

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**TEMEL İSLAM BİLİMLERİ BİLİM DALI**

**YETİŞKİNLERE YÖNELİK KUR'ÂN KURSLARINDA**  
**KUR'ÂN-I KERİM ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE**  
**OKUMA PROBLEMLERİ (İSTANBUL/KARTAL**  
**ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sevda YARTAŞI PEHLİVAN**

**İstanbul**  
**Temmuz-2020**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL İSLAM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**TEMEL İSLAM BİLİMLERİ BİLİM DALI**

**YETİŞKİNLERE YÖNELİK KUR'ÂN KURSLARINDA**  
**KUR'ÂN-I KERÎM ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE**  
**OKUMA PROBLEMLERİ (İSTANBUL/KARTAL**  
**ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sevda YARTAŞI PEHLİVAN**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Ahmet GÖKDEMİR**

**İstanbul**  
**Temmuz-2020**

## TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Temel İslam Bilimleri Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Ahmet GÖKDEMİR

Üye Doç. Dr. Veysel AKKAYA

Üye Dr. Öğrt. Üyesi Osman YILMAZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Yetişkinlere Yönelik Kur’ân Kurslarında Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntemleri ve Okuma Problemleri (İstanbul/Kartal Örneği)**” 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.

Sevda YARTAŞI PEHLİVAN

## ÖNSÖZ

İslâm dinini daha iyi öğrenmek, Kur'ân'ın verdiği mesajları daha iyi anlamak isteyen Müslümanlar, her dönemde Kur'ân öğretimine büyük önem vermişlerdir. İslâm'ın yayılmaya başladığı ilk dönemden itibaren yapılan bu eğitim hali hazırda Türkiye'de başta Diyanet İşleri Başkanlığı olmak üzere çeşitli kurumlar aracılığıyla ve bireysel olarak gerçekleştirilmektedir. Bu amaç doğrultusunda Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından açılan Kur'ân kurslarında her yaştan insana öğreticiler aracılığıyla Kur'ân eğitimi verilmektedir. Ancak yaygın din eğitiminden kaynaklı problemler ve özellikle kurslara gelenlerin profillerindeki çeşitlilik, bu kurslarda Kur'ân-ı Kerîm'in nasıl öğretileceği meselesini de önemli hale getirmiştir. Araştırmamız da İstanbul/Kartal örneğinden hareketle Kur'ân kurslarında görev yapan öğreticilerin Kur'ân-ı Kerîm derslerinde kullanmış oldukları öğretim yöntemleri ve bu esnada karşılaştıkları okuma problemlerinin belirlenmesi ve elde edilen verilerin değerlendirilerek çözüm önerileri otaya koymaya yöneliktir.

Hali hazırda Türkiye'de ilk ve ortaöğretimde ders olarak, Diyanet İşleri Başkanlığı ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla da sosyal hayatta Kur'ân-ı Kerîm öğretiminin oldukça arttığı görülmektedir. Bu bağlamda hangi noktada olursa olsun öğretimin sağlıklı yapılması ve bireylerin kolaylıkla Kur'ân okumayı öğrenmesi temel hedef olmalıdır. Dolayısıyla öğretim esnasında öğrenciyi sıkmayacak ve zorlamayacak uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması ve yapılan okuma hatalarının kolaylıkla giderilmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde hem Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemlerinin hem de bu öğretimler esnasında karşılaşılan problemlerin birlikte ele alındığı bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışma her iki konunun birlikte ele alınması yönüyle alanında bir ilk olacaktır.

Araştırmamız giriş ve beş bölümden oluşmaktadır. Girişte, yapılan araştırmanın konusu, amacı, önemi, problemi ve alt problemleri, hipotezleri, sınırlılıkları, varsayımlar, tanımlar, araştırmayla ilgili literatür, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile veri analizine temas edilmiştir. Bu çerçevede ilk bölümde Kur'ân öğretiminin tarihi gelişimi ele alınmış, Hz. Peygamber (s.a.v) döneminden bugüne kadar ki Kur'ân eğitimi ve Kur'ân kurslarının bugünkü durumu incelenmiştir. İkinci bölümde yetişkin ve yetişkin eğitimine değinilerek yetişkin bir bireyin tanıtımı, özellikleri, yetişkinlik döneminin sınıflandırılması ve yetişkin eğitiminin nasıl olması gerektiğine dair incelemeler yapılmıştır. Üçüncü

bölümde ise yetişkinlere yönelik Kur'ân kurslarında Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri araştırılarak konuya dair birtakım önerilerde bulunulmuştur. Dördüncü bölümde de bulgular ve yorumlara yer verilmiş; son bölümde ise, sonuç ve öneriler dile getirilmiştir.

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmış olan bu çalışmada gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yetişkinlere yönelik Kur'ân kurslarında görev yapan öğretmenlerin Kur'ân-ı Kerîm öğretimindeki yöntemleri, okuma esnasında karşılaştıkları problemler ve bunları giderme adına yapmış oldukları çalışmalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel yöntemlerden görüşme tekniğiyle birlikte literatür taraması yapılarak içerik analizi ile Kur'ân-ı Kerîm öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler değerlendirilmiştir. Bu çerçevede görüşme formunda yer alan sorular, öğrenci ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Her iki gruptan alınan cevaplar araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Bu vesile ile tez konusunun belirlenmesinde yardımlarını esirgemeyen ve tez yazım sürecinde sabır ve hoşgörüsüyle desteğini, birikim ve tecrübesini benimle paylaşan değerli danışman hocam Doç. Dr. Ahmet GÖKDEMİR'e çok teşekkür ediyorum. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde yüksek lisans sürecinde derslerimize giren ve bizlerle tecrübelerini paylaşan çok değerli hocalarıma ve özellikle kıraat gurubunu destekleyen ve her dâim yanımızda olan Doç. Dr. Veysel AKKAYA ve Dr. Öğr. Üyesi Osman YILMAZ hocalarımıza çok teşekkür ediyorum. Kıraat alanında yol almama vesile olan ve hafızlık yaparken tilâvetimin daha güzel olması için uğraşan hafızlık hocam değerli Sevim KARA hocam'a minnetlerimi sunuyorum. Tahsil eğitimim süresince maddi manevi desteğini benden esirgemeyen anne-babama Allah'tan rahmet diliyor ve bu süreçte benden manevi desteğini esirgemeyen kıymetli eşim İsmail PEHLİVAN'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca benim için değerli zamanlarını ayırıp mülakat görüşmelerini kabul eden çok değerli meslektaşlarıma ve öğrencilerine ve yine mülakat süresince bana destek olan ve sabırla görüşmelerimize cevap veren kendi öğrencilerime şükranlarımı sunuyorum.

**Sevda YARTAŞI PEHLİVAN**  
**İstanbul-2020**

## ÖZET

# YETİŞKİNLERE YÖNELİK KUR'ÂN KURSLARINDA KUR'ÂN-I KERİM ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE OKUMA PROBLEMLERİ (İSTANBUL/KARTAL ÖRNEĞİ)

Sevda YARTAŞI PEHLİVAN  
Yüksek Lisans, Temel İslam Bilimleri  
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet GÖKDEMİR  
Temmuz-2020,158 Sayfa

Araştırmanın amacı, yetişkinlere yönelik Kur'ân kurslarında Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri ve okuma problemlerini İstanbul/Kartal örneği bağlamında incelemektir. Bu amaca yönelik çalışmada nitel yöntem tercih edilerek veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul il merkezinde yer alan Kur'ân kurslarındaki öğretici ve öğrenciler oluştururken örneklem grubunu Kartal'da yer alan Kur'ân kursu öğretici ve öğrencileri oluşturmaktadır. Görüşme tekniğiyle 50 öğretici ve 100 öğrenci ile yapılan görüşmeler sonunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır. Katılımcılar tarafından verilen cevaplar belli temalara ayrılmış ve bu temaları tekrarlayan öğretici ve öğrencilerin frekans değerleri ve yüzdelik oranları hesaplanarak tablolar halinde yansıtılmıştır. Tablolarda yer verilen frekans değeri ve yüzdelik oranlarına göre açıklamalar yapılmış ve bu açıklamaları destekleyen katılımcı görüşleri doğrudan aktarılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda öğreticilerin yetişkinlere yönelik Kur'ân öğretimiyle ilgili ortaya koydukları problemin asıl kaynağının öğreticilerin mesleki bilgi ve donanım eksikliği olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları problemlerle ilgili olarak da öğrenci seviyelerine uygun eğitim verilmediği, özel yöntem ve tekniklerden yararlanılmadığı, materyal kullanımına özen gösterilmediği, ders amaç ve kazanımlarına uygun ölçme-değerlendirme yapılmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yetişkin, Öğretici, Öğrenci, Kur'ân-ı Kerîm, Kurs.

## ABSTRACT

# QUR'AN-I KERÎM TEACHING METHODS AND READING PROBLEMS IN THE COURSES FOR ADULTS (İSTANBUL/KARTAL EXAMPLE)

Sevda YARTAŞI PEHLİVAN  
Master, Basic Islamic Sciences  
Thesis Advisor: Assoc. Prof. Ahmet GÖKDEMİR  
July-2020, 158 pages

The aim of the research is to examine the teaching methods of Qur'an and reading problems in the Quran courses for adults in the context of Istanbul / Kartal Example. The qualitative method was preferred in the study for this purpose and the data were collected by interview technique. The universe of the research is the teachers and students in the Qur'an courses in the city center of Istanbul, while the sample group consists of the Qur'an courses and students in Kartal, the district of Istanbul. The data obtained at the end of the interviews with 50 teachers and 100 students with the interview technique were interpreted by the content analysis method. The answers given by the participants were divided into certain themes and the frequency values and percentage ratios of the teachers and students repeating these themes were calculated and reflected in tables. Explanations were made according to the frequency value and percentage ratios in the tables, and the opinions of the participants supporting these explanations were conveyed directly.

As a result of the research, it has been understood that the main source of the problem that the teachers pose regarding the teaching of the Qur'an for adults is the lack of professional knowledge and equipment of the teachers. Conclusions have been reached that the students are not trained in accordance with the student levels, the special methods and techniques are not used, the use of materials is not paid, and the assessment and evaluation are not made in accordance with the course objectives and achievements.

**Keywords:** Adult, Tutorial, Student, Quran, Course.

# İÇİNDEKİLER

<b>TEZ ONAYI</b> .....	<b>İ</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>İİ</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>İİİ</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VI</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>VII</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>XI</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>XIV</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1. Araştırmanın Konusu .....	1
2. Araştırmanın Amacı .....	2
3. Araştırmanın Önemi .....	3
4. Araştırmanın Problemi Ve Alt Problemleri.....	4
5. Araştırmanın Hipotezleri .....	5
6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
7. Varsayımlar.....	6
8. Tanımlar .....	6
9. Araştırmayla İlgili Literatür.....	7
10. Araştırmanın Yöntemi .....	12
10.1. Evren Ve Örneklem.....	12
10.2. Veri Toplama Araçları.....	12
10.3. Veri Analizi.....	13
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>14</b>
<b>KUR'ÂN ÖĞRETİMİNİN TARİHİ GELİŞİMİ</b> .....	<b>14</b>
1.1. Kur'ân Öğretiminin Gerekliliği .....	14
1.2. Hz. Peygamber'den Bugüne Kadarki Dönemde Kur'ân Öğretimi .....	16
1.2.1. Hz. Peygamber Döneminde Kur'ân Öğretimi.....	16
1.2.2. Sahâbe Döneminde Kur'ân Öğretimi .....	18
1.2.3. Tabiîn Döneminde Kur'ân Öğretimi .....	20
1.2.4. Tabiîn Sonrası Dönemde Kur'ân Öğretimi.....	21
1.2.5. Osmanlı Döneminde Kur'ân Öğretimi .....	22

1.2.6. Cumhuriyet Döneminde Kur'ân Öğretimi .....	24
1.3. Kur'ân Kurslarının Bugünkü Durumu ve Kur'ân Öğretimindeki Rolü .....	25
1.3.1. Kur'ân Kurslarının Bugünkü Durumu.....	26
1.3.2. Kur'ân Kurslarının Kur'ân ve Din Öğretimindeki Rolü .....	27
1.3.3. Kur'ân Kurslarının Yasal Dayanakları .....	28
1.3.4. Kur'ân Kurslarının Amaçları .....	30
1.3.5. Kur'ân Kurslarının Programı .....	32
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>39</b>
<b>YETİŞKİNLİK VE YETİŞKİN EĞİTİMİ .....</b>	<b>39</b>
2.1. Yetişkin Kimdir.....	39
2.2. Yetişkinin Özellikleri .....	42
2.3. Yetişkinlik Döneminin Sınıflandırılması.....	42
2.4. Yetişkin Eğitimi .....	47
2.4.1. Yetişkin Eğitimi Gerekli Kılan Faktörler .....	49
2.4.2. Yetişkinlik Dönemi Eğitimine Katılımı Engelleyen Faktörler .....	53
2.4.3. Eğitim ve Öğretim Açısından Yetişkinlerin Özellikleri .....	54
2.4.4. Yetişkin Eğitiminde Metotlar.....	57
2.4.4.1. Anlatım (Takrir) Metodu .....	58
2.4.4.2. Soru-Cevap Metodu.....	59
2.4.4.3. Tartışma Metodu.....	60
2.4.4.4. Grup (Küme) Çalışması Metodu .....	61
2.4.4.5. Gösterip-Yaptırma Metodu .....	62
2.4.4.6. Örnek Olay İncelemesi .....	63
2.4.4.7. Buldurma Metodu.....	64
2.4.4.8. Gösteri (Demonstrasyon) Metodu .....	64
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>66</b>
<b>YETİŞKİNLERE YÖNELİK KUR'ÂN KURSLARINDA KUR'ÂN-I KERİM</b>	
<b>ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....</b>	<b>66</b>
3.1. Kur'ân-ı Kerîm Öğretim Yöntemleri .....	66
3.1.1. Elif-Bâ Öğretimi.....	67
3.1.2. Yüzüne Kur'ân Okumayı Geliştirmek.....	67
3.1.3. Tecvid Öğretimi .....	69
3.1.4. Doğru ve Düzgün Okumayı Geliştirmek (Tecvidli Okuma) .....	70

3.1.5. Yüzüne Kur'ân Okumayı Hızlandırmak (Seri Okumak).....	71
3.1.6. Ezber Çalışmaları .....	72
3.2. Kur'ân Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri .....	73
3.2.1. Kur'ân Öğretiminde Öğretim Teknikleri Noktasında Karşılaşılan Problemler Ve Çözüm Önerileri.....	73
3.7.1.1. Alan Bilgisi Eksikliği.....	73
3.7.1.2. Yöntem Bilgisi Eksikliği.....	74
3.7.1.3. Tilâvet Tavrını Oluşturamama .....	74
3.7.1.4. Harflerin Doğru Öğretilmesi .....	75
3.7.1.5. Yüzünden Okutmanın Önemi.....	76
3.7.1.6. Tecvidin Öğretilip Kavratılması.....	77
3.2.2. Kur'ân Öğretiminde Öğretici İle İlgili Problemler ve Çözüm Önerileri.....	77
3.2.3. Kur'ân Öğretiminde Öğrencilerle İlgili Problemler ve Çözüm Önerileri ...	79
3.2.4. Kur'ân Öğretiminde Programdan Kaynaklanan Problemler ve Çözüm Önerileri.....	80
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>82</b>
<b>BULGU VE YORUMLAR .....</b>	<b>82</b>
4.1. Öğreticilerin Demografik Verileri İle İlgili Bulgular.....	82
4.1.1. Katılımcı Öğreticilerin Mesleki Eğitim Durumları ve Konuyla İlgili Yaptıkları Çalışmalara Yönelik Bulgular.....	84
4.1.2. Katılımcı Öğreticilerin Ders Öncesi Hazırlık Yapma Durumlarıyla İlgili Bulgular .....	93
4.1.3. Katılımcı Öğreticilerin Kur'ân-ı Kerîm Öğretiminde Faydalandıkları Metotlara Dair Bulgular .....	99
4.1.4. Katılımcı Öğreticilerin Mesleki Olarak En Çok Karşılaştıkları Problemlere Dair Bulgular .....	109
4.2. Öğrencilere Yönelik Bulgular .....	116
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>132</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>132</b>
5.1. Sonuç .....	132
5.2. Öneriler .....	141
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>142</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>152</b>



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 5.1: Öğreticilerin Demografik Verileri ile İlgili Frekans ve Yüzdelerli Değerleri .....	82
Tablo 5.2: Kur'ân-ı Kerîm'i Güzel Okumaya Dair (Tashîh-i Hurûf) Hizmet İçi Eğitim Alma Durumunuz Nedir?.....	84
Tablo 5.3: Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Dair Hizmet İçi Eğitim Alma Durumunuz Nedir? .....	85
Tablo 5.4: Kur'ân-ı Kerîm'i Güzel Okuma ve Öğretim Teknikleri ile İlgili Katıldığınız Hizmet İçi Eğitimden Verim Alma Durumunuz Nedir?.....	86
Tablo 5.5: Pedagojik Formasyon Eğitimine Dair Durumunuz Nedir? .....	88
Tablo 5.6: Birikiminizi ve Kariyerinizi Yükseltmek Adına Yapmış Olduğunuz Çalışmalar Nelerdir?.....	89
Tablo 5.7: Yapmış Olduğunuz Vazifeye İlgili Farklı Yayınlardan Faydalanma Durumunuz Nedir? .....	90
Tablo 5.8: Dini Musiki Alanında Çalışmalarınız Var mı? Varsa Öğrencilerinize Bu Eğitimi Veriyor musunuz? .....	91
Tablo 5.9: Meslektaşlar Olarak Kendi Aranızda Kur'ân-ı Kerîm Öğretim Yöntem ve Metotlarıyla İlgili Paylaşımında Bulunuyor musunuz? Cevabınız Evetse Bunu Hangi Şekilde Gerçekleştiriyorsunuz? .....	92
Tablo 5.10: Ders Öncesi Derse Hazırlık Yapıyor musunuz?.....	93
Tablo 5.11: Dersin Konusunu Belirleme Hususunda Nasıl Bir Yol İzliyorsunuz? ....	94
Tablo 5.12: Dersin Amaç ve Kazanımlarını Değerlendirme Durumunuz Nasıldır? ..	96
Tablo 5.13: Kur'ân-ı Kerîm Derslerinde Teknik Araç Gereç Faydalanma Durumunuz Ne Şekildedir? .....	97
Tablo 5.14: DİB'in Kur'ân-ı Kerîm Öğretim Yöntemleriyle Alakalı Kaynaklarından Memnun musunuz?.....	98
Tablo 5.15: Elif Bâ Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Problemlerden Bahseder misiniz? .....	99
Tablo 5.16: Yüzüne Okuma Dersi Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir?.....	101
Tablo 5.17: Tecvit Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Problemleri Dile Getirir misiniz?.....	102

