School, Tahfiz Project with Formal Education, Educational Administration

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Varsayımlar	4
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM	6
İMAM HATİP ORTAOKULLARINDA HAFIZLIK EĞİTİMİ VE YÖNETİM SÜREÇLERİ	6
2.1. Hafızlık Kavramı ve Hafızlık Eğitimi	6
2.1.1. Hafızlık Kavramı.....	6
2.1.2. Hafızlık Eğitimi.....	7
2.2. İmam Hatip Okulları ve Hafızlık Eğitimi.....	9
2.2.1. İmam Hatip Okulları	9
2.2.2. Örgün Eğitimle Hafızlık.....	11
2.2.3. Yaygın Eğitimde Hafızlık	13
2.3. Türkiye’de Uygulanan Hafızlık Yöntemleri	17

2.3.1. Geleneksel Yöntem	17
2.3.2. Tekrarlara Göre Yapılandırılmış Yöntem	18
2.3.3. Bilgisayarla Hafızlık Tekniği	19
2.4. Dünyada Uygulanan Farklı Hafızlık Yöntemleri	19
2.4.1. Afrika'da Hafızlık Eğitimi	19
2.4.2. Sudan Cumhuriyeti.....	20
2.4.3. Malezya'da Hafızlık	20
2.5. Hafızlık Eğitiminin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	21
2.6. Eğitim Örgütlerinde Yönetim Süreçleri	22
2.6.1. Karar Verme	23
2.6.2. Planlama	25
2.6.3. Örgütlenme	27
2.6.4. İletişim.....	29
2.6.5. Etkileme	31
2.6.6. Eşgüdümleme	32
2.6.7. Değerlendirme	33
2.7. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi Konusunda Alanda Yapılmış Çalışmalar ...	34
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	41
YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Evren ve Örneklem.....	42
3.2.1. Nicel Araştırma Evren ve Örneklem	42
3.2.2. Nitel Araştırma Çalışma Grubu.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1. Nicel Araştırma Veri Toplama Aracı	44
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	45
3.3.1.2. Hafızlık Projesi Değerlendirme Formu	45

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	47
3.4. Verilerin Toplanması.....	48
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	48
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	48
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	48
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	48
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	50
BULGULAR.....	50
4.1. İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi Hakkında Yöneticilerin, Öğreticilerin, Öğretmenlerin ve Velilerin Düşüncelerine Yönelik Bulgular.....	50
4.2. İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nin Yönetimi Hakkında Yöneticilerin, Öğreticilerin, Öğretmenlerin ve Velilerin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular.....	53
4.3. Örgün Eğitimle Hafızlık Eğitimi Yönetimi ve Hafızlık Eğitiminin Etkisinin Demografik Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Bulgular.....	55
4.4. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi Hakkında Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	59
4.4.1. Öğrencilerin proje süreçlerine ilişkin görüşleri.....	59
4.4.2. Projenin kazanımları ve öğrencilerin beklentilerine ilişkin görüşleri ..	65
4.4.3. Öğrencilerin projede yer alma nedenlerine ilişkin görüşleri	70
BEŞİNCİ BÖLÜM	74
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	74
5.1. Tartışma.....	74
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	83
KAYNAKLAR	87
EKLER.....	92

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özellikleri (N=618).....	45
Tablo 3.2: Nitel Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler	46
Tablo 3.3: Faktör Analiziyle Elde Edilen Döndürülmüş Bileşen Matrisi.....	48
Tablo 4.1: Karşılaştırmalı Ortalamalar Tablosu.....	53
Tablo 4.2: Hafızlık Eğitimi Alt Boyutları ile Cinsiyet İlişkisi.....	57
Tablo 4.3: Hafızlık Eğitimi Alt Boyutları ile Yaş İlişkisi.....	58
Tablo 4.4: Hafızlık Eğitimi Alt Boyutları ile Medeni Durum İlişkisi	58
Tablo 4.5: Hafızlık Eğitimi Alt Boyutları ile Mezuniyet Düzeyi İlişkisi	59
Tablo 4.6: Hafızlık Eğitimi Alt Boyutlarının Hafız Olup Olmama Durumu ile İlişkisi	60
Tablo 4.7: Hafızlık Eğitimi Alt Boyutları ile Katılımcı Türü İlişkisi	60

KISALTMALAR

Akt : Aktaran

Çev : Çeviren

DİB : Diyanet İşleri Başkanlığı

DÖGM : Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

İHL : İmam Hatip Lisesi

İHO : İmam Hatip Ortaokulu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : (Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin
İstatistiksel Program Paketi

Vd : Ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İslam dininin ana kaynağı olan Kur'an'ı Kerim'in ezberlenmesi, vahyin başladığı andan günümüze kadar devam eden önemli bir gelenektir. Vahyin ilk dönemlerinde hafızlık eğitimi yazılı kültürün zayıf olduğu bir toplum için önemli bir muhafaza yöntemidir. İlerleyen dönemlerde vahyin yazılı hale getirilmesine rağmen ayetlerin hıfzının devam etmesi, Kur'an'ı Kerim'in okunmasının ve ezberlenmesinin faziletleri hususunda Hz. Peygamber'in teşvik etmesi, namazlarda okumanın farz olması, İslami ilimlerin tahsilinde hafızlığın önem arz etmesi gibi unsurlar hafızlık eğitimi geleneğini her asırda güçlü tutmuştur (Ünsal, 2006: 9).

Ülkemizde hafızlık eğitimi Osmanlı'dan günümüze her dönemde var olmuştur. Diyanet İşleri Başkanlığınca yürütülen hafızlık eğitimi, örgün eğitim süreçlerinin değişimlerinden etkilenmiştir. 1997 yılında kesintisiz eğitimle birlikte hafızlık eğitimi resmi olarak ancak 8. sınıf sonrasında uygulanabilir duruma gelmiştir. Bu durum hafızlık eğitimi almak isteyen öğrencilerin erken yaşta kolay ve kalıcı ezber yapma avantajından mahrum kalmasına sebep olmuştur. Bu sürecin avantajlarından yararlanarak ve ayrıca örgün eğitimden kopmadan hafızlık eğitiminin gerçekleştirilmesi için bir proje uygulamaya koyulmuştur. İlk defa 2014-2015 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM) tarafından imam hatip okullarının orta kısımlarında, örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi uygulamaya koyulmuştur.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce koordine edilen proje okullarında ve projenin uygulandığı okullarda il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve il/ilçe müftülükleri ile Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) merkez teşkilatı ile birlikte yürütülmüştür (MEB, 2018). Son olarak 2019 yılında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Diyanet İşleri Başkanlığı "Okul-Kur'an Kursu İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi" için bir protokol gerçekleştirmiştir (MEB, DİB, 2019).

2014 yılında bir okulla pilot eğitime başlayan proje kısa sürede Türkiye'nin birçok yerinde uygulanmaya başlanmıştır. Projeye katılan okul sayısı her geçen gün artmaktadır. Hafızlık eğitimi için öngörülen uygun yaş aralığında ve örgün eğitim sisteminden kopmadan verilen bu eğitim önemli bir ihtiyaca cevap vermiştir. İleri

yaşlarda hafızlık eğitiminin yapılmasının zorluğu herkesçe kabul gören bir durumdur. Buradan hareketle tez çalışmamız projenin incelenerek gerekli verilerin oluşturulması ve eğitimin daha iyi bir şekilde yürütülmesine ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Çalışmamızda hafızlık projesinde DÖGM tarafından oluşturulan hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı anlaşılmaya çalışılmış, ayrıca proje yönetim süreçleri ele alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda hafızlık eğitiminin etkisi ve hafızlık eğitiminin yönetimi boyutlarını incelemeye yönelik anket soruları oluşturulmuştur. Ayrıca hafızlık eğitimi hakkında öğrencilerin algılarını ve deneyimlerini anlamak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmamız İstanbul ilinde “Okul-Kur’an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi”nin uygulandığı “yeni başlayan grup” dışındaki tüm imam hatip ortaokullarını ve bu okullarla işbirliği yapan Kur’an kurslarını kapsamaktadır. DÖGM örgün eğitimle hafızlık projesini uygulayan okulları gruplara ayırmıştır. Bu gruplar; A Grubu, “Örgün eğitimle hafızlık proje çalışmasını uygulama usul ve esaslarına göre yapan okullar”; B Grubu, “Örgün eğitimle birlikte hafızlık çalışması izleme- değerlendirme süreci devam eden okullar”; C Grubu, “Örgün eğitimle birlikte hafızlık çalışması aday imam hatip ortaokulları” ve YB Grubu, “Örgün eğitimle birlikte hafızlık çalışmasına yeni başlayan imam hatip ortaokulları”dır. Çalışmamız tüm dönemlerin deneyimlenmiş olması açısından A, B ve C grupları ile gerçekleştirilmiştir. İlgili imam hatip okullarının yöneticilerine ve öğretmenlerine, ayrıca işbirliği yapılan Kur’an kurslarının yöneticilerine, öğreticilerine ve velilere anket uygulaması yapılmıştır. Ayrıca her gruptan (A Grubu, B Grubu, C Grubu) 4’er öğrenci olmak üzere 12 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla tez çalışmamızın verileri oluşturulmuştur. İlgili alanda tüm paydaşları içine alarak gerçekleştirdiğimiz çalışmamız özellikle eğitim yönetimi süreçlerini içine alarak yapılan ilk çalışma olması dolayısıyla literatüre katkı sağlayacak özgün bir çalışmadır.

Bu bölümde; çalışmamızın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'ni uygulayan imam hatip ortaokullarındaki tüm paydaşların görüşlerine başvurarak ve yönetim süreçleri açısından inceleyerek, projenin hedef ve amaçlarına ulaşip ulaşmadığını tespit etmektir. Hafızlık eğitimi ve yönetimi hakkında bilgi edinerek birçok ilde uygulanan projenin daha verimli ve faydalı hale getirilmesi, dolayısıyla öğrencilerin hedeflerine daha hızlı ulaşabilmesi için gereken verileri oluşturmak amaçlanmıştır. Bu sebeple aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

1-İmam hatip ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi hakkında yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler ne düşünmektedir?

2-İmam hatip ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nin yönetimi yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

3- Örgün eğitimle hafızlık eğitimi yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisine ilişkin katılımcıların görüşleri yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve hafızlık durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4- İmam hatip ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi ile ilgili öğrencilerin görüşleri nedir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2014- 2015 eğitim öğretim yılından itibaren ilk defa imam hatip ortaokullarında örgün eğitimle birlikte hafızlık yapma imkânı sunan bir proje uygulamaya koyulmuştur. Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne koordine edilen proje MEB ve DİB tarafından yürütülmüş ve 2019 yılında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Diyanet İşleri Başkanlığı “Okul-Kur’an Kursu İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” için bir protokol gerçekleştirmiştir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılına kadar Diyanet İşleri Başkanlığınca yürütülen hafızlık eğitimi “Okul-Kur’an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi” olarak MEB ve DİB’in ortak çalışmasıyla projelendirilmiştir ve öğrencinin örgün eğitim sisteminden kopmadan hafızlık yapması için imkan oluşturması sebebiyle önemli bir ihtiyacı karşılamaktadır. Ancak, mevcut projenin incelenerek, uygulamada yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine

başvurarak süreçte karşılaşılan problem ve sorunların saptanması ve çözümleri için veriler oluşturulması projenin devamlılığı ve verimliliği açısından önemlidir.

Çalışmamıza özgün değer katan en önemli husus, Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'ni yönetim süreçlerini içine alarak incelemesidir. Ayrıca çalışmamız İstanbul ilinde hafızlık projesini uygulayan imam hatip ortaokullarında ve bu okullarla işbirliği yapan Kur'an kurslarındaki yöneticiler, öğretmenler, öğreticiler, veli ve öğrencileri içermesi itibarıyla kapsamlı ve özgün bir çalışma olmuştur.

1.3. Varsayımlar

1- Okul yöneticisi, Kur'an kursu yöneticisi, öğretmen, Kur'an kursu öğreticisi ve veliler kullanılan anket sorularını samimiyetle yanıtlamışlardır.

2- Öğrenciler yarı yapılandırılmış soruları samimiyetle yanıtlamışlardır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma İstanbul ilinde MEB tarafından belirlenen,

1- 7 A Grubu, 5 B Grubu, 8 C Grubu olmak üzere toplam 20 okul ve bu okullarla işbirliği yapan Kur'an kursları ile sınırlıdır.

2- Araştırma bu okullarda ve işbirliği yapılan Kur'an kurslarında ulaşılan yönetici, öğretmen ve öğretici, veli ve öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.

3- Araştırma veri toplamak amacıyla kullanılan anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle sınırlıdır.

4- Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Hafız: Arapçada koruyan, saklayan, muhafaza eden anlamlarına gelen bir kelimedir. Bu manada insanın bilgileri koruyup muhafaza eden zihinsel yapısına da hafıza denilmiştir. Ayrıca "el-hafız" bütün mahlukatın koruyucusu anlamında (Hud, 11/57) Kur'an'ı Kerim'de Allah'ın isimlerinden biri olarak zikredilmiştir. Bu bağlamda Kur'an'ı Kerim'in korunması için Kur'an'ı Kerim'i baştan sona tamamını ezberleyen kişilere de hafız denilmiştir (Cebeci ve Ünsal, 2006).

İmam hatip okulları: Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesi din görevlisi yetiştirmek için okullar açılmasını öngörmüştür. Bu kapsamda İmam Hatip Mektepleri ilk olarak ortaokul seviyesinde eğitim süresi 4 yıl olarak eğitime başlamıştır. 29 merkezde açılan bu okullar İstanbul'daki "Medresetü-l İrşad" ve İstanbul dışındaki "Taşra Medreseleri"nin yerini almıştır (Bozan, 2007: 11-12). İmam hatip okulları, din görevlisi yetiştirmek amacıyla kurulan meslek okullarıdır. Bu okullarda okuyan öğrenciler normal ortaokul ve lise müfredatına ek olarak Kur'an'ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Arapça derslerini de öğrenmiştir (Bilgin, 1995: 137 akt. Ünaldı, 2019: 8).

Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi: Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce imam hatip ortaokullarında "Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi" 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulmuştur. İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin okul ortamından kopmadan akranlarıyla aynı ortamda hafızlık eğitimini sürdürmeleri ve bir üst öğrenime hazırlanmalarının yanısıra ilerleyen dönemlerde Kur'an'ı Kerim'in muhtevasını kavrayabilmeleri için başlatılan bu proje, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü koordinesinde il/ilçe milli eğitim müdürlüğü ile il/ilçe müftülükleri ve Diyanet İşleri Başkanlığı merkez teşkilatının destekleri ile yürütülmektedir.

Yönetim Süreçleri: Yönetim süreçleri, örgüt yapısının belli bir yöntemle amacına ulaşmak için çalıştırılması etkinliklerinin tamamını kapsar. Yönetim işinin anlaşılması yönetim sürecinin anlaşılmasına bağlıdır. Yönetim süreçleri her örgütte aynıdır hatta bir kişinin günlük yaşamında bile bu süreçler gözlemlenebilir (İlgar, 2005: 41). Genel olarak literatürde yönetim süreçleri; karar, planlama, örgütlenme, etki, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme olarak kabul görmüştür (Ada ve Baysal, 2012: 79).

İKİNCİ BÖLÜM

İMAM HATİP ORTAOKULLARINDA HAFIZLIK EĞİTİMİ VE YÖNETİM SÜREÇLERİ

Bu bölümde hafızlık eğitimi ve yönetim süreçlerine yer verilmiştir. Hafızlık kavramı açıklanmış, hafızlık eğitimi ve tarihçesi incelenmiştir. İmam hatip okullarının kuruluşu ve geçirdiği tarihi süreçlere yer verilmiştir. Örgün eğitimde ve yaygın eğitimde hafızlık faaliyetlerine, uygulanan yöntemlere ve dünyadaki farklı hafızlık tekniklerine değinilmiştir. Hafızlık eğitiminin öğrenci üzerine etkileri ve eğitim örgütlerinde yönetim süreçleri incelendikten sonra bu bölümde son olarak örgün eğitimle hafızlık projesi ile ilgili alanda yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Hafızlık Kavramı ve Hafızlık Eğitimi

2.1.1. Hafızlık Kavramı

Hafız sözlükte koruyan, saklayan, gözetip kollayan, sır saklayan, himaye eden gibi anlamlara gelen ve unutmamanın zıttı olan “h-f-z” kökünden türemiştir. Aynı kökten türeyen “hafıza” ise, bilgi ve deneyimlerin depolanıp korunduğu yer anlamındadır. “Hafız” kelimesi, Kur’an’ı tam ve eksiksiz ezberleyen kimse için kullanılan özel bir kavramdır (Çimen, 2007: 95). Ayrıca hadis nakil ve rivayetini meslek edinip çok miktarda hadisi ezberleyen kimselere hadis literatüründe hafız denilmektedir (Ünsal, 2006: 7). “Hafız” kelimesi aynı zamanda “bütün mahlûkatın koruyucusu” (Hud, 11/57) anlamında “el-hafız” adı ile Allah’ın isimleri arasında yer almaktadır. Hafız kavramı Kur’an’ı Kerim’de kırk yerde geçmekte olup bunların on üçü Allah’a, dördü meleklerle, altısı peygamberlere, biri ilm-i ilâhî veya levh-i mahfuz manasındaki “kitab”a, diğerleri de insanlara nispet edilmiştir (Topaloğlu, 1997: 116-117, akt. Demir, 2019).

Başka bir görüşte Kur’an metnini kodlama, depolama ve geri çağırma süreçlerini kullanarak belleğe kaydetme işlemine hafızlık, bu işlemi gerçekleştiren kişiye hafız denir (Nawaz ve Jahangir, 2015, akt. Şirin, 2019: 1).

Kur’an’ı Kerim’i ezberleyenlerle ilgili farklı kelimeler de kullanılmıştır. Hz. Peygamber döneminde “Kur’an’ı cem edenler” başlığı altında verilen bilgilerden “cem

edenler”in Kur’an’ın hafızları olduğu anlaşılmaktadır. Hz. Osman’ın namazda Kur’an’ın tamamını ezbere okuduğunu ifade etmek üzere “hatm”, “kıraat” ve “cem” kelimelerinin kullanılması bunu teyit etmektedir. İlk dönemlerde Kur’an’ın ezberlenmesiyle ilgili “kurra” kelimesi de kullanılmıştır (Kurt, 2012).

2.1.2. Hafızlık Eğitimi

Kur’an’ı Kerim’i ilk ezberleyen Hz. Peygamber’dir, ancak onun ayetleri ezberlemesi vahyin indiği anda ilahi bir şekilde Kur’an’ı Kerim’in hafızasına yerleştirilmesiyle olmuştur. İlk zamanlarda ayetler nazil olduğu anda Hz. Peygamber, unutmaya endişesiyle ayetleri dili ile tekrarlamaya çalışmış ve bu sebeple şu ayetler nazil olmuştur: *“Vahyi tam alma telaşı yüzünden dilini kıvıldatma, onu zihninde toplayıp okumayı sağlama işi bize aittir. O halde onu okuduğumuz zaman sen onun okunuşunu takip et.”* (Kıyame, 75/16-18) ve *“... Sana vahyi tamamlanmadan Kur’an’ı okumada aceleci davranma ve ‘Rabbim! İlmimi artır’ de.”* (Taha, 20/114). Bu ayetler Hz. Peygamber’in ezberleme hususundaki endişelerini ortadan kaldırmıştır. Kur’an’ın parça parça nazil olması ezberlenmesini kolaylaştırmış, gelen ayetler ezberlenerek kalplere yerleştirilmiş ve hayata tatbik edilmiştir. Böylece başlayan Kur’an’ı Kerim’in ezberlenmesi işi zaman içerisinde yaygınlaşmıştır. Özellikle Hz. Peygamber’in teşviki, namazlarda Kur’an’ı Kerim’in okunmasının farz olması, İslami hükümlerin ana kaynağının olması ayrıca Kur’an okumaya ayet ve hadislerde vaat edilen mükafatlar insanların gelen ayetleri ezberlemelerini teşvik etmiştir. Bu şekilde Kur’an’ı Kerim’in ezberlenmesi (hafızlık), bir eğitim faaliyeti olarak ortaya çıkmıştır (Ünsal, 2006: 9).

İlk dönemlerde İslam’a giren Hz. Ebu Bekir, Hz. Osman, Hz. Ali, Talha bin Ubeydullah, İbn Mesut ve onlara daha sonra eklenen birçok sahabe nazil olan ayetleri Hz. Peygamber’in gözetiminde ezberlemişlerdir. İlerleyen dönemlerde Hz. Peygamber gelen ayetlerin her geçen gün artması, Kur’an’ı Kerim’in gelecek nesillere eksiksiz bir şekilde aktarılması hususuna büyük bir titizlik göstermiş ve vahyin yazılması sürecini başlatmıştır (Vatandaş, 2009: 105). Hz. Peygamber’in Kur’an’ı Kerim’in yazılması hususundaki hassasiyetinin bir sebebi de vahyin ilk ayetlerinde (96/Alak, 1-5) kalemle yazmanın önemine vurgu yapılmasıdır. Kur’an’ı Kerim’in ilk yazıya geçtiği tarih kesin bilinmemekle birlikte Hamidullah bu tarihin, tahminen, vahyin gelişinin 5. yılı olduğunu söylemektedir (Hamidullah, 2018: 41-42). Buradan da anlaşıldığı gibi yazılı kültür daha sonra gelişmiş ve bu süreçte Kur’an’ı Kerim’in muhafazası hafızlık

yöntemi ile sağlanmıştır, ancak yazıya geçtiği süreçte de hıfzı kesintiye uğramadan devam etmiştir. Bir ayeti kerime nazil olduğunda Hz. Peygamber onu sahabeye tebliğ eder, sonra ayetler Peygamber'in huzurunda yazılır, yazılanlar okunurdu. Nazil olan ayetlerin bir suretini de vahiy kâtipleri kendileri için yazarlardı. Bu sayede yazılan ayetlerin bir nüshası Hz. Peygamber'in hane-i saadetinde bir nüshası da vahiy katiplerinde bulunurdu, böylece ayetlerin hıfz ve zaptı için en sağlıklı şartlar sağlanırdı (İzmirli, 1956: 9).

İlk zamanlar Kur'an'ın hıfz edilip, ahkâmının öğrenildiği yerler Mekke'de Erkam'ın evi, Medine'de ise Mescid-i Nebi'nin bitişiğindeki Suffa'dır. Buralardan bizzat Hz. Peygamber'in gözetiminde çok sayıda hafız çıkmıştır (Kahraman, 2017: 35).

İlk dört asırda yüksek seviyedeki Kur'an eğitimleri camilerde verilmekteydi. Camilerde ibadette huzura engel olacağı endişesi ile küçük çocukların Kur'an eğitimi "küttab" adı verilen mekteplerde yapılmaktaydı (Şahin, 2011: 206).

Hz. Peygamber döneminden itibaren Kur'an'ı Kerim'i ezberleyen, onunla meşgul olanlara "kurrâ" ve "hadim-ül kur'an", bu eğitimin verildiği yerlere "dârülkurrâ" denilmiştir (Ünsal, 2006: 12). Bu bağlamda ev, yer ve mekan gibi anlamlara gelen "dâr" ile "okuyan" anlamındaki kari kelimesinin çoğulu olan kurrâ kelimelerinden meydana gelen dârülkurrâ terkibi hem mekansal açıdan hem de içeriği açısından geniş bir muhtevaya sahiptir (Kudat, 2018).

Kurrâlar, yalnızca Kur'an'ı Kerim'i talim ve tecvit üzere okuyan hafızlar yetiştirmekle kalmaz, onlara çeşitli kıraat vecihlerini de öğretirlerdi. İslami ilimlerde derinlemesine ilim tahsil etmek isteyenlerin hafız olmalarına büyük önem verilir, kıraat ilimleri ile iştiğal edenlerin ise hafız olmaları şart koşulurdu. Kısaca hafızlık İslam ilimleri tahsilinin önemli bir parçası kabul edilirdi (Cebeci, 2010).

Kur'an'ı Kerim eğitiminin sürdürüldüğü dârülkurrâlar, bazen müstakil bazen de dârülhadislerle birlikte aynı medresede bulunmuştur. Şam'da Seyfettin Tengiz (741/1340) tarafından kurulan Tengiziye Medresesi, Şemseddin b. Sabban (738/1337) tarafından kurulan el-Sababiye Medresesi, Alaaddin b. Mabed (746/1345) tarafından kurulan Mabediye Medreseleri, dârülkurrâ ve dârülhadisin bir arada buldukları medreselere örnektir (Çimen, 2007: 115).

Selçuklular ve Osmanlılar döneminde hafızlık, camilerin yanı sıra medrese, dârülhuffâz, dârülhadis, ribat ve türbeler gibi diğer örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yapılmaya başlanmıştır (Oruç, 2009: 43).

Selçuklular döneminde hafızlık eğitimi ve kıraat ilminin okutulduğu kurumlara “dârülhuffâz”, medreselerin başındaki kimselere de “reisülhuffâz” denilirdi (Algur, 2018: 49). Selçuklu dönemi, İslam eğitim-öğretim tarihi açısından çok büyük önem taşımaktadır, çünkü bu dönemde medreseler ortaya çıkmış ve bu medreselerde hafızlık eğitimi yapılmaya başlanmıştır. Yine bu dönemde bazı türbeler Kur’an öğretimine uygun tarzda bina edilmiş, buralarda da Kur’an’ı Kerim öğretimi ve hafızlık eğitimi verilmiştir (Çaylı, 2005: 8).

Ayrıca Osmanlılar döneminde kıraat ilminde büyük bir gelişme yaşanmış ve binlerce hafız yetişmiştir. Evliya Çelebi Amasya’da dokuz dârülkurrâ olduğunu ve bunlardan sadece Sultan Beyazıd Dârülkurrâsı’nda 300’den fazla hafız bulunduğunu bildirmiştir. Yine Osmanlı Devleti’nde açılan ilk dârülkurrâyâ Şam’dan dönemin kıraat alimi İmam Cezeri çağrılmış ve burada ders vermesi sağlanmıştır. Bu durum Osmanlı’nın hafızlık eğitimine verdiği önemi göstermektedir (Oruç, 2009: 43).

İslam eğitim tarihinde, “*küttap, dârülkur’an, dârülhuffâz, ilmi meharicul huruf ve ilmi kıraat, dârülkurrâ*” gibi çeşitli isimlerle nitelendirilen bu müesseseler Cumhuriyet dönemine “Kur’an Kursları” olarak intikal etmiştir (Buyrukçu, 2001: 37).

2.2. İmam Hatip Okulları ve Hafızlık Eğitimi

2.2.1. İmam Hatip Okulları

İmam hatip okulları ilk defa 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile “İmam ve Hatip Mektepleri” adıyla açılmıştır. 430 sayılı kanunun konuyla ilgili maddeleri şu şekildedir:

Madde 1. Türkiye dahilindeki bütün müessesat-ı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekaletine merbuttur.

Madde 2. Şer’iye ve Evkaf Vekâleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekaleti’ne devir edilmiştir.

Madde 3. Şer'îye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekatip ve medreseye tahsis olunan mebalîğ maarif bütçesine nakledilecektir.

Madde 4. Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirmek üzere Darülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemat-ı diniyenin ifası vazifesiyle ile mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşad edecektir” (Ünsür, 1995: 71).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesi kapsamında din görevlisi yetiştirilmesi için okullar açılması öngörülmüştür. Bu kapsamda imam hatip mektepleri ilk olarak ortaokul seviyesinde eğitim süresi 4 yıl olarak eğitime başlamıştır. 29 merkezde açılan bu okullar İstanbul'daki “Medresetü-l İrşad” ve İstanbul dışındaki “taşra medreseleri”nin yerini almıştır. İmam hatip mektepleri 1930 yılında öğrenci azlığı gerekçesiyle kapatılmıştır (Bozan, 2007: 11-12).

İmam ve hatip mekteplerinin kapatılmasından 18 yıl sonra, 1948 yılında din hizmetlerini yerine getirmek amacıyla, ortaokul mezunu askerliğini yapmış kişilere yönelik MEB tarafından 10 aylık eğitim veren kursların açılması kararlaştırılmış, ancak uygulamada 5 aylık bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu kursların ihtiyaca cevap veremeyeceği anlaşılmıştır (Düzdağ, 1998: 89-94).

İmam hatip kurslarının açılmasının ardından, 1951 yılında MEB Bakanlar Komisyonu 601 sayılı kararı ile imam hatip okulları ilkokula dayalı birinci devresi 4 yıl, ikinci devresi 3 yıl olmak üzere 7 yıl süreli olarak açılmıştır. 1971 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararı ile imam hatip okullarının orta kısmı kapatılmıştır (Baltacı, 1993: 16-17). 1973 yılı 1739 sayılı kanunun 32. Maddesi kapsamında bütün meslek okulları ile imam hatip okulları da “lise”ye (imam hatip lisesine) dönüştürülmüştür. İlgili kanun kapsamında daha önce sadece kendi alanında yükseköğrenim görebilme hakkı tanınan bu okullara hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulanması hükme bağlanmıştır (Öcal, 1994: 84).

1739 sayılı MEB temel kanunu 14.03.1973 tarihinde kabul edilen ve 1982 anayasası ile tekrar değerlendirilerek 16.03.1983 tarihli 2842 sayılı kanunun 32. maddesinde imam hatip liselerinin genel amacı imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği olarak belirlenmiştir. Bunun sonucunda imam hatipler dini hizmetlerin

yerine getirilebilmesi için görevli elemanları yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları olmuştur (Gül, 1998: 20).

1997 tarihinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim kararı meclis genel kuruluna sunulan tasarı ile kabul edilmiş ve yasa gereği 1997-1998 öğretim yılından itibaren bünyesinde ortaokul bulunan liselerin orta kısmına öğrenci kaydı durdurulmuştur. Yasadan üç gün sonra ise 174 sayılı MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun kararı ile imam hatip liseleri, bir yılı hazırlık üç yılı normal eğitim olmak üzere dört yıllık liseler haline dönüştürülmüştür. Bu dönemde hem orta kısımlarının kapalı olması hem de meslek liselerinin üniversiteye geçişinde katsayı hesaplanmasındaki değişikliklerle beraber imam hatiplerde öğrenci sayısında 2002-2003 yılına kadar önemli bir düşüş yaşanmıştır (Aşlamacı, 2013: 99).

Kesintisiz Eğitim Kanunu'nun ve beraberinde uygulanan katsayı uygulamasının imam hatip liselerine olumsuz etkisi, 2003-2004 yılından itibaren (hükümet değişimleri ve alan katsayı konusundaki beklentiler nedeniyle) imam hatip liselerine olan ilginin artmasına sebep olmuştur. 01.12.2011'de imam hatip liselerine uygulanan katsayı farkının kalkması ve daha sonra 4+4+4 Kesintili 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu'nun 30.03.2012 tarihi itibarıyla kabul edilmesiyle birlikte imam hatip okullarının sayısal verileri olumlu yönde gelişme göstermiştir. Yeni uygulama ile birlikte imam hatip okullarının orta kısımları tekrar açılmıştır (Soylu, 2013: 100-103).