Tablo 5.18: Ezber Dersinde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Sorunlardan Bahseder misiniz? .....	103
Tablo 5.19: Alanında Kendini Kanıtlamış Hocaların Tilâvetlerini Sınıfta Dinletme Durumunuz Nedir? .....	105
Tablo 5.20: Yüzünden Okumaya Başlayan Öğrenciyi İlk Olarak Kur'ân'ın Neresinden Başlatırsınız? .....	106
Tablo 5.21: Kur'ân-ı Kerîm Öğretimine Dair Görüşleriniz ve Eklemek İstedikleriniz? .....	107
Tablo 5.22: Kursunuzun Fiziki Olarak Problemleri Var mıdır?.....	110
Tablo 5.23: Kursunuzda Disiplinin Sağlanması Hususunda Ne Tür Önlemler Alıyorsunuz?.....	111
Tablo 5.24: Kurslarınızda Mevzuattan ve Müfredattan Kaynaklanan Problem Yaşıyor musunuz?.....	112
Tablo 5.25: Öğrencilerinizle İlgili En Çok Hangi Konuda Problemlerle Karşılaşıyorsunuz?.....	114
Tablo 5.26: Kur'ân Kurslarındaki Eğitimin Verimliliği Konusundaki Görüşleriniz Nelerdir?.....	115
Tablo 5.27: Öğrencilerin Demografik Verileri İle İlgili Frekans ve Yüzdeler Değerleri.....	116
Tablo 5.28: Kur'ân Kursuna Gelme Amacınız Nedir? .....	118
Tablo 5.29: Harflerin Mahreçlerini Çıkarırken Zorlanıyor musunuz? .....	119
Tablo 5.30: Hangi Harfleri Çıkarırken Daha Çok Zorlanıyorsunuz? .....	119
Tablo 5.31: Tecvidli Okumanın Gerekli Olduğunu Düşünüyor musunuz? .....	120
Tablo 5.32: Kur'ân-ı Kerîm Okurken Uyguladığınız Tecvidlerin Adını Biliyor musunuz?.....	121
Tablo 5.33: Kur'ân-ı Kerîm üzerinde Tecvit Tahlili Yapabilecek Nitelikte Bir Eğitimi Ne Kadar Sürede Elde Ettiniz? .....	122
Tablo 5.34: Kurstan Evinize Gittiğinizde Gün İçinde Yaptığınız Dersi Tekrar Ediyor musunuz?.....	122
Tablo 5.35: Kur'ân-ı Kerîm Dersi ile İlgili Ödevinizi Akşamdan Hazırlayıp Bir Sonraki Gün Derse Hazırlıklı Geliyor musunuz?.....	123
Tablo 5.36: Yüzünden Okurken En çok Neye Dikkat Edersiniz? .....	124

Tablo 5.37: Uyarı Aldığınız Hataları Not Ediyor musunuz? Yoksa O An İçin İlgilenip Sonra Bırakıyor musunuz? .....	125
Tablo 5.38: Düzenli Olarak Her gün Kur'ân-ı Kerîm Okuyor musunuz? .....	125
Tablo 5.39: Kur'ân-ı Kerîm Okuyuşunuzu Serileştirmek İçin İşitsel veya Görsel Manada Neler Yapıyorsunuz? .....	125
Tablo 5.40: Namaz Surelerini Ezberledikten Sonra Namazlarda Okuyor musunuz? .....	127
Tablo 5.41: Namaz Sûrelerinin Meâlîni Biliyor musunuz? .....	127
Tablo 5.42: Derslere Düzenli Katılım Sağlıyor musunuz? .....	128
Tablo 5.43: DİB'in Kur'ân-ı Kerîm Öğretim Metodundan Memnun musunuz? .....	129
Tablo 5.44: 1 Yıllık Eğitim Süresi Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir? .....	129
Tablo 5.45: Sizce Bulduğunuz Kurs İle İlgili Problemler Nelerdir? Bu Konudaki Çözüm Önerileriniz Nelerdir? .....	130

## KISALTMALAR LİSTESİ

b.	: bin
çev.	: Çeviren
DİA.	: Diyanet İslâm Ansiklopedisi
DİB	: Diyanet İşleri Başkanlığı
Ed.	: Editör
EKEV.	: Erzurum Kültür Eğitim Vakfı
Ens.	: Enstitüsü
Fak.	: Fakültesi
h.	: Hicrî
Hz.	: Hazreti
İA.	: MEB İslâm Ansiklopedisi
İFAV.	: İlahiyat Fakültesi Vakfı
İHL.	: İmam-Hatip Lisesi
MEB.	: Millî Eğitim Bakanlığı
MÜİFV.	: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı
nşr.	: Neşreden
OECD	: Ekonomik Kalkınma İş Birliği Örgütü
ö.	: Ölüm tarihi
r.a.	: Radıyallâhü Anh
s.a.v.	: Sallallâhu Aleyhi ve Sellem
SDÜ	: Süleyman Demirel Üniversitesi
sy.	: Sayı
TDV.	: Türkiye Diyanet Vakfı
thk.	: Tahkik eden
t.y.	: Tarih Yok
Üniv.	: Üniversitesi
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

# GİRİŞ

## 1. Araştırmanın Konusu

Bu tezin konusu, yetişkinlere yönelik olarak düzenlenen Kur'ân kurslarında öğreticiler tarafından uygulanan Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri ve okumalar esnasında karşılaşılan problemlerinin belirlenmesidir.

Türkiye'de yaygın din eğitimi hizmetleri Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir. Çeşitli alanlarda yapılan bu eğitimlerin bir bölümü de yetişkinlere yönelik Kur'ân-ı Kerîm öğretimidir. Gerek doğrudan camiler gerekse belediyeler tarafından yapılan bu eğitimlerde Kur'ân-ı Kerîm'i okumayı bilmeyen kimsenin kalmaması hedeflenmektedir. Bu kapsamda eğitimlere katılan kişilerin okumayı daha hızlı ve gerektiği şekilde öğrenebilmeleri için çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmaktadır. Kur'ân kursu öğreticileri tarafından gerçekleştirilen bu öğretim faaliyetlerinin niteliği, belirlenen hedeflere ulaşılmasında belirleyici temel unsurlardır. Bu çalışmada İstanbul Kartal bölgesindeki Kur'ân kurslarında görev yapan öğreticilerin uyguladıkları yöntemlerin ne ölçüde faydalı olduğunu tespit etmek adına bu görevlilere anket uygulaması yapılmış ve konuyla ilgili onların görüşleri alınmıştır.

İlk emri "Oku" olan Kur'ân-ı Kerîm, İslâm'da dini esasların öğretiminin de başlangıç noktasını oluşturmuştur. Nitekim Hz. Peygamber, "Sizin en hayırlınız Kur'ân'ı öğrenen ve öğreteninizdir." buyurmuş ve dini öğrenmenin yanında doğru yaşamının da Kur'ân-ı Kerîm'i öğrenmekten geçtiğini belirtmiştir. Bundan dolayı İslâm dininde eğitim-öğretim dendiğinde ilk akla gelen çoğunlukla Kur'ân öğretimi olmuştur. Bununla beraber Hz. Peygamber döneminden bugüne gelene kadar, topluma ve zamana göre Kur'ân öğretimi de değişikliğe uğramıştır. Dolayısıyla Kur'ân eğitimi verilen kurumlar da değişime uğramıştır.

Türkiye'de de Kur'ân eğitim ve öğretimine büyük önem verilmiş, dini esasların ve Kur'ân'ın öğretildiği eğitim kurumları açılmıştır. Bu kurumlar Kur'ân kursları olarak adlandırılmıştır. Tarihi seyir içinde Kur'ân kurslarının farklılaşarak bugüne kadar gelmesinde, din eğitim ve öğretiminin geçirdiği çeşitli dönemler ve değişimler ile ihtiyaçlar ve farklılaşmaların etkisi büyük olmuştur. Ayrıca zaman ilerledikçe insanların kültür, gelenek-görenekler, birbirleriyle olan ilişkileri ve davranışlarında

değişimler ortaya çıktığı gibi Kur'ân kurslarında da bu değişimlerin etkileri ile birtakım değişimler görülmüştür.

Kur'ân kursları, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın belli bir plan ve program dahilinde alana yönelik formasyona sahip öğretmenler aracılığıyla İslâm dini ile ilgili eğitim faaliyetleri gerçekleştirdikleri kurumlardır. Bu kurumlarda fıkıh, tefsir, kelam, hadis, akaid vb. İslâm dinini anlatan eğitimler verilmekle birlikte öncelikli olarak İslâm dininin asli kaynağı olan Kur'ân-ı Kerîm'in aslından okunmasına yönelik eğitimler verilmektedir. Dolayısıyla bu kurumların öncelikli amaçlarından biri Kur'ân-ı Kerîm'i aslından okuyabilmektir. Ancak yaş ilerledikçe Kur'ân okumayı öğrenmek daha da zor olmaktadır. Bu bağlamda kurslarda Kur'ân okumayı öğrenmek isteyen kişinin özelliklerine göre farklı yöntemler uygulanabilmektedir. Her ne kadar kurslarda değişik yöntem ve teknikler uygulansa da okuma esnasında benzer birtakım problemlerle karşılaşılabilir. Okuma problemi olarak zikredilebilecek bu durum daha çok mahreç ve tecvid hataları olarak ifade edilmektedir.

## **2. Araştırmanın Amacı**

Kur'ân-ı Kerîm okunmasının ibadet olarak kabul edilmesi ve sevap kaynağı olması, ilk vahiyden itibaren öğrenimi ve öğretilmesi konusunda insanları teşvik etmiş ve Kur'ân eğitimine özel önem verilmesine neden olmuştur. Bu bağlamda Müslümanım diyen her bireyin en azından Kur'ân-ı Kerîm'i yüzünden okumayı öğrenmesi veya öğrenmeye çalışması gereklidir. Zira İslâm eğitimi dendiğinde akla ilk gelen tabiidir ki Kur'ân öğretimi olmuştur.

Kur'ân öğrenimi ve öğretimi tüm İslâm coğrafyalarında, birbirine benzer ya da farklı tarzlarda, Hz. Peygamber döneminden bugüne kadar süregelmiştir. Zira Kur'ân-ı Kerîm öğretimi, Müslümanlar üzerine farz-ı kifâye kılınmıştır (Zihni, 1990: 168). Bu nedenle, Müslüman bir toplum içinde bir grubun Kur'ân öğrenmesi, ezberlemesi ve öğretmesi farzdır. Dolayısıyla diğer Müslümanların üzerinden farz sorumluluğunun kalkması ancak böyle mümkün olmaktadır. Bu durumda mezkûr ilâhî vazife terk edilirse o topluluktaki bütün Müslümanlar bir farzı terk ettikleri için günahkâr olurlar (es-Suyuti, 1973: 168).

İslâm dinini daha iyi öğrenmek, Kur'ân'ın verdiği mesajları daha iyi anlamak isteyen Müslümanlar, her dönemde Kur'ân öğretimine büyük önem vermişlerdir. İslâm'ın ilk yayılmaya başladığı dönemden beri yapılan bu eğitim halihazırda Türkiye'de başta Diyanet İşleri Başkanlığı olmak üzere çeşitli kurumlar aracılığıyla ve bireysel olarak gerçekleştirilmektedir. Bu amaç doğrultusunda Diyanet İşleri tarafından açılan Kur'ân kurslarında her yaşta insana öğreticiler aracılığıyla Kur'ân eğitimi verilmektedir. Ancak yaygın din eğitiminden kaynaklı problemler ve özellikle kurslara gelenlerin profillerindeki çeşitlilik, bu kurslarda Kur'ân-ı Kerîm'in nasıl öğretileceği sorusunu da önemli hale getirmiştir. Bu kapsamda çalışma, İstanbul/Kartal örneğinden hareketle Kur'ân kurslarında görev yapan öğreticilerin Kur'ân-ı Kerîm derslerinde kullanmış oldukları öğretim yöntemleri ve bu öğretimler esnasında karşılaştıkları okuma problemlerinin belirlenmesini ve elde edilen verileri değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

### **3. Araştırmanın Önemi**

Hız. Peygamber, Kur'ân-ı Kerîm'in öğrenilip öğretilmesi konusuna büyük ehemmiyet göstermiş ve hayatı boyunca, Kur'ân'ı iyi bilenleri herkesin önüne koymuş; müjdelemiş, övmüş, destek vermiş ve Müslümanlardan bu hususta özen göstermelerini istemiştir. Nitekim Hız. Peygamber, konuyla ilgili, "Sizin en hayırlınız Kur'ân-ı Kerîm'i öğrenen ve öğretenidir" buyurmuştur (Tirmizî, "Fedâilü'l-Kur'ân", 15). Hız. Peygamber döneminde Kur'ân yeni nazil olmaya başlamıştır ve bu hadisin muhatapları da yetişkin bireylerdir. Dolayısıyla ile Kur'ân eğitimine ilk tabi tutulanların yetişkin bireyler olduğu söylenebilir.

İslâm dininde Müslüman olmanın gereği olarak Kur'ân okumanın öğrenilmesi önemli bir yükümlülüktür. Dolayısıyla sonraki dönemlerde de Müslümanların, Kur'ân öğretimine özel ihtimam gösterdikleri görülmüştür. Nitekim okul, mescit ve camilerde veya özel hocalar vasıtasıyla çocuklara Kur'ân öğretilmesine özen gösterilmiştir.

Hali hazırda Türkiye'de ilk ve ortaöğretimde ders olarak, Diyanet İşleri Başkanlığı ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla da sosyal hayatta Kur'ân-ı Kerîm öğretiminin oldukça arttığı görülmektedir. Bu bağlamda hangi noktada olursa olsun öğretimin sağlıklı yapılması, bireylerin kolaylıkla Kur'ân okumayı öğrenmesi temel hedef olmalıdır. Dolayısıyla öğretim esnasında öğrenciyi sıkmayacak ve zorlamayacak

uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması ve yapılan okuma hatalarının kolaylıkla giderilmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde hem Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemlerinin hem de bu öğretimler esnasında karşılaşılan problemlerin birlikte ele alındığı bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışma her iki konunun birlikte ele alınması yönüyle alanında bir ilk olacaktır. Yapılan bu çalışmanın elde edilen veriler ışığında söz konusu noktalara şu katkıları sağlayacağı öngörülmektedir:

1. Kur'ân öğretimine yönelik yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine katkı sunabilir.
2. Kur'ân öğreticilerinin öğretimler esnasında kullanacakları yöntem ve teknikleri belirlemelerinde ve bunları uygulamalarında daha etkili ve verimli neticeler alınmasına katkı sağlayabilir.
3. Mevcut Kur'ân kurslarının genel durumunun belirlenmesinde ve alana yönelik araç-gereç temini, program oluşturma ve hizmet içi eğitim gibi düzenleme ve geliştirme çalışmaları için Diyanet İşleri Başkanlığı'na veriler sunabilir.
4. Kur'ân-ı Kerîm derslerine giren öğretmenleri yetiştiren kurumların ve Kur'ân kursu öğreticilerinin programlarında bulunan din öğretimi ile ilgili derslere veriler sağlayabilir.
5. Okuma esnasında yapılan hataların kolaylıkla giderilmesi noktasında yeni yöntemler sunabilir.
6. Eğitim- öğretim yeterlilikleri ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara veriler sağlayabilir.

#### **4. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri**

Müslüman toplumlarda İslâmî esasların yerine getirilmesi, yaygınlaştırılması ve hayatın dinin emrettiği yönde yaşanması için en iyi kılavuzun Kur'ân-ı Kerîm olduğunu başta Hz. Peygamber olmak üzere ondan İslâmiyet'i öğrenen ve öğreten din âlimleri ifade etmektedirler. Nitekim Hz. Peygamber'e gelen ilk vahyin "Oku!" emri olması ve onun da hadislerinde Kur'ân öğrenmenin gereklerinden bahsetmesi Kur'ân-ı Kerîm öğretimi ve eğitimini gereklilik olarak düşündürmektedir.

Çalışma Kur'ân öğretiminde uygulanan yöntem ve teknikler ile karşılaşılan okuma problemlerini konu edindiğinden bu kurslarda görev yapan öğreticilerin hangi

yöntem ve teknikleri kullandıkları, okuma esnasında yaşanan problemler ve bu problemleri nasıl giderdikleri bu araştırmanın yoğunlaştığı temel konulardır.

Bunlardan hareketle çalışma neticesinde şu sorulara cevaplar aranacaktır:

1. Öğreticilerin elif-bâ, yüzüne okuma ve tecvid öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları problemler nelerdir?
2. Öğreticilerin ezber derslerinde kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları problemler nelerdir?
3. Öğreticiler Kur'ân'ı öğretirken Diyanet İşleri Başkanlığı'nın belirlediği müfredatın dışına çıkmakta mıdır?
4. Öğreticiler alanında kendini kanıtlamış hocaların kıraatlerini sınıfta dinletmekte midirler?
5. Öğreticiler öğrencilerin seviyelerine veya öğrenme alanlarına göre yöntemde herhangi bir değişiklik yapmakta mıdır?
6. Öğreticiler DİB'in Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri ile alakalı kaynaklarından memnunlar mı?
7. Öğreticiler eğitim esnasında hangi araç gereçlerden faydalanmaktadır?
8. Öğreticiler Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri ile ilgili diğer meslektaşları ile görüş alışverişinde bulunmakta mıdır?
9. Öğrenciler Kur'ân-ı Kerîm öğrenirken ne tür problemler yaşamaktadırlar?

Öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler ile okuma problemlerine yönelik bu soruların cevaplarına ulaşmak için nitel analize uygun sorular hazırlanmış ve bunlar, öğretmenlere uygulanarak bu anketten elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

## **5. Araştırmanın Hipotezleri**

1. Araştırmaya katılan Kur'ân kursu öğretmenleri, Kur'ân öğretimi esnasında genel kabul gören eğitim öğretim yöntemlerini kullanmaktadır.
2. Öğreticiler, Kur'ân öğretiminde kullanacakları yöntemleriyle ilgili literatürdeki ölçütleri göz önünde bulundurarak belirlememektedirler.
3. Öğreticiler, dersin amaç ve kazanımlarına yönelik uygun ölçme ve değerlendirme araçları ile öğretimin etkililiğini değerlendirmemektedirler.
4. Öğreticiler, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için çeşitli araç-gereç ve materyal kullanmamaktadırlar.

5. Öğretici ve öğrencilerin karşılaştıkları okuma problemleri daha çok mahreçler, harflerin sıfatları ve tecvid konularında yoğunlaşmaktadır.

## 6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Kartal ilçesi DİB'e bağlı Kur'ân kurslarındaki öğretici ve öğrencilerle sınırlıdır.

## 7. Varsayımlar

1. Araştırma için örneklem grubunun evreni temsil edeceği varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracında yer alan soruları içtenlikle cevapladıkları ve objektif davrandıkları varsayılmaktadır.
3. Araştırmanın uygulama kısmında yararlanılacak yöntemin çalışmanın amacını ortaya koyacağı ön görülmektedir.

## 8. Tanımlar

Araştırmada incelenen alan çerçevesinde, konularda ele alınan ve değerlendirmeye temel teşkil eden kavramlar şunlardır:

**Kur'ân Eğitimi:** Kur'ân-ı Kerîm'i, kurslarda öğretmenler tarafından kurallarına uygun olarak okumak, okutmak, anlamını öğrenmek, ezberlemek ilmini elde etmeye çalışmak, yaşamak ve tebliğ etmekten ibaret olan bir eğitim-öğretim sürecidir.

**Kur'ân Kursu:** Kur'ân-ı Kerîm'i usulüne uygun olarak yüzünden okumayı öğretmek, ibadetler için gerekli süre, âyet ve duaları ezberletmek, hâfız yaptırmak ve İslâm Dini'nin inanç, ibadet ve ahlak esasları hakkında bilgiler vermek için açılan kurslardır (DİB, 2003).

**Yetişkin:** Hukuki ve ahlaki olarak biyolojik olgunluğa erişen, akli dengesi yerinde olan tasarruf hakkına sahip olabilen; Allah tarafından emredilen emir ve yasaklara karşı sorumluluğunu yerine getirebilen kişilerdir (Tosun, 2002: 53).