2.2.2. Örgün Eğitimle Hafızlık

Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce imam hatip ortaokullarında “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin okul ortamından kopmadan akranlarıyla aynı ortamda hafızlık eğitimini sürdürmeleri ve bir üst öğrenime hazırlanmalarının yanısıra ilerleyen dönemlerde Kur'an'ı Kerim'in muhtevasını kavrayabilmeleri için başlatılan bu proje, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü koordinesinde il/ilçe milli eğitim müdürlüğü ile il/ilçe müftülükleri ve Diyanet İşleri Başkanlığı merkez teşkilatının destekleri ile yürütülmektedir. Ayrıca Türkiye Diyanet Vakfı ile ortaklaşa yürütülen bir proje kapsamında, hafız öğrencilerin hafızlıklarını pekiştirmeleri, mesleki, akademik, sosyal ve kültürel gelişimlerinin sağlanarak

yükseköğretime hazırlanmaları için “*Anadolu imam hatip liseleri*” de eğitim vermektedir (MEB, 2018). Bu bağlamda 2020-2021 eğitim-öğretim yılı için DÖGM, MEB orta öğretim kurumları yönetmeliğinin 20., 25. ve 39. maddeleri hükümlerine göre hafızlık programı/projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerinin 9. sınıfları için yetenek sınavı ile öğrenci alımı usul ve esasları belirlenmiştir. Bu okullara alınacak öğrencilerin hafızlık yetenek sınavında hafızlık, tecvid, mahreç, ses ve kıraat alanlarından yapılacak sınavdan 70 ve üzeri puan alanların, yetenek sınavının %70’i ile (OBP) ortaokul başarı puanının %30’u alınarak 100 (yüz) tam puan üzerinden puan üstünlüğüne göre değerlendirme ve sıralama yapılarak seçilmesi kararlaştırılmıştır (DÖGM, 2020).

2014 yılında başlayan ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü koordinesinde il/ilçe milli eğitim müdürlüğü ile il/ilçe müftülükleri ve Diyanet İşleri Başkanlığı merkez teşkilatının destekleri ile yürütülen imam hatip orta okullarında örgün eğitimle hafızlık projesi 2019 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü arasında oluşturulan “*Okul-Kur’an Kursu İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi*” uygulama usul ve esasları çerçevesinde devam etmektedir. Proje okul ve sınıf bazlı yürütülebilmekte; uygulama usul ve esaslara riayet etmeyen okul ve/veya Kur’an kursunun proje uygulamasının iptal edileceği belirtilmektedir. Müftülük ve Milli Eğitim Müdürlükleri proje ile ilgili eğitim, program ve planlamaların uygulanmasında birlikte sorumlu tutulmuştur (MEB, DİB, 2019).

DÖGM “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık” eğitiminde “hazırlık ve haslama (pekiştirme)” dönemlerinin okulda, “hafızlık” eğitimi aşamasının ise Diyanet İşleri Başkanlığının açmış olduğu programlarla tamamlanmasını öngörmüştür. Projede hafızlık eğitiminde, hafızlık çalışmaları için eğitime 1 yıl ara verilebilmektedir. Bu bir yıllık izin 5., 6. ve 7. sınıflardan sadece birinde kullanabilmektedir. Bu izinin 6. sınıfta kullanılması esastır (MEB, 2018).

Okul-Kur’an Kursuna Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi’nde;

- 5. sınıfta hafızlığa hazırlık sürecinin tamamlanması ve hafızlığa başlanması,
- 6. sınıfta eğitim-öğretime bir yıl ara verilmesi ve hafızlık eğitiminin tamamlanması,

- 7. sınıfta hafızlığın pekiştirilmesi, talimi ve akademik eğitimin yapılması,
- 8. sınıfta hafızlığın pekiştirilmesi, talimi ve liseye geçiş sürecine hazırlık yapılması esastır.

Projede öğrencilerin en geç 6. sınıfın sonundaki ağustos ayında hafızlıklarını bitirmeleri ve okula başladıklarında en az bir kere haslama (pekiştirme) yapmış olmaları öngörülmektedir (MEB, DİB, 2019).

2.2.3. Yaygın Eğitimde Hafızlık

Cumhuriyet'in ilk yıllarında 3 Mart 1924 tarih ve 429 sayılı kanunla Türkiye'de, medreselerin bağlı olduğu Şeriyeye ve Evkaf Vekaleti kaldırılmış, yerine Diyanet İşleri Reisliği kurulmuştur. Bundan sonra ülkemizde Kur'an'ı Kerim'i ezberleme işi, resmi olarak statüleri zaman içerisinde değişikliğe uğramış olsa da Kur'an kursları bünyesinde devam ederek günümüze kadar gelmiştir (Çimen, 2011). 29.04.1950 tarihinde yürürlüğe giren 5634 sayılı Kanun'la "Diyanet İşleri Reisliği" adı "Diyanet İşleri Başkanlığı" olarak değiştirilmiştir. 1965 yılında ikinci defa teşkilat kanunu yürürlüğe girmiş ve son olarak 2010 yılında DİB'in çalışmasını düzenleyen 6002 sayılı teşkilat kanunu çıkarılmıştır (DİB Kurumsal Tarihçe, 2013).

Türkiye'de din eğitimi alanındaki gelişmeler, ülkenin siyasi gelişmelerinden etkilenmiş, 1931-1949 yılları arasında din eğitim ve öğretimi yapılmayan ülkemizde, 1949 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin kurulması, ilkokullara yeniden din dersi konulması gibi gelişmeler yaşanmıştır. 1950 yılında çok partili hayata geçilmesinden sonra bu gelişmeler hız kazanmış ve izinli Kur'an kurslarının sayısı artmıştır (Algur, 2018: 54).

1971 yılında Kur'an kurslarının açılış, yönetim, denetim ve çalışma usullerini içeren "Kur'an Kursları Yönetmeliği" yürürlüğe girmiş olup Kur'an kurslarında yüzüne okuma ve hafızlık eğitimi ilgili yönetmeliğe göre verilmiştir. Bu yönetmeliğe kadar sadece MEB tarafından denetlenen Kur'an kursları bu yönetmelikle birlikte hem MEB hem de DİB tarafından denetlenmeye başlanmıştır (Arslantaş, 2019: 19; Ayhan, 2004: 506).

1980 sonrasında Kur'an kurslarındaki gelişmeler hızlanmış, 1990 ve 2000 yıllarında yürürlüğe giren yönetmelikler ve bu yönetmeliklere dayanılarak hazırlanan

“Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’an Kursları Yönergesi” Kur’an kurslarının hukuki dayanaklarını kuvvetlendiren resmi metinler ve yönetmeliklerle yaygın din eğitimi hizmetleri daha da geliştirilmiştir. Bu bağlamda akşam kursları, yaz Kur’an kursları ve kurs açılmayan yerlerde camilerde Kur’an öğretimine imkân sağlanmış ve bu gelişmeler 1997 yılına kadar devam etmiştir (Vahapoğlu, 2016: 18).

1997 yılında din eğitimi kapsamında olumsuz gelişmeler yaşanmıştır. “Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası” yürürlüğe girmiştir. Yürürlüğe giren bu yasa örgün eğitim kurumlarındaki meslek liselerinin yanı sıra Kur’an kurslarını da olumsuz etkilemiştir (Karaköse, 2010: 499). 4306 Sayılı Kanun ile 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 9. maddesi ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 23. maddesi “*İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir.*” şeklinde değiştirilmiştir. Zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte ilköğretim programı (1.-5. sınıflar) ve ortaokul programı (6.-8. sınıflar) birleştirilerek sekiz yıllık ilköğretim programı oluşturulmuştur. Bu kapsamda İHL’nin ortaokul kısmı kapatılmış, Kur’an kurslarına başlama yaşı sekiz yıllık zorunlu eğitim kapsamında yukarı çıkmıştır. Bu durum Kur’an kurslarının büyük oranda öğrenci kaybına sebep olmuş, hafızlık eğitimi alanların sayısı da bu ölçüde azalmıştır. Bu gelişmeler üzerine bir bildiri yayımlayan Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim elemanları, Kur’an kurslarının İHL öğretmenlerinin aracılığı ile MEB tarafından müfredat ve öğretim metotları bakımından pedagojik destek ve rehberlik yapılarak DİB’e bağlı öğretime devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Kur’an’ı Kerim’i öğrenmek ve ezberlemek için erken yaşa vurgu yapılarak 14-15 yaşlarından sonra bu eğitimin imkânsızlık ölçüsünde zor olduğu belirtilmiştir. Siyasi iktidarın, 2002 yılında değişmesi ile sonraki yıllarda hafızlık eğitimi alan öğrenci sayısı giderek artmıştır (Algur, 2018).

11 Nisan 2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 6287 sayılı kanun ile 18 Ağustos 1997 gün ve 4306 sayılı Kanun olarak yürürlüğe giren 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasına son verilmiş ve 4+4+4 olarak adlandırılan 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. İlgili düzenlemeyle birlikte eğitim kademelere bölünmüş, birinci kademe 4 yıl süreli ilköğretim, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak yapılandırılmıştır. Bu şekilde

kademeler arası yatay ve dikey geçişlere imkân sağlanmıştır. Kamuoyunda 4+4+4 eğitim reformu olarak bilinen bu kanun ile eğitim sisteminde büyük bir değişiklik yapılmış, düzenlemede “kesintisiz eğitim” vurgusu kaldırılarak ilkokul 4. sınıfı tamamlayan çocuklar için imam hatip ortaokulları veya ortaokullar öğrencinin tercihine bırakılmış, mezuniyet diploması ise lise sonuna bırakılmıştır (<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1616.pdf> 14.02.2021).

Bu gelişmelerin ardından 2014-2015 eğitim öğretim yılında Din Öğretimi Genel Müdürlüğünce imam hatip ortaokullarında “Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” uygulamaya koyulmuştur. İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin okul ortamından kopmadan akranlarıyla aynı ortamda hafızlık eğitimini sürdürmeleri ve bir üst öğrenime hazırlanmalarının yanısıra ilerleyen dönemlerde Kur’an’ı Kerim’in muhtevasını kavrayabilmeleri için başlatılan bu proje, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü koordinesinde il/ilçe milli eğitim müdürlüğü ile il/ilçe müftülükleri ve Diyanet İşleri Başkanlığı merkez teşkilatının destekleri ile yürütülmüştür (MEB, 2018). Bu proje 2019 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü arasında oluşturulan “Okul-Kur’an Kursu İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” uygulama usul ve esasları çerçevesinde, ortak bir şekilde yürütülmeye başlanmıştır (MEB, DİB, 2019).

Diyanet İşleri Başkanlığı Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yürütülen hafızlık çalışmalarında okullu hafızlık çalışması da yerini almıştır. Mevcut durumda DİB tarafından yürütülen hafızlık programları yaygın eğitimde hafızlık ile okullu hafızlık programlarıdır. Hafızlık usul ve esaslarında yaygın eğitimde hafızlığın en fazla 12 dönem olduğu belirtilmiştir. Bu dönemler 4’er aylık kurlardan oluşturulmuştur (Hafızlık Eğitimi Uygulama Esasları_ec4e0bab-1292-4a50-a5f1-d8640c689fef.pdf). Okullu hafızlık programı ise 4. sınıfın sonunda yaz kursu ile başlatılmış, “Hazırlık I, II, Ezber I, II, III, IV, V, Pekiştirme I ve II olmak üzere 7. sınıfın sonunda tamamlanacak şekilde programlanmıştır (DİB, 2019).” Yaygın eğitimde uygulanan hafızlık programının öncesinde hafızlık temel öğretim programı ve sonrasında hafızlık tekrar ve talim programları mevcuttur.

Kur’an kurslarında yürütülen yaygın din eğitimi hizmetlerinden biri olan “Hafızlık Eğitimi Temel Öğretim Programı” Kur’an’ı Kerim/kıraat ağırlıklı bir yapıda

hazırlanan ve öğrencilerin Kur'an'ı Kerim ve dini bilgiler noktasında temel düzeyde bilgi ve beceri kazanmalarına, böylece hafızlık eğitimine hazırlanmalarına katkı sağlamayı amaçlayan bir programdır (DİB, 2019).

Hafızlık eğitimi tamamlandıktan sonra ise hafızlığını yeterince sağlam yapamamış öğrencilere yönelik, hem hafızlıklarını pekiştirme hem de tecvid, talim derslerinin yanı sıra Kur'an'ı Kerim'in manasını anlamaya yönelik kazanımlar hedeflenerek "Hafızlık Tekrar Programı" oluşturulmuştur. (DİB, 2015)

Hafızlık eğitimi her müftülük bünyesinde oluşturulan hafızlık takip komisyonlarının gözetimi, değerlendirmesi ve rehberliğinde gerçekleştirilmektedir. *"Hafızlık eğitim süreçlerini takip etmek ve değerlendirmek üzere il ve ilçe müftülüklerinde hafızlık takip komisyonu kurulur. Komisyon, müftünün teklifi ve mülki amirin onayı ile ikisi hafız en az üç kişiden oluşur. Komisyona müftü veya görevlendireceği personel başkanlık eder."* (DİB, 2012)

"Hafızlık Takip Komisyonunun görevleri, hafızlık eğitiminin başlangıcından itibaren tüm süreçleri kapsamaktadır. DİB, "Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönergesi" (13 Aralık 2019 tarihli ve 840029 sayılı) kapsamında hafızlık takip komisyonunun görevlerini açıklamıştır. Bu bağlamda hafızlık takip komisyonunun görevleri genel olarak *"Hafızlık eğitimine uygun olan öğrencilerin hafızlığa seçilmesi, hafızlık dönemleri arasında geçiş yapacak öğrencilerin belirlenmesi, dönem sonlarında ölçme ve değerlendirmelerin yapılması, öğrencilere başkanlık tarafından belirlenen üst süre sınırını aşmamak kaydı ile ek süre vermesi, hafızlık eğitiminde başarısız olan öğrencinin hafızlık programı ile ilişkisinin kesilmesi, hafızlık sınavı için yapılan başvuruların değerlendirilmesi, hafızlık eğitimi verilen kursların ve öğrencilerin ihtiyaç, şikâyet, beklenti ve önerilerinin tespitinin yapılması, öğreticilerin eğitim uygulamalarındaki başarı durumları, öğrenci ve öğreticilerin moral ve motivasyonu için rehberlik etmesi, kursların fiziki koşulları ile ilgili değerlendirmeler yapılması ve dörder aylık aralıklarla yapacağı kontrollerde, kurs ve öğreticilerle ilgili tespit, teklif ve değerlendirmelerini müftülüğe rapor halinde sunmasıdır* (<https://hukukmusavirligi.diyinet.gov.tr/detay/134> 14.02.2021).

2.3. Türkiye’de Uygulanan Hafızlık Yöntemleri

Türkiye’de hafızlık eğitiminde uygulanan en yaygın yöntem bazı nüansları bulunmakla beraber geleneksel yöntemdir. Geleneksel yöntem, cüz sonlarından başlayarak her seferinde bir sayfa ilave edilerek cüzün baş tarafına doğru giderek ezberleme şeklinde uygulanmaktadır. Bu yöntem Türkiye’nin hemen her yerinde uygulandığı için yaygın bir yöntemdir. Günde bir sayfa ezber ile başlayan bir öğrenci, her cüzün son sayfalarını ezberleyip dinleterek otuz günde bir dönüş tamamlamaktadır (Özbek, 2015). Mevcut nüansların ortadan kaldırılması ve uygulama birliği sağlanması için DİB tarafından Kur’an kurslarında uygulanması, 11.03.2010 tarihli ve 113 sayılı Başkanlık onayı ile uygun görülmüş ve “Hafızlık Ezberleme Sürecinde Uyulması Gereken Genel Esaslar” adı altında iki yöntemden biri olarak bildirilmiştir.

2.3.1. Geleneksel Yöntem

- Geleneksel yöntem uygulanırken sayfalar cüz sonundan başlanarak ezberlenmektedir.
- Bu sistemde ezberlenen sayfaların belirli periyotlarda tekrar edilebilmesi için dersler 1. cüz, 2. cüz, 3. cüz... gibi sırası dikkate alınarak her cüzün aynı sayfalarının ezberlenmesi şeklinde planlanır. Örneğin ilk derste 1. cüzün 20. sayfasını ezberleyen öğrencinin ikinci derste 2. cüzün 20. sayfasını ezberlemesi öngörülür.
- Yapılan çalışmada ezberlenen sayfanın daha sağlam olması açısından sayfanın aşağıdan yukarıya doğru gidilerek ezberlenmesi önem arz etmektedir. Ancak hafızlık eğitimini uygulayan öğretici öğrencinin durumuna göre yukarıdan aşağıya doğru da ezberlemesini sağlayabilir.
- Hafızlık sürecinde öğrencinin her cüzün yeni ezberlenen (ham) sayfası ile o cüzün daha önce ezberlenen (has) sayfalarını birlikte ders olarak vermesi gerekmektedir.
- Öğrencinin günlük dersin sadece ham veya has sayfalarını ayırarak değil tamamını öğreticiye bir defada okuması gereklidir.

Bu program hazırlık, ezberleme ve pekiştirme olmak üzere üç dönemden oluşmaktadır ve hafızlık eğitim programı azami 24 ay olarak planlanmaktadır ancak

gerekli görüldüğü takdirde hafızlık takip komisyonunca ilave süre verilebilmektedir (DİB, 2010).

2.3.2. Tekrarlara Göre Yapılandırılmış Yöntem

Bu yöntem örneği, “ezberleme” ve “ezberi koruma” olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Zihnin çalışma sistemi dikkate alınarak hazırlanmış bir yöntemdir. Geleneksel yöntemden temel farkı, hem dersin ezberlenmesi esnasında hem de ezberlendikten sonraki aşamada tekrarların belirli bir sisteme göre yapılandırılmasıdır. Bu yöntemde öncelikle sayfa sayısı birbirine yakın öğrencilerden üçer/dörder kişilik gruplar oluşturulur ve ezberlenen sayfaları öğrenciler birbirine dinleterek hem yanlışlar düzeltilir, hem de birlikte çalışmanın motivasyonu artırması yararından faydalanılır (DİB, 2010).

a. Ezberleme Aşaması

- Ezberlenecek sayfa ikiye bölünür.
- Bölünen kısım ayet, ayet ezberlenir. Her ezberlenen kısım öncekilerle birleştirilerek tekrar edilir.
- İlk bölüm tamamen ezberlendikten sonra yeter miktarda/en az dört defa ezber tekrarı yapıldıktan sonra grubundan iki arkadaşına, daha sonra ise mutlaka hoca veya görevlendirilen diğer bir öğreticiye birer kez dinletilir.
- İkinci bölümde de yine aynı işlemler tekrarlanır.
- İki ayrı bölüm olarak ezberlenen sayfa birleştirilerek grubundan iki arkadaşına ve mutlaka hoca veya görevlendirilen diğer bir öğreticiye birer kez dinletilerek ezberleme işlemi tamamlanır (DİB, 2010).

b. Ezberi Koruma Aşaması

Hafızlık eğitiminde ezberlenen sayfanın unutulması önemli sorunlardan biridir. Bu açıdan ezberlenen sayfaların unutulmadan belirli aralıklarla tekrarlanması sağlanmalıdır.

- Ezberlenen sayfanın ilk tekrarı 1 saat sonra yapılmalıdır.
- Ardından ikinci tekrar 24 saat sonra yapılmalıdır.
- Saat dikkate alınarak son tekrar 48 saat sonra yapılmalıdır.

- Bu tekraralarda öğrencinin hocaya dersini verdiği ilk saat dikkate alınarak programlanır. Ancak sonraki tekraralarda ise saat önemli değildir, gün içinde herhangi bir vakitte ezber tekrarlanarak öğreticiye dinletilebilir.
- Dördüncü tekrar 7 gün sonra yapılır.
- Beşinci tekrar 14 gün sonra yapılır.
- En son tekrar ise 30 gün sonra yapılır (DİB, 2010).

2.3.3. Bilgisayarla Hafızlık Tekniği

Ülkemizde pek yaygın bir yöntem olmayan bu sistemde öğrenci bilgisayar ekranından ezberini takip edebilmekte ve eski ezberlerini tekrar dinleyebilmektedir. Bilgisayar yardımı ile yapılan hafızlık tekniğinde alt yapı sağlanarak ve uzman denetiminde faydalı programlar kullanılırsa bu tekniğin faydalı olacağı aksi takdirde uygulamanın Kur'an'ı Kerim'i dinlemekten başka bir fayda sağlamayacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin evlerinde de eğitimi devam ettirebilmeleri için aynı koşulların sağlanması gerekmektedir (Özbek, 2015).

2.4. Dünyada Uygulanan Farklı Hafızlık Yöntemleri

Bu kısımda, alanda yapılmış araştırmalardan istifade ederek hafızlık eğitiminde uygulanan farklı eğitim yöntemlerine değinmeye çalışacağız.

2.4.1. Afrika'da Hafızlık Eğitimi

Afrika'da uygulanan "Klasik Moritanya Metodu" oldukça ilginçtir. Bu metot tamamen uygulamaya yöneliktir. Yapılan çalışmada zaman dikkate alınarak tekrarlama dayalı bir ezber süreci uygulanmaktadır (Kuloğlu, 2018: 12). Uygulama şöyle yapılmaktadır:

İlk gün ezberlenen sayfa zayıf da olsa ezberlenir ve 500 kere tekrarlanır (Bu çalışma yaklaşık olarak 4,5 saat sürmektedir).

İkinci gün, ikinci sayfa yine ezberlenir ve 500 kere tekrar edilir, ayrıca bir gün önce ezberlenen sayfa 150 kere tekrar edilecektir.

Üçüncü gün, 500 kere yeni ezber, 150 kere ikinci günün ezberi ve 50-75 kere birinci günün ezberi tekrar edilecektir.

Dördüncü gün, aynı tarzda 500 kere yeni ezber ve 150 kere üçüncü günün ezberi, daha sonra 50-75 kere ikinci günün tekrarı ve 10 kere birinci günün ezberi tekrarı yapılmaktadır. Ancak uygulanan bu yöntem büyük bir sabır gerektirmektedir (Yılmaz, 2012, akt . Kuloğlu, 2018: 12, Özbek, 2015).

2.4.2. Sudan Cumhuriyeti

Sudan'da da ülkenin tamamı adına ortak bir hafızlık sisteminden bahsetmek mümkün değildir. Sudan Cumhuriyeti'nde hafızlık metodunda en önemli farklılık öğrencilere Kur'ân hıfzı esnasında yazarak ezber yapma metodunun uygulanmasıdır. Bu metodun sebebi Kur'an'ı Kerim'de "Kalemle yazmayı öğreten O'dur." (Alak, 96/4) ayeti kerimesidir. Bu ülkedeki, inanç boyutuna taşınmış yaygın anlayışa göre yazmak ilmin ilk ve en önemli adımıdır. Sudan'da hafızlık diğer ülkelerden daha farklı bir usulle yapılmaktadır. Her bir öğrencinin öncelikli ders malzemesi "elvah" adı verilen levhalardır. Öğrenciler hocanın okuduğu ayeti önlerinde Mushaf olmaksızın ellerinde bulundurdukları bu tahta levhaya yazar ve ezberlerler (Şahin, 2011: 78-83).

2.4.3. Malezya'da Hafızlık

Malezya'da akademisyenlerce yapılan ve yayınlanan çalışmada bir hafızlık okulunun uyguladığı hafızlık eğitimi *Sabak*, *Para Sabak*, *Ammokhtar* ve *Halaqah Dauri* olmak üzere 4 aşamalı programlanmıştır. Bu yöntemde:

1. *Sabak*: Sabah 05:00-09:00 saatleri arasında yapılır. Yeni öğrenciler, son cüzden geriye doğru 5 cüz üzerinde çalışır, daha sonra 1. cüze dönerler. Bu öğrenciler, dersleri olan ezberleyecekleri bölümü 40 kere yüzüne okurlar. Hocalarına dinletmeden önce, her öğrenci kendi grubundaki arkadaşlarına 10 kereden fazla ezberini dinletir.

2. *Para Sabak*: Saat 09:30-11:30 arasında yapılan çalışmadır. Ezberlenenler içinden geriye doğru 1 cüz okunur.

3. *Ammokhtar*: Saat 14:00-16:00 arası yapılan çalışmadır. Önceki ezberlerden bir cüzü aşan kısmın okunmasını içerir.

4. *Halaqa Dauri*: Bu bölüm ise, hıfzını bitirmiş öğrenciler arasında karşılıklı okumayla ilgilidir. Kur'an'ı Kerim üçe bölünür. Her gün bir bölümden 1 cüz okunur (Özbek, 2015).

2.5. Hafızlık Eğitiminin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Hafızlık eğitimi, öğrencinin Kur'an'ı kerim okuyuşunda ve ezberinde belirli bir müfredatı tamamladıktan sonra başlayan ve ezberin tamamlanmasından sonra da hafızlık sınavlarına girebilecek derecede ezberini pekiştirmesini gerektiren bir süreçtir. Bu süreçlerin öğrenciler üzerinde birçok etkileri gözlenmiştir. Hafızlık eğitiminin öğrenci üzerine psiko-sosyal etkileri üzerine yapılan bir araştırmada, hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireylerin motivasyon durumlarının, ileri yaşta başlayanlara oranla daha yüksek olduğu, ileri yaşlarda olanların ise farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu verilerine ulaşılmıştır. Erken yaşta hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeylerinin ileri yaşlarda hafızlık eğitimi alan bireylere oranla daha düşük olduğu, kadınların erkeklere oranla kurs öğretmenleriyle iletişimleri, farkındalık düzeyleri ve stres düzeylerinin de daha yüksek olduğu verilerine ulaşılmıştır. İleri sürülen hipotezin aksine erkeklerin kadınlara oranla motivasyon durumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Algür, 2018: 144-181).

Yine hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal ve özgüven gelişimlerine etkisi üzerine yapılan bir araştırmada, örgün eğitimle hafızlık yapan öğrencilerin, akademik başarılarının ölçüldüğü bir sınavla projeye kabul edilmelerine rağmen %25-35'inin projeden çeşitli sebeplerle ayrıldığı belirtilmiştir. Bu durumun öğrencinin özgüveni üzerinde negatif bir etki bıraktığı, ayrılmanın çeşitli sebeplerinin yanı sıra önemli sebeplerinden birinin hafızlık eğitiminde ham kısmını yapmak için ayrılan sürenin yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin hafızlığı 1 yılda bitirmeye çalışmasının öğrenci üzerinde yoğun bir baskı oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin ergenliğin arifesinde olmaları da göğüslemeleri gereken yükün ağırlığını artırmaktadır. Kimi zaman öğrencilerin geldikleri sosyal çevrenin baskısı veya anne-baba tutumları da öğrencilerin yaşadıkları zorlukları artıran başka faktörler arasında yer almaktadır (Güneş, 2020).

Hafızlık eğitiminde ergenlik dönemine bağlı yaşanan sorunlar konusunda yapılan bir çalışmada, erkek öğrencilerin, hafızlık eğitimi süresince ergenlik dönemine bağlı olarak daha fazla sorun yaşadıkları, sorunların en yoğun yaşandığı yaş aralığının ise 12-14 yaş arası olduğu, dolayısıyla problemlerin daha belirgin bir şekilde ortaya çıktığı belirtilmiştir. Kendi isteğiyle ve öğretmenlerin teşvikiyle hafızlık eğitimi alan öğrencilerin ergenliğe bağlı yaşadıkları sorunların daha düşük olduğu bulgusuna

ulaşmıştır. Örgün eğitimle hafızlık projesinin yaygınlaşması sebebiyle okuldaki yoğun ödevlerin yanı sıra hafızlık eğitiminde her gün yeni ezber dersinin istenilmesi, dersini verememekten kaynaklanan stres ve yoğun ezber kaygıları, hafta sonu izine çıkamama gibi cezaların uygulanmasının öğrencinin ruhsal, kişisel ve sosyal gelişimini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Ayrıca istatistiki bilgiler ışığında Kur'an kurslarını fiziki açıdan yetersiz gören öğrencilerin ergenlik dönemine bağlı yaşadıkları sorunların daha fazla olduğu belirtilmiştir (Yıldız, 2019: 107-120).

2.6. Eğitim Örgütlerinde Yönetim Süreçleri

Yönetim farklı bilim dalları tarafından geliştirilen çözümsel yaklaşımların birleştirilmesi ve uygulanmasını içerir. Yönetici bu farklı görüşleri kendi bilgi ve deneyimlerinin ışığında birleştirerek edindiği sonuçları özel sorunların çözümü için uygulayan kişidir (Taymaz, 2007, akt. Ada ve Baysal, 2012: 79).

Yönetim süreçleri klasik olarak ilk kez Henry Fayol tarafından ele alınmıştır. Fayol yönetimi “süreç” olarak kabul etmiştir. Fayol yönetim süreçlerini, planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, koordinasyon ve kontrol öğelerinden oluşturmuştur (Can, 2018: 148). Ancak daha sonra yönetim süreçleri POSDCORB (*planning, organizing, staffing, directing, coordinating, reporting, budgeting*) formülü içinde, planlama, örgütleme, kadrolama, yöneltme, koordinasyon, raporlama ve bütçeleme öğeleri olarak belirlenmiştir. Eğitimde yönetim süreçlerini inceleyen yazarlar zamanla eğitim yönetimi alanında birbirine çok yakın az farkla bazı öğeler ileri sürmüştür (Bursalıoğlu, 2019: 79).

Eğitim kurumlarının yönetiminde “eğitim yönetiminin” uygulanmasına Jesse B. Sears bu alandaki ilk analizi yaparak öncü olmuştur. Sears'dan önce Franklin Bobbitt bilimsel yönetimin öncüsü olan Frederick W. Taylor'un ilkelerini okul yönetimine uygulayan kişidir (Aydın, 2018: 103).

Yönetim süreçleri, örgüt yapısının belli bir yöntemle amacına ulaşmak için çalıştırılması etkinliklerinin tamamını kapsar. Yönetim işinin anlaşılması yönetim sürecinin anlaşılmasına bağlıdır. Yönetim süreçleri her örgütte aynıdır hatta bir kişinin günlük yaşamında bile bu süreçler gözlemlenebilir (İlgar, 2005: 41).

Gregg, yönetim süreçlerinin karar verme ile başladığını ifade etmiş ve yönetim süreçlerinin sıralamasını karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme olarak yapmıştır (İlgar, 2005: 41). Bu konuda önemli olan yönetim süreçlerinin öğeleri arasında sağlam bağlar oluşturabilmektir. Toplu olarak yönetim sürecini meydana getiren bu öğelerin her biri ayrı bir süreç olarak da kabul edilebilir. Genel olarak literatürde yönetim süreçleri; karar, planlama, örgütleme, etki, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme olarak kabul görmüştür (Ada ve Baysal, 2012: 79).

Bu araştırmada eğitim örgütlerinde yönetim süreçleri, karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme öğeleri ele alınmıştır.

2.6.1. Karar Verme

Karar verme, bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygununun seçilmesi durumudur. Karar süreci örgütte değişiklik yapma, bir çatışmayı önleme ya da çözme ve örgüt üyelerini etkileme işlevlerini gerçekleştirir. Yönetimin en önemli sürecidir çünkü diğer süreçler verilen karara göre şekillenmiştir. Bir yöneticinin en temel sorumluluğu karar vermedir (Erdoğan, 2008: 61-62). Karar verme aşamalı eylemlerden oluşur, her aşamadaki başarı şansının önceki aşamada yapıp yapılmaması gerekenlerin eksiksiz yerine getirilmesine bağlıdır. Ancak bu aşamalılık her adımın bir kez geçileceği ve sırayla olacağı anlamında değildir. Bazı aşamalar karar sürecinde birçok kez gündeme gelirken, bazılarının içiçe geçmesi, bazılarının atlanması olağandır (Açıkgöz, 1994: 72, akt . Can, 2018: 149).

Bursalıoğlu (2019: 85-89) karar vermenin aşamalarını, problemin anlaşılması, probleme ilişkin bilgi toplama, bilgilerin değerlendirilmesi ve yorumlanması, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması, uygulama ve değerlendirme olarak sıralamıştır.

İyi bir kararın özelliklerini Binbaşıoğlu (1983) şöyle belirtmiştir:

- Bilimsel olmalıdır.
- Örgütün amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.

- Mmkn olduğunca en kısa zamanda karar verilmelidir, çünkü geç kalmış doğru bir karar bile yarar sağlamadığı gibi sakınca oluşturabilmektedir. Kararın niteliğine ve önemine göre de kararın süresi değişiklik göstermektedir.
- Açık, kesin ve kolaylıkla uygulanabilir olmalıdır.
- Mevzuata uygun olmalıdır, bu durum yöneticiyi sorumluluktan kurtarmış olur (akt. Ada ve Baysal, 2012: 82-83).

Bir eğitim yöneticisinin karar vermede izlemesi gereken yolu Bursalıoğlu, (2019: 96) şöyle oluşturmuştur:

- evresinde demokratik bir atmosfer oluşturmalıdır.
- Grup çalışmalarında amaçtan sapmamalıdır.
- Grup kararlarının sınırlarını belirlemelidir.
- Örgütün yapısını iyi kurmalıdır.
- Grubun başarısı ve sürekliliğini amaç edinmelidir.
- Takdir hakkını kamu yararını gözeterek kullanmalıdır.
- Grup ve değer davranışlarını gözetmelidir.
- Uzlaştıran, güdüleyen ve koordine eden bir davranış biçimi sergilemelidir.
- Grup dinamiğini anlamalı, ancak örgüt amaçları dışında kullanmamalıdır.
- Karar aşamasında astlarına ve ilgili kararın etkileyeceği kişilere karara katılım hakkı vermesi gereklidir.
- Kararlarda fikir birliği oluşturmaya gayret etmelidir.
- Güdüleyici, uzlaştırıcı ve koordine edici bir yaklaşım sergilemelidir.

Eğitim rgtlerinde karar demokratik olarak alınmalıdır, çünkü diğer örgütlerden farklı olarak doğrudan insanı etkilemektedir. Bu konuda öğretmenlere söz hakkı verilmesi gerektiği görüşünü, Hoy ve Miskel (1978: 280) ř verilere dikkat çekerek belirtmişlerdir:

- Kararlara katılma fırsatı, öğretmenlerin moral ve okul için gösterecekleri gayretlerinin üzerinde pozitif bir etki oluşturmaktadır.
- Öğretmenler kendilerine karara katılma imkanı tanıyan yöneticileri tercih etmektedirler.
- Alınan karara katılım öğretme sürecinde bireysel olarak öğretmenin doyumunu ile bağlantılıdır.

- Öğretmenler her alınan karara katılma gibi bir beklenti içinde değildir.
- Yöneticilerin ve öğretmenlerin karar vermedeki üstlendikleri roller ve fonksiyonlar duruma göre değişebilir olmalıdır.
- Yöneticilerin bir kısmı, astları tarafından kabul görmediklerinden ve aldıkları kararların sınırlı olması sebebiyle etkili olamamaktadır.
- Karara katılmanın olumsuzluklarını ortadan kaldırıp olumlu etkisini artırmak için yöneticilerin cevaplaması gereken sorular şöyledir: Öğretmenler hangi durumlarda karara katılmalıdır? Karara öğretmenler ne oranda ve nasıl katılım sağlamalıdır? Karar verme grupları nasıl oluşturulmalıdır? Yöneticiler için en etkili yol hangisidir? (Dağlı, 2004, akt . Ada ve Baysal, 2012: 83)

2.6.2. Planlama

Planlama, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için yapılması gereken işlerin belirlenmesi ve izlenecek yolların tespit edilmesidir (Erdoğan, 2008: 87). Planlama şimdiki durum ile gelecek arasında bir köprü oluşturmaktır (Ada ve Baysal, 2012: 83).

Planlama bazılarında göre aslında bir seçme ve karar eylemidir. Harekete geçmeden önce düşünmeyi gerektiren zihinsel bir süreç geçirilerek önceden belirlenmiş amaçlara rasyonel bir yaklaşım ve bunların gerçekleştirilmesine bir hazırlık sürecidir (Koontz-Donnell, 1964: 190-197, akt . Bursalıoğlu, 2019: 97).

Gregg, planlama aşamasını “eyleme anlam kazandıran ussal bir hazırlık ve zihinsel bir süreç” olarak değerlendirmiştir. Bir eylemde amaç ve hedefler net olarak görüldüğünde ve anlaşıldığında, programların ve etkinliklerin gereği açıklık kazanır demıştır (Aydın, 2018: 112).

Genel anlamda planlama; neyin, nasıl, kim tarafından, ne zaman, nerede ve hangi araçlarla yapılacağını kararının verilmesi sürecidir. Bu süreçte:

“Ne?” sorusu istenilen amaca ulaşmak için yapılması gereken faaliyetleri,

“Nasıl?” sorusu faaliyetlerin yapılış tekniklerinin,

“Kim tarafından?” sorusu etkinlikleri kimin yerine getireceğinin ve bu kişilerin yetki ve sorumluluklarının ne olduğunu,

“Ne zaman?” sorusu etkinliklerin zamanlamasını nasıl yapıldığını,

“Nerede?” sorusu planın nerede yapılacağını,

“Hangi araçlarla?” sorusu ise süreçte kullanılacak araç ve gereçlerin belirlenmesini ifade eder (Akçadağ, 2012; Şimşek, 1998; Yılmaz, 2012, akt . Ebabil, 2015: 27).

Taymaz’a (2011: 38) göre planlamanın aşamaları şöyledir:

- Kaynakların belirlenmesi,
- Var olan durumun belirlenmesi,
- Hedeflerin saptanması,
- Planının tasarlanması,
- Uygulama seçeneklerinin aranması,
- Kararlaştırma ve modelleştirmenin gerçekleştirilmesi,
- İlgililerin görüşlerinin alınması,
- Kontrol etme ve geliştirmenin yapılmasıdır.

Başaran ve Çinkır (2013: 275-276) yönetim sürecinin planlamayla başladığını, karşılaşılan sorunları çözmeye sürüp gittiğini belirtmiştir. Çünkü yönetim tasarlanmış, düzenlenmiş bir süreçtir demiş, yönetim planının okulun işlevlerini düzenleyici ilkeleri olduğunu belirtmiştir. Bu ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- Bütünlük,
- Amaçlara uygunluk,
- Ölçülebilirlik,
- Geliştirebilirlik,
- Güvenilirlik,
- Süreklilik,
- Tutumluluk,
- Yalınlık.

Planlama, okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını yerine getirmek için, gereken girdilerin sağlanma ve kullanma yollarının oluşturulması aşamasıdır. Okul açısından girdiler öğrenciler, işgörenler, eğitim araç ve gereçleri ve eğitim

teknolojisinden oluşmaktadır. Plan bunların nereden ve nasıl sağlanacağını ortaya koyar. Plan kıt kaynakların ve yapılacak işlerin önceliklerine göre ussal kullanımı sebebiyle yapılır. Kısacası plan gereksinimlerimizle kaynaklarımız arasında denge sağlar (Başaran ve Çinkır, 2013: 276-277).

Binbaşıoğlu eğitim planlarının özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Eğitim planlaması her yer için aynı değildir. İçinde bulunduğu topluma ve çevreye göre değişim gösterir.
- Eğitim planlaması niteliksel gelişmeyi de içerir, sadece niceliksel gelişmeyle sınırlı değildir.
- Eğitim planlaması iç içe geçmiş bir çok değişkenden meydana gelen bir bütünün parçaları gibidir.
- Eğitim planlaması eğitim yöneticisinin işidir, sadece uzmanlara ait bir iş değildir.
- Planlama mevcut sınırlı kaynaklarla daha fazla ve nitelikli iş yapmayı hedefler (akt. Can, 2018: 159).

2.6.3. Örgütlenme

Örgütlenme, yapılan planların etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için, gerekli koşulların oluşturulması ve devam ettirilmesi yolundaki çalışmaların tümüdür. Genellikle planlamadan sonra örgütlenme yapılır. Planların gerçekleşmesi, amaçlar için faaliyetlerin tespit edilmesi ve bu faaliyetlerin gruplandırılması ve ilgili kişilere paylaştırılmasını içerir (İlgar, 2005: 49).

Örgütlenme, ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulmasına yönelik yapılan eylemlerdir. Örgütlenme bir kuruluşun çalışması için gerekli olan herşeyin sağlanması belirlenen amacı gerçekleştirilebilmesi için uygun yapının oluşturulmasıdır (Erdoğan, 2006: 105-106).

Örgüt yapısı oluşturulurken alt birimler birbirini tamamlayacak uyumda oluşturulmalıdır. Gerektiğinde yeniden kurgulanabilecek esneklikte olmalı ancak yeniden kurmak yerine geliştirme yapılmalı, birimler arasında açık bir iletişim sağlanmalıdır (Kates ve Galbraith, 2007: 23-25, akt. Bakıoğlu, vd, 2015: 93).

Örgüt yapısında ve örgütlenme süreçlerinde mevcut olması gereken aşamalarını Koontz, Donnell (t.y.: 212-213) şöyle sıralamıştır:

- Örgütün amacının belirlenmesi,
- Belirlenen amaçtan türetilen hedeflerin, planların ve politikaların tanımının yapılması,
- Tanımlanan plan ve politikaların uygulanması için gerekli etkinliklerin kararlaştırılması,
- Belirlenen etkinliklerin ayrıntılandırılma ve sınıflandırılmasının yapılması,
- Bu etkinliklerin etkili olarak yürütülebilmesi için mevcut insan ve madde kaynaklarına uygun şekilde gruplandırılması,
- Etkinlik için gerekli yetkinin etkinlik grubuna verilmesi,
- Grupların otorite ilişkileri ve iletişim sistemleri ile yatay ve dikey bağlantılarının sağlanmasıdır (Aydın, 2018: 120).

Bursalıoğlu (2019: 109) örgütlenme sürecini formal ve informal olmak üzere ikiye ayırmıştır. Formal kısmının yapıyı kurma, kadrolama ve donatım öğelerinden oluştuğunu, informal kısmının ise anlayış göstermenin gerekliliğinden oluştuğunu belirtmiştir. Örgüt yapısının kurulabilmesi için, örgütteki basamakların, bunların yetki ve sorumluluk derecelerinin ve bunların aralarındaki ilişkilerin belirtilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan informal yanını meydana getiren, kişiler arası ilişkilerin ahenkleştirilmesi mecburidir. Ülkemizde eğitim örgütlerimizin yapı kadro ve donatım koşullarından çoğu Başkanlıkça hazırlandığından okul yöneticilerimizin örgütlenme yetkileri çok sınırlıdır. Dolayısıyla yönetici yaratıcı olmaktan ziyade kalıplaşmış kararlar üzerinden hareket etmektedir. Okul yöneticilerinin yaratıcılığının ortaya çıkabilmesi için yetkilerinin genişletilmesi gerekmektedir.

Eğitim örgütlerinde okul gibi resmi örgütlerin bürokratik rol ve beklentilerden oluşan yapıları vardır. Bürokratik roller, beklentiler sıralamasına göre tanımlanır ve örgütte makam ve pozisyonlara dönüştürülür. Örneğin müdür, öğretmen ve öğrenciler okuldaki en önemli rollerdir ve her biri bir beklentiler dizisine göre tanımlanmaktadır. Mesela bir öğretmenin öğrenciler için öğrenme deneyimleri planlama zorunluluğu ve öğrencileri eğitimsel olarak etkili bir şekilde öğretim etkinliklerine katma görevi vardır. Bu rol ve beklentiler resmi planlardır ve örgütsel olarak gerektirdiklerini belirlemektedir (Hoy ve Miskel, 2010: 25. Akt. Bakıoğlu, vd, 2016: 174).

2.6.4. İletişim

İletişim belirli duyguların, düşüncelerin, bilgilerin iki veya daha çok kişi arasında paylaşılması, anlamların ortaklaştırılması sürecidir. Amaçları paylaşanlar arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır. İletişim iki kişi arasında gerçekleşebileceği gibi, bir kişi ile bir grup arasında, bir grup ile bir grup arasında kişisel veya kitlesel, yüz yüze veya uzaktan, biçimsel ya da doğal olabilir (Açıkgöz, 1994: 107; akt. Can, 2018: 160).

İletişim, anlam gönderme ve anlamı alıp birbirini etkileme sürecidir; kaynak ve alıcı olarak adlandırılan iki öğeden oluşmaktadır (Ilgar, 2005: 50).

Anlamın, insandan insana taşınmaya çalışılmasına iletişim denir. Anlam insanın bir söz, bir eylem, bir simge gibi kendini etkileyen olgulardan anladığı, bunların yarattığı düşünceler ve anımsattığı nesnelere dir. İletişimde anlamı taşıyana ileti denilmektedir. Okulda iletişim, bilgi taşır; öğrenmeye aracılık eder; ilişkilere, etkileşime aracılık etmektedir; buyrukları kararları ve dönütleri taşımaktadır (Başaran ve Çınkır, 2013: 298-299).

İletişim süreci, örgütte bir haberleşme ağı kurarak, insan davranışını değiştirmek, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, görevleri yerine getirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak için kullanılır (Taymaz, 2007: 42).

İletişim bir süreç olduğuna göre bu süreci oluşturan değişik unsurlar olmalıdır. Aristo iletişimin üç temel öğesi olduğunu öne sürmüştür. Bu öğeler “*konusmacı*”, “*konusmacının sözleri*” ve “*dinleyici*”dir. Bugün de Aristo tarafından öne sürülen bu sınıflandırmaya büyük ölçüde benzerlik gösteren ve genel anlamda kabul edilen iletişim unsurlarını “*amaç, gönderici, mesaj, kanal, alıcı, etki*” olarak sıralayabiliriz (Erdoğan, 2008: 72).

Ilgar’a (2005: 51) göre iletişimde dört öğe önemlidir. Bunlar “*kaynak, kanal, mesaj ve alıcı*”dır. Bu öğeler iletişimin gerçekleşebilmesi için noksansız olmalıdır. İki yönlü bir süreç olan iletişimden beklenen alıcının gönderileni alması, anlaması, kabul etmesi eyleme geçmesi ve geri bildirim (geri besleme) gerçekleşmesidir.

Başaran’a (2000: 267) göre iletişim ağının iki öğesi vardır:

- Biçimsel - Yönetmel
- Doğal - Kişiler arası

Taymaz (2011: 44) ise iletişimin öğelerini şöyle sıralamıştır:

- Amaç: İletişimin nedeninin ne olduğu
- Verici: Kaynak anlamı veren kurum veya kişi
- Kapsam: Mesaj olay, fikir, enformasyon
- Kanal: Formal, informal
- Vasıta: Sözlü, yazılı, mekanik, telemekanik, mimikler
- Alıcı: Anlamı alan, kapsamı değerlendiren kişi veya grup
- Etki: Alıcının tepkisi, reaksiyonu, dönüt.

Ilgar (2005: 51-54) iletişimi türlerine göre şöyle sıralamıştır:

- Bilgi akışına göre: dikey ve yatay iletişim
- Kullanılan araca göre: mimikler- jestler, yazılı iletişim, sözlü iletişim
- İletişimin yönüne göre: tek yönlü iletişim, çift yönlü iletişim

Bursalıoğlu (2019: 113-115) eğitim örgütlerinin yapı ve havasında informal iletişimin daha önemli olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda okul yöneticisi kişiler ve gruplar arası iletişime dikkat etmelidir. Bunu gerçekleştirebilmesi için sosyal psikoloji, grup dinamiği, grup davranışı gibi alanlarda bilgili ve becerili olması gerektiğini belirtmiştir. İletişimi meydana getiren öğeleri ise şöyle sıralamıştır:

- Amaç: iletişimin yönünü belirleyerek, iletişimin etkisinin amacın gerçekleşme oranı ile örtüşmesi gerektiğini,
- Verici: anlamı ilettiğini,
- Kapsam: semboller, olaylar, fikirler, değerler ve benzeri simgelerden oluştuğunu,
- Kanallar: informal kanalları kişiler arası ilişkiler oluştururken formal kanalları ise hiyerarşininin oluşturduğunu,
- Araç: yazılı veya sözlü, mekanik veya insancıl olabileceğini,
- Alıcı: kendi görüş çerçevesinden kapsamı değerlendirerek kabul edip veya etmeyebileceğini,

- Etki: Alıcının gösterdiği tepkinin, takındığı tutumun ve sunduğu öneriler sonucunda anlaşılacağını belirtmiştir.

2.6.5. Etkileme

Etkileme, alt kademedekilerin kararlarına tesir etmek amacıyla yöneticilerin ortaya koydukları tutum ve davranışlardır. Bu etkiler iki yolla gerçekleşir. Birincisi dış etkilerdir ve yetki, enformasyon, hizmet içi eğitimlerle sağlanırken, ikinci yol ise, iç etkidir; bireysel ihtiyaçlara cevap verilmesi, iş tatmininin sağlanması, karar sürecine katılım ve örgütsel bağlılık ile gerçekleştirilir (Gürsel, 2003: 73 akt Bakioğlu, vd., 2015: 94).

Örgütler karmaşık bir ilişki ağına sahiptir ve insan unsurunun kontrolü için bazı kavramlardan yararlanırlar. Bu kavramlar, yetki, güç ve sorumluluktur. Sorumluluk bir şeyi yapma zorunluluğu iken; yetki, bir şeyi yapma hakkı ve güç ise başkalarını etkileme yeteneğidir. Bir örgütte astlar ve üstler sahip oldukları güçleri birbirlerini etkilemek için kullanırlar (Çelik, 2000: 81, akt. Can, 2018: 159).

Örgütte güç zorunludur ancak düzenin korunması için en son başvurulması gerekir. Etkilemede yetkinin kullanılması yaygın olmasına rağmen uzun vadede yaptırım gücünü kaybetmektedir. İyi bir yönetici örgüt üyelerinin davranışlarını eşgüdümleme ve yönlendirmede çeşitli etkileme yollarını kullanır (Aydın, 2018: 141).

Bir okul yöneticisinin otoritesi çeşitli kaynaklara sahiptir. Bu kaynaklar, yasalar, eğitimle alakalı kurallar, tüzükler, yönetmelikler otoritenin yasal dayanaklarını oluşturmaktadır. Toplumsal alışkanlıklar ve gelenekler okul yöneticisinin rolüne ilişkin yaygın kavramlar da belli bir durumda otorite ile ilişki içindedir, ancak bir okulu otorite ile kontrol etmek mümkünse de doğrudan denetimin sonuç vermesi ihtimali azdır. Yöneticiler otoritenin dışındaki etkileme kaynaklarından, liderlik, bilgi, ortak öğrenme ve prestij yollarından yararlanmalıdırlar (Aydın, 2018: 145-156).

Bursalıoğlu (2019: 119-120) davranış bilimlerinin yönetime girmesiyle etkinin öneminin arttığını belirtmektedir. Etki karar sürecini hedeflemektedir. Örgütün anatomisinden ziyade fizyolojisiyle alakalıdır. Etkinin iki boyutu söz konusudur: etkinin dış yolları enformasyon, yetki ve hizmet içi eğitim; iç yolları ise bireysel

gereksinimlerin karşılanması, karar sürecine katılım imkanı ve örgütün üyeler tarafından benimsenmesinin sağlanmasıdır. Okul yöneticisi farklı etki yollarını deneyip beklediği sonucu alamazsa, son çare olarak yetkiyi kullanma yoluna gitmelidir. Okul içindeki öğelerden beklediği davranışları, onları özendirici durumlar yaratmakla sağlamaya çalışmalıdır.

2.6.6. Eşgüdümleme

Aydın'a (2005: 162) göre yönetimin esasını eşgüdümleme oluşturur, çünkü bireysel çabalar birbirleriyle kendiliğinden birleşmez, yönetici bu çabaları ortak amaçlar doğrultusunda birleştirirerek eşgüdümlenmeyi gerçekleştirir (akt. Can, 2018: 158).

Taymaz'a (2007) göre eşgüdümleme farklı birim ve personel gruplarının bir bütünlük içinde çalışmalarının gerçekleştirilmesidir (akt. Ada ve Baysal, 2012: 92).

Ilgar (2005: 55) eşgüdümü, aynı hizmeti gerçekleştirmeye çalışan farklı organların hem kendilerini geliştirmeleri hem de aldıkları önlemlerle bu çalışmaların birbirini tamamlayacak şekilde yapılması olarak açıklamaktadır.

Faaliyetler arasındaki bağı yönetimi eşgüdümleme ile sağlanmaktadır. İyi bir takımın maçı kazanması iyi bir eşgüdümlenmeye örnek olurken sürekli rötar yaparak insanları bekleten hava yolu firması ise kötü eşgüdümlenme için bir örnektir (Olson, Malone ve Simith, 2001: 10, akt. Bakioğlu, vd., 2015: 94).

Bursalıoğlu (2008: 125) bir eğitim örgütünde eşgüdümlenmenin gerçekleşmesi için gerekli koşullardan bazılarını şöyle sıralamıştır;

- Görevsel bir yönetim yapısı,
- Yazılı politika ve tüzükler,
- Görevleri ve tüzükleri açıkça belirten bir örgüt şeması,
- Etkili bir iletişim sistemi,
- Düzenli raporlar ve kayıtlar,
- Yetkinin kendi kavram ve ilkeleri içinde kullanılması,
- Moral eğitimi,

- Problemlerin gerektirdiği uzmanlık komiteleridir (akt. Bakioğlu, vd., 2015: 95).

2.6.7. Değerlendirme

Değerlendirme; alınan kararın, yapılan planlamanın, örgütlemenin, kurulan iletişimin, etkilemenin ve eşgüdümlemenin ne derece fayda sağladığını ortaya koyma aşamasıdır (Ilgar, 2005: 55).

Taymaz'a (2009: 50) göre değerlendirme iki aşamadan oluşmaktadır. Birincisi veriler oluşturmak, ikincisi verilerin gerekli analizlerini yaparak, kıyas ve yorumlama ile bir yargıya ulaştırmaktır.

Değerlendirme, denetim sonunda toplanan tüm bilgilerin birbiriyle karşılaştırılmasıyla varılan bir yargılama aşamasıdır. Değerlendirme, denetim sürecine genel bir bakıştır. Denetlenen işi yargılamanın sağlam olması için elde edilen bilgiler de nesnel ve geçerli, doğru ve güvenilir olmalıdır (Başaran ve Çınkır, 2013: 310).

Değerlendirme ile bir girişimin güçlü yönleri tespit edilir ve vurgulanır, eksiklikleri giderilerek veya azaltılarak kurumların gelişimi sağlanır (Erdoğan, 2008: 97).

Eğitim yönetiminde işlerin gerçekleştirilmesi aşamasında oluşan sapmaların düzeltilmesine "*kısmi denetim*", yönetici tarafından yapılan çalışmaların sürekli denetlenmesi ve değerlendirilmesine ise "*yakından denetim*" denir (Ilgar, 2005: 55).

Erdoğan (2008: 97) değerlendirme sürecini;

- Neyin değerlendirileceğinin belirlenmesi,
- Ölçümün yapılması,
- Performans standartının belirlenmesi,
- Sonuçların belirlenen standartlarla karşılaştırılması,
- Yeniden ele alınması,
- Değerlendirme ve düzeltmenin yapılması olarak sıralamıştır.

Değerlendirme, çalışanların performansının tanındığı, ölçüldüğü ve geliştirildiği bir süreçtir (Bakioğlu, vd., 2015: 97).

Baird (1992: 143-145) iyi bir performans için yönetim sisteminin sahip olması gereken özellikleri;

- İş ve görev tasarımı,
- Performans tanımlama,
- Seçim ve işe alma (özel eğitim kurumlarında),
- Geribildirim,
- Ödüllendirme,
- Eğitim ve geliştirme,
- Yükselme ve transfer olarak açıklamıştır (akt. Bakıoğlu, vd., 2015: 97).

Değerlendirme, uygulamanın başarı derecesini tarafsız bir şekilde belirlemeyi amaçlamaktadır. Değerlendirme eyleminden önce araştırma, daha sonra yeniden düzenleme gerçekleştirilir. Değerlendirmenin tarafsız olabilmesi için değerlendirme ölçüsü uygulamadan önce hazırlanmalıdır. Değerlendirme; dışardan veya içerden, bölgesel veya yönetsel, statik veya dinamik, genel veya sınırlı, sürekli yahut aralı olarak yapılabilir (Morphet and Johns, 1959: 527-530, akt. Bursalıoğlu, 2019: 125).

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığınca (EARGED) 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi'nden yola çıkılarak "Okullarda Performans Yönetimi Modeli" geliştirilmiştir. Bu model ile okul düzeyinde bireysel performansın standartlar ve kriterler aracılığı ile belirlenmesi, ölçülmesi ve tarafların bilgilendirilmesi yoluyla bireysel performans ve örgütsel etkinliğin birlikte geliştirilmesi amaçlanmıştır. Henüz tam olarak hayata geçirilmemiş olsa da bu konuda çalışmalar sürdürölmektedir (MEB AERGED, 2006: 3; akt. Bakıoğlu vd, 2015: 97).

2.7. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi Konusunda Alanda Yapılmış Çalışmalar

2014 yılı itibarıyla uygulanmaya başlanan örgün eğitimle hafızlık projesi alternatif bir hafızlık eğitimi modeli olarak karşımıza çıkmıştır. Bu proje ile ilgili yapılan çalışmalar, karşılaşılan sorunları aydınlatma açısından, yeni yöntemler, amaçlar ve daha pozitif sonuçlar için kaynak oluşturmak açısından önemlidir. Çalışmamızın bu bölümünde, örgün eğitimle birlikte hafızlık konusunda yapılmış çalışmaları inceleyeceğiz.

Alanyazın incelenirken ülkemizde ilk olan, özgün bir çalışmayla karşılaşmıştır. Bu çalışmanın konusu “*Hafızlık Eğitiminin Bilişsel İşlevlere Etkisi*”dir. Hafızlık eğitiminin bireylerin birtakım bilişsel işlevleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırma İstanbul’un farklı ilçelerinde bulunan Anadolu imam hatip ortaokullarında 5. 6. 7. sınıflarda eğitim gören 18 kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, öğrencilerin ebeveynlerine Demografik Bilgi Formu verilmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilere hafızlık eğitimine başlamadan önce ve başladıktan 5 ay sonra ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda hafızlık eğitiminin sözel ve görsel bellek, dikkat süreçleri ve leksikal akıcılık üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu gösterilmiş, ancak eğitim sonrası çeldirici uyaranlara verilen yanıtın arttığı ve semantik akıcılığın değişmediği ortaya çıkarılmıştır (Şirin, 2019).

Milli eğitim sisteminde yaşanan gelişmelerin hafızlık eğitime etkilerini inceleyen diğer bir çalışma ise ülkemizdeki eğitim modelleri dikkate alınarak üç dönemin değerlendirildiği çalışmadır. Bu dönemler 1983-97 arası 5+3 ilkököl kısmı zorunlu kesintili dönem, 1998-2011 arası sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim dönemi ve 2012 yılında başlayan ve halen devam eden 4+4+4 olarak adlandırılan 12 yıllık zorunlu dönemlerdir. Yapılan çalışmada bu dönemlerde eğitim modelinin Kur’an kurslarının öğrenci kaynağını nasıl değiştirdiği incelenmiştir. Ayrıca bu değişikliklerin, Kur’an kurslarının eğitim programlarını ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaklaşımları ile Kur’an kurslarının yapısında meydana getirdiği değişikliklerin hangi boyutlarda olduğu araştırılmıştır. Yapılan çalışmada Trabzon merkez ve ilçelerinde görev yapan 517 öğretmeniden 30 öğretici ile değişen milli eğitim politikalarının buna bağlı olan hafızlık politikalarını etkileyip etkilemediğini tespit etmeye gayret edilmiştir. Araştırma sonucunda, Kur’an kurslarındaki öğrenci kaynağının her üç dönemde de farklılık gösterdiği, iletişim ve disiplin konusunda öğretmenlerin her üç dönemde de öğrencilere karşı farklı tutum sergiledikleri, fiziki, sosyal ve kültürel yapının ilk dönemde oldukça kötü olduğu, ancak sonraki dönemlerde olumlu bir süreç içerisine girildiği tespit edilmiştir (Vahapoğlu, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın alternatif bir uygulaması olan bizim de üzerinde araştırma yaptığımız İstanbul ilinde örgün eğitimle hafızlık konusunda, öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerini ele alan bir çalışma ile karşılaştık. Bu çalışmada her grupta, bir idareci, bir öğretici, bir veli ve bir öğrenci

olmak üzere toplam 20 kişiyle görüşmeler yapılmıştır. İçerik olarak programdan haberdar olma, programdan beklentiler, süreçle ilgili beklentiler, programın çıktıları ile ilgili görüşler, okul başarısı, davranış ve sosyal hayata yönelik beklentilere ulaşma başlıkları altında konu incelenmiştir (Yetimova, 2018).