**Yetişkin Eğitimi:** Yaygın eğitimi, zorunlu öğrenimin dışına çıkmış ve asıl işi okula gitmek olmayan kimselerin, hayatlarının herhangi bir devresinde ortaya çıkacak öğrenme taleplerini ve ilgilerini gidermek için düzenlenen etkinlikler ya da programlardan meydana gelen bir süreçtir [Ekonomik Kalkınma İş Birliği Örgütü (OECD)].

## 9. Araştırmayla İlgili Literatür

Tezin konusu, yetişkin Kur'ân kurslarında Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri ve okuma problemleridir. Bu kapsamda, ilgili literatür incelendiğinde, hem Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemlerinin hem de okuma problemlerinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri ve okumada (kıraat) karşılaşılan hatalara yönelik ayrı ayrı çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca bu çalışmalar Kur'ân kurslarının yanı sıra İmam-Hatip Liselerine yönelik de yapılmıştır. Tespit edebildiğimiz çalışmalar şu şekildedir:

- Koç (2005) “Kur'ân Kurslarında Eğitim ve Verimlilik Üzerine Bir Araştırma”
- Daşkın (2007) “İHL'lerdeki Kur'ân-ı Kerîm Derslerinde İzlenen Yöntemler”
- Alemdar (2008) “İlahiyat Fakültelerinde Kur'ân Dersleri İle İlgili Problemler ve Çözüm Önerileri”
- Kantar (2008) “İmam Hatip Liselerinde Kur'ân-ı Kerîm Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme”
- Korkmaz (2009) “Kur'ân Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri”
- Demir (2010) “Yaz Kur'ân Kurslarında Kur'ân Öğretimi”
- Erkul (2010) “Kur'ân Kurslarında Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi Yöntem ve Teknikleri”
- Demir (2010) “Yaz Kur'ân Kurslarında Kur'ân Öğretimi”
- Benli (2015) “İlahiyat Fakültelerinde Yürütülen Okuma ve Tecvid Dersleri İçin Bir Program Önerisi”
- Kaplan (2015) “Kur'ân Tilâvetinde Okuyucu Hataları”
- Dursun (2016) “Kıraat İlminde Uygulama Sorunları ve Yaygın Hatalar”
- Demirezen (2017) “Kur'ân Kurslarında Kur'ân-ı Kerîm Derslerinde İzlenen Öğretim Yöntemleri”
- Şenat (2016) “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kur'ân Okuma ve Tecvit Dersinin İşlenişine İlgili Kanaatleri Üzerine Bir Araştırma”

- Daşkın (2017) “İmam Hatip Liselerinde Kur’ân-ı Kerîm Derslerinde İzlenen Yöntemler”
- Kararmaz (2017) “Camilerde Kur’ân Öğretimi Programının Uygulamasının Değerlendirilmesi (Adana Örneği)”

Kur’ân öğretim yöntem ve tekniklerinin ele alındığı araştırmalardan biri Koç (2005) tarafından yapılan “Kur’ân Kurslarında Eğitim ve Verimlilik Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmadır. Bu incelemede Kur’ân-ı Kerîm öğretim yöntemleriyle alakalı olarak sadece ezber ve hâfızlık yaptırılırken izlenen yöntem ve teknikler sorgulanmıştır. Ancak çalışma, her ne kadar yapıldığı dönemdeki öğreticilerin, öğretme yeterliliklerine dair önemli veriler sunsa da özelde Kur’ân-ı Kerîm öğretim yöntemlerinin çeşitli boyutlarına ve detaylarına dair yeterli bilgiler barındırmamaktadır.

Kur’ân öğretim yöntem ve tekniklerinin ele alındığı çalışmalardan bir diğeri ise Daşkın (2007) tarafından “İHL’lerdeki Kur’ân-ı Kerîm Derslerinde İzlenen Yöntemler”e yönelik yapılan çalışmadır. Bu araştırma Kur’ân kurslarına yönelik olmadığından, konu itibarıyla bu tezle ayrılmaktadır. Ancak mezkûr çalışma, Kur’ân öğretim yöntemlerinin ele alınması yönüyle önemlidir. Söz konusu bu incelemede başlangıçta harflerin mahreçleri ile öğretildiği, ezberlenecek âyet ya da sûrenin öncelikli olarak nasıl okunduğunun görülmesi için öğretmen tarafından yüzüne okunduğu, okuma esnasında yapılan hataların genellikle öğretmen tarafından düzeltildiği tespit edilmiştir.

Alemdar (2008) tarafından yapılan “İlahiyat Fakültelerinde Kur’ân Dersleri İle İlgili Problemler ve Çözüm Önerileri” isimli araştırmada, 8 farklı fakültede öğrenim gören 183 öğrenciye anket çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda; Kur’ân ders saatlerinin sayısının az olduğu, modern öğretim yöntemlerini bilme ve uygulama noktasında bu derse giren öğretim elemanlarının yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, Kur’ân derslerinde musiki ve teknolojik imkânlardan yeterince faydalanılmadığına dikkat çekilmiştir.

Kantar (2008) tarafından yapılan “İmam Hatip Liselerinde Kur’ân-ı Kerîm Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmada, imam hatip liselerinde 2008 yılları arasında Kur’ân-ı Kerîm dersi veren 57 meslek dersi öğretmenine uygulanan anket sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin çoğunun Kur’ân

dersi öğretim içeriği ve yöntemlerine önceden hazırlanmadıkları, Kur'ân derslerinde bireysel okuyuş, sesli dinleti, toplu tekrar ve öğretmenin anlatımı yöntem ve tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, Kur'ân öğretim yaklaşımları, yöntem ve teknikleriyle ilgili hizmet içi eğitim talep ettikleri görülmüştür. Buradan hareketle, öğretmenlerin Kur'ân öğretim yöntem ve tekniklerini bilme noktasında eksikliklerinin farkında oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin Kur'ân dersinde çeşitli materyalleri kullanmamaları, geleneksel Kur'ân öğretim yöntemlerini tercih etmeleri ile açıklanmıştır.

Kur'ân öğretiminin ele alındığı çalışmalardan biri de Demir (2010) tarafından “Yaz Kur'ân Kurslarında Kur'ân Öğretimi” üzerine yapılan çalışmadır. Demir, bu çalışmada öğreticilerin Kur'ân öğreticiliği ile ilgili yeterlilikleri, bu kurslarda Kur'ân öğretiminin nasıl yapıldığı, başarı durumu, bu kurumların problemleri ve bu kurslarda uygulanmakta olan kur sisteminin Kur'ân öğretime etkilerini tespit etmeye çalışmıştır. Anket yönteminin uygulandığı araştırma neticesinde Kur'ân öğretiminde öğreticilerin geleneksel yöntemleri uygulamaya devam ettikleri belirlenmiştir.

Kur'ân öğretiminin ele alındığı araştırmalardan bir diğeri de Erkul (2010: 34) tarafından yapılan “Kur'ân Kurslarında Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi Yöntem ve Teknikleri” başlıklı çalışmadır. Bu incelemede Kur'ân öğretimi ile ilgili olarak öğreticilerin yüzüne okuma ve tecvid öğretiminde kullandıkları metotlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma neticesinde Kur'ân-ı Kerîm derslerinde yüzüne okumalarda öğreticiler tarafından daha çok sesli talim, bireysel okuma yaptıma ve toplu okuma yöntemlerinin kullanıldığı, bunların dışında öğreticinin okuyup öğrencilerin takip etmesi, işitsel ve görsel materyal kullanımı ve diğer metotların kullanıldığı belirlenmiştir. Tecvid konuları işlenirken de anlatım, gösterip-yaptırma, soru cevap, buldurma, grup çalışması, örnek olay incelemesi, gösteri, tartışma metotlarının kullanıldığı görülmüştür.

Benli (2015) yapmış olduğu çalışmada, ilahiyat fakültelerindeki Kur'ân okuma ve tecvit derslerine yönelik bir program önerisi sunmuştur. Araştırmayla Kur'ân okuma ve tecvit dersi öğretim programının hedefleri, genel amaçları, ünite ve konuları, yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme kriterleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu konuyla ilgili yapılan ilk çalışma olması ve konuyla ilgili çalışmalara örnek sunması açısından önemlidir. Sonuç bölümünde araştırmacı çalışmanın kendi

tecrübe ve bilgi birikiminin ürünü olduğu belirtmiştir. Böyle bir araştırmanın Kur’ân okuma ve tecvit dersi veren öğretim elemanları ve eğitimcilerle birlikte hazırlanması programın güvenilirliği ve geçerliği açısından önemlidir.

Kur’ân öğretiminin ele alındığı çalışmalardan bir diğeri de Korkmaz (2009: 71) tarafından “Kur’ân Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri” üzerine yapılan çalışmadır. Korkmaz çalışmasının bir bölümünde öğreticilerin Kur’ân öğretimi yöntem ve tekniklerini kullanma konusundaki yeterliliklerini incelemiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğreticilerin %7’lik kısmı kendisini bu konuda “az veya çok yetersiz” olarak görmektedir. Buna karşın %89,6 gibi büyük bir çoğunluğun da kendini yeterli gördüğü belirlenmiştir.

Kur’ân öğretiminin ele alındığı çalışmalardan bir diğeri ise Demirezen (2017: 89) tarafından “Kur’ân Kurslarında Kur’ân-ı Kerim Derslerinde İzlenen Öğretim Yöntemleri” üzerine yapılan çalışmadır. Hem nicel hem de nitel analizin uygulandığı çalışmada öğreticiler tarafından Kur’ân öğretiminde izlenen yöntemler, bu yöntemleri seçerken hangi ilkeleri dikkate aldıkları, öğreticilerin yöntemle ilgili yaptıkları hazırlıklar, bu yöntemlerin bilimselliği ve alanda yapılan çalışmalara uygunluğu, öğrenme alanlarına göre yöntem çeşitliliğine gidip gitmedikleri ile kullandıkları yöntemlerin etkinliğini nasıl değerlendirdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma neticesinde Kur’ân öğretiminde kullanılan yöntemler noktasında öğreticilerin elif-ba öğretiminde en çok “talim ve tekrar yaptırmayı”, yüzüne okumada “koro çalışması ve talimi”, tecvid öğretiminde “anlatım ve Kur’ân’dan tecvidi buldurup uygulatmayı” kullandıkları belirlenmiştir.

Şenat (2016) tarafından yapılan “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Kur’ân Okuma ve Tecvit Dersinin İşlenişine İlgili Kanaatleri Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, Kur’ân dersinin temel bileşenlerini hangi yöntemlerle öğrendikleri ve öğrencilerin derslerle ilgili genel kabulleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma, ilahiyat fakültesi öğrencilerin Kur’ân dersine yönelik çalışma yöntemleri ile sınırlıdır. Araştırma sonucunda ilahiyat fakültesi öğrencilerinin Kur’ân dersini sevdikleri ve bu dersle okuyuşlarını geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmada, Kur’ân dersi ölçme değerlendirme kriterlerinin belirlenmesine, tecvit konularının gündemde tutulmasına ve dersi veren öğretim elemanları arasında ilke birliğinin olması gerektiği gibi konulara dikkat çekilmiştir.

Daşkın (2017) tarafından yapılan “İmam Hatip Liselerinde Kur’ân-ı Kerîm Derslerinde İzlenen Yöntemler” isimli çalışmada, Kur’ân dersi öğretmenlerinin derste izledikleri yöntemin; dersin ve konunun özelliğine uyup uymadıkları araştırılmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin Kur’ân derslerine gereken hassasiyeti göstermedikleri, derste kullanacakları yöntemlerle ilgili ön hazırlık yapmadıkları ve dersin için uygun materyalleri yeterince kullanmadıkları belirlenmiştir.

Kararmaz (2017) tarafından yapılan “Camilerde Kur’ân Öğretimi Programının Uygulamasının Değerlendirilmesi (Adana Örneği)” adlı çalışmada, Diyanet İşleri Başkanlığının “Camilerde Kur’ân Öğretimi Programı”nı uygulayan öğreticilerin programın uygulanışı hakkındaki görüşlerini ortaya koyarak, programı değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler 2016 yılında Adana ilinde “Camilerde Kur’ân Öğretim Programı”nı uygulayan ve amaçlı örneklem yoluyla seçilen 34 imam hatip ve müezzin kayyım ile yapılan odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma, camilerde Kur’ân öğretimi programını uygulayan öğreticilerin Kur’ân öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri, materyaller ve Kur’ân öğretiminde karşılaştıkları problemleri ortaya koymuştur.

İlgili literatürde Kur’ân-ı Kerîm’in okunması (kıraat) esnasında karşılaşılan hatalara yönelik Kur’ân kurslarını merkeze alan bir çalışma bulunmamaktadır. Bununla birlikte doğrudan kıraat hatalarını ele alan birkaç çalışma tespit edilmiştir. Bunlardan biri Kaplan (2015: 12) tarafından “Kur’ân Tilâvetinde Okuyucu Hataları” üzerine yapılan çalışmadır. Herhangi bir uygulamanın yapılmadığı bu çalışmada hatalı okunan harflerin mahreç yerleri ve hangi sıfatlara sahip oldukları hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

Okuma hataları üzerine yapılan bir diğer çalışma ise Dursun (2016: 35) tarafından yapılan “Kıraat İlminde Uygulama Sorunları ve Yaygın Hatalar” başlıklı çalışmadır. Nitekim literatür bilgisinin verildiği bu çalışmada harflerin mahreç ve sıfatlarındaki yaygın hatalar ile tecvid ilmi ve tecvid uygulamalarındaki yaygın hatalar hakkında bilgi verilmiştir.

Yukarda verilen ilgili literatürde Kur’ân-ı Kerîm öğretimi ve karşılaşılan sorunları konu edinen ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmaların da yürütülecek olan araştırmaya kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

## **10. Araştırmanın Yöntemi**

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanacak olan bu çalışmada gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılacaktır. Nitel yöntem; olayları değerlendirmek, ölçülmek istenen durumun detaylarını görmek ve ayrıntılarını tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012: 151). Bu çalışmada da nitel yöntem kullanılarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yetişkinlere yönelik Kur'ân kurslarında görev yapan öğretmenlerin Kur'ân-ı Kerîm öğretiminde kullandıkları yöntemler, okuma esnasında karşılaştıkları problemler ve bunları giderme adına yapmış oldukları çalışmalar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada nitel yöntemlerden görüşme tekniği ile literatür taraması yapılarak içerik analizi ile Kur'ân-ı Kerîm öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler değerlendirilmiştir. Görüşme forumunda yer alan sorular öğrenci ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Her iki gruba da ilgili sorular yöneltilmiş ve alınan cevaplar araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

### **10.1. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini İstanbul il merkezinde DİB'e bağlı Kur'ân kurslarındaki öğretici ve öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise İstanbul'un Kartal ilçesinde DİB bünyesinde açılan Kur'ân kurslarında hizmet vermekte olan öğretici ve öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır.

### **10.2. Veri Toplama Araçları**

Tanımlanmaya çalışılan sorunun çözümlenmesi ve sonuca yönelik karar verilebilmesini sağlayan her türlü bilgi veri olarak değerlendirilmektedir. Veriler işlenmek ve değerlendirilmek amacıyla elde edilir (Arıkan, 2007: 99). Araştırılan konuya yönelik belli çıkarımlara ulaşmak için toplanan bu veriler ihtiyaca göre farklı tekniklerle yapılabilmektedir. Bu çalışmada yetişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin Kur'ân öğretimine yönelik görüşleri ve sorunlarını belirlemek amacıyla görüşme formları hazırlanmıştır. Bu görüşme formlarına yerleştirilen sorular önceden hazırlanarak durum tespiti yapılmaya çalışılır (Balcı, 2013: 206). Sorular

hazırlanırken herhangi bir yönlendirme yapılmadan öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini rahatlıkla ortaya koymaları için açık uçlu, kolaylıkla anlaşılacak sorular hazırlamaya dikkat edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 156). Araştırmada kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların iç geçerliliğini sağlamak için de alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda uygulama sorularına son şekli verilmiştir. Katılımcılara uygulanacak olan görüşme formunda öğrenci ve öğretmenlerin Kur'an eğitiminde yaşadıkları problemler ve çözüm yollarına dair düşüncelerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşme sırasında katılımcıların her birine görüşme formunda yer alan sorular sırasıyla sorularak katılımcılardan rahat bir şekilde soruları cevaplamaları istenmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular ekler bölümünde verilmiştir.

### **10.3. Veri Analizi**

Araştırmada ulaşılan verilerin analizinde içerik çözümleme tekniği kullanılmıştır. İçerik çözümleme tekniğinin uygulanabilmesi için ilk olarak araştırma soruları ve araştırmanın kuramsal boyutundan hareketle kategoriler belirlenmiştir. İkinci basamak olarak hangi verilerin hangi alt temada olması gerektiği tespit edilmiştir. Son basamakta ise veriler, belirlenen alt temalarda düzenlenerek tabloya aktarılmıştır. Uygulamada temel amaç, araştırmaya konu olan kültürün tanımlanması ve bu süreçte kültürü meydana getiren bireylerin algılarının, deneyimlerinin kendi bakış açılarından aktarılmasıdır. Bundan dolayı ulaşılan bulgular, çalışma grubunun diliyle verilmiştir ve katılımcılara ait doğrudan anlatımlara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 69). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, alanda derinlemesine analiz yapabilmeyi mümkün kıldığından; Katılımcılara ait demografik veriler de genel bir tablo halinde düzenlenerek her bir alt temayı tekrarlayan katılımcıya ait demografik özellikler olarak ayrı ayrı tablolara dönüştürülmüştür (Büyüköztürk vd., 2012: 152).

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KUR'ÂN ÖĞRETİMİNİN TARİHİ GELİŞİMİ

Kur'ân'ı Kerîm gerek lafzıyla gerekse manasıyla tüm insanlığa hidayet rehberi olarak indirilmiş bir kitaptır. Taşındığı anlamın bu derece önemli olması, Kur'ân harflerinin ve kelimelerinin sahih bir şekilde okunmasını ve buna yönelik eğitimleri daha önemli hale getirmektedir.

Kur'ân eğitimi Hz. Peygamber'e ilk vahyin gelmesi ile başlamıştır. Hz. Peygamber vahyin gelmesinden kısa bir süre sonra yakın akrabalarından başlamak üzere tebliğ başlanmış, mesajı alan ve kabul eden insanlar da öğrendiklerini hayatlarında tatbik etmiş ve yine tebliğ gayesi ile başka insanlara öğretmişlerdir.

Kur'ân öğretimi ilk zamanlarda evlerde ve mescitlerde gerçekleştirilmiştir. Hz. Peygamber hayatta iken müstakil eğitim kurumları oluşturulmadığından Kur'ân'ın ve diğer dini bilgilerin öğretildiği yegâne mekânlar mescitler ve evler olmuştur. Özellikle evler İslam'ın gizliden anlatıldığı ilk zamanlarda Kur'ân öğretimi için önemli bir konumdadır. Başta Hz. Peygamber'in kendi evi olmak üzere Hz. Ebubekir, Ammar b. Yasir ve Erkam b. Erkam'ın evleri ile Kâbe'nin etrafında ve çeşitli alanlarda Kur'ân öğretimi gerçekleştirilmiştir (Gözütok, 2012: 31). Başlarda gizlice bu evlerde gerçekleştirilen Kur'ân eğitimi daha sonra açıktan yapılmaya başlanmıştır (Dündar, 2014: 292). Hz. Peygamber döneminde başlayan ve günümüze kadar devam eden Kur'ân eğitimi önemine binaen tarihin her devresinde üzerinde hassasiyetle durulan bir konu olmuştur.