Örgün eğitimle hafızlık projesi ile ilgili yapılan bir başka çalışmada, proje okullarındaki uygulamaların kalitesi hakkında bilgi edinmek amacıyla yapılmış olan “*imam hatip ortaokullarındaki hafızlık eğitimine ilişkin öğretici ve öğrenci görüşleri*” başlıklı çalışmadır. Bu çalışma hafızlık eğitimini uygulayan bir imam hatip ortaokulunda eğitim gören 48 öğrenci ve aynı okulda görev yapan 20 hafızlık öğreticisi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni uygulanan çalışmada, hafızlık eğitimine olumlu yönde etki eden faktörlerin ve hafızlık eğitimini zorlaştıran faktörlerin neler olduğu odak grup çalışması yöntemiyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Olumlu etkilerinin başında öğrencilerin ezber yapmada zorlanan öğrencilere yardımcı olmaları, öğrencileri motive ederek başarılarının artırılmasına destek sağlamaları, iyi bir iletişim kurarak hafızlığı sevdirerek yaptırma gayretinde olmaları gelmektedir. Bununla birlikte fiziki imkanların, akademik başarının, idarenin ilgili olmasının ve düzenlenen sosyal etkinliklerin olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Diğer olumlu etkenler ise aile, yurt ortamı, arkadaşlar ve çevre olarak belirtilmiştir. Hafızlık eğitimini zorlaştıran faktörlerin başında, hafızlıkta zorlanma, ezber vermeden önce olumsuz duygular yaşama, ezber verememekten olumsuz etkilenme, öğrencilerle olumlu ilişki kuramama, akademik başarısı yüksek öğrencilerin hafızlıkta problem yaşaması gelmektedir. Diğer faktörler ise öğrencilerin öğrenciyle ilişkilerde problem yaşamaları, öğrenme ve öğretme sürecini etkili yönetememeleri, öğrenci başarısını artıramamaları, ezber alırken öğrenciyi olumsuz etkilemeleri, aile, arkadaş, çevre, idarenin zorlaştırıcı etkisi, fiziki koşulların zorlaştırıcı etkileri olarak belirlenmiştir (Adıgüzel, vd.,2018).

Alanyazın incelememizde, Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi’ni uygulayan Sivas Zeki Hayran İmam Hatip Ortaokulu’nda eğitim alan 320 öğrenciyle yapılan bir çalışma karşımıza çıkmıştır. Bu çalışma “*İmam-Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde Öğrenci Tutumları*” konusunu ele almıştır. Projede yer alan 320 öğrenciye anket uygulaması yapılmış, daha sonra 16 öğrenci ile yüz yüze görüşme yapılarak araştırma desteklenmiştir. Çalışma hafızlık yapan

öğrencilerin hafızlık eğitimi ile ilgili düşüncelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin kendi istekleri ve ailelerinin istekleri ile projede yer aldıkları, eğitim sürecinde velilerin tutumlarının önemli olduğu, eğitimcilerin öğrencilere karşı tutumlarının olumlu olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin imam hatip liselerinde okumayı hedefledikleri ancak, dini alanlarda değil farklı alanlarda görev yapmak istedikleri bilgisine ulaşılmıştır (Arslantaş, 2019).

Yapılan başka bir araştırmada ise yöneticilerin görüşlerine başvurularak imam hatip ortaokullarındaki hafızlık proje eğitimi irdelenmiştir. Sonuç olarak, hafızlık eğitimi ile ilgili yeterli düzeyde nitelikli araştırma tespit edilemediği ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Öneri olarak ise, uygulayıcı eğitmen, veli ve paydaş kuruluşların görev ve sınırlılıklarının ve hizmet içi eğitimlerinin detaylı bir şekilde belirtilmesi gerektiği, eğitimcilerin pedagojik formasyon yetkinliği gibi hususların önemli olduğu ifade edilmiştir (Kuloğlu, 2018).

Alanyazın incelememizde örgün eğitimle hafızlık çalışmasına devam eden 11-13 yaşları arasındaki kırk iki öğrenci ile gerçekleştirilen, Beyin Temelli Öğrenme bağlamında özgün bir çalışmaya rastlanmıştır. "*Hafızlık ve Beyin*" başlıklı çalışmada, hafızlık eğitiminin beyin üzerinde oluşturduğu etki ile beynin alt yapısının hafızlık üzerinde oluşturduğu etki incelemeye tabi tutulmuştur. Bu çalışmada örgün eğitimle hafızlık çalışması yapan öğrencilerin durumları belirli parametreler açısından incelenerek aralarındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Bu bağlamda sürekli ve seçici dikkat, görsel hafıza ve muhakeme yeteneği, tepki kalitesi ve hızı gibi bilişsel yetenekler ve duygusal durumların araştırılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda hafızlık eğitimini tamamlayanlar ile tamamlamayanlar birlikte değerlendirildiğinde eğitimini tamamlayan öğrencilerde diğerlerine nispetle görsel hafıza, dikkat, muhakeme yeteneği gibi beynin birçok kognitif becerilerinin anlamlılık olmasa da yükselmiş olduğu, stres altında karar verme becerilerinin ise anlamlı olarak yükselmiş olduğu tespit edilmiştir. Yine hafızlık eğitimini tamamlayan öğrencilerin eğitim öncesine göre eğitim sonrasında beynin bilişsel becerilerinde anlamlı olarak bir yükselmenin olduğu tespit edilmiştir. Beynin bilişsel becerilerinin artmasında Kur'an'ı Kerim'in ezberlenmesindeki tekrar yönteminin etkili olduğu kanaatine varıldığı belirtilmiştir (Kutlu, vd., 2019).

Hafızlık eğitimi ile ilgili alanyazında *“Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”* karşımıza çıkmıştır. Mevcut çalışmalardan farklı olarak, bu çalışma Kayseri ilinde okul ve Kur’an kurslarında eğitim gören 338 öğrenciye, çalışma alışkanlıklarına dair sorularla oluşturulmuş anket uygulanmıştır. Öğrencilerin ezber öncesi ve sonrası, pekiştirme ve zamanı nasıl yönettikleri ile ilgili verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin ezberledikleri sayfalarını iyi bir okuyucudan dinleme ve önemli yerleri belirginleştirmeye ilgili sorunlar yaşadıkları, ezber yaparken sayfayı uygun parçalara bölerek ezberleme ve dinletmede iyi durumda oldukları, ancak akranlarının değerlendirmelerini ders çalışma sistemlerinin içine katmalarından kaynaklı sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ezberlerini gün içinde yapma ve tekrarlamada iyi durumda oldukları ancak daha sonraki günlerde bu tekrarları devam ettirme konusunda zayıf kaldıkları anlaşılmıştır. Son olarak ezberde zaman yönetimini gerçekleştirme konusunda öğrencilerin kendilerini eleştirdiği verilere ulaşılmıştır (Osmanoğlu ve Aslan, 2019).

Örgün eğitimle hafızlık alanında yaptığımız araştırmalarda, hem imam hatip ortaokullarında örgün eğitimle hafızlık projesini hem de Diyanet İşleri Başkanlığının hafızlık alanındaki yeni uygulamalarından birisi olan ilahiyat lisans eğitimiyle birlikte hafızlık eğitimine yönelik yapılan bir çalışma ile karşılaşılmıştır. Bu araştırma projeyi uygulayan 2 Kur’an kursu ile gerçekleştirilmiştir. *“Öğretici ve Öğrenci Görüşlerine göre Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi”* başlıklı çalışmada şu konulara yer verildiği görülmüştür: “Uygulamaya dâhil edilecek öğrencilerin seçimine ilişkin görüşler”, “Hazırlık eğitiminden hafızlık sınıfına geçişteki uygulamalara ilişkin görüşler”, “Hafızlık eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşler”, “Hafızlık yaparken kullanılan araç-gereçlere ilişkin görüşler”, “Rehberlik ve sosyokültürel faaliyetlere ilişkin görüşler”, “Ölçme ve değerlendirme kriterlerine ilişkin görüşler”, “Fiziki ortam ve imkânlara ilişkin görüşler”. Görüşmeler 26 katılımcı ile sözlü olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasını önemli bulma gerekçelerinin uygulamanın eğitsel kaygılarıyla örtüştüğü anlaşılmıştır. Ancak söz konusu uygulamanın alt yapısının henüz hazırlık aşamasında olmasının eğitim sürecini olumsuz etkilediği verilere ulaşılmıştır (Uğur, 2019).

Alanyazında yapılan bir başka çalışmada Kur'an'ı Kerim'in anlamını kavrayabilecek bir hafızlık eğitim sisteminin imkânı araştırılmıştır. Bu araştırma örgün eğitimle hafızlık projesinde okula ara vermenin akademik başarıyı olumsuz etkileyeceği görüşünden hareketle, alternatif bir eğitim modeli olarak, eğitime ara vermeksizin, imam hatip liseleri ve ilahiyat fakültelerinde hafızlığın devam edilmesi, zaman sınırlandırılmasının ortadan kaldırılarak daha fazla kişinin hafızlık yapabileceği görüşünü ortaya koymuşlardır. Klasik hafızlık eğitiminin yerine, Kur'an'ı Kerim'in anlamını merkeze alan bir sisteminin geliştirilmesi önerilmiştir (Karaosman, 2017).

Örgün eğitimle hafızlık alanında yapılmış başka bir çalışmada hafızlık projesi sürecinde takip edilen eğitim aşamaları incelenmiş, hedeflere ulaşabilme yolunda gelinen seviye tespit edilmeye çalışılmıştır. “*Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur'an Eğitimine Katkısı*” konulu tez çalışması Konya'da örgün eğitimle hafızlık çalışması yapan bir imam hatip ortaokulu özelinde gerçekleştirilmiştir. İlgili çalışmada bu okulda görev yapan Kur'an kursu öğretmenleri ve hafızlığını bitirmiş öğrencilerin velilerine anket uygulanmıştır. Sonuç olarak, yeni olmasına rağmen iyi bir başarı yakalayan proje okulunda nihai hedeflere henüz ulaşılmadığı ancak başarı seviyesinin artırılması için farklı tekniklerden istifade edildiği, eleştiriye açık, gelişme gayreti içinde bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır (Kozakoğlu, 2019).

Alanyazın araştırmamızda karşılaştığımız bir çalışma da “*Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi - Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*” başlıklı çalışmadır. Bu çalışma için, İstanbul, Rize, Konya ve Sivas illerinde bulunan 4 hafızlık proje okulu seçilmiştir. Araştırmaya, hafızlık öğrencisi, veli, hafızlık öğreticisi ve öğretmenlerden oluşan 35 kişi katılmıştır. İlgili araştırmada örgün eğitim ile birlikte hafızlık projesinin okulda gerçekleştirilmesinin öğrencinin sosyal gelişimi açısından genel anlamda olumlu olduğu, fakat yatılı ortamda bu eğitim gerçekleştirildiğinde durumun olumsuz sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir. Hafızlığın tamamlanıp tamamlanamamasının öğrencilerin özgüveni üzerinde farklı sonuçlar oluşturduğu, hafızlık eğitimi için ayrılan sürenin yetersizliği gibi durumların sosyal ve özgüven gelişimine etkileri olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Güneş, 2020).

Örgün eğitimle hafızlık alanında yapılan çalışmaları araştırırken hafızlık eğitimi ile ilgili yapılan bir araştırmada, araştırma gruplarının içinde örgün eğitimle hafızlık yapan öğrencilere de yer verildiğini gördük. Bu sebeple ilgili çalışmaya da bu kısımda yer verdik. Bu çalışma “*Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Sorunlar*” konusunda yapılan bir araştırmadır. Eskişehir ilinde 6 Kur’an kursunda gerçekleştirilen bu çalışmada seçilen kursların ikisinde hem okul hem hafızlık eğitimi alan öğrenciler, diğer iki kurs ortaokul ve üstü eğitim alan hafızlık öğrencilerinin bulunduğu kurslardan, son iki kurs ise 14-16 yaşları arası öğrencilerin eğitim aldığı kurslardan seçilmiştir. Bu araştırma toplam 329 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada “Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Sorunlar Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında hafızlık eğitimi alan gençlerin ergenliğe bağlı bazı problemler yaşadıklarının görüldüğü, hafızlık ve okul eğitiminin beraber sürdürüldüğü durumlarda öğrencilerin zorlandığı belirtilmiştir. Öğrencilerin cinsel gelişim ile ilgili konuları genel olarak kursta bulunan arkadaşları ve sosyal medyadan öğrendikleri ayrıca sosyal medya kullanımında aktifliği olan öğrencilerin hafızlık eğitim sürecinde daha fazla sorun yaşadığı belirtilmiştir (Yıldız, 2019).

Yaptığımız tez çalışmamızı bu çalışmadan ve yapılmış diğer çalışmalardan ayıran en önemli husus örgün eğitimle hafızlık projesini yönetim süreçleri kapsamında inceleyen ilk çalışma olmasıdır. Ayrıca İstanbul ilinde örgün eğitimle hafızlık projesini uygulayan A, B ve C Grubu tüm imam hatip ortaokullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler ile bu okullarla işbirliği yapan tüm Kur’an kurslarının yöneticileri, Kur’an kursu öğreticileri, velileri ve her gruptan 4’er öğrenciyi içine alması itibarıyla da özgün ve kapsamlı bir çalışma olmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Tez çalışmamızın bu bölümünde, araştırmada kullanılacak yönteme ilişkin bilgiler, araştırmamızın modeli, istatistiksel değerlendirme süreci ve araştırmaya ilişkin temel bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmamızın Modeli

Bu çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemde açıklayıcı (*explanatory*) desende gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutta tarama, nitel boyutta ise olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak sağlayan bir araştırmadır (Cresswell, Plano Clark, 2007, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 322). Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel yöntemlerin sonuçları ayrı ayrı farklı öznelere ya da fenomenlerle alakalı olabilir, fakat karma yöntem bu iki yöntemi birleştirerek araştırma için daha tamamlayıcı bir resim ortaya koymaktadır (Jason, Glenwjk, 2016, akt. Sığı, 2018: 88).

Karma yöntem araştırmaları nicel araştırmaların zayıf olduğu “derinlik ve ayrıntı” ve nitel araştırmaların zayıf olduğu “genelleme ve tahmin” amaçlarına ulaşmada araştırmacıya alternatif bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yaklaşım pragmatist felsefenin de öngördüğü gibi pragmatik ilkelere çok araştırma probleminin gerektirdiği işevuruk ihtiyaçları dikkate alarak araştırma probleminin kapsamlı araştırılması açısından önemli bir esneklik sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 325).

Çalışmamızda tercih edilen açıklayıcı desende amaç iki boyuttan oluşan araştırmada nicel yöntemle toplanan verilerin nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmesidir. Bu bağlamda yaptığımız araştırmamızın nicel boyutunda örgün eğitimle hafızlık projesinin paydaşları ile anket uygulamasının yanı sıra nitel boyutta gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığı ile çalışmamız desteklenmiştir (Cresswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 328).

Tarama (*survey*) sosyal bilimlerde kullanılan geniş gruplar üzerinde yürütülen ayrıca gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin tutumlarının alındığı olgu ve olayların betimlendiği çalışmalardır. Bu bağlamda çalışmamızda geniş bir grup oluşturan yöneticilerin, öğretmen ve öğreticilerin ve velilerin görüşleri için anket uygulaması yapılmıştır (Tanrıöğen, vd., 2014:59).

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek gruplar veya bireylerdir. Bir olguyu daha iyi anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler yaşantılar ve açıklamalar ortaya koyabilmektedir. Bu bağlamda çalışmamızda yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile öğrencilerin hafızlık eğitimi ile ilgili deneyimleri yaşantıları anlaşılma çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, akt. Büyüköztürk, vd., 2016: 21).

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Nicel Araştırma Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili imam hatip ortaokullarında “Okul-Kur’an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” eğitimini yürüten, 20 okulun yöneticileri, öğretmenleri ve bu okullarla işbirliği yapan Kur’an kurslarının yöneticileri, Kur’an kursu öğreticileri ile tüm velileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise 428 veli, 73 Kur’an kursu öğreticisi, 18 Kur’an kursu yöneticisi, 16 okul yöneticisi, 83 öğretmen olmak üzere toplam 618 kişi oluşturmaktadır. Araştırma evreni ve örnekleminin seçiminde, amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği tercih edilmiştir.

Çalışmamızda tercih ettiğimiz amaçlı örnekleme olası olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına uygun olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek incelenmesidir. Maksimum çeşitlilik örnekleme evrende incelenen durumla ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasını tanımlamaktadır (Büyüköztürk, vd., 2016: 90).

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Özellikleri (N=618)

	Gruplar	N	%
Katılımcı Türü	Veli	428	69,3
	Kur'an Kursu Öğreticisi	73	11,8
	Kur'an Kursu Yöneticisi	18	2,9
	Okul Yöneticisi	16	2,6
	Öğretmen	83	13,4
Cinsiyet	Kadın	363	58,7
	Erkek	255	41,3
Yaş	21-30	75	12,1
	31-40	324	52,4
	41-50	188	30,4
	51-60	28	4,5
	60 üzeri	3	,5
Medeni Durum	Evli	549	88,8
	Bekar	69	11,2
Eğitim	Lise	133	21,6
	Ön Lisans	80	13,0
	Lisans	196	31,8
	Yüksek Lisans	40	6,5
	Okuryazar	8	1,3
	İlköğretim	160	25,9

Tablo 3.1 verileri doğrultusunda, katılımcıların %69,3'ü velilerden oluşurken %11,8'i de Kur'an kursu öğreticilerinden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra %2,9'u Kur'an kursu yöneticisi, %2,6'sı okul yöneticisi ve %13,4'ü de öğretmenler olacak şekilde bir dağılımın varlığı görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımları incelendiğinde ise %58,7'sinin kadın ve %41,3'ünün de erkek olduğu söylenebilmektedir. Yaş itibarıyla katılımcıların %12,1'i 21-30 yaş arası, %52,4'ü 31-40 yaş arası, %30,4'ü 41-50 yaş arası, %4,5'inin 51-60 yaş arası ve %0,5'inin de 60 yaş üzeri şeklinde dağılım sergiledikleri görülmektedir. Medeni durum dağılımı %88,8 evli ve %11,2 bekâr şeklindedir. Eğitim durumlarına ilişkin dağılım ise %1,3 okuryazar, %25,9 ilköğretim, %21,6 lise, %13,0 ön lisans, %31,8 lisans, %6,5 lisansüstü şeklinde tespit edilmiştir.

3.2.2. Nitel Araştırma Çalışma Grubu

Nitel araştırma çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili imam hatip ortaokullarında “Okul-Kur'an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” eğitimini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin

tamamı projenin tüm süreçlerini değerlendirebilmeleri açısından 7. sınıfa giden öğrenciler arasından gönüllülük esasına uygun olarak seçilmiştir. Ayrıca öğrenciler DÖGM tarafından oluşturulan 3 kategoriden seçilmiş, yeni başladığı için henüz proje aşamalarını uygulamamış olan yeni başlayan (YB) grubu araştırmaya dahil edilmemiştir. Örgün eğitimle birlikte hafızlık proje imam hatip ortaokulları kategorileri, A Grubu, “Örgün eğitimle hafızlık proje çalışmasını uygulama usul ve esaslarına göre yapan okullar”; B Grubu, “Örgün eğitimle birlikte hafızlık çalışması izleme- değerlendirme süreci devam eden okullar”; C Grubu, “Örgün eğitimle birlikte hafızlık çalışması aday imam hatip ortaokulları”dır.

Tablo 3.2: Nitel Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	İlçe	Okul Grubu	Sınıfı	Projeye Katılım Durumu	Hafızlık Durumu
K1	Kız	Eyüpsultan	A Grubu	7. sınıf	Sınavla	Tamamlamış
K2	Kız	Eyüpsultan	A Grubu	7. sınıf	Sınavla	Tamamlamış
K3	Kız	Eyüpsultan	A Grubu	7. sınıf	Sınavsız	Tamamlamış
K4	Kız	Eyüpsultan	A Grubu	7. sınıf	Sınavla	Tamamlayamamış
K5	Kız	Sancaktepe	B Grubu	7. sınıf	Sınavla	Tamamlamış
K6	Kız	Sancaktepe	B Grubu	7. sınıf	Sınavla	Tamamlamış
K7	Kız	Sancaktepe	B Grubu	7. sınıf	Sınavla	Tamamlayamamış
K8	Kız	Sancaktepe	B Grubu	7. sınıf	Sınavla	Tamamlamış
K9	Erkek	Pendik	C Grubu	7. sınıf	Sınavla	Tamamlamış
K10	Erkek	Pendik	C Grubu	7. sınıf	Sınavla	Tamamlamış
K11	Erkek	Pendik	C Grubu	7. sınıf	Sınavla	Tamamlamış
K12	Erkek	Pendik	C Grubu	7. sınıf	Sınavla	Tamamlamış

Tablo 3.2. verileri doğrultusunda “A” grubu proje okulunda 7. sınıfa devam eden 4 kız öğrencinin, “B” grubu proje okulunda 7. sınıfa devam eden 4 kız öğrencinin ve “C” grubu proje okulunda 7. sınıfa devam eden 4 erkek öğrencinin, hafızlık projesinin tüm dönemlerini tamamladıkları dikkate alınarak ve proje hakkında yeterli bilgi sahibi oldukları öngörülerek veli muvafakatları ile gönüllülük usulüne göre araştırmaya katılmaları sağlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nicel Araştırma Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan nicel veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu ve Hafızlık Projesi Değerlendirme Formu şeklinde iki başlıktan oluşmaktadır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen formda katılımcıların yaşı, cinsiyeti, mezuniyet düzeyleri, medeni durumları, meslekte geçirdikleri süre ve hafızlık yapıp yapmadıklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.1.2. Hafızlık Projesi Değerlendirme Formu

Form, araştırmacı tarafından araştırmanın amacı dikkate alınmak suretiyle literatürde benzer çalışmaların dikkate alınmasının yanı sıra uzman (danışman) görüşüne de başvurulmak suretiyle oluşturulmuştur. Ölçek, 19 maddeden oluşan beşli likert yapıda kurgulanmıştır. Yanıtlar “1=Kesinlikle Katılmıyorum”, “5=Kesinlikle Katılıyorum” aralığında puanlanmış, ters puanlama gerektiren maddelere yer verilmemiştir.

Yapılan güvenilirlik analizi neticesinde güvenilirlik katsayısı $\alpha=,946$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer yanıtların iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğuna işaret şeklinde değerlendirilmiştir.

Ölçeğin faktör analizine tabi tutulup tutulamayacağı noktasında güvenilirlik analiziyle birlikte Hotelling's T^2 istatistiği kullanılmıştır. Hotelling's T^2 istatistiği incelendiğinde ölçekte birden fazla alt boyut olduğu ve ölçeğe verilen cevapların birbirinden farklı olduğu ($F=27,254$; $p<,01$) belirlenmiştir. Buna bağlı olarak faktör analizinin kullanılabileceği görülmektedir. Yapılan faktör analizi neticesinde KMO değerinin ,961 olduğu ve Bartlett's küresellik katsayısının $p<,01$ olduğu görülmüştür. Bu değerler faktör yapısının güçlü olduğuna işaret eder.

Faktör analizi ile iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör, ölçülmek istenen varyansın tek başına %32,38'ini karşılarken ikinci faktörün katkısı %27,25 düzeyindedir ve her iki faktör toplamda varyansın %60,12'sini karşılamaktadır.

Döndürülmüş bileşen matrisi incelendiğinde ise birinci faktörün (Hafızlık Eğitimi Yönetimi) 11-19 aralığındaki maddeleri kapsadığı ve madde yüklerinin ,60 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu faktörün güvenilirliğine ilişkin α katsayısı $\alpha=,925$ olarak tespit edilmiştir. İkinci faktör ise (Hafızlık Eğitiminin Etkisi) 1-10 aralığındaki maddelerden oluşmaktadır. 2 nolu madde binişiklik özelliği taşıdığı için analizden çıkarılmıştır. Öte yandan, ölçeğin beş nolu maddesi de yer aldığı faktörle anlam

bakımından örtüşmediğinden ölçekten çıkarılmıştır. Faktörler altında yer alan maddelere ilişkin madde yüklerinin ise 50 üzerinde oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.3: Faktör Analiziyle Elde Edilen Döndürülmüş Bileşen Matrisi

	Bileşenler	
	1	2
11. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi yürütülürken yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasında iyi bir iletişim vardır.	,731	
12. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde Kur'an'ı Kerim derslerinde görev alan öğretmen/öğretici alanında yeterlidir.	,719	
13. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi okullar tarafından etkili bir şekilde yönetilmektedir.	,806	
14. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nin uygulanmasında katılımcı bir karar alma süreci izlenmektedir.	,690	
15. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde etkin bir planlama vardır.	,752	
16. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde açık bir iletişim vardır.	,785	
17. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde birimler arasında eşgüdümlü çalışma yürütülmektedir.	,729	
18. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nin sonuçları ölçülmekte ve değerlendirilmektedir.	,736	
19. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde öğrencilere rehberlik desteği verilmektedir.	,608	
1. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi erken yaşta kalıcı ve kolay ezber yapma avantajı sağlar.		,734
2. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde yapılan öğrenci seçmeleri isabetlidir.	,487	,503
3. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde gerek görüldüğünde 1 yıl eğitime ara verilmelidir.		,535
4. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilere ders çalışma disiplini kazandırır.		,713
5. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilerin zaman yönetimi becerisini geliştirir.		,705
6. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilerin dini bilgi düzeyini geliştirir.		,681
7. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencinin ahlaki gelişimine katkı sağlar.		,750
8. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilere millî ve manevî değerlerimiz konusunda farkındalık sağlar.		,712
9. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkiler.		,672
10. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'ndeki ders müfredatı uygulanabilir.		,521

Netice itibarıyla, iki faktörlü yapı üzerinden ortak demografik değişkenler dikkate alınarak hafızlık eğitiminin eğitim yönetimi ve öğrencinin akademik başarısı üzerindeki pozitif etkisi hususları ile ilişkisi fark testleri ve ilişki testleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Demografik değişkenler her grup için tanımlanmış olan farklı değişkenler de dikkate alınarak verilebileceği gibi fark testlerinde tüm gruplar için ortak olarak tanımlanmış olan demografik değişkenler üzerinden hareketle fark ve karşılaştırma testleri yapılmıştır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada ayrıca, nitel analiz yapmak ve karma yöntem araştırmamızı desteklemek üzere, 12 öğrenci ile bireysel görüşme yapılmıştır. Nitel analiz için veri toplamak üzere, ilgili literatür ve uzman görüşleri alınarak toplam 12 soru seçilmiştir. Seçilen açık uçlu soru ile muhtemel cevapları detaylandırmaya yardımcı olacak alt sorular araştırmacı tarafından tasarlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş, soruların veri toplama için kullanılabilmesi hususu teyit edilmiştir. Yapılan çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin yükseltilmesi için uzman görüşlerinin yanı sıra, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının geçerliğinin sağlanabilmesi için verilerin elde edildiği öğrencilerden alıntılanan cümleler kullanılarak doğrudan aktarım sağlanmıştır. Güvenilirliğin gerçekleşmesi içinse katılımcı öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 3.2’de verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 291-295).

İlgili literatür çerçevesinde, yarı yapılandırılmış görüşme formu aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır:

- 1- Proje uygulanırken eğitime 1 yıl ara verme hakkını kullandın mı? Hangi sınıfta?
- 2- Eğitime 1 yıl ara verilmesini nasıl değerlendiriyorsun?
- 3- Proje süreçlerini nasıl değerlendiriyorsun?
- 4- Ara verip eğitime tekrar döndükten sonra kendini nasıl hissettin?
- 5- Projede seni en çok zorlayan nedir?
- 6- Bu projede eğitim sürecinde kimlerden ne tür destekler aldın?
- 7- Kur’an’ı Kerim derslerine giren öğretmenini nasıl değerlendirirsin?
- 8- Projeye nasıl seçildin?
- 9- Projede eğitime başladıktan sonra kendinde ne gibi değişiklikler fark ettin?
- 10- Hafızlık eğitimi sana neler kazandırdı? Sana kattıkları nelerdir?
- 11- Projede yapılmasını en çok istediğin şey nedir? (Faaliyet)
- 12- Projede yer almayı neden tercih ettin?

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri için hazırlanan ölçek katılımcılara COVID-19 süreci dolayısıyla dijital ortamda ulaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından projeyi uygulayan okul müdürlerinin tamamıyla görüşme yapılarak müdürlerin aracılığı ile hazırlanan ölçek ve oluşturulan bilgi metni beraberinde ilgili paydaşlara iletilmek suretiyle toplanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı tarafından belirlenen kategorilerdeki okullardan, 7. sınıf öğrencileri içinden gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen öğrencilerle, *Zoom* uygulaması üzerinden birebir görüşme yolu ile veriler toplanmıştır. Öğrencilerin uygun olduğu zaman aralıklarında, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılının ikinci yarısında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin velilerinden, veli onam formu alınmış, katılımcılara etik kurallara uyulacağına dair ön bilgi verilmiştir. Katılımcıların izni doğrultusunda ses ve görüntü kayıt altına alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.00 programından yararlanılmıştır. Katılımcıların özelliklerine ilişkin olan demografik bulguların elde edilmesi sürecinde frekans analizleri yapılmış, ölçek ifadelerine verilen yanıtlar ise her bir katılımcı grubu ayrımında tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Öte yandan, demografik özelliklere ilişkin olarak yapılan fark analizlerinde, verilerin normal dağılım sergiledikleri dikkate alınarak parametrik testlere (t-testi, ANOVA) başvurulmuştur.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Tez çalışmamızın nitel analiz bölümünde elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bu noktada öncelikle analiz edilecek olan içeriğin bilgisayara geçişi için deşifre işlemleri yapılmış, daha sonra farklı katılımcıların aynı

soru hakkında görüşlerinden alıntılar yapılarak daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenmiş ve yorumlanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

4.1. İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi Hakkında Yöneticilerin, Öğreticilerin, Öğretmenlerin ve Velilerin Düşüncelerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların ölçek ifadelerine verdikleri yanıtlara ilişkin ortalamalar, katılımcıların türüne göre karşılaştırmalı olarak Tablo 4.1 ile verilmiştir. Tablo verileri doğrultusunda her bir ölçek ifadesine grupların yaklaşımı ortaya konularak değerlendirme yoluna gidilmiştir. Bu değerlendirme yapılırken beşli likert yapı dikkate alınmıştır. 4 aralık ve 5 puanlama içeren beşli likert yapıda her bir aralık $(4/5=0,80)$.0,80 puan olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” ifadeleri olumlu yanıt aralıklarını belirlediğine göre $4 \times 0,80=3,20$ değeri hesaplanarak eşik değer olarak belirlenmiştir. Yani 3,20 ve üstü ortalamalar katılma durumu bildirirken altındaki ortalamalar katılmama olarak değerlendirilmektedir. Bu kriter dikkate alınarak katılımcıların ölçek ifadelerine verdikleri yanıtlar değerlendirilmiş ve Tablo 4.1. ile verilen karşılaştırmalı ortalamalar yorumlanmak üzere grupların yaklaşımları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.1: Karşılaştırmalı Ortalamalar Tablosu

ÖLÇEK İFADELERİ	ORTALAMA ±SS				
	Kurs Öğreticisi	Kurs Yöneticisi	Okul Yöneticisi	Öğretmen	Veli
1. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi erken yaşta kalıcı ve kolay ezber yapma avantajı sağlar.	3,8493 ±1,28	4,5556 ±,71	4,5625 ±1,03	4,3855 ±,64	4,2535 ±1,07
2. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde yapılan öğrenci seçmeleri isabetlidir.	3,1370 ±1,28	3,6667 ±1,14	4,0000 ±,89	3,6867 ±1,10	3,8605 ±1,06
3. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde gerek görüldüğünde 1 yıl eğitime ara verilmelidir.	4,0685 ±1,21	4,7222 ±,75	4,5000 ±,893	3,6951 ±1,24	3,9536 ±1,12
4. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilere ders çalışma disiplini kazandırır.	3,7534 ±,97	4,5556 ±,51	4,5000 ±,89	3,8434 ±1,07	4,0070 ±,99
5. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilerin zaman yönetimi becerisini geliştirir.	3,8356 ±,93	4,4444 ±,51	4,4375 ±,89	3,9277 ±,95	3,9651 ±,98
6. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilerin dini bilgi düzeyini geliştirir.	3,8767 1±,08	4,0000 ±,97	4,2500 ±,86	4,0488 ±,83	4,2209 ±,96
7. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencinin ahlaki gelişimine katkı sağlar.	4,0548 ±,88	4,4444 ±,62	4,5000 ±,82	4,0241 ±,81	4,2372 ±,89

HAFIZLIK EĞİTİMİNİN ETKİSİ

HAFIZLIK EĞİTİMİNİN YÖNETİMİ	8. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilere milli ve manevi değerlerimiz konusunda farkındalık sağlar.	3,9726 ±,87	4,5556 ±,51	4,5625 ±,51	4,0241 ±,90	4,2354 ±,87
	9. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkiler.	3,7808 ±,99	4,2778 ±,67	4,1250 ±1,09	3,4699 ±1,13	3,9977 ±1,02
	10. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'ndeki ders müfredatı uygulanabiliridir.	3,4521 ±1,19	3,5556 ±1,15	4,0625 ±1,12	3,6747 ±,94	3,6761 ±,96
	11. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi yürütülürken yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasında iyi bir iletişim vardır.	3,6986 ±1,09	4,0556 ±,54	4,1875 ±,75	4,0120 ±,82	3,9721 ±1,01
	12. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde Kur'an-ı Kerim derslerinde görev alan öğretmen/öğretici alanında yeterlidir.	3,6712 ±1,11	3,7778 ±,94	3,7500 ±1,07	3,7349 ±,84	3,8388 ±1,02
	13. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi okullar tarafından etkili bir şekilde yönetilmektedir.	3,4028 ±1,21	3,6111 ±1,24	4,2500 ±,58	3,6747 ±,89	3,7570 ±1,02
	14. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nin uygulanmasında katılımcı bir karar alma süreci izlenmektedir.	3,4658 ±1,03	3,8889 ±,83	4,3125 ±,60	3,5802 ±,91	3,7284 ±,86
	15. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde etkin bir planlama vardır.	3,4384 ±1,15	3,8889 ±,968	4,4375 ±,51	3,6506 ±,88	3,8282 ±,95
	16. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde açık bir iletişim vardır.	3,6575 ±1,00	4,1111 ±,68	4,2500 ±,86	3,6265 ±,87	3,7933 ±,97
	17. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde birimler arasında eşgüdümlü çalışma yürütülmektedir.	3,4384 ±1,12	3,7778 ±,65	4,2500 ±,68	3,5366 ±,88	3,7057 ±,94
	18. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nin sonuçları ölçülmekte ve değerlendirilmektedir.	3,7671 ±,92	4,2222 ±,81	4,6250 ±,50	3,6747 ±,93	3,9038 ±,87
	19. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde öğrencilere rehberlik desteği verilmektedir.	3,5753 ±1,19	3,6111 ±1,15	4,1875 ±,66	3,7229 ±,95	3,7417 ±1,08

Hafızlık Eğitimine Etkisi (Toplam) = 4,00322
Eğitim Yönetimine Etkisi (Toplam)=3,775189

Bu bulgular Tablo 4.1 doğrultusunda 1-10 arası ifadelere verilen yanıtlar ile oluşturulmuştur.

Ölçeğin “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi erken yaşta kalıcı ve kolay ezber yapma avantajı sağlar.” ifadesine ilişkin en yüksek ortalamayı okul yöneticileri sergilerken en düşük ortalama kurs öğreticilerine aittir. Öte yandan yönetici konumundaki kurs yöneticilerinin de okul yöneticilerine çok yakın ortalama sergiledikleri görülmektedir. Diğer taraftan beş grubun her biri bu ifadeye 3,20 üzerindeki ortalamaya bağlı olarak katıldığını bildirmişlerdir. Ancak, kurs öğreticilerinin diğer gruplara nazaran bu konudaki görüşleri daha düşük düzeyde bir avantaj durumuna işaret etmektedir. Bu noktada, kurs öğreticilerinin öğrenciyle bizzat ilgilenen ve en yakın ilişki içerisindeki grup olmaları dikkate alınarak diğer ifadelerle birlikte değerlendirilmelidir.

Katılımcıların “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi’nde yapılan öğrenci seçmeleri isabetlidir.” şeklindeki ikinci ölçek ifadesine verdikleri yanıtların ortalamaları değerlendirildiğinde kurs öğretmenlerinin 3,20 eşik değerinin altında bir ortalama ($3,14 \pm 1,27$) sergiledikleri görülmektedir. Diğer tüm gruplar ifadeye olumlu bir bakış sergilemektedirler. Bu ifadeye yanıtların bir önceki ifadeyle birlikte yorumlandığında, birinci ifadeye verilen yanıtlarda kurs öğretmenlerinin düşük ortalamalarına dayanak teşkil etmektedir. O halde kurs öğretmenlerinin öğrenci seçimlerinin daha isabetli kriterlerle yapılması halinde verilen hafızlık eğitiminin çok daha verimli olacağını düşündüklerini söylemek mümkündür.

Ölçeğin üçüncü ifadesi olan “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi’nde gerek görüldüğünde 1 yıl eğitime ara verilmelidir.” önermesine katılımcı grupların hepsi olumlu bir bakış sergilemişlerdir. Yani öğrencinin hafızlığını tamamlamak için örgün eğitime bir yıl ara vermesi tüm gruplarca kabul görmektedir. Bu da öğrencinin iki taraflı zorlanmamasının eğitimini daha verimli hale getireceği ve istenen sonuca daha efektif ulaşılabilceği şeklinde yorumlanabilecektir.

“Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilere ders çalışma disiplini kazandırır.” şeklindeki ölçek ifadesine katılımcı grupların hepsi olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Yani grup ortalamaları 3,20’nin üzerindedir. Bu durum, hafızlığın zorlu bir süreç olmasının gerektirdiği disiplinin aynı zamanda örgün eğitime de yansdığı şeklinde yorumlanabilir.

Ölçekte yer alan bir diğer ifade olan “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilerin zaman yönetimi becerisini geliştirir.” önermesi de tüm katılımcı gruplarda benzer şekilde kabul görmektedir. Burada zaman yönetimi becerisinin, öğrencinin hem okul hem de hafızlık programını birlikte yürütmek durumunda kalmasıyla ilişkisinden bahsetmek mümkündür. Netice itibarıyla her iki alanda da başarı sergilemek durumunda olan öğrencinin, yoğun iki eğitim alanını belirli bir zaman programı dahilinde yürütmesi gerekmektedir.

Ölçeğin diğer ifadelerine ilişkin ortalamalar da incelendiğinde katılımcıların benzer şekilde hafızlık eğitimiyle örgün eğitimin bir arada yürütülmesinin faydalı sonuçlar doğurduğu ve her iki eğitimin birbirini desteklediği yönünde olumlu görüş sergiledikleri görülmektedir. Hafızlık eğitiminin öğrencinin eğitime etkisi

boyutunda genel kanaatin tüm ifadeler için olumlu olduğu görülmekle birlikte Kur'an kursu öğretmenlerinin öğrenci seçimine ilişkin yaklaşımlarının eşik değerinin altında bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ölçek ifadesinde seçimin isabetli olması genel kabul görse de diğer ifadelerdeki belirgin kabulün bu ifade için biraz daha zayıf düzeyde kaldığını söylemek mümkündür.

4.2. İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nin Yönetimi Hakkında Yöneticilerin, Öğreticilerin, Öğretmenlerin ve Velilerin Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Bu başlıktaki bulgular Tablo 4.1 doğrultusunda ölçeğin 11-19 arası ifadelerine verilen yanıtlar ile oluşturulmuştur.

Tanımlayıcı istatistikler doğrultusunda “Örgün eğitimle hafızlık projesi yürütülürken yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasında iyi bir iletişim vardır.” ifadesine ilişkin en yüksek ortalamayı okul yöneticileri ve okul yöneticisine çok yakın bir ortalama ile kurs yöneticileri sergilerken en düşük ortalama kurs öğretmenlerine aittir. Beş katılımcı grubun her biri bu ifadeye olumlu yanıt vermiştir. Diğer katılımcı gruplara nazaran hafızlık eğitimini yürüten kurs öğretmenlerinin mevcut iletişim konusunda daha düşük düzeyde bir ortalama sergilemeleri iyi bir iletişim için çalışmaların daha nitelikli bir şekilde sürdürülmesi gerektiği yönünde değerlendirilebilir.

Katılımcıların “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nde Kur'an'ı Kerim derslerinde görev alan öğretmen/öğretici alanında yeterlidir.” ifadesine grupların tamamı birbirine yakın ortalamalarla olumlu bir bakış sergilemiştir. Ölçek ifadelerine genel olarak yüksek bir ortalama ile olumlu bakış sergileyen okul ve kurs yöneticileri daha düşük olumlu bir ortalama sergilerken ölçek ifadelerinde en düşük ortalamaya sahip grup olan kurs öğretmenleri bu ifadeye diğer katılımcı gruplara yakın bir ortalama sergilemiştir. Bu durum katılımcı grupların tamamının hafızlık eğitimini yürüten öğretmen ve öğretmenlerin yeterlilikleri konusunda benzer bir kanaate sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

“Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi okullar tarafından etkili bir şekilde yönetilmektedir.” ifadesine katılımcıların tamamı olumlu yaklaşmıştır. Bu ifadeye okul yöneticilerinden oluşan grup yüksek bir ortalama sergilerken, kurs öğretmenleri,

veliler ve öğretmenler birbirine yakın daha düşük bir ortalama sergilemektedir. Öte yandan kurs öğretmenleri 3,20 eşik değere yakın düzeyde en düşük olumlu ortalama sergileyen gruptur. Bu durum projenin okullar tarafından yönetimi konusunda okul yöneticisi dışında kalan katılımcıların beklentilerinin karşılanmasına bağlı olarak olumlu yaklaşım düzeylerini etkilediği yönünde değerlendirilebilir.

“Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi’nin uygulanmasında katılımcı bir karar alma süreci izlenmektedir.” ifadesine ilişkin en yüksek ortalama okul yöneticilerine, en düşük ortalama ise sırası ile kurs öğretmenlerine ve öğretmenlere aittir. Kurs yöneticileri ile veliler ise birbirine yakın düzeyde daha olumlu bir ortalama sergilemektedir. Katılımcı grupların tamamı tarafından farklı düzeylerde olumlu karşılanan bu ifadeye kurs öğreticisi ve öğretmenlerin yaklaşımları karar alma sürecinde eğitimcilerin etkinliğinin artırılması gerektiği şeklinde değerlendirilebilir.

“Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi’nde etkin bir planlama vardır.” ifadesine katılımcıların ortalamaları bir önceki ifadeyle benzer şekildedir. Dolayısı ile genel olarak olumlu bir ortalama sergilenen bu ifade için eğitimcilerin projede planlamanın daha etkin hale getirilmesi gerektiği bağlamında bir ortalama sergiledikleri söylenebilir.

Ölçeğin diğer ifadelerine ilişkin ortalamalar da incelendiğinde tüm maddelerin benzer şekilde katılımcılar tarafından olumlu karşılandığı görülmektedir. İlgili ifadeler okul yöneticilerinin en yüksek ortalamaya sahip grup olduğu ve kurs öğretmenlerinin en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda projenin yönetimi konusunda okul yöneticilerinin sahip olduğu yüksek motivasyonun özellikle kurs öğretmenleri için daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Projede hafızlık eğitimini yürüten kurs öğretmenlerinin hem hafızlık eğitimi hem de yönetimi ile ilgili kanaatlerinin daha olumlu bir seviyeye ulaşabilmesi için kurs öğretmenlerinin motivasyonlarını artıracak çalışmaların ve yaşadıkları zorlukların anlaşılmasının gerekli olduğunu söylemek mümkündür.

Yaptığımız araştırmada genel olarak hafızlık eğitimi yönetimi ortalamaları ve hafızlık eğitiminin etkisi ortalamalarının her ikisi de olumludur. Ancak hafızlık eğitiminin etkisinin genel ortalamalarının (4,00322) daha yüksek, hafızlık eğitiminin yönetimi ortalamalarının (3,775189) daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu

durum hafızlık eğitiminin etkisi bağlamındaki algıların daha olumlu olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

4.3. Örgün Eğitimle Hafızlık Eğitimi Yönetimi ve Hafızlık Eğitiminin Etkisinin Demografik Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Bulgular

Hafızlık eğitimi yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisi boyutlarına ilişkin katılımcı algılarının katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiş ve elde edilen bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Bu bağlamda, ikili değişken içeren gruplar için t-testine başvurulurken ikiden fazla değişken içeren gruplarda ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 4.2: Hafızlık Eğitimi Alt Boyutları ile Cinsiyet İlişkisi

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
Hafızlık Eğitiminin Yönetimi	Kadın	355	4,0316	,66510	473,691	,932
	Erkek	253	4,0369	,81163		
Hafızlık Eğitiminin Etkisi	Kadın	337	3,7807	,72498	481,792	,331
	Erkek	246	3,7588	,83634		

p<,05

Katılımcıların hafızlık eğitimi yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiştir (Tablo 4.2). Elde edilen veriler doğrultusunda hafızlık eğitimi yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisi boyutlarına ilişkin katılımcı ortalamalarının cinsiyete bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki sergilemediği görülmektedir.

Tablo 4.3: Hafızlık Eğitimi Alt Boyutları ile Yaş İlişkisi

		N	Ort.	SS	F	P
Hafızlık Eğitiminin Yönetimi	21-30	75	3,9081	,89996	,874	,479
	31-40	321	4,0699	,73101		
	41-50	182	4,0220	,68068		
	51-60	27	4,0041	,46172		
	60 üzeri	3	4,2963	,44905		
Hafızlık Eğitiminin Etkisi	21-30	72	3,7546	,90478	,772	,544
	31-40	303	3,7924	,76337		
	41-50	179	3,7542	,74302		
	51-60	26	3,6239	,72560		
	60 üzeri	3	4,3704	,57018		

p<,05

Katılımcıların yaş gruplarına bağlı olarak hafızlık eğitimi etkisini ne düzeyde değerlendirdiklerine ilişkin olarak yapılan analiz neticesinde hem hafızlık eğitimi

yönetimi hem de hafızlık eğitiminin etkisi boyutlarının yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergilemedikleri görülmektedir (Tablo 4.3).

Tablo 4.4: Hafızlık Eğitimi Alt Boyutları ile Medeni Durum İlişkisi

	Medeni Durum	N	Ort.	SS	t	p
Hafızlık Eğitiminin Yönetimi	Evli	537	4,0594	,69408	604	,014
	Bekâr	69	3,8293	,94696		
Hafızlık Eğitiminin Etkisi	Evli	515	3,7959	,74268	579	,028
	Bekâr	66	3,5741	,97306		

p<,05

Araştırmanın bir diğer demografik değişkeni olan medeni duruma göre hafızlık eğitimi yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisi değişkenlerine ilişkin ortalamalar değerlendirildiğinde her iki değişkenin de medeni duruma göre istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Buna bağlı olarak hafızlık eğitiminin yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisi ortalamaları evli katılımcılar lehine daha yüksektir (Tablo 4.4). Bu durum, evli katılımcıların hafızlık eğitimini kendi çocukları üzerinden değerlendirebilme imkânlarının varlığı ile yorumlanabilir. Çocukları üzerinden gözlemleyebildikleri hafızlık eğitiminin etkisi ve beraberinde hafızlık eğitimi yönetiminin de yine çocuklarına yansıyan sonuçları evli katılımcıların bakış açısını daha olumlu bir seviyeye çekmektedir.

Tablo 4.5: Hafızlık Eğitimi Alt Boyutları ile Mezuniyet Düzeyi İlişkisi

		N	Ort.	SS	F	P	İlişki
Hafızlık Eğitiminin Yönetimi	Lise	132	4,0724		6,149	,000	4-1,2,6 3-1,2,6
	Ön Lisans	80	4,1097	,65782			
	Lisans	195	3,9419	,67240			
	Yüksek Lisans	39	3,5527	1,29939			
	Okuryazar	8	3,9306	1,06398			
	İlköğretim	153	4,2004	,51804			
Hafızlık Eğitiminin Etkisi	Lise	122	3,8852	,72347	4,936	,000	4-1,2,3,6 3-1,6
	Ön Lisans	78	3,7179	,78275			
	Lisans	189	3,6949	,73693			
	Yüksek Lisans	40	3,3194	1,31641			
	Okuryazar	8	3,8889	,89679			
	İlköğretim	145	3,9172	,57329			

p<,05

Katılımcıların eğitim (mezuniyet) düzeylerine bağlı olarak hafızlık eğitimi yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisi alt boyutlarına yönelik algılarının farklılaşp

farklılaşmadığı analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.5 ile verilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre:

Hafızlık eğitimi yönetimi ile eğitim düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık yüksek lisans mezunları ile lise, ön lisans ve ilköğretim mezunları arasında bulunmaktadır. Grup ortalamaları incelendiğinde ise yüksek lisans mezunlarının hafızlık eğitimi yönetimi algılarının diğer gruplardan daha düşük seviyede bir ortalama sergilediği görülmektedir. Bunun yanı sıra lisans mezunları ile lise, ön lisans ve ilköğretim mezunları arasında da anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmektedir. Bu ilişkide lisans mezunlarının ortalamaları diğer ilişkili gruplara nazaran daha düşük düzeydedir.

Hafızlık eğitiminin etkisi alt boyutuna ilişkin gruplar arası karşılaştırma neticesinde yüksek lisans mezunlarının lise, ön lisans, lisans ve ilköğretim mezunlarına göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca, lisans mezunları ile lise ve ilköğretim mezunları arasındaki ilişkinin varlığı tespit edilmiş olup bu ilişkide lisans mezunlarının hafızlık eğitiminin etkisine ilişkin algı düzeylerinin lise ve ilköğretim mezunlarına göre daha düşük seviyede olduğu saptanmıştır.

Hafızlık eğitiminin hem etkisi hem de yönetimi alt boyutlarında ilişkili oldukları gruplar arasında eğitim düzeyi yüksek olanların ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum eğitim düzeyi daha yüksek olan katılımcıların daha eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları ve beklentilerinin daha düşük düzeyde karşılandığı şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 4.6: Hafızlık Eğitimi Alt Boyutlarının Hafız Olup Olmama Durumu ile İlişkisi

	Hafızlık	N	Ort.	SS	t	p
Hafızlık Eğitiminin Yönetimi	Var	155	3,9806	,91047	211,506	,371
	Yok	452	4,0519	,65646		
Hafızlık Eğitiminin Etkisi	Var	151	3,6740	,96692	206,069	,125
	Yok	432	3,8056	,69112		

p<,05

Araştırma değişkenleri olan hafızlık eğitimi yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisi alt boyutları, katılımcıların hafız olup olmamalarına bağlı olarak değerlendirilmiş ve hafızlığın hafızlık eğitiminin yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisi alt boyutlarının algılanmasında bir fark unsuru olmadığı görülmüştür (Tablo 4.6).

Diğer bir ifadeyle, hafızlık eğitiminin hem yönetimi hem de etkisinin objektif sonuçlar doğurduğunu söylemek mümkündür. Yani katılımcılar hafız olmalarına bağlı olarak durumu değerlendirmemiş olup yine tanımlayıcı istatistiklerde (Tablo 4.1) elde edilen bulguları destekler nitelikte görüş birliği sergilemişlerdir.

Tablo 4.7: Hafızlık Eğitimi Alt Boyutları ile Katılımcı Türü İlişkisi

		N	Ort.	SS	F	P	İlişki
Hafızlık Eğitiminin Yönetimi	Veli	418	4,0657	,72498	3,918	,004	1-2 2-3,4 3-5 4-5
	Kur'an Kursu Öğreticisi	73	3,8493	,80345			
	Kur'an Kursu Yöneticisi	18	4,3457	,49528			
	Okul Yöneticisi	16	4,3889	,74591			
	Öğretmen	83	3,8996	,66500			
	Veli	397	3,8002	,78245			
Hafızlık Eğitiminin Etkisi	Kur'an Kursu Öğreticisi	72	3,5679	,87102	3,272	,011	4-1,2,5
	Kur'an Kursu Yöneticisi	18	3,8827	,57099			
	Okul Yöneticisi	16	4,2500	,46878			
	Öğretmen	80	3,6917	,66736			
	Veli	397	3,8002	,78245			

p<,05

Hafızlık eğitiminin yönetimi ve etkisi alt boyutlarının katılımcı türüne bağlı olarak ortalamalarında farklılık olup olmadığı analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.7 ile verilmiştir. Tablo verileri incelendiğinde, her iki alt boyutun da gruplara göre istatistiksel açıdan anlamlı ilişki sergilediği görülmektedir.

Hafızlık eğitimi yönetimi ortalamaları gruplar bazında karşılaştırıldığında veliler ile Kur'an kursu öğretmenleri arasında tespit edilen ilişkide velilerin daha yüksek ortalama sergiledikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra Kur'an kursu öğretmenleri ile Kur'an kursu yöneticileri ve okul yöneticileri arasında da anlamlı bir ilişki olup bu ilişkide Kur'an kursu ve okul yöneticilerinin ortalamalarının Kur'an kursu öğretmenlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerle Kur'an kursu yöneticileri ve okul yöneticilerine dair ortalamaların da anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve öğretmenlerin hafızlık eğitimi yönetimine ilişkin algılarının yöneticilere nazaran daha düşük olduğu saptanmıştır.

Kur'an kursu öğretmenleri ve öğretmenlerin diğer gruplarla ilişkileri dikkate alındığında hafızlık eğitimi yönetiminde yöneticilerin algılarının öğretmenlere nazaran

daha yüksek olduğu çıkarımına ulaşılabilmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yönetim anlamında beklentilerinin yöneticilere nazaran daha az düzeyde karşılandığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Hafızlık eğitiminin eğitim üzerindeki etkisi boyutuna ilişkin olarak ise okul yöneticileri ile veliler, Kur'an kursu öğretmenleri ve öğretmenler arasında anlamlı ilişkinin varlığı görülmektedir. Bu ilişki ortalamalar perspektifinde incelendiğinde ise okul yöneticilerinin hafızlık eğitiminin olumlu etkisi yönündeki kanaatlerinin veliler, Kur'an kursu öğretmenleri ve öğretmenlere nazaran daha yüksek seviyede olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmanın diğeri demografik değişkenleri olan meslekteki yıl ve mezun olunan eğitim programı için de hafızlık eğitimi yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisi alt boyutları bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.4. Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi Hakkında Öğrencilerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu kısmında, nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular 3 başlık altında sunulmuştur. Bu başlıklar şu şekildedir: Öğrencilerin proje süreçlerine ilişkin görüşleri, projenin kazanımları ve öğrencilerin beklentilerine ilişkin görüşleri, öğrencilerin projede yer alma nedenlerine ilişkin görüşleri. Öğrencilerin Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nin, süreçleri, kazanımları ve beklentilerine dair görüşlerini incelemek için yarı yapılandırılmış nitel görüşme soruları hazırlanmıştır. Öğrencilerle Zoom uygulaması üzerinden yapılan bireysel görüşmeler sonucunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmış ve elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.4.1. Öğrencilerin proje süreçlerine ilişkin görüşleri

“Proje uygulanırken eğitime 1 yıl ara verme hakkını kullandın mı? Hangi sınıfta?” sorusuna, görüşmeye katılan 12 öğrenciden 11'i 6. sınıfta, 1 öğrenci ise 7. sınıfta okul dondurarak eğitime ara verdiğini belirtmiştir.

“Eğitime 1 yıl ara verilmesini nasıl değerlendiriyorsun?” sorusuna, öğrencilerin tamamı hafızlık eğitiminin hızlı ilerlemesi ve tamamlanması açısından iyi ve gerekli olduğunu belirtirken (12/12) öğrencilerin bir kısmı bununla beraber okul

açısından biraz iyi olmadığını belirtmiştir (6/12=K6, K11, K8, K9, K2, K4). Bu konuda birtakım görüşler şu şekildedir:

“Hafızlık için çok iyi oldu. Yani hafızlığı çok iyi yaptık, hasladık (pekiştirme). Okul derslerinden biraz geri kalsak da hafızlığımızı bitirdik.” K11; “Yani bence güzel bir şey oldu çünkü o bir senede hafızlığımı tamamladım. Okulla birlikte hasımı yaptığımda gerçekten çok zordu. Hafızlığım daha zor olabilirdi, bence iyi bir şey.” K5; “Kayıt dondurmam hafızlığım için çok iyi oldu ama okul için o kadar iyi olmadı.” K9

Yapılan görüşmelerde öğrenciler okula 1 yıl ara vererek hafızlık eğitiminin ham (ilk defa ezberlenen sayfa) kısmını tamamladıkları için bu uygulamadan memnun olmakla beraber okul derslerinde biraz zorlandıklarını ifade etmişlerdir Ancak hafızlık eğitimindeki ham ders stresi ile birlikte okula devam etmenin daha zor olacağı kanaatiyle mevcut uygulamayı daha uygun görmekteyler.

“Proje süreçlerini nasıl değerlendiriyorsun?” sorusuna, öğrencilerin çoğunluğu 5. sınıfta hafızlığa hazırlık döneminin kolay ve rahat olduğu cevabını verirken (9/12=K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10) iki öğrenci zor bir süreç olduğunu belirtmiştir (2/12=K12, K2). Öğrencilerden 1’i projeye 6. sınıfta dahil olduğunu belirttiği için 5. sınıf ile ilgili değerlendirme yapılmamıştır (K11).

6. sınıfta (okul dondurup hafızlık eğitimine devam ettikleri dönem), öğrenciler tek bir programı gerçekleştirdikleri için kolay ve rahat geçtiğini belirtmişlerdir. (11/12=K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12). Hafızlık programına 6. sınıfta dahil olan öğrenci ise okulla birlikte hem hafızlık hem 6. sınıf derslerini yürütmekte zorlandığını belirtmiştir (K11).

7. sınıfta, hafızlığı pekiştirme ve akademik eğitime devam süreci ile ilgili olarak öğrencilerin çoğunluğu hem ara verip döndükleri için hem de hafızlık eğitiminde pekiştirme döneminde oldukları için zorlandıklarını belirtmiştir (9/12=K1, K2, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K12). Bir öğrenci 7. sınıfta okul dondurduğu için bu sürecin kolay olduğunu (K11), iki öğrenci ise 7. sınıfın normal geçtiğini belirtmiştir (K8, K3). Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

“6. sınıfta hocamla hafızlığımızı ilerletmek için daha hızlı çalıştık.” K1; “6. sınıfta hafızlığımı bitirdim.” K6; “6. sınıf zaten hafızlığımı tamamladığım kısım, okul olmadığı için rahat bir şekilde tamamladım.” K5; “6. sınıf güzeldi, okula gitmediğimiz için hafızlığımız daha kolaydı, ben kendimce öyle hafızlığımızın daha fazla ilerlediğini düşünüyorum.” K2; “7. sınıfa başlarken de hasıma (pekiştirme) başladım, okulla beraber götürdüm. Biraz düşüşler oldu, toparlamaya çalıştım. Öyle yani. Şu anda sınava gireceğim (hafızlık sınavı).” K6; “Okulla beraber açıkçası, bizim için fazla sayfada olduğu için has yapıyoruz, o yüzden birazcık zorlanabiliyor insan, hele benim hafızlığımı bitirmeyen arkadaşlarım vardı, onlar için daha zordu, çünkü ezber yapıyorsun, okulda yapmaya çalışıyorsun. Okuldaki hocalarımız kurstaki hocaları suçluyorlardı, kurstaki hocalar okuldaki hocaları suçluyorlardı. Suçlamak değil de vermesinler, yapmayın falan diyorlardı, bizim için zordu. Zor durumda kalıyorduk ama geçtik o dönemleri Allah’a şükür.” K5; “7. sınıfta zor oluyor tabi ki, dersler ağırlaşıyor, hem okul hem kurs.” K4

Genel olarak öğrenciler okul dondurdukları yıl tek bir program yürüttükleri için bu dönemi, hafızlık eğitimi çalışmasının en zor kısmı olmasına rağmen kolay bulduklarını ifade etmişlerdir. Okul ve kurs eğitiminin birlikte yürütüldüğü dönemler (5. sınıf ve 7. sınıf) ile ilgili olarak 5. sınıfı en kolay dönem olarak nitelendirmiş, en zor dönem olarak ise hafızlık eğitiminin de pekiştirme dönemi olan 7. sınıf olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinden 7. sınıfta özellikle hafızlık eğitiminde ham sayfa yapma aşamasını tamamlayamamış öğrenciler için mevcut durumun daha zor olduğu anlaşılmaktadır. Her iki kurumun ders beklentisi noktasında öğrencilere yansıyan tutum ve davranışlar dikkat çekicidir. Bu bağlamda yetkililer tarafından öğrencilerin yaşadıkları zorlukların aşılması için ayrıca çalışma yapılarak sürecin özellikle öğrenci için desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

“Ara verip eğitime tekrar döndükten sonra kendini nasıl hissettin?” sorusuna öğrenciler genel olarak heyecanlandıklarını, okulu özlediklerini ve mutlu hissettiklerini belirtmiştir. (8/12= K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K11) Bir kısım öğrenci kendilerini biraz farklı hissettiklerini ama sonra alıştıklarını belirtmiştir (4/12= K5, K2, K10, K12). Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

“Yani tabi ki hocam heyecanlanmıştık, okulun ilk günü, okulu özlediğimizi fark ediyoruz gerçekten.” K4; “Hocam yani ben o kadar sevindim ki, Allah’a şükür diye, o

yüzden ben pek bir eksiklik hissetmedim, aynısı duruyordu derslerin, sadece birazcık dil derslerinde zorlandım, o kadar.” K1; “Bir sene okul okumadığımdan dolayı biraz değişik oldu, yani bazı konuları bilmiyordum, birazcık zorlandım. Onları da öğrendim.” K10; “Ya çoğu şeyi unutmuştum aslında, birazcık değişik geldi. Bir hafta geçtikten sonra alışım zaten, yani zor gelmişti ilk başlarda.” K5

Öğrencilerin okula ara verdikten sonra geri döndüklerinde yüksek düzeyde değilse de kısmen ve kısa süreli bir endişe yaşadıkları ancak bu durumu hızlı atlattıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okul eğitimine devam etme konusunda heyecan ve özlem duygularını ifade etmeleri okuldan uzak kaldıkları dönemde okuldan kopma, okula geri dönmek istememe gibi herhangi bir tereddüt oluşturmadığını yansıtmaktadır.