#### 1.1. Kur'ân Öğretiminin Gerekliliği

Kur'ân, Hz. Muhammed (SAV)'e vahiy ile indirilmiş; mushaflarda yazılmış, tevatürle nakledilmiş ve okunması bile ibadet kabul edilen ilahî bir kelimedir (Demirci, 1997: 76). Kur'ân-ı Kerîm okunmasının ibadet olarak kabul edilmesi ve sevap kaynağı olması, ilk vahiyden itibaren öğrenimi ve öğretilmesi konusunda insanları teşvik etmiş ve Kur'ân eğitimine özel önem verilmesine neden olmuştur. Bu bağlamda Müslümanım diyen her bireyin en azından Kur'ân-ı Kerîm'i yüzünden okumayı öğrenmesi veya öğrenmeye çalışması gereklidir. İslâm eğitimi dendiğinde akla ilk gelen tabidir ki Kur'ân öğretimi olmuştur.

Kur'ân öğrenimi ve öğretimi tüm İslâm coğrafyalarında, birbirine benzer ya da farklı tarzlarda, Hz. peygamber zamanından günümüze kadar süregelmiştir. Zira Kur'ân-ı Kerîm öğretimi, Müslümanlar üzerine farz-ı kifaye kılınmıştır (Zihni, 1990: 168). Bu nedenle, Müslüman bir toplum içinde bir grubun Kur'ân öğrenmesi, ezberlemesi ve öğretmesi farzdır. Diğer Müslümanların üzerinden farz sorumluluğunun kalkması ancak böyle mümkün olmaktadır. Çünkü bir toplumda bu ilâhî vazife terk edilirse, o topluluktaki bütün Müslümanlar bir farzı terk ettikleri için günahkâr olurlar (es-Suyuti, 1973: 168).

Dinimizde Kur'ân öğretimi büyük önem taşımaktadır. Nitekim Yüce Rabbimiz Kur'ân kıraatıyla meşgul olanları övmekte ve müjdelemektedir: "Gerçekten, Allah'ın kitabını okumaya devam edenler, namazı kılanlar, kendilerini rızıklandırdığımız şeylerden gizli ve açık infak edenler, asla tükenmeyecek bir kazanç umabilirler." (Fâtır Sûresi, 29). "Onların (Kitap ehlinin) hepsi bir değildir. Kitap ehli içinde, gece saatlerinde ayakta duran, secdeye kapanarak, Allah'ın âyetlerini okuyan bir topluluk da vardır." âyetinde ise Allah (c.c.), Kur'ân okuyucularını salih (iyi kul) insan sınıfında saymaktadır. Hz. Peygamber de bu konuya büyük ehemmiyet göstermiş ve hayatı boyunca, Kur'ân'ı iyi bilenleri herkesin önüne koymuş; müjdelemiş, övmüş, destek vermiş ve Müslümanlardan bu hususta özen göstermelerini istemiştir. Nitekim bir hadisi şerifinde Hz. Peygamber, "Sizin en hayırlınız Kur'ân-ı Kerîm'i öğrenen ve öğretendir" buyurmuştur (Tirmizî, Fedâilü'l-Kur'ân, 15).

O, bu hadis ile Kur'ân öğretenleri ve öğrenenleri teşvik etmiştir. Hz. Peygamber döneminde Kur'ân yeni nazil olmaya başlamış ve bu hadisin muhatapları da yetişkin bireylerdir. Dolayısı ile Kur'ân eğitimine ilk tabi tutulanların yetişkin bireyler olduğu söylenebilir. Daha sonraki dönemlerde de Müslümanların, Kur'ân öğretimine özel ihtimam gösterdikleri görülmüştür. Bu bağlamda okul, mescit ve camilerde veya özel hocalar vasıtasıyla çocuklara Kur'ân öğretilmesine özen gösterilmiştir. Zira İslâm dininde Müslüman olmanın gereği olarak Kur'ân okumanın öğrenilmesi önemli bir yükümlülüktür.

## 1.2. Hz. Peygamber'den Bugüne Kadarki Dönemde Kur'ân Öğretimi

### 1.2.1. Hz. Peygamber Döneminde Kur'ân Öğretimi

Hz. Muhammed'in Peygamber olarak görevlendirilmesiyle beraber Kur'ân âyetlerinin öğretilmesi, anlaşılması ve hayata uygulanmasını içeren bir eğitim seferberliği başlamıştır. Bu eğitimin ilk uygulayıcısı ve modeli Hz. Peygamberin bizzat kendisi olmuştur. O, kendisini eğiten Rabbine, şükür ve takdir duygularını sürekli olarak dile getirmiştir (Başkurt, 2007: 41; ayrıca bkz Buyrukçu, 1995: 62).

Kur'ân öğretim tarihinin ilk vahiy ile başladığı söylenebilir. Şöyle ki Cebrail (as) tarafından getirilen ilk âyetler ile Kur'ân öğretimine başlanmıştır. Hz. Peygamber'in, inen âyetleri vakit kaybetmeden vahiy katiplerine yazdırması ve bu âyetleri öğrenmeye, okumaya ve ezberlemeye teşvik etmesi ile Kur'ân, çok kısa sürede müminler arasında yayılmış; onun okunması ve ezberlenmesi sağlanmıştır (Ay, 2005: 1). Bu nedenle Kur'ân Öğretimi ilk vahiy ile başlamış ve bugüne kadar süreklilik arz etmiştir. İslâm'ın ilk yıllarında Kur'ân öğretiminin konusu ise âyetlerin okunması, ezberlenmesi, anlaşılması, hedef ve uygulandığının gösterilmesi şeklinde gerçekleşmiştir (Yılmaz, 2012: 238).

Okuma yazma bilenlerin çok az olduğu Mekke ve Arap Yarımadası'nda göçebe ve istikrarsız bir hayat yaşandığı için okuma yazma sistemli bir eğitimle verilememiştir. Bundan dolayı kültürel gelişimler çok yavaş olmuş ve öğretim sözlü gelenekle ve hâfızayla yürütülmüştür. Ancak İslâmiyet bu alanda da büyük değişimler meydana getirmiştir. Zira dini yaymak için Kur'ân'ı bilmek gerektiği için okumayı öğrenmek de önem kazanmıştır (Çaylı, 2005: 2-13) Bu meyanda Hz. Peygamber, hadis-i şeriflerinde “Sizin en hayırlınız Kur'ân'ı öğrenen ve öğreteninizdir” (Buhârî, *Fedâilü'l-Kur'ân*, 21; Ebû Dâvûd, *Salât*, 349) buyurarak, Müslümanların Kur'ân öğrenim ve öğretimine özen göstermesine vesile olmuştur (Aydın, 2008: 141).

İlk yapılan eğitim ve öğretim faaliyetleri çerçevesinde Hz. Peygamber'in Kur'ân'dan inen âyetlerle sokak, panayır ve pazarlarda yaptığı tebliğ çalışmalarına mutlaka değinmek gerekir. Çünkü peygamberliğin ilanı anlamına gelen bu çalışmalar, İslâm eğitiminin de özünü oluşturmaktadır (Başkurt, 2007: 41- 42; ayrıca bkz. Özbek, 1988: 138-292) Bunun yanında Hz. Peygamber, Mekke'de Müslümanlara Kur'ân'ın okutulup öğretilmesi için Ebü'l-Erkâm'ın evini (Dâru'l-Erkâm) merkez olarak

belirlemiştir. Bundan dolayı Dâru'l-Erkâm'ın İslâm tarihindeki ilk eğitim-öğretim merkezi olduğu kabul edilmektedir (Akyüz, 2001: 52; ayrıca bkz. Kocatepe, 1997: 102-107).

Medine'ye hicretten sonra ise önce Mescid-i Nebevi yapılmış ve bu mescit içerisinde eğitim-öğretim vazifesi için "Suffa" adı verilen bir bölüm oluşturulmuştur (Kazıcı, 2003: 341-342. Ayrıca bkz. Ayhan, 1986: 178-184; Baktır, 1990: 39- 40).

Hız. Peygamber (s.a.v.), Kur'ân'ı doğru ve güzel okuma konusunda bizzat Cebrâil (a.s.) tarafından eğitilmiş ve bu eğitimi aynı şekilde ashâbına da iletmiştir. O, Kur'ân eğitimi için, ashâb arasından güzel sesli ve ezberleme kabiliyeti güçlü olanları seçmiş, Onları özel olarak yetiştirip, Kur'ân kıraati konusunda teşvik etmiştir. Resûlullâh'ın (s.a.v.) Kur'ân eğitimi ile yetiştirdiği bireyler, kıraat ilminin sonraki nesillere aktarılmasında önemli rol oynamışlardır (Birışık, 2014: 13).

Hız. Peygamber (s.a.v.), çeşitli vahiy kâtipleri seçmiş ve bu kişilere vahiyleri hem ezberletmiş hem de yazdırmıştır (Ersöz, 1996: 76). Bunun yanında vahiylerin hangi sûreye ve o sûrenin neresine yerleştirileceğini bildirmiş, yazılmış olan vahiy metinlerini de ayrıca kontrol ederek, muhtemel hataların düzeltilmesini sağlamıştır (Gökdemir, 2017: 12). O, Kur'ân eğitimi uygularken Kur'ân'ın inzâlini de dikkate alarak hareket etmiştir. Yani vahiyler nasıl peyderpey indirilerek hayata geçirilmişse, Kur'ân tadrîsinde de aynı şekilde azar azar uygulama gerçekleştirmiş ve bunun 10 âyeti geçmediği bildirilmiştir (İbn Mücâhid, 1980: 69). Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere sahabeler, Hız. Peygamber (s.a.v.)'den yalnızca Kur'ân'ın anlamlarını değil kelimelerin nasıl telaffuz edilmesi gerektiğini de öğrenmişlerdir. Ayrıca Hız. Peygamber (s.a.v.), âyetlerin ibadetlerde okunabilmesi için Kur'ân'ın ezberlenmesini istemiştir. Bu bağlamda Ashâbın bir kısmı sûreleri adeta paylaşarak kâtiplerin nüshalarından veya şifâhen ezberlemişlerdir. Bununla beraber Kur'ân'ın tamamını ezberleyen sahabeler de mevcuttur (Gökdemir, 2017: 13).

Hız. Peygamber (s.a.v.)'in Kur'ân tâlimi semâ ve arz yoluyla gerçekleşmiştir. O, ilk olarak Kur'ân'ı semâ kanalıyla Cebrâil (a.s.)'dan bizzat öğrenmiş, daha sonra da tekrar Cebrâil (a.s.)'a okuyarak öğrendiklerini arz etmiştir. Hız. Peygamber bu metodu ashâbına da aynı şekilde uygulamıştır. O, inen âyetleri ashâbına okuyarak semâ usulünü, öğrettiklerini ashâbtan tekrar dinleme yoluyla da arz usulünü gerçekleştirmiş; bu metodları uygularken bazen bireysel bazen de toplu talim

yaptırmıştır (Gökdemir, 2017: 14). Hali hazırda hala devam eden “icazet alma” kavramı bu geleneğin bir tezahürüdür. Zira hocasından icazet alan bir öğrenci, artık hocasının istediği gibi okuyabiliyor ve başkalarına da öğretebilecek duruma gelmiş demektir.

### 1.2.2. Sahâbe Döneminde Kur’ân Öğretimi

Resûl-i Ekrem (s.a.v.)’in vefatından sonra Kur’ân öğretimi çalışmaları daha da hız kazanmıştır. Bu dönemde, ashâb, Kur’ân öğretiminde Hz. Peygamber (s.a.v.)’den sonra gelen ikinci halkayı oluşturmaktadır (Çetin, 2012: 69; ayrıca bkz. Bilmen, 1955: 21). Ashab, Kur’ân metninde ortaya çıkabilecek herhangi bir kaybın oluşmaması ve Hz. Peygamber (s.a.v.)’den öğrenilmiş olan kıraatlerin muhafaza edilip, başkalarına müsaade edilmemesi için iki koldan uğraş vermiştir (Cerrahoğlu, 1995: 75).

Kur’ân, sahâbenin yaşadığı topluma inmiş ve onlar da inen vahyi işiterek hayatlarını âyetlerin hükümlerine göre yaşamaya gayret etmişlerdir. Sahâbe için Kur’ân yalnızca okunan bir kitaptan ibaret değildir. Onlar âyetleri sindirerek öğrenmiş ve öğrendikleri âyetleri hayatlarına oturtmadan yeni âyetleri öğrenmemişlerdir. Bunun yanında Sahâbe, Kur’ân’ın tertîl üzere okunması konusunda titiz davranmış ve hızlı okunmasını hoş karşılamamıştır. Sahâbe bu konuya dair yeni nesli de uyarmış, Kur’ân’ı üç günden kısa zamanda bitirmenin anlaşılmasını engellediğini (Tirmizi, Kıraat: 13) Hz. Peygamber (s.a.v.)’in yedi günden kısa sürede Kur’ân hatmedilmesini doğru bulmadığını belirtmişlerdir (Müslim, Sıyâm, 184).

Hz. Peygamber (s.a.v.)’in hayatta olması, Kur’ân’ın korunması hususunda tek başına garanti olarak görülmekteydi. Bu yüzden sahabe bu dönemde ezberlemekten çok Kur’ân’ı yaşamaya önem vermiştir. Ancak Hz. Peygamberin vefatından sonra birçok sahabe ezberleme işine özel ihtimam göstermiştir (Gökdemir, 2017: 21).

Rasulullah’ın ahirete geçmesinden sonra, dört halife devrinde de Kur’ân’ın öğretilmesi ve okutulmasına oldukça dikkat edilmiştir. Bu bağlamda Hz. Ebû Bekir döneminde Kur’ân sayfaları bir araya getirilerek “Mushaf” şekline dönüştürülmüştür. Hz. Ömer devrinde bir taraftan İslâm beldeleri hızla genişlerken diğer yandan buralarda mektepler açılıp, söz konusu kurumlara Kur’ân öğreticileri gönderilerek Kur’ân’ın ve İslâmın doğru öğrenilmesi sağlanmaya çalışılmış; Hz. Osman

döneminde ise Kur'ân öğretimi ya bizzat atanan valiler ya da valilerin görevlendirdiği öğreticiler tarafından gerçekleştirilmiştir (Bilgili, 2005: 23).

Hız. Peygamber (s.a.v.)'in vefatından sonra hâfız sahabe sayısı oldukça artmıştır. Ancak Yemâme savaşında çok sayıda hâfız sahabe şehit olunca, Hız. Ömer; Hız. Ebû Bekir'i uyararak Kur'ân'ın en kısa sürede bir araya getirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Hamidullah, 2010: 45). Zira Resûlullah (s.a.v.), inen âyetlerin hangi sûreye yazılacağını belirtmiş, yanlışlıkları bizzat kontrol edip düzeltmiş ve doğru şekilde ezberlenmesini sağlamıştır. Ancak Hız. Peygamber'den sonra böyle bir şey söz konusu değildir (Tetik, 1990: 47-48).

Hız. Peygamber (s.a.v.) hayattayken Kur'ân, yazı ve ezberleme yoluyla kaydedilmiş ve koruma altına alınmıştır; ancak iki kapak arasındaki bir mushaf haline getirilmemiştir. Bu durumun nedeni ise Hız. Peygamber (s.a.v.) hayattayken vahiy gelişinin devam etmesi ve vahiy kesildikten kısa süre sonra onun vefat etmesidir. Vahiy henüz tamamlanmadığından dolayı vahiy kâtiplerinin yazdığı âyetler biraraya toplanmamıştır (Kılıç, 1993: 123).

Halife Hız. Ebû Bekir, Kur'ân'ın toplanması hususunda Zeyd b. Sâbit'i görevlendirmiştir. Çünkü Zeyd b. Sâbit hem Hız. Peygamber (s.a.v.)'e vahiy kâtipliği yapmış hem de Kur'ân'ı Kerîm'i tamamen ezberlemiştir. Bu Kur'ân'ın toplanması işi Hız. Peygamber zamanında farklı malzemeler üzerine yazılmış olan ve farklı kişilerde bulunan dağınık haldeki Kur'ân âyetlerinin, kolay ulaşılabilecek bir nüsha haline getirilmesini ifade etmektedir (Şen, 2013: 172). Hız. Ömer döneminde de Kur'ân'ı öğrenme, ezberleme ve öğretme çalışmaları oldukça yoğun olarak devam etmiştir. Nitekim o dönemde İslâm coğrafyası çok geniş alanlara ulaşmış; Kur'ân hizmetlerinin aksamaması ve daha sağlıklı olması için fethedilen yerlerde medreseler açılması sağlanmıştır. Yine bu medreselere işinin ehli müderrisler tayin edilerek, Kur'ân'ın doğru okunup öğrenilmesi ve onunla amel edilebilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu arada Kur'ân'ın henüz mushaf halinde tek bir nüshasının bulunması ve öğretimin müşâfeheye dayalı olması nedeniyle, yüksek miktarda öğretici ihtiyacı doğmuştur. Bundan dolayı Hız. Ömer, bazı sahâbeleri farklı bölgelerde görevli olarak istihdam etmiştir (Söylemez, 2002: 62-65; ayrıca bkz. Akdemir, 2013a: 35).

Bu dönemde, sahâbenin kendilerine ait mushaf lar ve ezberleriyle kendi kıraatlerini insanlara çok rahatça öğrettikleri göze çarpmaktadır. Bununla beraber İslâm topraklarının çok fazla genişlemesi, farklı kültürlere sahip bireylerin Müslüman olması ve yedi harf ruhsatının bulunması nedeniyle okumada çok büyük farklılıklar görülmeye başlamıştır. Bu sorunlar Hz. Osman döneminde daha da artmış ve doruk noktaya ulaşmıştır (Dağ, 1977: 103-104).

Hz. Peygamber vefat edene kadar Kur'ân kıraatinde ortaya çıkan ihtilaflar bizzat kendisi tarafından düzeltilmiştir. Ancak Rasulullah'ın ahirete intikalinden sonra özellikle Hz. Osman devrinde Kur'ân kıraatine dair ciddi ihtilaflar ortaya çıkmış ve Kur'ân'ın nasıl okunacağı tartışmaları yaşanmaya başlanmıştır. Bu sorunun oluşmasında, Kur'ân müşâfehe yoluyla aktarıldığı için öğretim birliğinin bulunmaması ve herkesin kendi hocasından aldığı kıraati doğru kabul edip aktarması etkili olmuştur. Ayrıca Kur'ân'ın tek nüsha olup ümmetin hepsine yetecek sayıda bulunmaması da başka bir etmendir (Tetik, 1990: 51). Tüm bu sorunlara son vermek isteyen Hz. Osman, kıraat farklılıklarını ortadan kaldırmak için Kur'ân'ın çoğaltılmasını emretmiştir (Şahin, 2005: 148-153). Böylece dört halife döneminde Kur'ân hem cem edilmiş hem de çoğaltılarak kıraat birlikteliği ile korunması sağlanmıştır.

### **1.2.3. Tabiîn Döneminde Kur'ân Öğretimi**

Kur'ân'ın Hz. Ebû Bekir döneminde toplanıp, Hz. Osmân döneminde de çoğaltılarak hareke ve noktalarının konulmasından sonra çoğaltılan nüshalarla Kur'ân eğitimi tâbiîn döneminde hız kazanarak devam etmiştir. Bu dönemde tâbiînden kıraat imamları olarak tanınan kıraat âlimi yetişmiş ve pek çok değerli eser vermişlerdir (el-Bennâ, t.y.: 34).