“Projede seni en çok zorlayan nedir?” sorusuna öğrencilerin bir kısmı 7. sınıfta okulla hafızlığın pekiştirme döneminin birlikte yürütülmesi olarak belirtmiştir (5/12= K1, K2, K4, K8, K10). Bir öğrenci 6. sınıfta okulla hafızlığın birlikte yürütülmesinin kendisini projede en çok zorlayan durum olduğunu belirtirken (bu öğrenci 6. sınıfta hafızlıkla beraber okula devam ettirirken, 7. sınıfta okula ara vermiştir) (K11), bir diğer öğrenci ilk ezber yapma dönemlerinin en zorlandığı süreç olduğunu (K6) beyan etmiştir. İki öğrenci yatılı eğitimin kendilerine zor geldiğini belirtmiş ve biri bununla birlikte arkadaşları oyun oynarken ders çalışmak zorunda olmasının kendilerini en çok zorlayan durum olduğunu ifade etmiştir (K12, K3, K7). Bir öğrenci ise fazla ham sayfa almanın kendisini zorladığını belirtmiş (K9), bir öğrenci de hafızlığı pekiştirme döneminde ezberlediği sayfaları toparlamakta zorlandığını söylemiştir (K5). Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

“7. sınıfta okul dersleriyle hafızlığı bitirmeye yakın olduğumuz için çok fazla zorlandım, çünkü 7. sınıfın okul dersleri de biraz ağır, hani okulda düşünmen gerekiyordu, düşünmeyin kafanız rahat etsin okulda diyorlardı, ama biz çok fazla düşünüyorduk bu dersleri o yüzden biraz zorladı.” K2; “Projede beni en çok zorlayan arkadaşlarım oynarken, ben burada bakıyordum. Biraz motivasyon düşüyordu, onlar oyun oynarken ben burada ders çalışıyordum. O biraz zoruma gidiyordu benim ama yine çok şükür bitirdim. İnşallah hafızlığımı biraz daha pekiştireceğim sınava gireceğim.” K12; ‘‘Yani ezber yapmakta çok zorlanmadım açıkçası, şu an da has yapma döneminde zorlandım. Çünkü topluyordum, bir de hocaya çok toplu sayfa

vermemiştim, direk bu sayfayı yapın demişti, öyle o yüzden toplama döneminde ilk zamanlarda zorlandım, iki üç ay falan sonrasında toparladım şimdi kurstan eve geçince de (pandemi süreci) birazcık tökezledim, şimdi birazcık iyiyim, ama en çok has yapma (pekiştirme) döneminde zorlandım. Beni zorlayan orasıydı.” K5

Öğrencilerin yaşadığı en önemli zorluk 7. sınıfta okul ve hafızlık eğitiminin beraber yürütülmesi durumudur. Bununla birlikte yatılı kalma ham sayfa yapma, teneffüs zamanlarında arkadaşları ile oyun oynamaktan mahrum kalma gibi durumlar söz konusudur. Ancak bu durumlara rağmen öğrencilerin motivasyonlarının iyi olduğu, pes etme ya da yorgunluk belirtisi olacak bir tutum sergilemedikleri, aksine son derece gayretli oldukları, hafızlık eğitiminin mezuniyet aşamalarında oldukları için motivasyonlarının gayet iyi olduğu gözlemlenmiştir.

“Bu projede eğitim sürecinde kimlerden ne tür destekler aldın?” sorusuna öğrencilerin tamamı ailelerinden destek aldığı cevabını vermiş (12/12), ayrıca öğrencilerin çoğunluğu hafızlık hocasının bu süreçte kendilerine destek olduğunu (10/12= K4, K2, K1,K7, K11, K9, K8, K6, K12, K10) ve okuldaki öğretmenlerinin kendilerine destek sağladığını (10/12= K3, K5, K2, K1, K7, K11, K9, K8, K6, K10), öğrencilerin bir kısmı arkadaşlarından da destek aldığını (10/12= K7, K10, K4, K12, K6, K3, K8, K9, K1, K2), bir kısım öğrenci de rehberlik öğretmenin de bu süreçte destek olduğunu (6/12= K4, K3, K5, K2, K1, K7), bir kısım öğrenci de kurstaki hocalarının da kendilerine destek olduğunu belirtmiştir (5/12= K8, K12, K10, K6, K3). Ayrıca iki öğrenci bu süreçte akrabalarından da destek aldığını belirtmiştir (2/12= K8, K7). Bu konudaki bazı görüşler şöyledir;

“Annemden aldım, babamdan aldım, en çok da yani hocamdan. Çünkü hocam da yani bir motivasyon veriyordu, gaz veriyordu, babam da annem de çok destek oluyordu. Annem de çok destek oldu bu hafızlık döneminde bana. En çok aileden destek aldım.” K12; “Yani rehberlik öğretmeniyle zaten konuştun mu, bize de geliyordu, 6. sınıfta okula gitmediğimiz için geliyordu, oyunlar oynardık. Yani rahatlatıyordu, stres vardı zaten, tam öğle sırasında bizi rahatlatıyordu, işte böyle konuşuyordu içini döküyordu, rahatlıyordu insan, okul öğretmenlerimiz çok fazla ödev vermemeye çalışıyorlar, gerçekten sınavları zor yapmamaya çalışıyorlar. Onlar da gerçekten bizi istiyorlar, bir şey demiyorlar, bazen kursa gitmiyoruz, bir şey demiyorlar, onlar da bu konuda destek oluyor.” K5; “Aslında ben birçok kez hafızlığı bırakmak istedim, ama

benim hocamız bana çok destek oldu, her söylediğimde diyordu ki, senin kapasiten var, yapabilirsin. Beni güçlendiriyordu, beni buna itti, inandırıyor, onun sayesinde buralara kadar geldim.” K2; “Hocam her türlü desteği aldım annemden, babamdan çok destek aldım. Sonra hocalarım çok destek oldu, akrabalarım çok destek oldu. Mesela okuldaki hocalarımız bile destek oluyordu. Bir sıkıntımız olduğunda bizle konuşuyorlardı. Yani projede herkesten destek aldım, arkadaşlarımdan bile destek aldım, akrabalarımın dediği gibi herkesten destek aldım” K8; “Babamdan aldım, en çok babamdan aldım, evet dayılarımdan falan aldım, yakın akrabalarımın da aldım. Hocam babam hafız olduğu için bir de daha çok beni dikkate aldı, hafız olmamı çok istiyordu, çünkü.” K7 şeklinde görüş beyan etmişlerdir.

Genel olarak öğrenciler proje eğitim sürecinde başta ailelerinden olmak üzere hafızlık hocalarından ve öğretmenlerinden, arkadaşlarından, rehberlikten, kursta bulunan diğer hocalarından ve akrabalarından dahi destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Eğitimde aile desteğinin son derece önem arz ettiği bilhassa yaşları dolayısıyla desteğe ihtiyaç duyma oranının daha fazla olduğu bu dönemlerinde öğrencilerin ilk destekçileri olarak ailelerini ifade etmeleri velilerin eğitim konusunda farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca hem okuldaki öğretmenlerinin hem de kurstaki hocalarının sağladıkları destek ve motivasyonu ifade etmeleri, iki ayrı kurum tarafından yürütülen projede öğrencilerin sahiplenildiğini göstermektedir.

“Kur’an’ı Kerim derslerine giren öğretmenini nasıl değerlendirirsin?” sorusuna öğrencilerin tamamı, hafızlık hocalarının kendilerine olumlu yaklaştığını belirtmiştir (12/12). Bununla birlikte iki öğrenci hafızlık hocalarının bazen kendilerine kızdığını ifade etmiştir (2/12= K3, K10). Bir öğrenci de dersleri kötü olduğunda hocasının kendisine karşı kırgın ve üzgün olduğunu söylemiştir (1/12= K5). Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

“Hafızlık hocam çok iyi bir insan, yani çok merhametli ve beni hiç kırmamakta üstüne yok, yani her zaman el üstünde tutar. O yüzden hafızlık hocamı çok seviyorum.” K11; “Dersimiz iyi olduğunda iyi yaklaşıyordu, dersim kötü olduğunda, fazla kötü değil, ama birazcık o da kırgındı, o da üzülüyordu böyle olmamdan, ama dersimi yaptığımda o da mutlu oluyordu ben de mutlu oluyordum, o yüzden güzel.” K5; “... hoca derslerimiz olmadığı zaman bize moral vermeye çalışıyordu, hani nasıl

söyleyeyim böyle etkinlikler falan yaptırmaya çalışıyordu. Öyle.” K2; “Hocam Kur’an’ı Kerim derslerine giren hocamız, Allah razı olsun, bizim canımız sıkıldığında bizimle gerekirse oyun oynayan gerekirse ablamız gibi konuşan bir insandı ... hocamız. Çok Allah razı olsun gerçekten yani, yani çok destek oldu.” K1; “Hocam kurs hocam bana karşı çok iyiydi. Bazen kızdığı da oluyordu. Ama hiç vurmazdı, bir şey yani nasıl desem, bana karşı çok iyiydi. Diğer arkadaşlarıma da karşı...” K10

Öğrencilerin tamamının hafızlık hocaları ile olumlu bir iletişim içinde olduklarını ifade etmeleri hafızlık eğitiminde daha önce yapılan çalışmalarda eleştirilen tutum ve davranışların proje eğitiminde olumlu bir değişim içinde olduğunu göstermektedir. Bu durum proje eğitimi ile hafızlık çalışmasında iyi bir iklim oluştuğunu ortaya koymaktadır.

“Projeye nasıl seçildin?” sorusuna, öğrencilerin çoğunluğu sınava girdiğini belirtmiştir (11/12) (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12). Bu öğrencilerden biri sınava girdiğini ancak sınavdan geçemediğini, 2-3 ay sonra okulda boşluk olduğu için projeye dahil edildiğini belirtmiştir (1/12= K7). Bir öğrenci sınavsız seçildiğini belirtmiştir (1/12= K3). Yapılan sınavla ilgili olarak öğrencilerin bir kısmı okul dersleri ve Kur’an’ı Kerim okuyuşlarına bakıldığını belirtmiştir (7/12= K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12). Öğrencilerin bir kısmı sadece Kur’an’ı Kerim okuyuş düzeylerine bakıldığını belirtmiştir (4/12= K1, K2, K4, K10). Bir öğrenci sadece okul derslerine yönelik sınava girdiğini belirtmiştir (1/12= K7).

Genel olarak hafızlık proje eğitimine dahil edilen öğrencilerin tamamına yakını sınava tabi tutulduklarını belirtmiştir. Ancak yapılan sınavlarda ortak bir sınav kriterinin oluşturulamadığı anlaşılmaktadır.

4.4.2. Projenin kazanımları ve öğrencilerin beklentilerine ilişkin görüşleri

“Projede eğitime başladıktan sonra kendinde ne gibi değişiklikler fark ettin?” sorusuna, bir öğrenci hafızlık eğitiminin yatılı kısmının kendisinin sosyalleşmesine katkı sağladığını söylerken (K4), bir öğrenci sosyalleşmesine ve kendini başarılı hissetmesine katkı sağladığını ve İslami bilincinin geliştiğini belirtmiştir (K3). Bir öğrenci projede yer almanın kendisini öncelikli hissetmesine katkı sağladığını, kendini daha başarılı ve özgüvenli hissettiğini (K12), diğer bir öğrenci başarabildiğini anlamasına katkı sağladığını ve kendini daha özgüvenli hissettiğini (K8), bir öğrenci

de özgüven, başarı ve sosyalleşme açısından kendisine katkı sağladığını ve ahlakını güzelleştirdiğini belirtmiştir (K11). Bir öğrenci bu projede yer aldıktan sonra kendini daha zeki hissettiğini, özgüven ve sosyalleşmesine katkı sağladığını (K9), iki öğrenci kendisini daha özgüvenli ve başarılı hissettiğini (K10, K2), başka bir öğrenci ise projede yer aldıktan sonra kendisinin zeki olduğunu hissettiğini ve özgüveninin arttığını ifade etmiştir (K5). Bir öğrenci projede yatılı eğitim kısmının kendisine ders çalışma disiplini kazandırdığını ve gelecekte de daha çalışkan biri olacağına inandığını ve kişilik olarak olgunlaştırdığını (K1), bir öğrenci okulla birlikte hafızlık derslerini yürütmekte zorlandığını, bu durumun kendisini daha başarısız hissetmesine sebep olduğunu, ancak insanlarla iletişim yönünden kendisine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir (K7). Bir öğrenci genel olarak içine kapanık biri olduğunu belirterek bu konuda bir cevap vermemiştir (K6). Bu hususla ilgili bazı görüşler şöyledir:

“Hocam, ben önceden pek çalışkan bir insan değildim, bu kursta çalışma sistemi, mesela kurstan çıktıktan sonra daha çalışkan başarılı birisi olacağımı düşünüyorum hayatımda. Çünkü kursta yıllardır sürekli çalışıyorum ve boşlamak buradan çıkınca birazcık değişliğime gider, o yüzden çalışkan olacağımı düşünüyorum.” K1; *“Yani hocam daha sosyal oldum, ben buraya geldiğimde hiç bir şey isteyemezdim, öyle biriydim. Mesela biri bana kalemini vermezse ben ondan isteyemezdim. Burada arkadaşlarımızla gerçekten daha sosyal oluyoruz. Annemler de söyledi, bu kurs senin için şey oldu, iyi oldu dedi, öncesinde daha içine kapanıktım, şimdi bir zorluğum olduğunda gidip arkadaşlarıma anlatabiliyorum.”* K4; *“Mmm yani hocam. Çok şey başarabildiğimi fark ettim, yani veya da nasıl desem, mesela derslerimi hem okul dersi, hem Kur’an onları başarabileceğimi fark ettim. 4. sınıftayken yapabileceğimi çok fazla düşünmüyordum, ama projeye başladıktan sonra kendimde fark ettim onu.”* K8

Öğrenciler projede özgüven, dini bilgi, ahlakının güzelleşmesi, sosyalleşme, disiplinli çalışma gibi birçok kazanımdan söz etmektedirler. Ancak proje eğitimini sürdürmekte zorlandığını belirten bir öğrenci bu durumun kendisinde özgüven kaybına sebep olduğunu ifade etmiştir. Hafızlık eğitiminde başarısızlık hissini öğrencinin genel durumunda olumsuzluğa sebep olması, son derece önemli ve tedbir alınması gereken bir durum olarak dikkat çekmiştir.

“Hafızlık eğitimi sana neler kazandırdı? Sana kattıkları nelerdir?” sorusuna, hafızalarının güçlenmesi açısından, öğrencilerin çoğunluğu olumlu katkı sağladığını belirtmiş (11/12), (K12, K1, K2, K3, K8, K6, K4, K7, K9, K10, K11), bir öğrenci hafızlık eğitiminden önce de hafızasının ve ezber kabiliyetinin iyi olduğunu ifade etmiştir (K5).

Dikkatinin artması açısından bir kısım öğrenci olumlu katkı sağladığını belirtirken (6/12), (K12, K3, K2, K8, K5, K6), bir öğrenci hafızlık sürecinde kendisinde var olan dikkat probleminin rehberlik öğretmeninin desteği ile biraz daha iyileştiğini belirtmiş (K1), üç öğrenci bu soruyla ilgili yorum yapmamıştır (K4, K10, K11). İki öğrenci hafızlık eğitiminin dikkatinin artmasına bir etkisinin olmadığını belirtmişler (K7, K9).

Bazı öğrenciler okul derslerini daha kolay kavrama açısından katkı sağladığını (4/12), (K4, K9, K5, K7), bir öğrenci ise 7. sınıfta okul dondurduğu için henüz okula geri dönmediği halde okula döndüğünde dersleri daha kolay kavrayacağını düşündüğünü belirtmiştir (K11). İki öğrenci kavrama kabiliyetini ezberinin güçlenmesi olarak yanıtlamış (K3, K8), iki öğrenci de dikkatinin artması olarak cevaplamıştır (K12, K3). Bir öğrenci dini bilgiler eğitimini kavrama ve ezber kabiliyetinin artması olarak yanıtlamış (K1), yine bir öğrenci dini bilgileri kavrama açısından katkı sağlayarak daha başarılı olmasına etki ettiğini belirtmiş (K2), bir öğrenci ise kavrama kabiliyetine katkı sağlayıp sağlamadığı ile ilgili bir farkındalığının olmadığını beyan etmiştir (K6). Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

“Evet! Hocam, 5. Sınıfta, mesela ben konuyu çok zor anlıyordum, 7. sınıfa geldiğimde çok kolay anlıyorum. Hatta hocalar diyordu ki, bizim sınıfta 6 kişiydik hafızlık sınıfıydık hocalar diyordu ki bir konuyu bir kez anlatıyorduk, hemen anlıyorlar falan diyorlardı hocam, ama 5. sınıfta öyle bir şey demiyorlardı.” K9; *“Bazı zamanlar oldu, hocalarımız da ailemiz de söylüyordu. Hafızlığımızın okulumuza da derslerimize de katkı sağlayacağını söylüyorlardı. Ve evet katkı da sağladı, zaten, yani biz sınıf olarak, biz bu sene belki takdir alamayız diyorduk, çünkü her şeyi unutmuştuk, ama Allah’a şükür aldık, güzeldi yani katkı sağladığını düşünüyorum.”* K5; *“Yani belki oluyordur ama ben fark etmedim. Bilmem fark edemedim. Olabilir. Olur yani!”* K6

“Evet hafızlık yaptığımdan dolayı, hafızam daha güçlendiği için okul derslerinde bir şey ezberlediğimiz zaman, daha kolay ezberlenebiliyor” K10, “Hafızamı güçlendirdi ve bence zekamı arttırdı. Mesela şimdi hafızlık derslerini yaptıktan sonra okula dönünce aslında zorlanmam gerekiyor ama ben zorlanmayacağım, doğrudan hafızam açıldığı için daha kolay kavrayabilirim.” K11, “Evet hocam, adı üzerinde hafıza, tabi ki hafızayı güçlendiriyor, hocam hafızlığımız bitince hocalarımız bize zaten söylüyor daha çok zihniniz açık olacak, daha çok, daha çabuk kavrayacaksınız, şu anda da çok iyi kavriyoruz, yani gerçekten.” K4

“Mesela hocam önceden bir iş yaparken tam dikkatimi veremiyordum. Ama mesela şu an, bir işi yaparken dikkatimi ona daha çok verebiliyorum” K8; “Ezber yapmak hafızlığımı açtı, öyle söyleyeyim yani daha başarılı oldum, daha dikkatli oldum, bazı şeylerde.” K2, “Ben ilk senemde dikkat problemi yaşadım, sorunu yasadım, onu da rehberlik hocamıza gitmiştim bana bir kitap tavsiye etmişti onun sayesinde birazcık daha dikkat problemimi yenmiştim.” K1

Yaptığımız görüşmelerde genel olarak öğrenciler hafızlık eğitiminin kendilerine olumlu katkılarından bahsetmiştir. Hafızlık eğitimi yoğun, düzenli ve dikkatli bir çalışma ile sürdürülebilmektedir. Bu bağlamda hafızlık eğitiminde başarılı olan bir öğrencinin her konuda başarılı olacağına yönelik bir anlayış genel olarak mevcuttur. Öğrencilerin okul, kurs ve aile ortamlarında bu anlamda motive edildikleri anlaşılmaktadır. Okul dersleri ile ilgili ifade ettiklerinden anladığımız kadarıyla aslında eğitime ara verip tekrar döndüklerinde içten içe yaşadıkları bir endişe durumu söz konusudur. Ancak bu sürecin sonucunda kendilerine telkin edildiği yönde başarılı olmaları, hem özgüvenlerini yükseltmiş hem de başarılı olacaklarına yönelik yapılan telkinlerin haklılığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Hafızlık eğitiminde dikkat önemli bir husustur. Ezberlenen sayfaların her geçen gün artması ve benzer ayetlerin bu oranda fazlalaşması öğrenci için zorlayıcı ve dikkat gerektiren bir durumdur. Öğrencilerin hafızlık eğitimine seçiminde bu hususa önem verilmelidir. Yaptığımız görüşmede öğrencilerden biri dikkat problemi yaşadığını ve bu problemi rehberlik öğretmenin desteği ile biraz aştığını belirtmiştir. Bu öğrencinin yaşadığı problemin çözümlenmesi veya daha iyi bir duruma gelmesi önemli bir kazanımdır.

Toplumda değer görme açısından öğrencilerin tamamına yakını, hafız oldukları için kendilerine verilen değer arttığını belirtmiştir (11/12= K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12), bir öğrenci bu konuyla ilgili, net bir cevap vermemiştir (K6). Bu konuyla ilgili bazı görüşler şöyledir:

“Gerçekten çok değişti, normal bir ortaokula giderken bana hiçbir şey demezlerdi, ama artık hafız olunca, çok önem vermeye başladılar, bir yere gittiğimde bir saygınlığım oluştu.” K11, *“Yani hocam daha da önem vermeye başladılar, hele babam hocam hafızım diye çağırıyor. Gerçekten akrabalar arasında daha çok bilinen biri oldum. Hocam değer kazandım yani. Hocam mesela hafız olduğunda söyle biz sana hediye alalım... İster istemez seviniyoruz, tabi ki.”* K4; *“Evet, aile içi, kuzenler falan arasında, işte bu hafız, işte falan öyle, daha çok teyzelerim falan biraz da sevmeye başladı, arkadaşlar çevresinde de bu hafızdı falan diye bir olay oluyor, mesela bir yarışma falan hemen’i çağırın işte o, arkadaşların arasında da böyle bir şey oluyor gurur verici bir şey.”* K12

Öğrencilerin geneli yakın çevreleri başta olmak üzere, geçmişte kendilerine verilen değerden daha fazla değer, önem ve öncelik verildiğini belirtmiştir. Bir öğrenci bu durumun akranları tarafından da sergilendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin hafızlık eğitimi almaları çevrelerinde iltifatla karşılanmıştır. Bu durum yoğun bir çalışma temposu gerektiren hafızlık öğrencileri için moral ve motivasyon sağlamanın yanı sıra başka öğrencilerinde hafızlık eğitimi almalarını teşvik edici bir durumdur.

“Projede yapılmasını en çok istediğin şey nedir?” sorusuna öğrencilerin bir kısmı piknik ve gezi programlarının yapılmasını istedikleri yönünde cevap vermiştir (5/12= K10, K4, K2, K1, K9). İki öğrenci herhangi bir faaliyet beklentilerinin olmadığını belirtmiş (K7, K6) bu öğrencilerden biri kursta etkinlikler ve gezi programlarının yapıldığını açıklamıştır (K6). Bir öğrenci kursta kendilerine yönelik faaliyetler yapıldığını ama müzeye hiç gitmediğini (K3), bir öğrenci proje sürecinde faaliyetler yapıldığını ancak haftada bir yapılmasını istediğini (K8), bir öğrenci proje sürecinde gezi faaliyeti yapıldığını ancak daha fazla olmasını istediğini belirtmiştir (K11). Bir öğrenci piknik, gezi ve sinema faaliyetlerinin olmasını istediğini (K5), bir öğrenci futbolla ilgili faaliyetler yapılmasını istediğini ifade etmiştir (K12). Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

“Hocam ben gezi olmasını şahsen çok isterdim. Gezi, kursumuzda mümkün olmuyor, kursumuz çok kalabalık olduğu için, böyle ayda bir kez bir sinemaya bir pikniğe, bir müzeye gitseydik bence güzel olurdu, hem bizim de kafamızın dağılması açısından güzel olurdu, bayağı iyi olurdu.” K5; “Futbol falan öyle daha çok spor yönlerine daha çok yapılmasını isterdim, olmasını isterdim gerçekten, futbolda biraz becerim var, şeyim var, yönelgim falan, daha çok futbola yakın spora yönelik bir şey yapmalarını isterim.” K12; “Bir şey düşünmemiştim. Bir aralar sinema falan yapıyorlardı, hocalara söyledik, dersleriniz bitince yaparız diyorlardı, sonra derslerimiz bitince yaptılar. Ama her sene pikniğe götürüyorlar. Böyle, ne biliyim, müze falan olsun hiç gitmedik.” K3

Öğrencilerin ifadelerinden genel olarak proje eğitiminde sosyal etkinliklerin yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerin daha fazla etkinlik yapılmasını istedikleri görülmektedir. Özellikle öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurulduğunda sosyal etkinlik ve faaliyetlerin düzenli aralıklarla ve öğrencilerin istedikleri faaliyetlere ağırlık verilerek yürütülmesi, okul ve kursların fiziki şartlarında da bu bağlamda düzenlemeler yapılması önem arz etmektedir.

4.4.3. Öğrencilerin projede yer alma nedenlerine ilişkin görüşleri

“Projede olmayı neden tercih ettin?” sorusuna, öğrencilerin bir kısmı hafız olmak istedikleri için projeye katıldığını (4/12= K2, K6, K7, K3), öğrencilerden bazıları da ailesinin isteği ile bu projede yer aldığını belirtmiştir (3/12= K5, K10). Bir öğrenci Kur’an-ı Kerim’i öğrenerek, ahireti kazanmak için bu projede yer aldığını (1/12= K11), iki öğrenci arkadaşlarından etkilendiğini söylemiştir (2/12= K12, K9), üç öğrenci de hem kendisi hem de ailesi istediği için bu projede yer aldığını belirtmiştir (3/12= K1, K4, K8). Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

“Yani hocam annem bunu gerçekten çok istedi; çünkü hem okula gidip hem hafızlık yapmak çok güzel birşey, hem okulundan geri kalmamış oluyorsun, hem hafızlık öğreniyorsun. annem de çok istedi, ben de çok istedim, oldu bu yüzden.” K4; “Allah’ın Kur’an’ını öğrenmek ve ahirete kazanç yapmak için.” K11; “Gerçekten kendimi başarılı hissediyordum, arkadaşlarımdan da geri kalmak biraz bana zor geliyordu. Arkadaşlarımla aynı seviyede olmak isterim. Arkadaşlarımla birlikte olmak için de biraz gayret ettim ve proje sınıfında olmak istedim.” K12; “Hocam ben zaten

küçüklüğümden beri, ben de babam da hafız olmayı çok, hafız olmamı çok istiyorduk ve zaten bunu duyunca da böyle bir şeyi değerlendirmek istedim. Çünkü hocam, liseden sonra, liseyi örgün şekilde okumak mümkün değildi, yani zor olacaktı bayağı, ben de ortaokulunda zaten derslerim fazla değilken, okul derslerim, hafızlığı da bitirmek istedim.” K1; “Ben normalde hafızlık yapmak istiyordum babama söyledim. Bu şekilde tahmin etmemiştim ama babam da araştırdı. Sonra burada sınav olduğunu duyduk geldik.” K2; “Hocam ben hafız olmayı çok istedim, neden bilmiyorum, hem sevaplarını falan duyunca daha çok istedim, öyle başladım, zaten üç ay tatillerinde annem beni hep boş bırakmıyordu, hep kurslara gidiyordum.” K3

Hafızlık proje eğitiminde genel olarak öğrencilerin kendi tercihlerinin ön planda olduğu gözlemlenmiştir. Proje okulunda eğitim alma ayrıcalığı da öğrenciler açısından tercihlerini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Proje eğitiminde yer alan arkadaşlarından ayrılmamak için de öğrencilerin gayret gösterdiği anlaşılmaktadır.

Genel olarak öğrencilerin proje süreçlerine ilişkin görüşleri şöyledir:

Öğrencilerin tamamı eğitime ara verme hakkını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Hafızlık eğitiminde ham sayfaların tamamının ezberlenebilmesi için, okula 1 yıl ara vermeyi öğrenciler gerekli bulduklarını ve bu dönemde yoğun bir ezber çalışması yapılmasına rağmen tek bir program yürüttükleri için sürecin rahat geçtiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin geneli projede eğitimin en kolay basamağının 5. sınıf, en zor basamağının 7. sınıf olduğunu ve 7. sınıfta iki eğitimi birlikte yürütmenin projede en zorlandıkları durum olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitime ara verip tekrar okula döndüklerinde kendilerini mutlu ve heyecanlı hissettiklerini dile getirmişlerdir. Eğitim sürecinde en büyük desteği başta ailelerinin olmak üzere sırasıyla hafızlık hocalarının, okuldaki öğretmenlerinin ve kurstaki hocalarının sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamı Kur'an'ı Kerim derslerine giren öğretmenlerinin kendilerine karşı olumlu bir yaklaşım sergilediği yönünde görüş beyan etmiş, bununla beraber iki öğrenci hafızlık hocalarının bazen kendilerine kızdığını ifade etmişlerdir.

Projenin kazanımları ve öğrencilerin beklentilerine ilişkin görüşleri şöyledir:

Öğrencilerin, projeye başladıktan sonra kendilerindeki değişimleri ile ilgili olarak her biri farklı cevap vermiştir; bu değişimleri sosyalleşme, başarılı ve özgüvenli hissetme, İslami bilincinin artması, zeki olduğu inancının artması, yatılı kursta eğitimin ders çalışma disiplini kazandırması olarak beyan etmişlerdir. Bir öğrenci okulla hafızlık eğitimini beraber yürütmekte zorlandığı için kendisini başarısız hissettiğini ancak iletişimine olumlu katkı sağladığı şeklinde görüş beyan etmiştir.

Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi çalışmasında öğrencilerin 6. sınıfta eğitim-öğretime bir yıl ara vermesi ve hafızlık eğitiminin tamamlanması, 7. sınıfta ise hafızlığın pekiştirilmesi, talimi ve akademik eğitimin yapılması öngörülmüştür. Yaptığımız görüşmeler için bu bağlamda proje süreçlerini daha iyi değerlendireceklerini düşündüğümüz, 7. sınıf öğrencilerinden A, B ve C grubundan seçtiğimiz öğrencilerden A grubundan 1 öğrencinin ve B grubundan da 1 öğrencinin hafızlık eğitimini 7. sınıfın sonunda henüz bitirememiş olduğu anlaşılmıştır. Hafızlık eğitiminde ham sayfalarını bitirme aşamasına gelmiş bu öğrencilerin projeye ilgili değerlendirmelerini ayrıca incelediğimizde şu verilere ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin ikisi de kız öğrencidir (K4, K7). K4 öncelikle annesinin olmak üzere kendisinin de isteği ile hafızlığa başladığını belirtmiştir. Öğrencilerin her ikisi de projeye dahil olmadan önce sınava girmiştir. K4 projeye sadece Kur'an'ı Kerim sınavına girerek seçilmiştir. K7 okulda yapılan akademik sınavdan geçemediğini ancak daha sonra projeye dahil edildiğini belirtmiştir. Bu öğrenci sadece okul derslerine yönelik sınava tabi tutulmuştur. K7 kendi isteği ile hafızlık eğitimine başlamıştır. Bu öğrenci projenin kazanımları başlığında, proje eğitiminde zorlandığı için kendini başarısız hissettiğini belirten tek öğrencidir.