Sahâbe döneminde daha çok sözlü aktarım söz konusuyken, tâbiîn devrinde kıraat ilmini anlatan yazılı eserler verilmiştir. Hatta hicretten sonra 2. yüzyılda kıraat ekolleri ortaya çıkmıştır (Maşalı, 2016: 32). İlimde hem sözlü ve hem yazılı geleneğin birleşiminden teşekkül eden kıraat ilmi, zaman ilerledikçe İslâmî ilimler içerisinde çok önemli bir yer edinmiş ve yaygın hale gelmiştir (Birişik, 2014: 13).

Tâbiîn, kıraati Hz. Peygamber (s.a.v.)'in ashâbından öğrenmiştir. Tâbiîne bu hizmeti götüren ashâb kurrâlar arasında olup, Abdullah İbn Mes'ûd Kûfe'de; Übey İbn Ka'b

ve Ebü'd-Derdâ Şam'da; Ebû Mûsâ el-Eş'arî Basra'da görev yapmışlardır. Mekke ve Medine'de ise bizzat Rasulullah (s.a.v.)'den kıraat öğrenmiş olan ashab, bu görevi üstlenmişlerdir (Tetik, 1990: 56).

Sahâbe döneminde var olan kıraat farklılıkları ve meydana gelen ihtilafların, ashabdan kıraat öğrenen tâbiîn devrinde de devam ettiği görülmüştür. Bunun yanında tâbiîn'den olan İbn Kesîr'in Mekke'de sahâbeye imamlık yaptığı ancak kıraatinin yadrganıp hatalı bulunmaması bile kıraat ilminde üçüncü halkayı oluşturan tâbiîn nesline ne kadar sağlam bir ilim intikali yapıldığını göstermektedir (Birişik, 2014: 53). Tâbiîn devrindeki Kur'ân öğretimi de neredeyse sahabe dönemi ile aynı özelliktedir. Eğitim, ashab döneminde olduğu gibi mescidde gerçekleşmiş ve aynı tâlim usulleri devam ettirilmiştir (Tetik, 1990: 56).

Tâbiîn devrini içine alan Emevîler zamanında yetişmiş kıraat âlimleri, ilim meclislerinde öğrendikleri kıraat vecihlerini sistemleştirerek kıraat ilminin daha da gelişmesini sağlamışlardır. Bu dönem, birçok kıraat âliminin yetişmesine vesile olmuştur. Bu alimlerden bazıları ilmi çalışmalarını sadece Kur'ân'ın okunuşuyla ilgili gerçekleştirmişlerdir (Sarıçam ve Erşahin, 2007: 137). Kıraat ilmine yönelik ilk eserler de Emevîler döneminde ortaya çıkmıştır. Bugüne dek çok az bir kısmına ulaşılabilen bu eserler sonraki dönem çalışmaları için de kaynak görevi görmüştür (Yiğit, 1995: 97). Bu dönemde başlayan kıraat ilmi çalışmaları Abbasiler devrinde zirve yapmıştır (Yıldız, 1988: 42). İlerleyen dönemde fetihlerin artmasıyla İslâm toprakları da genişlemiş ve bunun sonucu olarak kıraat ilmi; Mısır, Kuzey Afrika, Endülüs, İran, Orta Asya ve Anadolu'ya kadar yayılma göstermiştir (Gökdemir, 2017: 31; ayrıca bkz. Özdemir, 1995: 221). Yine tâbiîn döneminde kıraat ilmi oldukça sistematik bir hale gelmiştir.

#### **1.2.4. Tabiîn Sonrası Dönemde Kur'ân Öğretimi**

Bu dönem kıraat ilmi açısından "altın devir" olarak ifade edilebilir. Çünkü bu devirde kıraat ekolleri meydana gelmiş ve her ekol kendi bölgesinde yaygınlaşmıştır. Ayrıca kıraat terminolojisi oluşturulmuş, hadisler ve dilbilim kavramlarından yola çıkılarak kıraatlerin sınıflandırılması yapılmıştır. Bu dönemde İbn Mücâhid tarafından kıraatler yedi olarak sınırlandırılmış ve bu durum sonucunda ortaya çıkan sahih ve şâz ayrımı da şekillenerek, bu konulara dair birçok eser kaleme alınmıştır. Bunun yanında söz konusu dönemde, kıraat usulü sistematik olarak anlatılıp, kıraat

tarihi ile kurrânın tabakât ve biyografileri ele alınmış, tarihsel dokümanlar tarih mantığı ve metodolojisine uygun şekilde düzenlenmiştir. Bu dönemin bir özelliği de sahih kıraat kavramı ile yedi kıraat kavramlarının birbiriyle özdeşleştirilmesidir. Bunun sonucu olarak yedi kıraat dışındaki diğer kıraatlerden yeteri kadar istifâde edilememiştir. Her ne kadar İbnü'l-Cezerî (ö. 833/1429) öncesinde on kıraate dâir eserler ortaya çıkıp yedi kıraatten başka sahih kıraatlerin bulunduğu anlatılmaya çalışılsa da kırâât-i 'aşere denilen onlu sistem İbnü'l-Cezerî ile tanınmış ve yedili sistemin yerine kullanılmaya başlanmıştır (Dağ, 2013: 314-315).

Fetihlerin artmasıyla beraber ashâb, ele geçirilen her yerde kendi bildikleri kıraatleri öğretmişlerdir. Tâbiîn uleması da onlardan talim ettikleri kıraatleri aynı şekilde etbâu't-tâbiîn'e aktarmışlardır. Fakat ilerleyen süreçte bu kıraatlerden bazıları daha çok şöhret kazanmış ve yayılmıştır (Gökdemir, 2017: 32). Kıraat faaliyetleri fetihlerle beraber çok geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. Ayrıca kıraatlerle ilgilenen çok sayıda âlim yetişmiş ancak bunlardan ilmi ve yaşantısıyla öne çıkanlar daha çok taraftar edinmişlerdir. Bu âlimler kıraatlerini tâbiîne arz ederek teyit etmişlerdir (Sehavî, 1993: 218).

Bunun yanında fetihlerden sonra Arap olmayan Müslümanların sayıları da hızla artmış ve Kur'ân okumada bazı zorluklar ve dil hataları ortaya çıkmıştır. Bunun önlenmesi için Kur'ân'ın noktalanması gerektiği düşüncesi ortaya atılmıştır. Bu düşünce hemen hayata geçirilmiş ve çeşitli noktalama çalışmaları yapılmıştır. Kur'ân'daki noktalama işaretlerinin bugünkü halinin ise Halil b. Ahmed tarafından yapıldığı bilinmektedir (Dâni, h. 1407: 6-7). Bu çalışmalar sayesinde Kur'ân'ın doğru bir şekilde okunmasını engelleyen faktörlerin büyük ölçüde giderilmesi sağlanmıştır (Birişik, 2014: 73).

### **1.2.5. Osmanlı Döneminde Kur'ân Öğretimi**

Osmanlı'dan önce Selçuklular döneminde dünyanın ilk üniversiteleri kabul edilen medreseler geliştirilmiştir. İslâm'a büyük hizmetleri olan medreselerle birlikte cami-medrese ve sûfi düşüncenin harmanlandığı yerler olan Hankah, Zaviye ve Ribat beraberliği bu dönemde zirve yapmıştır (Başkurt, 2007: 54; Zengin, 2013: 12; Önkal ve Bozkurt, 1993: 54-55). Bu kurumlarla beraber o dönemde söz konusu kurumlardan biri de tüm İslâm beldelerinde tesis edilen dârülkurrâlardır. Bu kurumlar Kur'ân öğretiminin yanı sıra hafızlık ve kıraat eğitiminin verildiği

yerlerdir. Tüm İslâm beldelerinde tesis edilmiş olan dârülkurrâlar sayesinde Kur'ân öğretimi sürekliliğini devam ettirmiştir. Kur'ân öğretim merkezleri, Eyyubiler döneminde “Dârülkur'ân”, Anadolu Selçukluları ve Karamanoğulları devrinde “Dârülhuffâz”, Osmanlı döneminde ise “Dârülkurrâ” olarak adlandırılmıştır (Aşıkoğlu, 2013: 61; ayrıca bkz. Öcal, 2003: 46-47; Önal, 2000: 91).

Osmanlı devletinin eğitim teşkilat yapısı Selçuklu eğitim sisteminden örnek alınarak oluşturulmuştur (Demir, 2010: 31). Osmanlı'nın eğitim sisteminde örgün ve yaygın eğitim, özel ya da halka açık, ilköğretimden yükseköğretime kadar bütün eğitim basamaklarında basit ya da yüksek seviyede Kur'ân öğretimi ve ezberletilmesi okul türlerine göre devam etmiştir (Buyrukçu, 2001: 31-33).

Kur'ân eğitimine ilk olarak öğrenciye harflerin öğretilmesiyle başlanmaktadır. Bundan sonra bazı dua ve Kur'ân parçalarının okutulup ezberletilmesi söz konusudur. Eğitim verilirken Kur'ân'ın doğru öğrenilmesi ve okutulmasına özellikle dikkat edilmiştir. Tecvid öğretimi ise Kur'ân'ın bir kez hatmedilmesinden sonra verilmektedir. Öğretim esnasında belli bir aşamaya gelen öğrencilere Duhâ sûresinden itibaren kısa sûrelerin tamamı ile bazı mutat olarak verilen Kur'ân âyetlerinin ezberlenmesi ödevi verilmektedir. Bu aşamadan sonra ise sesi ve yeteneği uygun olan öğrenciler; hâfızlığa başlatılırken, diğerleri de yeteneklerine göre farklı konu ve hususları öğrenmeye teşvik edilmişlerdir (Başkurt, 2007: 63).

Osmanlılar döneminde ilk medrese İznik'te kurulmuştur. Daha sonra yaygınlaşarak Bursa, Edirne ve fethedilmesiyle birlikte İstanbul'da açılmıştır. Sonraki dönemlerde her türlü eğitim ve öğretimi içerisinde barındıran bu medreseler, ülkenin her tarafına yayılarak; tefsir, fıkıh, kelam, hadis ve tasavvuf gibi dini ilimlerle beraber matematik, astronomi, geometri, hikmet ve tıp gibi fen ilimlerinin de okutulduğu kurumlar olarak öne çıkmışlardır. Sıbyan mektepleri gibi yan kuruluşları da olan medreseler, o dönemin tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten kurumlardır (Parmaksızoğlu, 1966: 5-11; ayrıca bkz. Bilgin ve Selçuk, 2000: 5-6).

Bunun yanında Osmanlılar'ın Kur'ân öğretimine çok önem verdikleri birçok çalışmayla ortaya konulmuştur (Baltacı, 1976: 608). İlköğretim seviyesinde bir kurum olan sıbyan mektepleri de Kur'ân öğretimi üzerine kurulmuştur (Ergin, 1977: 82-83). Sıbyan mekteplerinin açılma amacı çocuklara Kur'ân eğitiminin verilmesi, namazın nasıl kılınacağını ve hangi sûrelerin okunacağını öğretmesi, bu sûre ve

duâların ezberlenip yazı yazmanın öğretilmesidir (Günyol, 1972: 656). Ayrıca sıbyan mekteplerinde çocukların insanlarla iletişimi ve toplumsal düzen için önemli olan dînî öğretilerin verilmesi ve büyüklere saygı, küçüklere sevgi anlayışına uygun şekilde yetiştirilmesi de önemli amaçlar arasındadır (Gelişli, 2002: 35). Sıbyan mekteplerinde Kur'ân ve temel dînî bilgilerin öğretilmesi geleneksel yöntemlerle Tanzimat dönemi başlarına kadar çok fazla değişmeden sürdürülmüştür. Ayrıca 15 ve 16. yüzyıllarda Amasya, İstanbul, Edirne ve Tire'de dârülkurrâ sayısının 15 olduğu bilinmektedir (Baltacı, 1976: 607-611). Sıbyan mektepleri ve dârülkurrâların bazı dönemlerde isimleri ve görünümleri değişmiş ancak bugüne kadar varlıklarını sürdürmeyi başarmışlardır.

### **1.2.6. Cumhuriyet Döneminde Kur'ân Öğretimi**

1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanıyla beraber Kur'ân öğretimi işi sadece Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından gerçekleştirilmiştir. Osmanlı Devleti yıkılana kadar sürekli devam etmiş olan Kur'ân dersleri, Cumhuriyet'in ilanından sonra Türkiye'de de okullarda ders olarak bir süre verilmiştir. Ancak 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesiyle Kur'ân öğretimi de sınırlandırılmıştır (Öcal, 1998: 242). Nitekim 1926'da Kur'ân öğretimi müfredattan çıkarılmış ve 1928 harf inkılabının ardından da tamamen yasaklanmıştır. Harf inkılabının ardından 1929-1930 öğretim yıllarında Arapça ve Farsça dersleri müfredattan çıkarılmıştır. Arapça, Kur'ân dili olduğu için yasaklanmasıyla birlikte zaten çok az sayıdaki Kur'ân kurslarındaki öğretim de olumsuz etkilenerek durma noktasına gelmiştir. 1930-1949 yılları arasında, neredeyse 20 yıl kadar, Türkiye'deki okullarda din dersi okutulması yasaklanmıştır. Ancak bu dönemde Kur'ân öğretimi gizli olarak vermeye devam edilmiştir. 1950 yılında gerçekleştirilen seçimlerden Demokrat Parti (DP) birinci çıkınca, Türkçe okunan ezan yeniden Arapça okunmaya; Kur'ân eğitimi de yine açıktan vermeye başlanmıştır (Şengül, 2017: 51).

Yasak ve baskılar Kur'ân öğretim faaliyetlerinin gerilemesine neden olmuştur. Zira Kur'ân eğitimi uzun yıllar boyunca gizli veya açıktan ama uygunsuz şartlarda ve ehil olmayan kişilerce, çok ilkel yöntemlerle, büyük fedakârlıklar yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu konuda fahri Kur'ân kurslarının hususi gayretlerini de göz ardı etmemek gerekir. Ülkede siyasi ortamın değişmesiyle camilerde açıktan Kur'ân eğitimine başlanmıştır. Bu sayede ailede ya da okulda Kur'ân eğitimi alamamış

birçok kişi, camiler ve Kur'ân kursları vasıtasıyla yeniden Kur'ân öğrenebilmişlerdir. Baskı ve yasaklardan dolayı bu konu üzerine kafa yorulmadığı için başta Diyanet ve din eğitimcileri olmak üzere Kur'ân öğretiminde yeni metot ve materyaller geliştirilememiştir. Sistemli bir Kur'ân öğretimi ortaya konulmadığı için Osmanlıda uygulanan yöntemler aynen devam etmiştir. Osmanlıdaki sistem de doğal olarak Osmanlıca üzerine kurulmuştur (Öcal, 2011: 160-162).

Türkiye'de Kur'ân eğitiminde siyasi ve toplumsal bazı nedenlerden dolayı ara sıra kesintiye uğramalar söz konusu olmuştur. Kur'ân öğretiminin tarih boyunca gerek devlet eliyle gerekse özel kişi ve kuruluşlar yoluyla yapıldığı görülmektedir. 1980-1995 yılları arasında ilkokuldan mezun olan öğrencilerin bir kısmının, örgün eğitime ara vererek Kur'ân kurslarına kaydolup, Kur'ân ve temel dini bilgileri öğrenmeye yöneldiği ortaya çıkmıştır. Ancak kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesiyle birlikte Kur'ân kursu ve bu kurslardaki öğrenci sayısının azaldığı görülmüştür (Çağrı, 2002: 25/424).

1997 tarihinden itibaren 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulandığı için İmam-Hatip ortaokulları ve kursların öğrencileri azalmıştır. İmam hatip liselerine gelen öğrenciler Kur'ân temelinden yoksun olarak gelmişlerdir. Kur'ân okuma ve temel dini bilgiler dersleri camilerde yaz Kur'ân kurslarında verilmek zorunda kalmıştır. Fakat öğrenci sayısının çok yoğun olması nedeniyle İmam-Hatip lisesini bitiren öğrencilere yardımcı hoca olarak görev verilmiştir. Ancak bu durum eğitimin oldukça düşük seviyelerde olmasına neden olmuş ve istenilen verim elde edilememiştir. Bunun yanında 1999 yılında bu kurslara yaş sınırı getirilerek 5. sınıfın altındaki öğrenciler kabul edilmemiştir (Küçüktepe, 2013: 88).

### **1.3. Kur'ân Kurslarının Bugünkü Durumu ve Kur'ân Öğretimindeki Rolü**

Kur'ân kursları günümüzde başta çocuklar olmak üzere hemen her yaştan insana Kur'ân eğitimi veren kurumlardır. Hz. Peygamber döneminde başlayan bu eğitim süreci tüm İslam ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de Kur'ân kursları aracılığıyla sürdürülmektedir. Bu kurslar günümüzde Kur'ân'ı okumak, anlamını öğrenmek, hafızlık yapmak ve din eğitimi almak isteyenler için bir eğitim kurumu olarak işlev görmektedir. Çalışmanın bu bölümünde Kur'ân kurslarının bugünkü durumu, Kur'ân ve din öğretimindeki rolü, yasal dayanakları, amaçları ve bu kursların programı hakkında bilgi verilecektir.

### 1.3.1. Kur'ân Kurslarının Bugünkü Durumu

Din eğitimi ve öğretiminin Kur'ân öğretimi ile başladığını söylemek yanlış olmaz. Bunun nedeni Kur'ân dilinin, aynı zamanda Müslümanların ibadet dili olmasıdır. Kıraat, namazın farzlarından olduğu için, Kur'ân'ı en az namaz kılacak kadar öğrenmek gerekmektedir. Dolayısıyla Müslüman olan pek çok yurttaş çocuklarının Kur'ân-ı Kerîm okumayı öğrenmesi için gayret etmektedir. Bazıları ise çocuklarını hâfiz olmaya yönlendirmektedir (Öztürk, 2002: 42). Bu nedenle Kur'ân kurslarının önemi yadsınamaz. Nitekim Hz. Peygamber döneminden bugüne kadar Kur'ân eğitimine özel önem verilmiş ve kesintisiz olarak devam etmiştir (Öztürk, 1999: 402).

Bunun yanında yasal olarak toplumu dini konularda bilgilendirme görevi Diyanet İşleri Başkanlığı'na (DİB) verilmiştir. DİB ise bu görevini, 1925 yılından beri her dönem varlığını sürdürmeyi başarmış bir yaygın eğitim kurumu olan Kur'ân kursları ile yerine getirmiştir (Özek, 2000: 11) Bunun için Kur'ân kursları, son zamanların çok önemli görevler yürüten yaygın din eğitim kurumları olarak ifade edilebilir (DİB Kur'ân Kursları Öğretim Programı, 2004: iii, 1) Ayrıca hali hazırda örgün öğretim alan veya örgün eğitim sürecini tamamlamış vatandaşların çoğu, İslâm'da iman, ibadet, ahlak konularına dair temel bilgileri, Hz. Peygamber'in hayatını ve Kur'ân-ı Kerîm'i yüzünden okumayı büyük oranda Kur'ân kurslarından öğrenmektedir (DİB İhtiyaç Odaklı Kur'ân Kursları Öğretim Programları-Yüzünden Okuyanlar İçin, 2012: 4).

Hali hazırda Kur'ân kursları 16 Kasım 1990 tarih ve 20697 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmış olan "Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'ân Kursları Yönetmeliği'nde belirtilmiş olan esaslara göre vazifesini ifa etmektedir. Bu yönetmelikte 27 Kasım 1990 tarihli ve 20708 sayılı Resmî Gazete'de yürürlüğe girmiş olan değişiklikle Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetim yetkisinin saklı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca 1990 yılında çıkarılmış olan yönetmelikte akşam kursları, yaz Kur'ân kursları ve camilerde Kur'ân öğretimi gibi ek yenilikler açıklanmıştır (Bolay ve Türköne, 1995: 124).

1990 yılında Kur'ân kursları ile ilgili MEB ve DİB tarafından birlikte önemli bir adım atılmaya çalışılmış; ancak "Kur'ân Eğitim Merkezleri'nin kuruluşu için hazırlanan bir yasa teklifi kanun haline getirilememiştir. Bu yasa teklifinin özünde Kur'ân kurslarının "Çıraklık Eğitim Merkezleri" gibi, "Kur'ân Eğitim Merkezleri"

haline dönüştürülmesi ile 8 yıllık temel eğitimin 5+3'lük kısmına yerleştirilmesi bulunmaktaydı. Bu taslak içerisinde genel, mesleki ve teknik liselerin bünyelerinde bulunan ortaokullar ile “Çıraklık Eğitim Merkezleri” ve “Diyanet Kur’ân Eğitim Merkezleri”ndeki eğitimin zorunlu temel eğitime katılması yer alıyordu (Bolay ve Türköne, 1995: 126-127).

Kur’ân kurslarına dair 16. 08. 1997 tarihli 4306 sayılı kanunla önemli köklü değişiklik ve gelişmeler yaşanmıştır (Kur’ân kurslarındaki değişiklikler ile ilgili daha geniş bilgi için bkz. Bahçekapılı, 2012: 77-100). Bu kanun üzerinde ciddi tartışmalar yapılmış ve ilköğretim kesintisiz sekiz yıla çıkarılmıştır. Bundan sonra DİB Kur’ân Kursları Yönetmeliği’nin bazı maddeleri bahsi geçen kanuna göre değiştirilmiş ve 20. 08. 1997 tarih ve 23086 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (<http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem21/yil01/ss51m.htm>).

Daha sonra Kur’ân Kursları Yönetmeliği yürürlükten kaldırılarak, yerine 03. 03. 2000 tarihli ve 23982 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanmış olan “Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’ân Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyon Yönetmeliği ve Kur’ân Kursları Yönergesi yürürlüğe konulmuştur. En son yayımlanan ve hali hazırda hala kullanılan 2012 yılındaki Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’ân Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyon Yönetmeliği ve Kur’ân Kursları Yönergesinin yürürlüğe girmesi ile 03. 03. 2000 tarihli ve 23982 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Diyanet İşleri Başkanlığı Kur’ân Kursları ve Öğrenci Yurt ve Pansiyon Yönetmeliği ile 20. 06. 1975 tarihli ve 15271 sayılı Resmî Gazetede yayımlanmış olan Diyanet İşleri Başkanlığı Hâfızlık Tespit Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır (DİB, 2012).

### **1.3.2. Kur’ân Kurslarının Kur’ân ve Din Öğretimindeki Rolü**

Son yıllarda Kur’ân kurslarının öğrenci ve öğretici görüntüsü oldukça değişmiştir. Bu kurslar, Kur’ân ve sünnetin anlaşılması ve yorumlanması üzerine kurulu, özel mevzuat ve misyonları bulunan yaygın din eğitimi kurumlarıdır. Bu yeni öğrenci ve öğretici profili ile Kur’ân eğitimi yanında, özelde kadın genelde aile problemlerinin çözümüne dair önemli sorumluluklar yüklenmekte ve ciddi olumlu katkılar sunmaktadırlar. Zira bu kurslarda hem Kur’ân hem dini eğitim birlikte verilmektedir. Bunlarla beraber kursların aynı ortamda bulunan katılımcıların sosyalleşmesi ve problemlerinin çözümünde de büyük işlevleri bulunmaktadır (Aydın, 2010: 110-111).

Örgün eğitim sistemine alternatif olarak verilen yaygın eğitim, bir bakıma onun dolduramadığı alanlarda faaliyet göstermektedir. Yaygın eğitim hizmeti hem eğitim kurumları hem de ekonomik, sosyal, kültürel ve dini özellik gösteren çeşitli resmî özel kurum ve kuruluşlar aracılığıyla da yürütülebilmektedir. DİB tarafından yürütülen yaygın din eğitimi kurumlarında, özellikle yetişkinler olmak üzere her yaş ve eğitim düzeyindeki bireylere yönelik Kur'ân ve din eğitimi verilmektedir (Erdem, 2009: 105).

Hali hazırda Kur'ân kurslarının görevleri, DİB tarafından çıkartılan 3 Mart 2000 tarih ve 23982 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Kur'ân Kursları Yönetmeliği'ne göre aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- a. Kur'ân-ı Kerîm'i usulüne uygun olarak, yüzünden okumayı öğretmek,
- b. Kur'ân-ı Kerîm'i doğru bir şekilde okumayı sağlayıcı bilgileri (tecvid, tashîh-i hurûf ve talim) uygulamalı olarak öğretmek,
- c. İbadetler için gerekli sûre, âyet ve duâları doğru olarak ezberletmek ve bunların meallerini öğretmek,
- d. Hâfızlık yaptırmak,
- e. İslâm dininin inanç, ibadet ve ahlâk esasları ile Hz. Peygamber'in hayatı ve örnek ahlâkı (sîreti) hakkında bilgiler vermektir (Kuran Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonlar Yönetmelikleri, madde: 5).

Kur'ân kurslarının programları incelendiğinde Kur'ân-ı Kerîm sadece lafız ve hıfız ağırlıklı bir eğitimin eğitimle sınırlandırıldığı görülmektedir. Kur'ân kursları ile diğer mesleki eğitim veren İmam-Hatip liselerinin Kur'ân öğretimi kıyaslandığında Kur'ân kurslarının açık ara önde olduğu aşikârdır. Buradan da anlaşılacağı üzere Kur'ân kursları, Kur'ân öğretimi konusunda çok alt düzeyde kaldığı asıl istenilen hedefi, yani anlamak, yaşamak v tebliği etmekten uzak olduğu görülmektedir

### **1.3.3. Kur'ân Kurslarının Yasal Dayanakları**

Kur'ân kurslarının yasal dayanakları şu şekilde sıralanabilir:

- a)“Anayasanın, din ve vicdan hürriyetini ve buna bağlı olarak din ve ahlâk eğitimini düzenleyen 24. maddesi.
- b) Anayasanın, DİB'in statüsünü düzenleyen 136. maddesi.

c) DİB Kur'ân Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kurslar ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği”

Bu yönetmelik ile Kur'ân kursu yurt ve pansiyonlarının açılış ve çalışmaları, Kur'ân eğitim ve öğretimine yönelik kursların, kurslarda verilen eğitim ve öğretim hizmetleri ile bunların yönetim ve denetimine ilişkin esaslar belirlenmiştir. Bu esaslardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- a) “Kur'ân kursları il, ilçe, belde ve köylerde, ilgili il müftülüğünün teklifi ve başkanlığın onayıyla eğitim-öğretime açılabilirler.
- b) Kur'ân kurslarının öğrenci sayısı, uygulanacak eğitim ve öğretimin niteliği ile kullanılacak binanın fiziki koşulları gibi ölçütler dikkate alınarak A, B, C ve D grubu şeklinde sınıflandırılabilir.
- c) Kursa kaydolacaklarda Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olma şartı aranmaktadır. Yabancı uyruklu kişiler ise, Dışişleri Bakanlığı'nın görüşüne başvurulduktan sonra DİB'in iznine bağlı olarak kursa kaydedilmektedirler.
- d) Çeşitli nedenlerle Kur'ân kurslarına devam edemeyen veya bu hizmetlerden faydalanamayan vatandaşlar için müsait olan yerlerde müftülüğün teklifine, mülki amirin onayına bağlı olarak Kur'ân eğitim ve öğretimi kursu açılabilir.
- e) Kurslarda yürütülmesi planlanan eğitim ve öğretim faaliyetlerine dair çalışmalar, DİB bünyesinde oluşturulmuş Kur'ân Eğitim ve Öğretim Kurulu tarafından yürütülmektedir. Bu kurul; taslak olarak hazırlanan eğitim ve öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kitaplar ve öğretici kılavuz kitaplarını incelemek ve uygulanmasını sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirme ve değerlendirmeye ilgili görev ve hizmetleri yürütmek, yaygın din eğitiminde uygulanan programlara göre ders veya yardımcı ders kitapları ile materyal hazırlamak, hazırlatmak veya satın almak, diğer kamu kurum ve kuruluşları ile kişilerce hazırlanan ders materyallerini inceleyerek, bunların uygulanmasına karar vermekle görevlidir. Ayrıca mahallinde yürütülen yaygın din eğitimi, bu arada Kur'ân kursu faaliyetlerinin mevzuata ve DİB'in eğitim anlayışına uygun, etkin ve verimli olarak yürütülmesini sağlamak ve takibini yapmak için, il ve ilçe müftülüklerinde, ‘İl ve İlçe Eğitim Kurulları’ oluşturulmaktadır.

- f) Kur'ân kurslarında DİB tarafından hazırlanan eğitim ve öğretim programları uygulanmaktadır. Bu eğitimlerde, DİB tarafından hazırlanan ders kitapları kullanılmakta ve uygun görülen ders materyalleri takip edilmektedir.
- g) Kurslarda öğretici ihtiyacı, kadrolu ya da sözleşmeli öğretmenler vasıtasıyla karşılanmalıdır. Bununla beraber bu ihtiyaç için yeterli sayıda kadrolu ya da sözleşmeli öğretmenler bulunmadığından vekil ya da geçici öğretmenler görevlendirilebilmektedir.
- h) Kur'ân kursları ile yurt ve pansiyonların denetimi, DİB müfettişleri ile ilgili müftü ya da müftü tarafından görevlendirilecek personel tarafından yapılmalıdır.”

Kur'ân kursları haricinde camilerde de Kur'ân öğretim kursları bulunmaktadır. Bu kurslar, Kur'ân kursu bulunmayan veya bulunup da ihtiyaca cevap veremeyen yerlerde açılır. Bunun yanında isteyen vatandaşlara yönelik Kur'ân-ı Kerîm ve meâlî ile gerekli dinî bilgilerin öğretilmesi için, ilgili müftülüğün teklifinin ve mülki amirin onayının alınması ile camilerde Kur'ân öğretimi kursları açılabilir.

Kur'ân öğretimi kursları açılmasına izin verilen camilerin veya müstemilatlarının; eğitim-öğretim için gerekli fiziki şartları taşımaları ve ilgili müftülük tarafından uygun görülmesi gerekmektedir. DİB tarafından hazırlanan camilerde, Kur'ân öğretimi programının uygulanacağı bu kurslarda; öğrencilerin taleplerine uygun olarak hafta sonu, hafta içi, haftada üç gün ya da günde iki saat olacak şekilde belirlenen eğitim-öğretim verilebilmektedir.

#### **1.3.4. Kur'ân Kurslarının Amaçları**

1950 yılına kadar Kur'ân kurslarının amaçları arasında İmam-Hatip ve müezzin-kayyım yetiştirilmesi bulunmaktaydı. Ancak 1951-1952 öğretim yılından itibaren İmam-Hatip ve Kur'ân kursu öğreticisi yetiştirmek amacıyla İmam-Hatip okulları açılmıştır. Dolayısıyla Kur'ân kurslarının açılış amaçlarında da bazı değişiklikler ortaya çıkmıştır (Baltacı, 2000: 17-18).

Bu sebeple Kur'ân kurslarının amaçları DİB Kur'ân Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyon Yönetmeliği ve Kur'ân Kursları Yönergesinde aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır (DİB, 2012: Madde 13, 5):

1. Kur'ân-ı Kerîm'i usulüne uygun olarak yüzünden okumayı öğretmek,

2. Tecvid, tashîh-i hurûf ve talim gibi Kur'ân-ı Kerîm'i usulüne uygun ve güzel okumayı sağlayan bilgileri uygulamalı olarak öğretmek,
3. İbadetler için gerekli sûre, âyet ve duâları ezberletmek ve anlamlarını öğretmek,
4. Hâfızlık yaptırmak,
5. Kur'ân-ı Kerîm'in anlaşılmasını sağlamak,
6. İslâm dininin inanç, ibadet ve ahlak esasları ile Hz. Peygamber'in hayatı ve örnek ahlakı hakkında bilgiler vermek,
7. Dini içerikli sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlemektir

Ayrıca bu konuda uzman olan kişiler, Kur'ân kurslarının üç önemli amacının daha bulunduğunu ifade etmektedirler:

1. İsteyen herkese Kur'ân okutulması, ezber yaptırılması ve dini bilgi verilmesi,
2. Yetenek sahibi gençlerin İHL'ye yönlendirilmesi,
3. Dini hizmetlerin sağlanması için (müezzin-kayyım gibi) elemanların yetiştirilmesidir (Fersahoğlu, 2000: 144).

Kur'ân kursu ile belli bir plana göre inşa edilmiş beton yığınlarından oluşmuş bir bina kastedilmemektedir. Kur'ân kursları ile kastedilen, öğrenmeye yönelten, insan kaynaklarını yönetebilme becerisini artıran ve mevcut en iyi seviyeye ulaştırarak onları ön plana çıkaran kurumlardır (Genç, 2007: 48).

Öğretim programlarında Kur'ân kurslarının amaçları; öğrencilere kazandırılacak hedefler dikkate alınarak Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve temel ilkelerine uygun şekilde, aşağıda daha somut ve spesifik olarak verilmiştir:

- a) İslâm dininin, “Allah-insan”, “insan-insan” ve “insan-tabiat” ilişkilerini düzenleyen boyutunun farkına varılmasını sağlamak,
- b) İbadetlerle ilgili teorik bilgilerin davranışa dönüştürülmesini sağlamak,
- c) İslâm'ın temel kaynağı olan Kur'ân -ı Kerîm'in, Arapça olarak usulüne uygun şekilde okunabilmesini sağlamak,
- d) İbadetler ve toplum içinde gerçekleşen dinî törenlerin ifa edilmesine yetecek kadar Kur'ân ezberine sahip olunabilmesini sağlamak,
- e) Kur'ân-ı Kerîm'in meâlinin de okunması alışkanlığını ve ondan, hayata dair prensiplerin fark edilmesine yönelik kabiliyet kazandırmak,

- f) Hz. Muhammed (SAV)'in hayatından değerler üretebilmelerine yardımcı olmak,
- g) Kùltürler arasındaki etkileşimlerin hız kazandığı günümüzde, barış kùltürünün geliştirilmesi ve hoşgörü ortamının sağlanmasına katkıda bulunmalarına yardımcı olmaktadır (DİB, 2004).

### **1.3.5. Kur'ân Kurslarının Programı**

Kur'ân kurslarında; “Kur'ân-ı Kerîm'i Yüzünden Okuma Programı”, “Hâfızlık Eğitim Programı” ve “Yaz Dönemi Çocuklara Yönelik Kur'ân Eğitim Programı” olarak 3 çeşit program uygulanmaktadır.

#### ***a) Kur'ân -ı Kerîm 'i Yüzünden Okuma Programı***

DİB, “Kur'ân Kurslarında Hizmet Çeşitliliği Projesi” adı altında yeni bir program oluşturmuş ve bu program, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında çeşitli illerde pilot olarak uygulamıştır (DİB, 2011). 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 2010-2011 ve 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kur'ân kurslarında pilot uygulaması yapılan “İhtiyaç Odaklı Öğretim Projesi”, tüm Türkiye’de genel olarak uygulanmaya başlanmış ve günümüzde de sürdürölmektedir.

Kur'ân kursları tarafından yürütölmekte olan yaygın din eğitimi hizmetlerinden, toplumdaki bütün kesimlerin etkin ve verimli bir şekilde faydalanması hedeflendiği için, yeni “Kur'ân Kursları Öğretim Programı”nın ismi, “İhtiyaç Odaklı Öğretim Programı” olarak değiştirilmiştir. Bu programlar sayesinde, Kur'ân kurslarına mesai saatleri dahilinde gelemeyecek durumda olan, kamuda veya özel sektörde çalışan ya da öğrenci olan bireyler, hafta içi mesai saatleri dışında (Sabah 7: 00'den gece 23: 00'e kadar) iş veya okuldan sonra ya da hafta sonları, Kur'ân ve dinî bilgileri öğrenebilmek olanağı elde etmektedirler.

Bu sebepten dolayı DİB, bazı çalışmalar başlatmış ve muhatap kitlenin gereksinimlerine de dikkat ederek, eğitim-öğretim programlarında değişiklikler yapmıştır. Bu amaçla atılmış olan adımların temel gerekçeleri aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir:

1. Kur'ân kurslarına katılan öğrenci profilinde zaman içinde önemli değişmelerin olması (bu kurslara katılan öğrencilerin %66'sı 23 yaş ve üzerindeki yetişkin ev hanımları gruplarından oluşmaktadır),

2. Kur'ân kurslarına katılım sağlayanların, Ekim-Mayıs ayları arasında devam eden kursların tamamına bir eğitim-öğretim yılı boyunca devamlılık sağlayamamaları,
3. Kırsal kesimlerde tarımda ve mevsimlik işlerde çalışan vatandaşların, bir eğitim-öğretim süresini tamamlayamamaları,
4. Mesai saatleri içindeki Kur'ân kurslarına katılamayan kamuda, özel sektörde ya da kendi işinde çalışan bireylerin, akşam veya hafta sonları, mesai saatleri dışında bu hizmetleri almayı istemelerine rağmen, var olan eğitim-öğretim sisteminin buna uyumsuz olması (DİB, *İhtiyaç Odaklı Kur'ân Kursları Öğretim Programları*, 2012).

Bununla beraber 2013-2014 eğitim-öğretim yılında DİB'in almış olduğu kararla "Kız Kur'ân Kursu" isminin yerine, yalnızca "Kur'ân Kursu" ismi tercih edilmiştir. Böylece yetişkin erkek bireylerin de Kur'ân kurslarına katılımlarının sağlanması hedeflenmiştir. Düzenlenen yeni program içerisinde "Kur'ân Kursları Temel Öğretim Programları" ve "Ek Öğretim Programları" olarak yeni 2 çeşit uygulama bulunmaktadır (DİB, *İhtiyaç Odaklı Kur'ân Kursları Öğretim Programları*, 2012: 1-9).

***Kur'ân Kursları Temel Öğretim Programları:*** "Bu program, birbirini izleyen dört dönemden oluşmaktadır. Her dönem diğer dönemlerden bağımsız olup, 9 haftadan meydana gelmektedir. Öğrenci, düzeyine ya da ihtiyacına göre, kurs görevlisinin değerlendirmesi dikkate alınarak dört dönemin tamamına katılabileceği gibi yalnızca birine ya da birkaçına da katılabilmektedir. Son yapılan değişikliğe göre, 8 dönem temel eğitime devam eden öğrencilerin tekrar kursa kaydı gerçekleştirilmemektedir. Bu programlarda haftalık ders saatleri; 12 saat Kur'ân-ı Kerîm, 6 saat dinî bilgiler (ibadet, îtikat, siyer, ahlâk) olmak üzere toplam 18 saat olarak uygulanmaktadır (DİB, *İhtiyaç Odaklı Kur'ân Kursları Öğretim Programları*, 2012: 1-9).