Hafızlık eğitiminin kazanımları başlığında, öğrenciler dikkatlerinin artması, hafızalarının güçlenmesi, okul derslerini daha kolay kavramaları noktasında katkı sağladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu hafızlık eğitimi almaya başladıktan sonra toplumda daha fazla değer gördüğü yönünde görüş beyan etmiştir. Öğrencilerin geneli proje sürecinde faaliyetlerin yapıldığı bilgisi ile birlikte piknik ve gezi programlarının yapılması ya da daha fazlalaştırılması, müze gezisi, spor faaliyetlerinin yapılması gibi beklentilerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin projede yer alma nedenlerine ilişkin görüşleri şöyledir:

Sadece bir öğrenci Kur'an'ı Kerim'i öğrenerek ahireti kazanmak istediği için projede yer almak istediğini belirtmiştir. Hafızlık proje eğitiminde genel olarak öğrencilerin kendi tercihlerinin ön planda olduğu gözlemlenmiştir. Proje okulunda eğitim alma ayrıcalığı da öğrenciler açısından tercihlerini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Proje eğitiminde yer alan arkadaşlarından ayrılmamak için de öğrencilerin gayret gösterdiği anlaşılmaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Yapmış olduğumuz bu tez çalışmasında MEB ve DİB ortaklığında yürütülen projenin okul ve kurs yöneticilerinin hafızlık eğitimini yaptırarak Kur'an kursu öğretmenlerinin okuldaki tüm öğretmenlerin, veli ve öğrencilerin nezdinde programın değerlendirilmesi ve ürettiği sonuçların irdelenmesi cihetine gidilmiştir. Araştırmada 190 eğitici ve yöneticinin görüşlerinin yanı sıra 428 öğrenci velisinin ve 12 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma nicel ve nitel olarak iki bağlamda değerlendirilmiştir. Nitel analiz bölümünde elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Nicel bağlamda, yapılan anket ile program paydaşlarının görüşleri alınmış ve bu görüşlerden oluşan veriler analiz edilmek suretiyle araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır. Bu doğrultuda, nicel analizlerde katılımcıların demografik özelliklerine göre hafızlık eğitiminin eğitim yönetimi bakımından etkisi ve hafızlık eğitiminin çocuğun eğitimine etkisi faktörlerinin farklılaşp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, ölçek ifadelerine verilen yanıtlar tanımlayıcı istatistiklerle incelenmiş ve elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Çalışmamızda tanımlayıcı istatistikler doğrultusunda “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi erken yaşta kalıcı ve kolay ezber yapma avantajı sağlar.” ifadesine ilişkin en yüksek ortalamayı okul yöneticileri sergilerken en düşük ortalamanın ise Kur'an kurs öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların hepsi bu ifadeye olumlu yanıt vermiştir. Literatürde ideal hafızlık yaşı ile ilgili erken yaşın hafızlık için daha uygun olduğu kanaati genel kabul içerisinde yer almaktadır. Cebeci ve Ünsal (2006) hafızlık eğitimi ve sorunları ile ilgili yaptıkları araştırmada, kurslardaki öğrencilerin yaşlarının ilerlemiş olmasından şikayetçi olan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 81.7), hafızlığa başlamada uygun yaşların 11-13 yaşları olduğunu belirtmişlerdir. Çaylı (2005) hafızlık yaşı için en uygun olan dönemin 13-15 yaş arası olduğunu ileri sürdüğü çalışmasında öğrencilerin bu grup üzerinde yaşlarda olmasının hafızlık programını nitelik ve nicelik bakımından olumsuz etkilediğini bildirmektedir. Algur (2018) yaptığı çalışmada hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireylerin motivasyon durumlarının ileri yaşlardakilere göre daha yüksek, stres düzeylerinin ise daha düşük olduğunu belirtmiştir; bu veriler çalışmamızdaki bulguları destekleyicidir.

Ancak ilgili çalışmada hafızlık eğitimi alan bireyin farkındalık düzeyinin yaş ilerledikçe arttığı belirtilmiştir.

Yine tez çalışmamızda tanımlayıcı istatistikler doğrultusunda katılımcıların “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi’nde yapılan öğrenci seçmeleri isabetlidir.” ifadesine verdikleri cevaplardan, Kur’an kursu öğretmenlerinin hafızlık eğitimi için seçilen öğrencilerin tabii tutuldukları kriterlerin daha isabetli belirlenmesi halinde verimliliğin çok daha artacağı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Kur’an kursu yöneticilerinin de benzer görüşte oldukları yine tanımlayıcı istatistikler neticesinde ulaşılan sonuçlardandır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan sonuçlarda özellikle hafızlık eğitiminde geride kaldıkları tespit edilen öğrencilerin durumları incelendiğinde projeye başlarken yapılan seçimlerin yetersizliği ulaştığımız bu bulguyu doğrulayıcı niteliktedir. Bu bağlamda Adıgüzel, vd. (2018) hafızlık eğitiminde öğrenci seçim sürecinde yazılı ve sözlü sınavın yanı sıra psikolojik testler de uygulanmasının gerekliliğini vurgulamış ve öğrencilerin hafızlığa hazırlık kursunda da seçim sürecinin devam ettirilmesini, hafızlık sürecinde sıkıntı yaşayacağı belirlenen öğrencilerin farklı okullara yönlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Kozakoğlu (2019) yaptığı çalışmada öğrenci seçiminde uygulanan yöntemlerin amacına uygunluğu görüşüne Kur’an kursu öğretmenlerinin % 77 oranında katıldığını belirtmiştir. Uğur (2019) yaptığı çalışmada projeye öğrenci seçim sürecini katılımcıların çoğunluğunun eleştirdiğini ve bu süreçte yapılan uygulamaları yetersiz bulduklarını ifade ettiklerini belirtmiştir.

Yaptığımız araştırmada “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi’nde gerek görüldüğünde 1 yıl eğitime ara verilmelidir.” görüşüne en başta kurs yöneticileri ve sırasıyla okul yöneticisi, kurs öğreticisi olmakla birlikte tüm katılımcılar olumlu yaklaşmışlardır. Ayrıca bu konuda gerçekleştirilen görüşmelerde projede yer alan hafızlık öğrencilerinin tamamı ara verme hakkını kullandıklarını ve ara vermeyi gerekli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılar, hafızlığın tamamlanması için örgün eğitime bir yıl ara verilmesinden yanadırlar. Nitekim öğrenciler de genel olarak hafızlığın yoğun bir şekilde çalışıldığı dönem olmasına rağmen okula ara verilen dönemi tek bir program yürüttükleri için kolay bulduklarını belirtmişlerdir. Kuloğlu (2018) yöneticilerin %54,5’inin proje kapsamında örgün eğitime bir yıl ara verilmesine öğrenci yaklaşımının tamamen olumlu olduğu ifadesine

yer vermiştir. Ancak buna karşın Yetimova (2018) çalışmasında, katılımcıların çoğunluğuna göre hafızlık eğitimini tamamlamak için yetersiz olduğu gerekçesiyle eğitime bir yıl ara vermenin projenin zayıf yönü olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda Güneş (2020) örgün eğitimle hafızlık projesinden ayrılan öğrencilerin çeşitli sebeplerle projeden ayrıldığını, 1 yıl eğitime ara vermenin hafızlık eğitimini tamamlamak için yetersizliğinin de projeden ayrılmanın önemli sebeplerinden olduğunu belirtmiştir. Çalışmamızda elde ettiğimiz bulguların aksine Karaosman (2019) yaptığı çalışmada ilköğretimden sonra hafızlık yapmak isteyenler için bir yıl ara verilmesinin öğrencinin okula ve eğitim-öğretime intibakını olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir.

Araştırmamızda katılımcılara yöneltilen ifadelerden bir diğeri olan “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilere ders çalışma disiplini kazandırır.” şeklindeki önermeye eğitici ve yönetici katılımcılar ortalamada olumlu yaklaşmışlardır. Diğer bir ifadeyle ders çalışma disiplini bakımından hafızlığın pozitif etken olduğu ifade edilmektedir. Bu durum, hafızlık eğitiminin gerektirdiği öz disiplin ve süreklilikle ilişkili olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilerin zaman yönetimi becerisini geliştirir.” ifadesine verilen yanıtlar da benzer niteliktedir. Katılımcıların her iki ifade için sergiledikleri pozitif tutum, hafızlık eğitiminin bilişsel ve davranışsal etkileri bağlamında izah edilebilir. Bu bağlamda öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenciler, hafızlık eğitiminin okul derslerini daha kolay kavrama, ezber kabiliyetlerinin artması, hafızalarının güçlenmesi, dikkatlerinin artması açısından katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda literatürde ulaştığımız bulgularla örtüşen, beyin temelli öğrenme konusunda hafızlık ve beyin başlıklı araştırmada Kutlu, vd. (2018) hafızlık eğitimi alan öğrencilerin eğitim öncesinde ve sonrasında beynin yüksek fonksiyonları olan bilişsel becerileri inceleyen çalışmalarında hafızlık eğitimini tamamlayanlarda eğitim sonrasında stres altında tepki verme hızı ve kalitesi, muhakeme yeteneği, dikkat ve hafızanın arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca psikoloji disiplinde benzer bağlamda yapılmış olan araştırmalarda, hafızlık eğitiminin zamanla birlikte öğrenme sürekliliğinin, uzun ve kısa süreli sözel bellek gelişiminin ve öğrenme stratejisinin etkinliğinin artırılması hususlarında pozitif etkilerinin varlığı bildirilmektedir. Bunların yanı sıra, görsel belleği anlık ve uzun süreli geliştirmede pozitif etkisiyle birlikte dikkat oranı, cevaplama kabiliyeti, bilişsel esneklik, görsel tarama hızı ve

izlemenin bellekte olumlu etkileri de yine yapılan çalışmanın bulgularındandır (Şirin, 2019). Dolayısıyla hafızlık eğitiminin bilişsel ve davranışsal pozitif etkilerinin eğitim sürecinde de bireyin planlama ve odaklanma kabiliyetini artıracak gibi sistematik yaklaşımına da olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Öte yandan araştırma odağındaki öğrencilerin hem okul hem de hafızlık eğitimini birlikte yürüttükleri düşünüldüğünde, eğitim programlarının da belirli bir sistematiğe şekillenmiş olması ve buna uyumun zaruret teşkil etmesi, öğrencileri zaman ve ders planı yapmaya yöneltecektir.

Hafızlık eğitiminin yönetimi bağlamında yaptığımız çalışmada “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi yürütülürken yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasında iyi bir iletişim vardır.” ifadesine ilişkin en yüksek ortalamayı okul yöneticileri ve okul yöneticisine çok yakın bir ortalamayla kurs yöneticileri sergilerken en düşük ortalama kurs öğretmenlerine aittir. Beş katılımcı grubun her biri bu ifadeye olumlu yanıt vermiştir. Bu bağlamda Kozakoğlu (2019) yaptığı çalışmada “hafızlık projesinde idare, veli ve öğretici ilişkileri düzenli ve verimlidir.” ifadesine kurs öğretmenlerinin %67,2’sinin katıldığını, %26,2’sinin de kısmen katıldığını ifade etmiştir. Bu bulgular çalışmamızda ulaştığımız kurs öğretmenlerine nazaran daha yüksek bir katılıma işaret etmektedir.

Çalışmamızda “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi’nde Kur’an’ı Kerim derslerinde görev alan öğretmen/öğretici alanında yeterlidir.” ifadesine grupların tamamı birbirine yakın ortalamalarla olumlu bir bakış sergilemiştir. Ölçek ifadelerine genel olarak yüksek bir ortalama ile olumlu bakış sergileyen okul ve kurs yöneticileri daha düşük olumlu bir ortalama sergilerken, ölçek ifadelerinde en düşük ortalamaya sahip grup olan kurs öğretmenleri bu ifadede diğer katılımcı gruplara yakın bir ortalama sergilemiştir. Bu bağlamda Kozakoğlu (2019) yaptığı çalışmada katılımcıların hafızlık hocalarının pedagojik formasyon almış olmalarını velilerin %80’inin önemli gördüğü, ayrıca velilerin hafızlık hocalarının öğrenciye karşı tutumları ile ilgili memnuniyet düzeyleri ile ilgili ifadeye %67’sinin katıldığı, %27’sinin ise kısmen katıldığı bulgularına ulaşmıştır. Öte yandan araştırmaya katılan kurs öğretmenlerinin formasyon eğitimi almaları halinde proje eğitiminin daha başarılı olacağı yönündeki önermeye %45’inin katıldığı, %37’sinin ise kısmen katıldığı bulgularına ulaşmıştır. Çaylı (2005) ise yaptığı çalışmada hafızlık eğitimi veren öğretmenlerin formasyon eğitimi alma

durumları için katılımcıların %66,7'sinin öğretmenlerin pedagojik formasyon yönünden yeterince eğitim almadıkları ve kendi tecrübeleri ile hareket ettikleri yönünde görüş beyan ettiklerini ifade etmiştir. Kuloğlu hafızlık eğitimcilerinin yeterli alan bilgisine sahip oldukları yönündeki ifadeye yöneticilerin %45,5'inin katıldığını, %54,5'inin ise kurumlarındaki hafızlık öğretmenlerinin kısmen yeterli alan bilgisine sahip olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir.

Yine çalışmamızda “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi okullar tarafından etkili bir şekilde yönetilmektedir.” ifadesine katılımcıların tamamı olumlu yaklaşmıştır. Bu ifadeye okul yöneticilerinden oluşan grup yüksek bir ortalama sergilerken kurs yöneticileri, veliler ve öğretmenler birbirine yakın daha düşük bir ortalama sergilemektedir. Öte yandan kurs öğretmenlerinin 3,20 eşik değere yakın düzeyde en düşük olumlu ortalama sergileyen grup olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda Kozakoğlu (2019) “Okul ve kurs idaresi, düzenli istişare ve karşılıklı anlayış çerçevesinde projeyi yönetmektedirler.” ifadesine Kur'an kursu öğretmenlerinin %78,7'si katıldığını, %18,0'ı kısmen katıldığını ifade etmiştir. Bu bulgular bizim çalışmamızdaki bulgularla karşılaştırıldığında kurs öğretmenlerinin ifadeye katılım oranı bizim bulgularımıza oranla daha yüksektir.

Yine çalışmamızda “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nin uygulanmasında katılımcı bir karar alma süreci izlenmektedir.” ifadesine ilişkin en yüksek ortalama okul yöneticilerine en düşük ortalama ise sırası ile kurs öğretmenlerine ve öğretmenlere aittir. Kurs yöneticileri ile veliler ise birbirine yakın düzeyde daha olumlu bir ortalama sergilemektedir. Bu bağlamda Kozakoğlu (2019) yaptığı araştırmada kurs öğretmenlerinin “İdare, öğretmenler tarafından yapılan öneri ve eleştirilere değer vermekte, onların fikirlerini önemsemektedir.” ifadesine %72,1'inin katıldığını, %23,0'ının kısmen katıldığını ifade etmiştir. Çalışmamızda yer alan gruplar arasında kurs öğretmenlerinin olumlu olmakla beraber benzer ifadeye en düşük ortalama ile katılım sağladıkları görülmektedir.

Çalışmamızda “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nin sonuçları ölçülmekte ve değerlendirilmektedir.” ifadesine katılımcı grupların tamamı olumlu yaklaşmıştır. Okul ve kurs yöneticileri bu ifadeye en yüksek ortalama ile katılım sağlamıştır. Bu bağlamda Kuloğlu (2018) yöneticilerle yaptığı çalışmada hafızlık projesinin yetkililer tarafından takibi ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olarak katılımcıların %72'sinin

kurumunda projenin hedef ve kazanımlar açısından ölçülebilir ve sürdürülebilir olduğuna tamamen katıldığını, %27,3'ünün ise kısmen katıldığını ifade etmiştir. Çalışmamızdaki yönetici görüşleri ile bu bulgular örtüşmektedir.

Yine çalışmamızda tanımlayıcı istatistikler doğrultusunda “Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi’nde öğrencilere rehberlik desteği verilmektedir.” ifadesine katılımcıların tamamı olumlu yanıt vermiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerde aile, öğretmen, kurs öğreticisi ve arkadaşlarının yanı sıra öğrencilerin % 50’si rehberlik öğretmeninden destek aldığını ifade etmiş, ayrıca dikkat dağınıklığı problemi olduğunu belirten bir öğrenci bu probleminin çözümü konusunda rehberlik öğretmeninden destek aldığını ifade etmiştir. Uğur (2019) yaptığı çalışmada eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik olmak üzere üç başlıkta öğretici ve öğrenci görüşlerine yer vermiştir. Bu bağlamda yaptığı çalışmada öğreticilerin hafızlık stratejileri konusunda öğrencilere yeterli bilgilendirmeyi yaptıkları yönünde görüş beyan ettiklerini ancak bazı öğrencilerin bu bilgilendirmeyi yetersiz bulduklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğreticilerin öğrencileri ilgi ve becerileri yönünden tanımada kişisel gözlem ve uygulamalar boyutunda kaldıklarını, ancak ortaokul öğrencilerine geleceğe dair meslek seçimi ile ilgili geniş bir bakış açısı kazandırıldığını belirtmiştir. Kişisel rehberlik temasında ise öğrenci ve öğreticilerin bir kısmı sorunların dinlendiğini, bu hususta yardımcı olduğunu ifade ederken, daha çok hafızlık eğitiminde zorlandığı veya eğitimden ayrıldığı tespit edilen bazı öğrencilerin sorunların öğreticiler tarafından önemsenmediği yönünde görüş beyan ettiklerini belirtmiştir. Bizim çalışmamızda ise hem hafızlık öğreticilerinin hem öğretmenlerin yüksek düzeyde destek verdiği, rehberlik öğretmenlerinin de öğrencilere moral, motivasyon, sosyal etkinlik gibi konularda ve sorunların çözümünde gerekli desteği orta seviyede verdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Yaptığımız çalışmada hafızlık projesinin ve hafızlık eğitiminin öğrencilere kazanımları konusunda öğrencilerin genelinde verdiği cevaplardan, özgüvenli hissetme, zeki olduğuna inancının artması, okul derslerini kolay kavrama, hafızasının güçlenmesi, toplumda daha fazla değer görme, sosyalleşme gibi birçok olumlu bulguya ulaşılmıştır. Ancak bir öğrenci projenin kazanımları başlığında, proje eğitiminde zorlandığı için kendini başarısız hissettiğini belirtmiştir. Yaptığımız görüşme neticesinde hafızlık çalışmasını tamamlamış olması gereken sürede henüz

tamamlayamadığı anlaşılan öğrencinin başarısızlık hissine kapıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda literatürde yapılan çalışmalarda hafızlık eğitiminin öğrenci üzerindeki etkileri konusunda Güneş (2020) yaptığı çalışmada özgüven konusunda görüşlerin genel olarak ikiye ayrıldığını birinci görüşün, örgün eğitimle birlikte yürütülen hafızlıkta geleneksel hafızlığa göre bir sistem değişikliği olduğundan dolayı genel olarak özgüven gelişimine olumlu yansıdığı görüşü, ikincisi ise özgüven gelişiminin hafızlığı başarıp başarmama veya tamamlayıp tamamlayamama durumuna göre değiştiğini düşünenlerin görüşüdür. Bu bağlamda her iki görüş yaptığımız çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir. Yine bu araştırmada bazı katılımcıların hafızlığın sosyal bakımdan öğrencilere değer kattığını düşünürken, bir kısım katılımcının ise bu konuda farklı kanaatler ortaya koyduğunu belirtmiştir, bizim tez çalışmamızda öğrencilerin bir kısmının sosyalleşme konusundaki olumlu görüşleri ile bu görüşler örtüşmektedir. Bu sonuçlara benzer şekilde Algur (2018) hafızlık eğitimi ile ilgili yaptığı çalışmada katılımcıların genelde kendilerine güvendiklerini ve hafızlık eğitimi alan bireylerin kendilerine olan güvenlerinin sağlanması ve bu güvenin sürekliliğinin olması için derslerinde başarılı olmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Yaptığımız çalışmada öğrencilerin tamamı hafızlık eğitim sürecinde en büyük desteği öncelikle ailelerinden aldıklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda Kuloğlu (2018) yaptığı çalışmada velilerin projeye sağladıkları desteğin yeterliliği ile ilgili önermeye katılımcıların %90'ının kısmen katıldığını ifade etmiştir.

Yaptığımız çalışmada öğrencilerin projede yer alma nedenlerine ilişkin görüşlerinde kendi tercihleri öne çıkmaktadır. Ayrıca proje eğitiminde yer almak ve arkadaşlarından ayrılmak istememeleri de tercihlerini etkileyen sebeplerdendir. Bu bağlamda Kozakoğlu (2019) yaptığı çalışmada, öğrenci velilerinin proje eğitimini tercih nedenleri ile ilgili olarak hafızlık eğitimi için ideal yaşın ortaokul dönemi olması yönündeki önermeye velilerin %71,4'ünün katıldığını belirtmiştir. Ayrıca proje okulunu tercih etme nedenleri ile ilgili olarak proje okulu olması, öğretici ve idarecilerin kalitesine güvenme yönündeki önermelere ise katılımcıların %55,7'sinin katılmadığı, %55,3'ünün ise katıldığını belirtmiştir. Proje hafızlık eğitiminin ikili eğitim imkanı sunması ve öğrencilerin örgün eğitimden kopmaması yönündeki önermeye ise velilerin %91,4'ünün katıldığını ifade etmiştir. Yaptığımız çalışmada öğrencilerin tercihlerinde proje okulu olmasının etkili olduğu bulgusuyla yapılan

çalışmadaki bulguların bir kısmı örtüşmektedir. Özler (2019) ise yaptığı çalışmada katılımcı öğrencilerin genel olarak Allah rızası ve dini yönden kendilerini geliştirmek için hafız olmak istediklerini ifade etmiştir. Yaptığımız çalışmada sadece bir öğrenci ahireti kazanmak için hafızlık yapmak istediğini belirtmiştir.

Araştırmada katılımcıların demografik özelliklerine göre hafızlığın eğitim yönetimi ve öğrencinin eğitimine etkisi yönünden görüşleri değerlendirilmiştir. Bu bağlamdaki bulgular, literatürde benzerlerinin olmayışı itibarıyla bu araştırmaya özgün bulgular olarak ortaya çıkmış ve literatürle kıyaslanması mümkün olamamıştır.

Katılımcıların cinsiyetlerine bağlı olarak hafızlık eğitiminin etkisi ve hafızlık eğitimi yönetimi ortalamaları anlamlı bir farklılık sergilememektedir. Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek katılımcıların bu iki değişken için görüşleri paralellik sergilemektedir. Ayrıca araştırmada katılımcıların hafızlık eğitimine ilişkin görüşleri katılımcı yaş grupları perspektifinden de değerlendirilmiştir. Ancak yaşın da bu bağlamda bir etki unsuru olmadığı görülmüştür.

Öte yandan medeni durum değişkenine göre hafızlık eğitiminin etkisi ve hafızlık eğitimi yönetimi değişkenlerinin ortalamalarının farklılaştığı görülmüştür. Evli katılımcılarda hafızlık eğitimi yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisi ortalamaları bekar katılımcılara göre daha yüksektir. Bu durum ebeveyn olma ile ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin çocuklardaki gelişimi ebeveyn olmayanlara göre daha etkin biçimde deneyimlemiş olmaları söz konusu olmakla birlikte kendi çocukları üzerinden bu değişimi gözleme ihtimalleri de söz konusu olabilecektir. Bu açıdan ebeveyn olan ya da evli katılımcıların görüşlerinin bu değişkenler için daha olumlu seviyede olduğu görülmüştür.

Diğer taraftan katılımcıların eğitim seviyelerine bağlı olarak hafızlık eğitimi yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisi ortalamaları değerlendirilerek gruplar arasında bir karşılaştırmaya gidilmiştir. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak eğitim seviyesinin katılımcıların alt boyutlarına ilişkin ortalamaları etkilediği görülmüştür. Hafızlık eğitiminin yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisi bağlamında yüksek lisans mezunları ile lise, ön lisans ve ilköğretim mezunları arasındaki ilişkide yüksek lisans mezunlarının en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca lisans mezunları ile lise, ön lisans ve ilköğretim mezunları arasındaki ilişkide ise lisans

mezunlarının ortalamalarının en düşük ortalama olduğu görülmektedir. Bu durumun değerlendirme kriterleri ve hafızlık eğitimine bakış açısı itibarıyla eğitim düzeyi yüksek olan katılımcıların beklentilerinin yeterli düzeyde karşılanamamasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların hafızlık yapmış olup olmamalarına bağlı olarak hafızlık eğitimi yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisi değişkenlerine ilişkin katılımcı ortalamaları farklılık sergilememektedir. Bu durum katılımcıların konuyu objektif bir değerlendirme imkanına sahip olmaları ile izah edilebilir. Yani katılımcılar hafız olmalarına bağlı olarak durumu değerlendirmemiş olup, yine tanımlayıcı istatistiklerde elde edilen bulguları destekler nitelikte görüş birliği sergilemişlerdir.

Hafızlık eğitimi yönetimine ilişkin grup ortalamalarının veliler ve kurs öğretmenleri karşılaştırmasında velilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani veliler, hafızlık eğitimi yönetiminin kurs öğretmenlerine nazaran daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Öte yandan, Kur'an kursu yöneticileri ve okul yöneticilerinin hafızlık eğitiminin etkinliğine ilişkin görüşleri Kur'an kursu öğretmenlerine nazaran daha yüksek ortalamaya sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin hafızlık eğitimi yönetiminin etkinliğine ilişkin ortalamaları da Kur'an kursu öğretmenleri ile benzer biçimde kurs ve okul yöneticilerinden daha düşük seviyededir. Bu durum, her iki alandaki öğretmenler açısından değerlendirilmiştir. Yöneticilere nazaran öğretmenlerin hafızlık eğitiminin yönetiminin etkinliği konusundaki ortalamaları düşüktür. Bu durum, eğitimi veren bu kişilerin bizzat karşılaştıkları sorunlardan kaynaklı olmalıdır. Öte yandan öğretmenlerin yöneticilerden beklentilerinin de tam olarak karşılanmaması yine bu bulgunun izahı açısından değerlendirilebilir. Bu durum, iki grup için değerlendirildiğinde beklentinin karşılanması çabasının zamanla bir çatışma sebebi olabileceği de göz ardı edilmemelidir.

Hafızlığın eğitim üzerindeki etkisine ilişkin olarak ise okul yöneticilerinin ortalamaları veliler, Kur'an kursu öğretmenleri ve öğretmenlerden daha yüksektir. Yani okul yöneticilerinin hafızlık eğitiminin öğrenci üzerindeki olumlu etkisi olduğu yönündeki görüşleri diğer gruplardan daha yüksektir. Nitekim öğrenciyle daha yakın grup olan öğretmenler ve veliler ile yöneticilerin hafızlığın etkisine ilişkin bakış açıları anlamlı biçimde farklıdır. Bu durum, gruplar arasındaki iletişimin tam anlamıyla sağlıklı bir biçimde tesis edilmediğine işaret sayılabilir. Yetimova (2018) kurslarla

okullar arasındaki iletişimin zayıflığına bağlı olarak programın etkisinin beklenen düzeylere ulaşmadığı şeklindeki bulguya vurgu yapmaktadır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Netice itibarıyla yaptığımız bu araştırmada, Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi'nin tüm paydaşlar tarafından gayet olumlu karşılandığı, eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve öğrencilere etkilerinin genel olarak olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. İstanbul ilinde 20 okulu ve bu okullarla işbirliği yapan Kur'an kurslarını içine alarak gerçekleştirilen çalışmada MEB ve DİB ortaklığında yürütülen proje için koordineli bir çalışma neticesinde belirlenen amaçları gerçekleştirmeye yakın bir seviyeye ulaşıldığı görülmüştür.

Yapılan araştırmada imam hatip ortaokullarında örgün eğitimle hafızlık projesinin eğitiminin etkisi ve hafızlık eğitiminin yönetimi hakkında yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda hafızlık eğitiminin etkisi ile ilgili okul ve kurs yöneticileri başta olmak üzere tüm katılımcıların olumlu algılarının yüksek düzeyde olduğu ancak Kur'an kursu öğretmenlerinin hafızlık projesine öğrenci seçmelerinin daha isabetli yapılması gerektiği yönünde görüş beyan ettikleri tespit edilmiştir.

Hafızlık eğitiminin yönetimi boyutuyla ilgili olarak ise katılımcıların tamamı olumlu yaklaşım sergilemiştir. Hafızlık eğitiminin yönetimi boyutunda en yüksek ortalama okul yöneticilerine aittir. Katılımcı grupların tamamının hafızlık eğitiminin yönetimi boyutundaki ifadelerine yaklaşımları olumlu olmakla beraber, hafızlık eğitiminin etkisine nazaran daha düşük düzeyde olumlu ortalama sergiledikleri görülmüştür. Bu bağlamda en düşük olumlu ortalamalar ise Kur'an kursu öğretmenlerine aittir.

Araştırmada ayrıca örgün eğitimle hafızlık eğitimi yönetimi ve hafızlık eğitiminin etkisine ilişkin katılımcıların görüşleri yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, meslekteki yıl, mezun olunan eğitim programı, hafızlık durumları ve katılımcı gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonuç olarak medeni durum, eğitim düzeyi ve katılımcı grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırmada son olarak Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi ile ilgili öğrencilerin görüşleri incelenmiş ve öğrencilerin hafızlık projesi ile ilgili genel olarak olumlu görüşleri öne çıkmıştır. Ancak öğrencilerin proje eğitiminde 7. sınıfta okulla hafızlık eğitimini birlikte yürütmekte zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi erken yaşta hafızlık yapma imkanı arayanlar için kısa zamanda çok tercih edilen bir proje haline gelmiştir. Bu bağlamda yaptığımız çalışmada karşımıza çıkan en önemli husus, hafızlık eğitimini uygulayan Kur'an kursu öğretmenlerinin projeye öğrenci seçimleri ile ilgili daha isabetli sınav yapılması gerektiği yönündeki görüşleridir. Bu durum örgün eğitimle hafızlık için öncelikle akademik olarak belli bir başarıyı yakalamış ve ezber kabiliyetine sahip öğrencilerin isabetli seçmelerle projeye kazandırılmalarının önemini ortaya koymuştur.

Yapılan bu araştırma, kesitsel nitelikte olup belirli bir dönem ve grup için ele alınmıştır. Dolayısıyla ulaşılan sonuçlar da dönemle sınırlıdır. Öte yandan hafızlık eğitiminin din eğitimi açısından önemi de dikkate alındığında, yapılacak çalışmaların nitel ve nicel bağlamda artırılması da son derece önemlidir. Bu bağlamda önerilerimiz şöyledir:

- Projeye öğrenci seçme kriterlerinde, öğrencilerin akademik başarısının dikkate alınmasının yanı sıra ezber kabiliyetini ölçmek amacıyla geliştirilen yöntemlere yer verilmesi (belirli sürelerde şiir ezberleme, hatırladığı kadarını yazma gibi), ayrıca öğrencilerin dikkatini ölçecek sınavların uygulanması ve psikolojik durumunun hafızlık için uygun olup olmadığı yönünden de değerlendirilmesi önerilmektedir.
- Yapılan seçmelerin projeye dahil edilecek tüm öğrenciler için standartlaştırılması önerilmektedir.
- Hafızlık eğitimini başarılı bir şekilde tamamlayan öğrencilerin Kur'an'ı Kerim'i öğrenmeye hangi yaşlarda başladıklarının araştırılması önerilmektedir.
- Eğitime ara verilmesi açısından 6. sınıfın daha uygun olduğu öngörülmekle birlikte ara verdiği takdirde hafızlığını tamamlayamayacağı tahmin edilen öğrencilerin okula ara verme dönemini 7. sınıfa erteleyerek, öğrencinin çalışmasını tamamlamaya yönelik tedbirler alınması önerilmektedir.

- 1 yıl eğitime ara verdikten sonra okula dönen öğrencilerin zorluk yaşamamaları için okula ara verildiği dönemde öğretmenlerin kurstaki öğrencilerle belirli aralıklarda dersler yaparak öğrencilerin endişe ve paniğe kapılmadan okula geri dönmelerine destek sağlamaları önerilmektedir.
- Hafızlık eğitimini tamamlayamayan öğrencilerin durumlarına yönelik araştırma yapılması önerilmektedir.
- Projeden ayrılan öğrenciler için Kur'an'ı Kerim ağırlıklı alternatif bir sınıf veya manaya odaklı hafızlık eğitimi gibi alternatif eğitim projeleri oluşturularak, öğrencilerin başarısızlık duygu ve düşüncesine kapılmalarının önüne geçilmesi ve ayrıca geride bıraktıkları süreçte elde ettikleri kazanımların farkındalığının sağlanması için çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Hafızlık eğitimini bitirme aşamasına gelmiş ancak tamamlayamamış öğrencilerin okul ve hafızlık eğitimlerinin nasıl devam edeceği ile ilgili çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Öğrencilerin yaş aralıkları göz önünde bulundurularak sosyal etkinlik ve kültürel faaliyetlerin artırılması önerilmektedir.
- Eğitimde karşılaşılan sorunların daha iyi anlaşılması için yöneticilerin projenin eğitim faaliyetlerinde aktif rol alması önerilmektedir.
- Projenin daha iyi sonuç vermesi için okul ve kurs yöneticisi ve öğretmenlerinin birbirleriyle daha iyi bir iletişim içinde olması için çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Rehberlik eğitiminin daha aktif ve fonksiyonel hale getirilmesi önerilmektedir.
- İki ayrı kurumu bir araya getiren bu projenin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için hem kurumlar kendi içinde, hem de karşılıklı olarak iyi bir iletişimin sağlanması için çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- İki kurum için ortak payda olan öğrenci ve velilerle iyi bir iletişim kurulması için çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Eğitim sürecinin uzun süreli olması ve çeşitli dinamiklerle (çevre, yaş, eğitim tipi, fiziki şartlar, eğitim sürecinin devamındaki odaklar vb.)

farklılaşabilmesi de dikkate alınarak boylamsal çalışmaların da literatüre kazandırılması önerilmektedir.



KAYNAKLAR

- Algur, H. (2018). *Hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumlarının din eğitimi açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Algur, H. (2018). Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-sosyal Durumları. *Din Eğitimi Bildiri Kitabı. 2. Ulusal Din Eğitimi Kongresi*. Antalya.
- Arslantaş, M. (2019). *İmam-hatip ortaokullarında örgün eğitimle birlikte hafızlık* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ayhan, H. (2004). *Türkiye’de Din Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları
- Bakioğlu, A., Çetin, M., Akınoğlu, O., Çelebi, N., Kenan, S., Avcı, S., Erden, S., Levent, F., Ağır, M.S., Esra, M., Pekince, D (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baltacı, C. (1993). *Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*. İstanbul: Türkiye Medeniyet Vakfı.
- Başaran, İ.E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Buyrukçu, R. (2001). *Kur’an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, N. (2013). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cebeci, S. (2010). Kur’an Öğretim Geleneği Olarak Hafızlık Eğitimi. *Diyanet İlmî Dergi*, 46 (4): 7-22.
- Cebeci, S. ve Ünsal, B. (2006). Hafızlık Eğitimi ve Sorunları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (11): 27-52.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni Nitel Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Demir, S. B., vd., Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

- Çaylı, A. F. (2005). *Kur'an kursu öğretmenlerine göre hafızlık eğitimi ve problemleri (Göller Bölgesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çimen, A. E. (2007). Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmalarıyla İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamlaştırılmasında Bir Metot Denemesi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9 (18): 91-166.
- Çimen, A. E. (2011, Nisan). Hafızlık Müessesesi ve Türkiye'deki İşlevselliği. *Yecder II. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri*, İstanbul.
- Demir, K. (2019). Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 4 (2): 79-101.
- Diyanet İşleri Başkanlığı, (2010). Hafızlık Eğitim Programı. Ankara. <https://egitimhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/Haf%C4%B1z%C4%B1k%20E%C4%9Fitimi%20Program%C4%B1%20-%202010.pdf> [04.05.2020].
- Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği, (2012). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120407-13.htm> [14.02.2021].
- Diyanet İşleri Başkanlığı, (2015). Hafızlık Tekrar Programı. Ankara <https://egitimhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/Haf%C4%B1z%C4%B1k%20Tekrar%20Program%C4%B1%20-%202015.pdf> [14.02.2021].
- Diyanet İşleri Başkanlığı, (2019). Hafızlık Eğitimi Temel Öğretim Programı. Ankara <https://egitimhizmetleri.diyamet.gov.tr/Documents/Haf%C4%B1z%C4%B1k%20E%C4%9Fitimi%20Temel%20C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1-2019%20YEN%C4%B0.pdf> [14.02.2021].
- Diyanet İşleri Başkanlığı Kurumsal Tarihçe <https://www.diyamet.gov.tr/TR/Kurumsal/Detay/1> [04.05.2020].
- Düzdağ, E. (1998). *İmam-Hatip Okulları 1913'ten Günümüze Meselesi*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Ebabil, D. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim süreçlerinin işleyişinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Gül, A. (1998). *Cumhuriyet Dönemi (1923-1997). Orta Öğretimde Din Eğitimi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Güneş, A. (2020). Hafızlık Eğitiminin Öğrencilerin Sosyal ve Özgüven Gelişimlerine Etkisi-Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 1 (53): 263-286.

- Hamidullah, M. (2018). *Kur'an'ı Kerim Tarihi*. İstanbul: Beyan.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Sınıf Yönetimi Okul Yönetimi*. İstanbul: Beta.
- İzmirli, İ.H. (1956). *Tarih-i Kur'an*. İstanbul: Bore Yayınevi.
- Kahraman, Ç. (2017). *Avrupa'da hafızlık eğitimi ve Kur'an tilaveti yarışmaları (İGMG) örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kara, F.R. (2016). *İmam hatip ortaokulu öğrenci velilerinin beklentileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Sosyoloji Bilim Dalı, Konya.
- Karahan, E. (2019). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algularının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sivas.
- Karakaya, A. (2017). *Türkiye'de hıfz eğitimi-Ankara örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri (Tefsir) Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Karaosman, M. (2017). İlahi Kelamın Muhafazasına Farklı Bir Yaklaşım Konu ve Anlam Merkezli Hafızlık Önerisi. *Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 1 (1): 39-48.
- Karaköse, Ş. (2010). *Etkili Din Öğretimi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kozakoğlu, E. (2019). *Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi ve Kur'an eğitimine katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kudat, A. (2018). Osmanlı Tedrisatı (Dönemi Nükûd Vakıfları Bağlamında Darü'l-kurrâ ve Kırâât Rumeli Nükûd Vakıfları Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 13 (25).
- Kuloğlu, R. (2018). *Yönetici görüşlerine göre imam hatip ortaokullarındaki hafızlık projesinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kurt, A. (2012). Kur'an'ın Korunmasında Hafızlık Müessesesi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (22): 229-251.
- Kutlu, N., vd. (2019). Hafızlık ve Beyin. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (3): 355-364.
- Milli Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı, (2019). Okul-Kur'an Kursu İş Birliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları. Ankara. <https://hafiz.meb.gov.tr/> [14.02.2021].

- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi Uygulama Usul ve Esasları. Ankara. http://dogm.meb.gov.tr/orgun_egitimle_birlikte_hafizlik.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1616.pdf> [14.02.2021].
- Oruç, C. (2009). Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harpuz Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği. *Diyanet İlmî Dergi*, 45 (3): 41-60.
- Osmanoğlu, C. ve Arslan, F. (2019). Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33 (47): 175-232.
- Özbek, Ö. (2015). Dünyada Hafızlık Yöntem Örnekleri. *Bilimname*, 29 (2): 183-209.
- Polat, S. ve Küçük, Z. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yönetici Davranışlarını Demokratik Olarak Algılama Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 437-450.
- Şahin, H. (2011). Başlangıcından Günümüze Kadar İslam Coğrafyasında Hafızlık Tedrisatı. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 11 (2): 199-220.
- Şahin, H (2011). *İslam kültür tarihinde "Kur'an Hıfzı" geleneği ve günümüzdeki uygulama biçimleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, Ş., Ökmen B. ve Kılıç A (2018). "Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin Öğretici ve Öğrenci Görüşleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (68): 1453-1475.
- Şirin S. (2019). *Hafızlık eğitiminin bilişsel işlevlere etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrıoğen, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uğur, E. (2019). *Öğretici ve öğrenci görüşlerine göre örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Din Eğitimi Bilim Dalı. Kayseri.
- Ünalı, S. (2019). *İmam hatip ortaokullarında okuyan öğrencilerin bu okulları tercih nedenleri ve beklentileri (Erzincan örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı. Erzurum.

- Ünsal, B. (2006). *Günümüz Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi ve problemleri (İstanbul örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ünsür, A. (2005). *İmam-Hatip Liseleri Kuruluşundan Günümüze*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Vahapoğlu, V. (2016). *Türk milli eğitim sisteminde meydana gelen değişikliklerin hafızlık eğitimine etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Rize.
- Vatandaş, C. (2009). *Hz. Muhammed'in Hayatı Mekke Dönemi*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Yetimova, P. (2018). *Ortaokula devam eden öğrencilerin hafızlık eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. (2019). *Hafızlık eğitiminde ergenlik dönemine bağlı yaşanan problemler (Eskişehir ili örneği)*. Yayınlanmamış (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Isparta.

EKLER



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.7577772
Konu : Anket Araştırma İzni

08.06.2020

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 27.05.2020 tarihli ve 1289 sayılı yazınız.

b) Valilik Makamının 01.06.2020 tarihli ve 7307120 sayılı oluru.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Kevser YUSUFOĞLU'nun "**İmam Hatip Ortaokullarında Eğitimde Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi**" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 30 gün içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Levent ÖZİL
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

EK:

- 1- Valilik Onayı
- 2- Ölçekler



Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi İçin Aydın . BALTA VHKİ
Tel: (0212) 384 34 00-3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile inzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8625-7171-3e00-81de-7e0C kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.7307120
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

01/06/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nin 27.05.2020 tarihli ve 1289 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 01.06.2020 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Kevser YUSUFOĞLU'nun "İmam Hatip Ortaokullarında Eğitimde Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmen, yönetici, öğrenim gören öğrenci ve öğrencilerin velilerine; kişisel bilgi formu ve anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
01/06/2020

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi İçin Aydın BALTA VHK1
Tel: (0 212) 384 34 00-3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile inzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7c74-b431-3cdb-add3-0ba1 kodu ile teyit edilebilir.

14/05/2020

İSTANBUL İL MÜFTÜLÜĞÜ'NE,

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. **"İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi "** konulu tez çalışmam için 18 Mayıs 2020 ile 30 Haziran 2020 tarihleri arasında **"Okul-Kur'an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı"** nı uygulayan Kur'an Kurslarında, Kur'an Kursu Yöneticisi, Kur'an Kursu Öğreticisi ve Velilerle e-mail ve whatsapp üzerinden anket uygulaması ile **"Proje Okulu, A Grubu, B Grubu ve C Grubu"** İmam Hatip Ortaokullarında eğitim alan Kur'an Kursu öğrencilerinden her kategoriden 4 öğrenci ile zoom, whatsapp, skype üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme yapma iznim hususunda,

Gereğini arz ederim.

Kevser YUSUFUĞLU

Ekler: Tez Önerisi, Anketler.

Görüşme Soruları.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Müftülüğü

Sayı : 60928694-044-E.381406
Konu : Tez Çalışması

05.06.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Diyanet İşleri Başkanlığı 2007 Nolu Dış Genelgesi.
b) 03.06.2020 tarihli dilekçe.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Kevser YUSUFOĞLU'nun "İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi " konulu tez çalışmasını " Okul-Kur'an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Programı" uygulayan kurslarımızda yapma talebine dair ilgi (b) dilekçesi incelenmiştir.

Bu itibarla; ilgilinin 03-30 Haziran 2020 tarihleri arasında söz konusu kurslarda kurs yöneticisi, öğreticileri, öğrenci ve velileriyle uzaktan iletişim yolu ile (e-posta vb.) anket görüşme yapmasına, görevlilerimizin ilgi (a) genelgenin 209. maddesinin (a) bendinde, "Unvanı ve görevi ne olursa olsun Başkanlığımız merkez ve taşra teşkilatı mensupları ilgili mevzuatla tespit edilen Başkanlığımızın görevleri hizmet ve faaliyetleri konusunda kesinlikle bilgi ve beyanat vermeyecektir" hususlarına riayet ederek söz konusu anket çalışmasına isteklerine bağlı olarak ve 18 yaşından küçük öğrencilerin velilerinin yazılı muvafakati alınarak anket çalışmasına katılmalarına, çalışmanın bir örneğinin 15.07.2020 tarihine kadar Müftülüğümüze teslim edilmesi şartıyla izin verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

 e-imzalıdır

Prof.Dr. Mehmet Emin MAŞALI
Vali a.
İl Müftüsü

Ek :

- 1 - İlgi dilekçe . (1 sayfa)
- 2 - Veli Anketi (3 sayfa)
- 3 - Öğretici Anketi (3 sayfa)
- 4 - Kurs Yöneticisi Anketi (3 sayfa)
- 5 - Öğrenci görüşme sorulan (2 sayfa)
- 6 - Tez önerisi. (17 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu hükümleri uyarınca elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Doğrulama Kodu : ZF0VFJUF Evrak Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/>
Demirtaş Mah. Fetva Yokuşu Sok. No:44 Süleymaniye 34460 Fatih /
İSTANBUL
0 212 512 23 20
0 212 512 32 52

Bilgi için:Eyyup DEMİRHAN
Veri Hazırlama ve Kontrol
İşletmeni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Müftülüğü

Sayı : 60928694-044-E.381406
Konu : Tez Çalışması

05.06.2020

Dağıtım:

BAĞCILAR KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
BAKIRKÖY KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
BAŞAKŞEHİR KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ÇEKMEKÖY KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ÇATALCA KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ESENLER KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
EYÜPSULTAN KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
GAZİOSMANPAŞA KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
GÜNGÖREN KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
KADIKÖY KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
MALTEPE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
PENDİK KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
SANCAKTEPE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
SULTANBEYLİ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
SULTANGAZİ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
TUZLA KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
ÜSKÜDAR KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Müftülüğü)
Sayın Kevser YUSUFOĞLU
İstinye Melek Akdağ Kız Kur'an Kursu
SARIYER / İstanbul

..... Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu hükümleri uyarınca elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Doğrulama Kodu : ZFOVFJUF Evrak Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/>
Demirtaş Mah. Fetva Yokuşu Sok. No:44 Süleymaniye 34460 Fatih /
İSTANBUL
0 212 512 23 20
0 212 512 32 52

Bilgi için:Eyyup DEMİRHAN
Veri Hazırlama ve Kontrol
İşletmeni



EKLER-1

Değerli Kur'an Kursu Öğreticimiz, "İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin incelenmesi" konulu tez çalışmamızda gerçekçi ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için sizin vereceğiniz bilgilere ihtiyaç duymaktayız. *Araştırma Milli Eğitim Bakanlığının 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayınladığı Genelge'ye uygun olarak yapılacak olup; araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplama amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, çalışmanın sonuçları katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve kimliklerinizi açık edici davranışlardan kaçınılacaktır. Çalışmaya katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz. Sonuçların şahsımızla bir ilgisi bulunmamaktadır, bu sebeple isminizi yazmanızı istemiyoruz. 7 soru (A Grubu) demografik özelliklere (kişisel bilgilere) yönelik sorular, 20 soru (B Grubu) hafızlık proje alanına yönelik anket sorulardır. Lütfen aşağıdaki soruları size göre en doğru şekilde cevaplayınız. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.*

Kevser YUSUFÖĞLU
Sabahattin Zaim Üni. Sos. Bil. Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

A-DEMOGRAFİK BİLGİLER (KUR'AN KURSU ÖĞRETİCİSİ)

1.Cinsiyetiniz	()Kadın	()Erkek			
2.Yaşınız	()21-30	()31-40	()41-50	()51-60	()60 ve Üzeri
3.Medeni Durumunuz	()Evlü	()Bekar	()Diğer		
4.Eğitiminiz	()Lise	()Önlisans	()Lisans	()Yüksek Lisans	()Doktora
5. Mezun Olduğunuz Eğitim Programı					
6. Meslekte Yılınz	()1-5 Yıl	()6-10 Yıl	()11-15 Yıl	()16-20 Yıl	()20 Yıl ve Üzeri
7.Hafızlık Durumunuz	()Evet	()Hayır			

B- ANKET SORULARI

	Değerli Katılımcımız, lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen : "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun olan seçeneği işaretleyiniz, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi erken yaşta kalıcı ve kolay ezber yapma avantajı sağlar.					
2	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinde yapılan öğrenci seçimleri isabetlidir.					
3	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinde gerek görüldüğünde 1 yıl eğitime ara verilmelidir.					
4	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilere ders çalışma disiplini kazandırır.					
5	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilerin zaman yönetimi becerisini geliştirir.					
6	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilerin dini bilgi düzeyini geliştirir.					
7	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencinin ahlaki gelişimine katkı sağlar.					
8	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilere milli ve manevi değerlerimiz konusunda farkındalık sağlar.					
9	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkiler.					
10	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesindeki ders müfredatı uygulanabiliridir.					
11	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi yürütülürken yönetici-öğretmen-öğrenci ve veli arasında iyi bir iletişim vardır.					
12	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinde Kur'an-ı Kerim derslerinde görev alan öğretmen/öğretici alanında yeterlidir.					
13	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesi okullar tarafından etkili bir şekilde yönetilmektedir.					
14	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin uygulanmasında katılımcı bir karar alma süreci izlenmektedir.					
15	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinde etkin bir planlama vardır.					
16	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinde açık bir iletişim vardır.					
17	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinde birimler arasında eşgüdümlü çalışma yürütülmektedir.					
18	Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin sonuçları ölçülmekte ve değerlendirilmektedir.					
19	Örgün Eğitimle Hafızlık projesinde öğrencilere rehberlik desteği verilmektedir.					

EKLER-2

Değerli Yöneticimiz,"İmam Hatip Ortaokullarında Uygulanan Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin incelenmesi" konulu tez çalışmamızda gerçekçi ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için sizin vereceğiniz bilgilere ihtiyaç duymaktayız. *Araştırma Milli Eğitim Bakanlığının 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayınladığı Genelge'ye uygun olarak yapılacak olup; araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, çalışmanın sonuçları katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve kimliklerinizi açık edici davranışlardan kaçınılacaktır. Çalışmaya katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz.* Sonuçların şahsınızla bir ilgisi bulunmamaktadır, o yüzden isminizi yazmanızı istemiyoruz. 10 soru (A Grubu) demografik özelliklere (kişisel bilgilere) yönelik sorular, 20 soru (B Grubu) ise hafızlık proje alanına yönelik anket sorulardır. Lütfen aşağıdaki soruları size göre en doğru şekilde cevaplayınız. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Kevser YUSUFOĞLU
Sabahattin Zaim Üni. Sos. Bil. Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

A-DEMOGRAFİK BİLGİLER (OKUL YÖNETİCİSİ)

1.Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek			
2.Yaşınız	<input type="checkbox"/> 21-30	<input type="checkbox"/> 31-40	<input type="checkbox"/> 41-50	<input type="checkbox"/> 51-60	<input type="checkbox"/> 60 ve Üzeri
3.Eğitiminiz	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/> Doktora		
4.Medeni Durumunuz	<input type="checkbox"/> Evli	<input type="checkbox"/> Bekar	<input type="checkbox"/> Diğer		
5.Meslekte Yılıınız	<input type="checkbox"/> 1-5 Yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 Yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 Yıl	<input type="checkbox"/> 16-20 Yıl	<input type="checkbox"/> 20 Yıl ve Üzeri
6.Meslekte Yönetici Olarak Yılıınız	<input type="checkbox"/> 1-5 Yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 Yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 Yıl	<input type="checkbox"/> 16-20 Yıl	<input type="checkbox"/> 20 Yıl ve Üzeri
Branşınız					
8.Hafızlık Durumunuz	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır			
9.Projeyi Uygulama Süreniz	<input type="checkbox"/> 1 Yıl	<input type="checkbox"/> 2 Yıl	<input type="checkbox"/> 3 Yıl	<input type="checkbox"/> 4 Yıl	<input type="checkbox"/> 5 Yıl ve Üzeri
10.Okul Grubunuz	<input type="checkbox"/> Hafızlık Proje	<input type="checkbox"/> A Grubu	<input type="checkbox"/> B Grubu	<input type="checkbox"/> C Grubu	

EKLER-3

Değerli Öğretmenimiz, “İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin incelenmesi” konulu tez çalışmamızda gerçekçi ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için sizin vereceğiniz bilgilere ihtiyaç duymaktayız. . *Araştırma Milli Eğitim Bakanlığının 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayınladığı Genelge*’ye uygun olarak yapılacak olup; *araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplama amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, çalışmanın sonuçları katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve kimliklerinizi açık edici davranışlardan kaçınılacaktır. Çalışmaya katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz. Sonuçların şahsınızla bir ilgisi bulunmamaktadır, bu sebeple isminizi yazmanızı istemiyoruz. 7 soru (A Grubu) demografik özelliklere (kişisel bilgilere) yönelik sorular, 20 soru (B Grubu) hafızlık proje alanına yönelik anket sorulardır. Lütfen aşağıdaki soruları size göre en doğru şekilde cevaplayınız. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.*

Kevser YUSUFOĞLU
Sabahattin Zaim Üni. Sos. Bil. Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

A-DEMOGRAFİK BİLGİLER (ÖĞRETMEN)

1.Cinsiyetiniz	()Kadın	()Erkek			
2.Yaşınız	()21-30	()31-40	()41-50	()51-60	()60 ve Üzeri
3.Medeni Durumunuz	()Evli	()Bekar	()Diğer		
4.Eğitiminiz	()Lisans	()Yüksek Lisans	()Doktora		
5. Mezun Olduğunuz Eğitim Programı					
6. Meslekte Yılız	()1-5 Yıl	()6-10 Yıl	()11-15 Yıl	()16-20 Yıl	()20 Yıl ve Üzeri
7.Hafızlık Durumunuz	()Evet	()Hayır			

EKLER-4

Değerli Velimiz, "İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin incelenmesi" konulu tez çalışmamızda gerçekçi ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için sizin vereceğiniz bilgilere ihtiyaç duymaktayız.. *Araştırma Milli Eğitim Bakanlığının 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayınladığı Genelge'ye uygun olarak yapılacak olup; araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, çalışmanın sonuçları katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve kimliklerinizi açık edici davranışlardan kaçınılacaktır. Çalışmaya katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz.Sonuçların şahsınızla bir ilgisi bulunmamaktadır, o yüzden isminizi yazmanızı istemiyoruz. 7 soru (A Grubu) demografik özelliklere (kişisel bilgilere) yönelik sorular, 20 soru (B Grubu) hafızlık proje alanına yönelik anket sorulardır. Lütfen aşağıdaki soruları size göre en doğru şekilde cevaplayınız. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.*

Kevser YUSUFOĞLU
Sabahattin Zaim Üni. Sos. Bil. Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

A-DEMOGRAFİK BİLGİLER (VELİ)

1.Cinsiyetiniz	()Kadın	()Erkek						
2.Yaşınız	() 21-30	() 31-40	() 41-50	() 51-60	() 60 +			
3.Medeni Durumunuz	()Evli	()Bekar	()Diğer					
4.Eğitiminiz	()Okur-Yazar	()Okur-Yazar Değil	()İlkokul	()Önlisans	()Ortaokul	()Lisans	()Lise	()YüksekLisans
5.Mesleğiniz	()İşçi	()Memur	()Esnaf	()Doktor	()Avukat	()Mühendis	()Diğer	
6.Geliriniz	()Asgari Ücret Altı	()Asgari Ücret	()Asgari Ücretin iki katı	()Asgari Ücretin Üç Katı ve Üzeri				
7.Hafızlık Durumunuz	()Evet	()Hayır						

Ekler-5

Değerli Öğrencimiz, "İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmamızda gerçekçi ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için sizin vereceğiniz bilgilere ihtiyaç duymaktayız. "Araştırma Milli Eğitim Bakanlığının 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayınladığı Genelge'ye uygun olarak yapılacak olup; araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplama amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, çalışmanın sonuçları katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve kimliklerinizi açık edici davranışlardan kaçınılacaktır. Çalışmaya katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz" Sonuçların şahsınızla bir ilgisi bulunmamaktadır, bu sebeple isminizi yazmanızı istemiyoruz. Görüşmede söyleyeceklerinizin tamamı gizli tutulacaktır. Bu bilgileri araştırmacılar dışında kimse görmeyecektir. Eğer izin verirsiniz görüşmemizi kayıda almak istiyorum. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Kevser YUSUFOĞLU
Sabahattin Zaim Üni, Sos. Bil. Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Proje uygulanırken eğitime 1 yıl ara verme hakkını kullandın mı? Hangi sınıfta?
- 2- Eğitime 1 yıl ara verilmesini nasıl değerlendiriyorsun?
- 3- Proje süreçlerini nasıl değerlendiriyorsun?
 - 5.sınıf: hafızlığa hazırlık,
 - 6.sınıf: 1 yıl eğitim öğretime ara,
 - 7.sınıf: hafızlığı pekiştirme ve akademik eğitime devam).
- 4- Ara verip eğitime tekrar döndükten sonra kendini nasıl hissettin?
- 5- Projede seni en çok zorlayan nedir?
- 6- Bu projede eğitim sürecinde kimlerden ne tür destekler aldın?
- 7- Kuran-ı Kerim derslerine giren öğretmenini nasıl değerlendirirsin?
- 8- Projeye nasıl seçildin?
- 9- Projede eğitime başladıktan sonra kendinde ne gibi değişiklikler fark ettin?
- 10- Hafızlık eğitimi sana neler kazandırdı? Sana kattıkları nelerdir?
- 11- Projede yapılmasını en çok istediğin şey nedir? (Faaliyet)
- 12- Projede yer almayı neden tercih ettin

EKLER-6

Değerli Yöneticimiz, "İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin incelenmesi" konulu tez çalışmamızda gerçekçi ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için sizin vereceğiniz bilgilere ihtiyaç duymaktayız. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığının 2020/02 Sayılı Araştırma Uygulama İzinleri hakkında yayınladığı Genelge'ye uygun olarak yapılacak olup; araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, çalışmanın sonuçları katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve kimliklerinizi açık edici davranışlardan kaçınılacaktır. Çalışmaya katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz. Sonuçların şahsınızla bir ilgisi bulunmamaktadır, o yüzden isminizi yazmanızı istemiyoruz. 10 soru (A Grubu) demografik özelliklere (kişisel bilgilere) yönelik sorular, 20 soru (B Grubu) hafızlık proje alanına yönelik anket sorulardır. Lütfen aşağıdaki soruları size göre en doğru şekilde cevaplayınız. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Kevser YUSUFOĞLU
Sabahattin Zaim Üni. Sos. Bil. Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

A-DEMOGRAFİK BİLGİLER (KUR'AN KURSU YÖNETİCİSİ)

1.Cinsiyetiniz	()Kadın ()Erkek
2.Yaşınız	()21-30 ()31-40 ()41-50 ()51-60 ()60 +
3.Medeni Durumunuz	()Evlili ()Bekar ()Diğer
4.Mezuniyetiniz	()Önlisans ()Lisans ()Yüksek Lisans ()Doktora
5.Mezun Olduğunuz Eğitim Programı	
6. Meslekte Yılız	()1-5 Yıl ()6-10 Yıl ()11-15 Yıl ()16-20 Yıl ()20 Yıl ve üzeri
7.Meslekte Yönetici Olarak Yılız	()1-5 Yıl ()6-10 Yıl ()11-15 Yıl ()16-20 Yıl ()20 Yıl ve üzeri
8.Hafızlık Durumunuz	()Evet ()Hayır
9.Projeyi Uygulama Süreniz	()1 Yıl ()2 Yıl ()3 Yıl ()4 Yıl ()5 Yıl ve üzeri
10.İşbirliği Yaptığınız Okul Grubunuz	() Hafızlık Proje ()A Grubu ()B grubu ()C Grubu

ÖZGEÇMİŞ

Kevser YUSUFOĞLU

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Ortak Programı Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, 2021, İstanbul.

Lisans: İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2014, İstanbul.

B. MESLEKİ DENEYİM

2002-2012: İstanbul Eyüpsultan Emniyettepe Kız Kur'an Kursu -Vakıf Çalışanı.

2012-2013: İstanbul Sarıyer Neslişah Sultan Camii Kız Kur'an Kursu- K.K.Ö (Kur'an Kursu Öğreticisi).

2013-2014: Kars Sarıkamış Handere Köyü Kız Kur'an Kursu-K. K. Ö.

2014-2015: Kars Müftü İlyas Gümüş Bölge Yatılı Kız Kur'an Kursu- K. K. Ö.

2015-2016: Fransa Lyon Din Hizmetleri Ataşeliği Saint Claude - Din Görevlisi.

2015-2016: İstanbul Sarıyer Ayazağa Şerife Bacı Camii Kız Kur'an Kursu- K. K. Ö.

2017-2019: İstanbul Sarıyer Pınar Mah. Osman Kabil Camii Kız Kur'an Kursu-K.K.Ö

2019-2021: İstanbul Sarıyer İstinye Melek Akdağ Kız Kur'an Kursu- K. K. Ö.