***Ek Öğretim Programları:*** Ek öğretim programlarının amacı; çeşitli nedenlerle uzun süreli programlara katılım sağlayamayan veya katılmasına rağmen süreç çok uzun sürdüğü için kursu tamamlayamayan ya da ilgi ve beklentilerini karşılayacak alanlara yönelen bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Bu tarz programlar; temel öğretim programları ile açılabilmesi gibi, talep edilirse bağımsız olarak da açılabilir.

Haftalık 6 saat olarak uygulanan bu programda; öğrenme alanları dikkate alınarak Kur'ân-ı Kerîm ve dinî bilgiler dersleri kur esasına göre işlenmektedir. Dördüncü kur bitene kadar bütün kurlar, 8 haftalık olarak uygulanmaktadır. Yalnızca “hatim kuru” denilen beşinci kur 18 haftadan oluşmaktadır. Aşamalılık esasına göre hazırlanmış olan bu programda öğrenciler, kişisel düzeylerine uygun kuru seçip katılabilmektedirler. Son yapılan değişiklikle; ek öğretim programlarına iki dönem katılım sağlayan kursiyerin, tekrar aynı programa kaydı gerçekleştirilmemektedir (DİB, *İhtiyaç Odaklı Kur'ân Kursları Öğretim Programları*, 2012: 12).

**b) Hâfızlık Eğitim Programı:**

Kur'ân kursları bünyesinde yürütülmekte olan önemli faaliyetlerden bir tanesi de hâfızlık eğitimidir. Yakın zamanda hâfızlık eğitimi yeniden ele alınarak ve yeni bir “Hâfızlık Eğitim Programı” hazırlanmış ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılı itibariyle de uygulanmaya başlanmıştır (DİB, 2010: 10).

Bu programda; zamane koşulları göz önüne alınarak hâfızlık geleneğinin devam ettirilmesi ve geliştirilmesi, bunun yanında da öğrencinin yeteneğine göre, hâfızlığını mümkün olan en kısa zamanda bitirmesi hedeflenmektedir. Hâfızlık eğitim programı; hazırlık, ezberleme ve pekiştirme olarak üç dönem halinde uygulanmaktadır. Her üç dönemde de Kur'ân-ı Kerîm, dinî bilgiler ile sosyal etkinlik ve rehberlik şeklinde üç temel alan yer almaktadır. Bu program ile öğrencilerde Kur'ân-ı Kerîm'i usulüne uygun olarak okuma ve ezberleme becerisinin oluşturulması, Kur'ân odaklı temel dinî bilgilerin öğretilmesi, motivasyon ve sosyal becerileri artırmak hedeflenmektedir. Program, haftalık 30 saat ders planlamasına göre hazırlanmıştır. Her alanı kapsayan dersler ve içerikleri, hâfızlık eğitim sürecine dikkat edilerek programa katılmıştır. “Hâfızlık Programı”nı, başarılı bir şekilde bitiren talebeler için aşağıda belirtilen genel amaç ve hedeflere ulaşılması planlanmaktadır (DİB, *Hafızlık Eğitim Programı*, 2010: 11):

1. “İslâm'ın temel kaynağı olan Kur'ân-ı Kerîm'i doğru ve usulüne uygun okur.
2. Kur'ân-ı Kerîm hâfızı olur.
3. Kur'ân-ı Kerîm'i okuyuş usullerini bilir ve uygular.
4. Kur'ân-ı Kerîm'den belli bölümleri (aşır, mihrâbiye) cemaat önünde tahkik usûlüne uygun olarak ezbere okur.
5. Kur'ân-ı Kerîm'in ana konuları hakkında bilgi sahibi olur.

6. Kur'ân-ı Kerîm'i, Ramazan'da cemaat huzurunda 'mukâbele' şeklinde ezbere okur.
7. İslâm dinînin inanç, ibâdet ve ahlâk esaslarını bilir.
8. Hz. Peygamber'in hayatını (Siyer-i Nebî) bilir.
9. İbadetlerle ilgili gerekli bilgi ve becerileri kazanır.
10. Kur'ân-ı Kerîm'in meâlini okuma ve anlama alışkanlığı kazanır.
11. Din hizmetinin gerektirdiği temel bilgi ve becerilere sahip olur.
12. Özgüvenini, iletişim ve sosyal katılım becerilerini geliştirir.
13. Demokratik değerlere ve insan haklarına saygılı bir birey olur.”

DİB tarafından oluşturulmuş olan sınav komisyonunun yaptığı “hâfızlık tespit sınavı”nda hâfızlığı tamamlayıp başarı elde edenlere “Hâfızlık Belgesi” verilmektedir.

Ülkemizde 1981-2016 yıllarını kapsayan dönemde ortalama olarak 90.000 kişinin hâfızlık belgesini almaya hak kazandığı bilinmektedir. Son dönemlerde, özellikle kadın İlahiyat Fakültesi mezunlarından hâfız olanların sayısının ciddi bir yükseliş yaptığı göze çarpmaktadır.

**(c) Yaz Kur'ân Kursları:**

Yaz Kur'ân Kursları; “07.04.2012 tarih ve 28257 sayılı Resmî Gazete”de yayımlanan, “Kur'ân Eğitim ve Öğretimine Yönelik Kur'ân Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği'nin 25. Maddesinde” aşağıda belirtildiği şekliyle yer almaktadır:

“Okulların tatil olduğu dönemlerde, bireylerin kendi isteğine, çocukların da yasal temsilcilerinin talebi ile Kur'ân-ı Kerîm'i ve meâlini öğrenmeleri, dini bilgilerini geliştirmeleri, dini içerikli sosyal ve kültürel etkinliklerden yararlanmaları amacıyla Kur'ân kursları, camiler ve müftülükler tarafından uygun görülen yerlerde, mülki amirin onayı alınarak yaz Kur'ân kursları açılabilir”.

“Bu kurslar, okullar tatil olduktan bir hafta sonra başlamakta ve 9 hafta süresince 3+3+3 olacak şekilde, 3 kur olarak verilmektedir. Kur sisteminin varlığı çocuklara, farklı dönemlerde kayıt yaptırabilme olanağı sunmaktadır. Bu kurslarda hafta içi 5 gün boyunca ve günlük 3 saat ders verilmektedir. Yaz Kur'ân kurslarında DİB tarafından hazırlanmış olan “Yaz Kur'ân Kursları Öğretim Programları”

uygulanmaktadır. Günde iki saat Kur'ân -ı Kerîm ve meâli yanında bir saat de “İtikat”, “İbadet”, “Siyer” ve “Ahlâk” derslerinden bir tanesi okutulmaktadır”.

Bu kurslarda, eğitim ve öğretim saatleri haricinde olacak şekilde ve öğreticinin rehberliği altında sosyal ve kültürel faaliyetler de düzenlenebilmektedir. DİB, 2005 yılından itibaren yaz Kur'ân kurslarında yeniden yapılandırma çalışmaları gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki yenilikler getirilmiştir:

- Yaz Kur'ân kurslarına katılan öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, öğrenci velilerinin tatil programları, eğitim süresi, eğitimin etkin ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi gibi faktörler dikkate alınarak kur sistemi getirilmiştir.
- 2005 yılından itibaren kur esası dikkate alınarak hazırlanan “Yaz Kur'ân Kursları Öğretim Programı” uygulanmaya başlanmıştır.
- Yaz Kur'ân kurslarında, kur sisteminin rantabl uygulanabilmesi için, dönem esası dikkate alınmış ve bu kurslar 3'er haftalık 3 dönemden oluşacak şekilde düzenlenmeye başlanmıştır.

Kurslarda uygulanacak programların, planlanan yeni eğitim anlayışı çerçevesinde etkin ve randımanlı bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla, öğretmenlerin eğitilmesi için materyal geliştirilmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere yönelik “Yaz Kur'ân Kursları Öğretici Kılavuzu”, “Dinimizi Öğreniyoruz Öğretici Kitabı” ve “Görsel-İşitsel Materyal Seti II” hazırlanmıştır. Öğrencilere yönelik olarak da “Dinimizi Öğreniyoruz Öğrenci Kitabı” ile “Etkinlik ve Eğlence Kitabı” kullanılmaktadır.

2005 yılından itibaren yaz Kur'ân kurslarında vazifelendirilecek personele, her sene “Haziran” ayında, bulunduğu muhitte bir haftalık hizmet içi eğitim seminerleri verilmektedir.

Yaz kurslarında vazifesi bulunan din hizmetlerinde görevli personele, Bakanlar Kurulu'nun aldığı karar doğrultusunda, 2005 yılı itibariyle ek ders ücreti verilmeye başlanmıştır (DİB, 2005).

Ebeveynler açısından önemli bir fırsat sunan yaz Kur'ân kurslarıyla, çocuk ve gençler için yaygın din eğitimine imkân sağlanmaktadır. Anne-babalar günümüz şartlarında çocuklarının din eğitimi ihtiyaçlarını tek başlarına karşılayamamaktadırlar. Çünkü geleneksel anlayış ve yöntemlerle zamane

çocuklarına din eğitimi vermek çok zordur. Türkiye'deki vatandaşların büyük bir çoğunluğu Kur'ân-ı Kerîm okuma, namaz sûreleri ve duâlarını öğrenip okuyabilme becerilerini yaz Kur'ân kurslarında elde etmektedir. Bu kurslar ile yaz tatilindeki gençler hem boş vakitlerini güzel değerlendirmekte hem de sokakların olumsuz etkilerinden kurtulma imkânı bulmaktadırlar. Bunun yanında cami, din görevlisi, Kur'ân, din ve din eğitimine karşı daha pozitif bir bakış açısı kazanmaktadırlar (Bilecik, 2017: 8-9).

DİB'in yeni eğitim anlayışı günümüzde yaz Kur'ân kurslarının da gelişmesine vesile olmuştur. Öğrenciler açısından, devam ettikleri örgün eğitim kurumlarından daha farklı bir ortam ve mekânda yaz tatilinin değerlendirilmesini ve bu esnada kendi dinlerini öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu kurslar sayesinde öğrenciler, yaz tatilinin monotonluğundan kurtulmakta ve sıkılmaya fırsat bulamamaktadırlar. Arkadaş grupları ve çevreleri değişmekte ve böylece sosyalleşmeleri sağlanmaktadır. Bilhassa dinî bir sosyalleşme ile dini açıdan da manevi beslenme fırsatı yakalamaktadırlar (Demir, 2010: 55).

Bu kurslara katılan öğrenciler, İslâmî kültürün önemli bir bileşenini oluşturan din kavramını daha yakından tanıma ve test etme imkânı bulmaktadırlar. Bu kursiyerler; camiyi ve cemaati tanıma, dinî hayata uyum sağlama kabiliyeti kazanma, değişik konularda yeni öğrenmelerle kişilik gelişimlerini gerçekleştirme gibi kazanımlar elde etmektedirler. Bu kurslar sayesinde varlıklara ve olaylara farklı yönlerle bakılabileceğini fark eden öğrencilerin ufukları gelişmekte ve dünyaya bakış açıları değişmektedir. Mecbur olmadıkları, gönüllü katılım sağlayabildikleri bir öğrenme-öğretme ortamında bulunmanın zevkini yaşamaktadırlar. Şiddet, korku, kaygı ve aşağılanma ortamlarından uzakta; sevgi, saygı, yakın ilgi, değer verilme gibi duyguları tatmaktadırlar. Ezbere dayalı, sıkıcı bir din eğitiminden ziyade, düşünme, sorgulama, anlam kazandırma, eğlenerek ve dinlenerek öğrenmenin hazzına varmaktadırlar (Aydın, 2010: 118-119).

Türkiye'de bir eğitim-öğretim yılında ilköğretim öğrencileri toplam 72 saat, lise öğrencileri ise 36 saat "Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi" dersi almaktadırlar. Yaz Kur'ân kurslarında ise sezon boyunca kesintisiz katılım sağlandığında toplam 135 saat din eğitimi alınabilmektedir. Bu bulunmaz bir fırsat olup, çocukları için etkin ve doğru bir din eğitiminin verilmesini isteyen aileler için çok önemli bir imkândır. Bunun yanında dinî bilgilerin, işinin ehli uzmanlar tarafından, doğru bir şekilde ve

uygun yöntemlerle verilmesi fırsatı da yakalanmış olmaktadır. Ayrıca teorik bilgilerin, rol model olabilecek öğretmenlerle desteklenmesi imkânı da bulunmaktadır. Bu durum “dindar bir gençlik” için çok önemli bir fırsattır.

İlk vahyin gelmesi ile başlayan Kur’ân eğitimi günümüze kadar devam etmiş ve başta DİB olmak üzere çeşitli vakıf ve dernekler aracılığıyla toplumun geniş bir kesimine Kur’ân eğitimi verilmektedir. Türkiye özelinde Kur’ân eğitimi zaman zaman siyasi atmosfere göre şekillenirken, toplum tarafından daima üzerinde hassasiyetle durulan bir konu olmuştur.



## İKİNCİ BÖLÜM

### YETİŞKİNLİK VE YETİŞKİN EĞİTİMİ

“Yetişkin eğitimi”, zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, yaşamlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme gereksinimi ve ilgisini karşılamak üzere düzenlenen etkinlikleri ve programları ifade etmektedir. Bu bağlamda Kur’ân öğrenmenin de yaş sınırı yoktur ve her yaştan insanlar Kur’ân öğrenmek için çeşitli kurslara gidebilmektedirler. Özellikle çocukluk veya gençlik döneminde Kur’ân öğrenmeyen kişiler yaşlarına bakmadan bu eğitimi almak isteyebilmektedirler.

Çalışmanın bu bölümünde yetişkin kavramı, yetişkinin özellikleri, yetişkinlik döneminin sınıflandırılması ve yetişkin eğitimi üzerinde durulacaktır.

#### 2.1. Yetişkin Kimdir

Yetişkin kavramı birçok toplumda öğrenim hayatını tamamlamış, bir iş sahibi olmuş ve evlenmiş kişiler için kullanılan bir kavramdır. Bu anlamda yetişkin daha çok zamana ve kişinin sahip olduklarına göre şekillenmektedir. Bunun yanı sıra “yetişkin olmak” kavramı daha soyut bir kavram olarak telakki edilmekte ve toplumlara ve inançlara göre farklı farklı tanımlanabilmektedir. Bunda yetişkinliğin bir değil birden fazla yaşantı içermesi etkili olmaktadır (Onur, 2011: 56).

Yahudi ve Hıristiyanlıkta olduğu gibi İslam dini de yetişkini ahlaki ve dini yönden ele almış ve her iki dinde ifade edilen bütün güzel hasletleri ve davranışları bir Müslümanda bulunması gereken özellikler arasında saymıştır. Bu bağlamda İslam’a göre yetişkin “hukuki ve ahlaki olarak, biyolojik olgunluğa erişmiş, akli dengesi yerinde olan, ticari ilişkilere girebilen, mal-mülk tasarrufu hakkına sahip, hukuki müeyyidelerle Allah tarafından emredilen emir ve yasaklara karşı sorumlu olan kişi” olarak tanımlanmıştır (Köylü 2004: 48-50). Bu özellikleri nedeniyle peygamberlerin ve dini tebliğcilerin eğitim noktasındaki hedef kitlesi öncelikli olarak yetişkinler olmuştur. Hz. Peygamber de benzer bir yol izlemiş ve İslam’ın ilk eğitim kurumu diyebileceğimiz Suffa’da yetişkinlerin eğitimine ve eğiticilerin yetiştirilmesine öncelik vermiştir (Bayraktar, 1999: 346).

İnsanların gelişim süreci doğumdan ölümüne kadar belli dönemlerden geçmektedir. Bu dönemlerin yaş aralıkları kesin sınırlarla ayrılamamaktadır. Zira her dönem kendinden önceki dönemin etkisindedir ve kendinden sonraki dönemi de etkilemektedir (Selçuk, 1991: 24). Buradan yola çıkarak “yetişkinlik” kavramı, ergenlik ve gençlik yıllarından sonra gelen ve ölene dek devam eden bir dönem şeklinde ifade edilebilir (Hökelekli, 1998: 281). Başka bir ifadeyle yetişkinlik, gençlik senelerinden sonra kişinin hayata dair pek çok sorumluluğu tek başına üstlenebildiği ve hayat sona erene dek devam eden zaman dilimi şeklinde tanımlanabilir (Mehmedoğlu, 2001: 55).

“Yetişkinlik” kavramının tanımı “çocukluk” ve “ergenlik” terimleri kadar açık değildir. Dolayısıyla bazı psikologlar “yetişkinlik” terimini farklı yönleriyle ele alarak tanımlamışlardır. Bu tanımlardan bir kısmı şu şekildedir: Freud, yetişkin hayatının önceden meydana gelmiş kişilik yapısı üzerinde sadece bir dalgalanma olarak görüldüğünü belirtmiştir. Piaget, konuyla ilgili ergenlikten sonra kayda değer bilişsel değişimlerin gerçekleşmediğini belirtirken; Kohlberg ise ahlak gelişiminin erken yetişkinlik döneminde tamamlandığını savunmaktadır (Selçuk, 2008: 117).

Yetişkinlik kavramının tanımında yaşanan sorunların nedeni, onun sadece fiziki özellikler yönüyle değil, psikolojik farklılıklar açısından da ele alınmasının gerekliliğidir. Ancak fiziki ve psikolojik olgunlaşmayı ölçmek çok zordur. Bu nedenle birçok gelişim uzmanı, yaş seviyesini baz alan tanımı benimsemektedirler. Tam bir uzlaşma olmamakla birlikte çoğu toplum yetişkinlik döneminin başlangıcı olarak öğrenim yaşının bittiği, iş sahibi olunup evliliğin yapıldığı dönemi ifade etmektedir. Birçok ülkenin resmî belgelerinde yetişkin, 17 ile 21 yaşın üzerindeki bireyler olarak tanımlanmakta ve zorunlu öğrenim sonrasında herhangi bir eğitim kurumuna tam zamanlı öğrenci olarak devam etmeyen kimse şeklinde açıklanmaktadır. Hali hazırda kabul gören görüş ise yetişkin olabilmek için belli yaşta bitirmiş olmanın yeterli olmadığı ve konunun farklı yönlerinin de bulunduğu. Çünkü genellikle ifade etmese de bireylerin psikolojik yönden olgunlaşma yaşları farklılık göstermektedir (Kurt, 2000: 4).

Yetişkinlik kavramı bir kimsenin ailesine veya başkalarına olan bağımlılıklarının sona ermesine bağlı olarak kendi hayatını kazanması ve evli olması şeklinde iki farklı yönden ele alınabilmektedir (Köylü, 2004: 46). Knowles ise yetişkinliği dört

farklı boyut kapsamında değerlendirmiş ve tanımlamıştır. Bu tanımlar şu şekildedir (Kurt, 2000: 4-5):

**Biyolojik tanım:** Bireyde ergenlik döneminin başlamasıyla yetişkinliğe adım atılmış olmaktadır.

**Yasal tanım:** Oy kullanma, sürücü belgesi alma, evlilik gibi şeyleri yapabilecek yaşa gelen birey yasal yönden yetişkin sayılmaktadır.

**Toplumsal tanım:** İnsanlar oy verip tam zamanlı çalışabildiklerinde, ayrıca anne-baba ve eş olabildiklerinde toplumsal açıdan yetişkin sayılmaktadırlar.

**Psikolojik tanım:** Kişiler kendi hayatlarının sorumluluk duyarlılığını kazandıklarında psikolojik açıdan yetişkin sayılmaktadırlar

Bu tanımlardan yola çıkarak yetişkin kavramı olgunlaşmış, zorunlu öğrenimi bitirmiş, uyumlu ve bağımsız hareket edebilen bireyler olarak da tanımlanabilir

Psikoloji anlayışında yetişkinlik, bütünleşmeye dönük gelişmenin amacı olan bireysel tamlığa ulaşmaktır. Burada bütünleşmiş bireyi, üstün yetenekli ve hiç hata yapmayan kimseler olarak algılamak doğru olmaz. Dolayısıyla bütünleşmiş birey yalnızca şahsına münhasır yönleriyle bu manada tamam olmuş bireydir (Mehmedoğlu, 2001: 55-56). Dini ve kültürel geleneklere bakıldığında da büyük din ve kültürlerin tamamı, dini inanç ve uygulama konusunda olgun, mükemmel ve erdemli bireylerden bahsetmekte ve o vasıfları taşıyanları övmektedir (Köylü, 2004: 48-50).

Bütün dinler insan davranışlarını kontrol altına alıp, ahlaka dayalı bir düzeni inşa etmek için gönderilmiştir. Aynı şekilde İslâm dininin de insanı ahlaki yönüyle ele aldığı, insani değerler arasında güzel tutum ve davranışların önemli yeri olduğunu vurguladığı görülmektedir. Nitekim İslâmî anlayışa göre yetişkin, “biyolojik olgunluğa erişen, akli dengesi yerinde olan, ticari ilişkiler kurabilen, mal-mülk tasarruf edebilen, yasal yaptırımlarla Allah’ın emrettiği emir ve yasaklara karşı sorumluluğu bulunan birey” olarak tanımlanmaktadır (Köylü, 2004: 49).

## **2.2. Yetişkinin Özellikleri**

Yetişkin eğitiminde başarı göstermek ve olumlu neticeler alabilmek için yetişkinlerin özellikleri bilinmelidir. Zira bu özellikler doğru anlaşıldığında başarının arttığı düşünülmektedir (Kurt, 2000: 16).

Yetişkin eğitimi ile kastedilen halk eğitiminde ülkelere ve milletlere göre değişen farklı ya da benzer özelliklere rastlanılabilmektedir. Bununla birlikte dünyanın her yerinde yetişkin eğitimi istekli ve kararlı tutumlar sergileyen bireylere verilmektedir. Ayrıca eğitime tabi yetişkinler verilecek eğitimi alabilecek zihin düzeyine sahiptirler. Bunun yanında yetişkinler eğitimin kıymetini bilmekte ve aldıkları eğitimleri yorumlayabilecek deneyimler taşımaktadırlar (Kurt, 2000: 17). Ayrıca yetişkinlerin hayatlarını kazanma, evlenme, çocuk sahibi olma, gerçek manada sosyal sorumluluk üstlenme gibi birçok önemli yükümlülükleri bulunmaktadır. Bütün bu görev ve yükümlülükler farklı deneyimler kazanmalarına vesile olmaktadır (Köylü, 2006: 98).

Yetişkin özelliklerinin bilinmesi yanında önemsenmesi gereken başka bir konu da yetişkinlerde fizyolojik, sosyal ve zihni özelliklerle beraber temel ihtiyaç, ilgi ve davranış durumlarıdır. Yetişkin eğitiminde başarının artması isteniyorsa, öncelikle yetişkinlerin özellikleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Bunun için eğitimle ilgilenenler yetişkinliği farklı dönemlere ayırarak incelemekte ve yetişkin özelliklerini de bu şekilde açıklamaktadırlar (Kurt, 2000: 88).

Psikologlar hayatı çeşitli dönemlere bölerek açıklamışlardır. Bunlar, çocukluk ve gençlik gibi dönemleri ifade etmektedir. Bu dönemlerin yaşanması esnasında aile ve çalışma hayatında gösterilen başarı ve başarısızlıklar birbirini bütünleyici yapıdadır ve bunların tamamı insanın fizyolojik, psikolojik ve sosyal hayatı üzerine etki etmektedir. Hayat dönemleri konusunda çalışma yapan bilim insanları, dönem geçişlerinde bireylerde iç çatışmaların görülebileceği konusunda hem fikirdirler. Bu nedenle yetişkinlerin özelliklerinin bu yönden de ele alınması önemlidir (Kurt, 2000: 89).

## **2.3. Yetişkinlik Döneminin Sınıflandırılması**

Yetişkinlik döneminin sınıflandırılması konusunda psikolog ve gerontologlar arasında ortak bir karar bulunmasa da genel kabule göre bu dönem; ilk yetişkinlik, orta yetişkinlik ve son yetişkinlik olarak üç safhada incelenmektedir. İlk yetişkinlik

evresi 20-35 yaş, orta yetişkinlik 35-55 yaş aralığı ve son yetişkinlik evresi ise genellikle 55 yaş ve üzerini içine almaktadır. Bununla beraber bu dönemlerin sınırları kesin değildir. Çünkü insan hayatı, kesin olarak belli bir noktada başlayıp belli bir noktada sona ermemektedir. Bu konuda Daniel Levinson, insanın gelişim dönemlerinin iç içe geçtiğini ve birbiriyle örtüştüğünü belirtmiş ve 0-3 yaş arasını ilk çocukluk geçiş dönemi, 17-22 yaş arasını ilk yetişkinlik geçiş dönemi, 40-45 yaş arasını orta yaş geçiş dönemi ve 60-65 yaş arasını da son yetişkinlik geçiş dönemi olarak adlandırmıştır (Köylü, 2004: 44).

Genç yetişkinlik de denilen ilk yetişkinlik evresinin gelişme ödevlerini öğrenimin tamamlanması, iş hayatına atılması, eş seçilip yuva kurulması, eşle birlikte yaşamının öğrenilmesi, eve dair yükümlülüklerin yerine getirilmesi, çocuk sahibi olup onların büyütülmesi, farklı sosyal gruplar içine girilmesi, vatandaşlık haklarının bilinmesi ve vatandaşlığın getirdiği yükümlülüklerin yerine getirilmesi şeklinde saymak mümkündür. 30 yaş sonrası emekliliğe kadarki süreci kapsayan orta yetişkinlik evresinin gelişim ödevleri olarak da ekonomik yönden belli bir hayat standardına erişme, boş vakitler için etkinlikler ve beceriler geliştirme, eşi ile özdeş hale gelme, ergenlik dönemine giren çocuklarının gelişimlerine destek olma, bir takım bedensel değişimleri kabul etme ve uyum sağlama ile yaşlanmış ebeveynler ve kardeşlerle uyumlu yaşama sayılabilmektedir. Emeklilikten sonra ölüncüye kadar geçecek süreci içine alan ileri yetişkinlik veya bilinen adıyla yaşlılık evresinin gelişim ödevleri ise emeklilikten sonraki çalışmanın olmadığı hayata adapte olma, bedensel ve zihinsel yetersizlik ve bunlardan kaynaklı yaşanabilecek sağlık problemlerine uyum sağlama, torunların yetiştirilmesine dair çocuklara yardımcı olma ve torunlarla doğru iletişim kurma, eşin ölümüne hazırlıklı olma, huzur dolu bir hayat ortamı kurma şeklinde sayılabilmektedir (Duman, 2000: 103).

Yetişkinlik dönemleri şu şekilde de değerlendirilmiştir:

**İlk Yetişkinlik:** Araştırmacılar, ilk yetişkinliği genellikle 18 ile 35-40 yaşına kadar olan dönem olarak ele almaktadırlar. Bununla beraber bu dönemi daha küçük birimler halinde açıklayanlar da bulunmaktadır. Örneğin Levinson, yetişkinlik dönemini 4 alt döneme ayırmış ve bunları da “erken yetişkinlik geçişi (17-22), yetişkin dünyasına giriş (22-28), yetişkin dünyasına geçiş (28-33) ve sakinleşme (33-40)” olarak belirtmiştir (Köylü, 2004: 54). Buradan hareketle yetişkinlik dönemini 20-35 yaş aralığı olarak belirtmek mümkündür.

Bu dönemin kendine özel birtakım özellikleri vardır. Bu özelliklerden fiziksel, psikolojik ve sosyal özellikler, aşağıdaki gibi zikredilebilir.

**Fiziksel özellikler:** Yetişkinliğin bu devresinde güç ve kuvvet yönüyle canlılık daha fazladır. Ayrıca bireyin zihinsel kapasitesi de en üst düzeyde bulunmaktadır (Uysal, 2006: 210). Bu dönem, bireyin bedenen en verimli dönemidir (Cüceloğlu, 2004: 364).

**Psikolojik özellikler:** Yetişkinlerde belirgin olarak hissedilen ilk psikolojik özellik bağımsızlığına olan düşkünlüğüdür. Ortaya çıkan psikolojik özelliklerden ikincisi bireyde kişilik problemlerinin görülmesi, bunlardan üçüncüsü de içten bir arkadaşlık ve dostluk kurabilme isteğidir (Uysal, 2006: 210-211).

İnsanın gelişim basamakları kişisel birtakım farklılıklar haricinde ele alındığında, gençlik dönemini takip eden bu devrenin de kendine ait özellikleri bulunduğu görülmektedir. Her ne kadar gençlik dönemine ait problemler ve olumsuzluklardan sıyrılarak yetişkin alemine ayak basan bireyde özgürlük duygusu ağır bassa da bu dönemin de getireceği sorunların bulunduğu unutulmamalıdır (Mehmedoğlu, 2001: 57). Geçiş dönemi olarak da adlandırılan 28-33 yaş aralığı, yetişkin dünyasına adaptasyonun başladığı ve hayat tarzının tekrar düzenlendiği bir devre şeklinde ifade edilebilir. Bu süreç, bireyin kendi benliği ve çevresiyle hesaplaştığı, hayatı sorguladığı bir dönemdir. Bunun yanında hayatın ne getireceğini bilememe duygusu, kaygı ve depresyon artışlarına neden olabilmektedir (Mehmedoğlu, 2001: 60).

Bu dönemde anne baba olmak, bireysel psikolojik yönleri de bulunduğu için, yetişkin hayatının bir gelişimsel aşamasını oluşturmaktadır. Bebeğin doğumundan olgunlaşmasına kadar hem ebeveynler hem de çocuklar, gelişim ve büyümeye dair önemli yönleri birlikte yaşayarak öğrenirler. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişim ve birlikteliği bireysel imajlarının da şekillenmesine neden olmaktadır. Buradan çocuğun gelişimi ile anne-babanın da aşamalar kaydettiğini söylemek mümkündür (Köylü, 2004: 61). Görüldüğü üzere yetişkinler bu dönemde ilk olarak kendiliklerinin farkına varıp yetişkinliğe ait imkânları değerlendirmeye başlamaktadırlar. Bu farkına varış, başkalarının bilgileri ile değil bireysel deneyim ve birikimlerle gerçekleşmektedir. Bu evrede zihinsel yeteneklerini kullanmayı da öğrenen birey ulaşabileceği en üst noktanın da sınırlarını kavrayabilir (Duman, 2000: 103).

Bu devrede ergenlikte yaşanan dini şüphe, kararsızlık ve çalkantıların kısmen durulmaya yüz tuttuğu görülmektedir. Dini açıdan bir dengelenme, yeniden yapılanma, eski inanç ve alışkanlıkların tekrar gözden geçirilip düzene sokulmasına dair gelişmeler ortaya çıkmaktadır. Bu gelişmeler duygusallıktan akılcılığa doğru ilerlemektedir. Bu dönemin başında bir kısım dini faaliyetlere ilgisizlik, ibadetlere katılım ve dine olan ilgide azalma baş göstermektedir. Bu başlangıç devresini, dindarlığın en az olduğu safha olarak ifade eden araştırmalar da vardır. Bu dine olan ilgisizlik, ilerleyen yıllarda evlenme ve ana-baba olmanın sorumluluğu ile kaybolmakta ve yeniden dine ilgi duyma ortaya çıkmaktadır (Hökelekli, 1998: 282-283). Bu ilgi din, kolektif alt bilinç muhtevasını kabul edilebilir duruma getirdiği için insanların vazgeçilmez bir gereksinimi olmasıyla açıklanabilir (Çamdibi, 1989: 52).

Sosyal özellikler: Yetişkinlik dönemini diğer dönemlerden ayıran en belirgin fark, bu dönemde birden fazla yetişkin rol ve sorumluluklarının ortaya çıkmasıdır. Bu dönem içerisinde yetişkinler kendi başına kazanma, üretme, çalışma, meslek seçme, evlilik, evin idare edilmesi, çocuk yetiştirilmesi, kendine uygun sosyal bir gruba dahil olma ve çevreye uyum sağlama gibi pek çok rol ve davranış edinirler (Uysal, 2006: 212-214). Bunun yanı sıra birey, bu dönemde genel olarak önceki gelişim dönemine ait yönlendirici durumlardan kurtulur ve birey olarak ayakta kalmayı arzular. Bu dönemde, gençlik devrindeki çok önemli görülen meslek edinme olayı, ilk yetişkinlikte önemini ve etkisini kaybetmektedir. Yetişkin birey bundan sonra bir meslek arayışını bırakarak, mesleğine ne katabilirim düşüncesini taşımaktadır (Mehmedoğlu, 2001: 57-58).

**Orta Yetişkinlik:** Genellikle 35-55 yaş aralığını içine alan orta yetişkinlik, bireylerin kişisel başarı veya başarısızlıklarını ele alıp değerlendirdikleri bir dönemi ifade etmektedir. Orta yetişkinlik dönemi, bireylerin kendilerini güçlü ve zayıf yönleriyle bütünsel ele alabildikleri bir dönemi belirtmektedir (Köylü, 2004: 71). Esasında bu döneme “bireyin kendisiyle hesaplaştığı dönem” de denilebilir (Hökelekli, 1998: 284).

Bu dönemde karmaşık ruh hali taşıyan bireyler açısından dini değerlerin önemi büyüktür. Bireyin önceden ilgisini çeken ve tatmin eden şeyler gün geçtikçe önemini kaybeder ve yerini din duygusuna bırakır. Bu nedenle orta yetişkinlik döneminde psiko-sosyal uyum için dinin önemi çok fazladır (Hökelekli, 1998: 285. Ayrıca bkz. Uysal, 2006: 214-216).

**Son Yetişkinlik:** Bu dönem 55 yaş ve sonrasını içermektedir. Aslında insan daha dünyada ilk nefes almasıyla beraber yaşlanmaya başlamıştır. Ancak meydana gelen değişimler büyüme, gelişme ve olgunlaşma gibi isimlerle anılmaktadır. Birey, 30 yaşını aşınca bütün organlarda bir gerileme ve istenmeyen yönde değişimler oluşmaya başlar. Bu gerilemelere yaşlanma adı verilmektedir (Köylü, 2004: 76).

Son yetişkinlik döneminde en azından bir tür ağrı veya sancının baş göstermesi olağan bir durumdur. Bu dönemde bireylerde kalp hastalığı, görme ya da işitme bozukluğu, nefes darlığı veya bazı duygusal hastalıkların en az birinin ortaya çıkmış olması muhtemeldir. Her ne kadar bireyin hastalıkları bedensel yönden ciddi bir sorun oluşturmasa da duygu ve düşünceleri, hayat tarzını değiştirmesi gerektiğini hatırlatmaktadır. Bu dönemdeki bireylerin hepsi aynı durumda değildir. Bazılarında önemli bir veya birkaç hastalık görülebilirken, bazılarında ise bu hastalıklar ortaya çıkmamaktadır. Hatta bazı bireyler bu dönemde daha enerjik ve aktif olabilirler. Buna rağmen bu döneme girmiş bireyler orta yaş döneminde olmadıklarının ve geri dönülmez bir yolda olduklarının bilincindedirler. Şuna da değinmek gerekir ki insan vücudu ve fonksiyonları arasında kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. Zira vücuttaki sistemler yaratılışları gereği birbirlerini etkileme özelliğine sahiptir. Birey yaşlandığında vücudundaki bütün organlar, bu duruma ayak uyduracak şekilde düzene girmektedir. Dolayısıyla insanlar yaşlandıkça organların birbiriyle uyumları da bozulma göstermektedir (Köylü, 2004: 77). Buradan hareketle “kime uzun ömür verilirse yaratılışı tersine döner” ilahi emri de bu bilgiyi destekler niteliktedir (Yâsîn, 36/68).

Yaşlılıkla beraber neredeyse bütün duylarda bir gerileme ortaya çıkmaktadır. Nitekim koku ve tat duylarındaki yetersizlik beslenmeyi olumsuz etkilemektedir. Aynı şekilde görme ve karanlığa uyumda yaşanan gerileme etkinlikleri sınırlı hale getirir ve uyum güçlüklerine neden olur. Ancak en önemli problemler yaygın olarak işitme duyusunun eksikliğinde ortaya çıkmaktadır. Çünkü işitmedeki sorunlar, insanlarla iletişimi zorlaştırmakta; bu bağlamda karışıklıklar, şaşkınlık ve güvensizlik durumlarının oluşmasına neden olmaktadır (Onur, 2006: 304-305).

Yaşlılık evresinde ortaya çıkan psikolojik özelliklerden en önemlileri eskiye özlem duyma, bağlılık ve bencilliğin artışıdır. Birey yaş aldıkça bencilliği de artış göstermektedir. Bu nedenle insanlar için “yirmi yaşına kadar idealist, yirmiden otuz kadar sosyalist, otuzundan sonra hayatın gerçekleriyle karşılaştığı için realist, kırk

yaşından sonra ise kapitalist olma eğilimindedirler” sözü yaygın kullanılmaktadır (Yılmaz, 2010: 222). Hz. Peygamber de bu bilgiyi doğrulayan bir hadisinde “İnsanoğlu yaşlandıkça iki duygusu gençleşir. Onlar da mal sevgisi ve uzun yaşama arzusudur” buyurmaktadır (Buhârî, Rikâk, 5). Bunun yanında yaşlandıkça duygu ve heyecanların ağır bastığı gençliğe özlemin artması, genç nesillerle aradaki mesafenin açıldığını göstermektedir. Dolayısıyla bireyde zaman ilerledikçe korku, alışkanlıklarını terk edememe ve yeni durumlara uyum sağlayamama gibi durumlar ortaya çıkmaktadır (Köylü, 2004: 81).

Son yetişkinlik dönemindeki en önemli gelişimsel ödev, kişinin kendisi ve sosyal çevresi ile uyumlu ve barışık bir yaşam içerisinde olmasıdır. Bu döneme ulaşan birey, bir insanın hayatında yapılacak işlerin çoğunluğunu gerçekleştirmiştir. Bu durumdaki insan geçmişine dönüp baktığında, gurur duyacağı işlerin altına imza atmışsa bu dönemi kendisiyle barışık ve mutlu yaşamaktadır. Eğer geçmişinde unutmak istediği kötü işler yapmış veya gurur duyacağı tutumları yoksa kalan ömründe de sıkıntılı bir hayata adım atmaktadır (Köylü, 2004: 84).

#### **2.4. Yetişkin Eğitimi**

Yunanca “adam” anlamına gelen “andros” ve “eğitim” manasına gelen “agein” kelimelerinin birleşmesiyle oluşturulan ve “adam eğitimi” şeklinde kullanılan “andragoji” terimi, Türkçe haliyle yetişkin eğitimi demek olup, yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilimi ve sanatı anlamında kullanılmaktadır (Duman, 2000: 120).

İnsan hayatı doğumdan ölüme kadar bir öğrenim sürecini oluşturmaktadır. Ancak insanın hayatı sürekli değişmekte ve hayatına yeni şeyler ve durumlar girmektedir. İnsanların, teknik ve sosyal değişimlere ayak uydurabilme, iş edinme, evlenme, ana-baba olma ve yaşlanma gibi değişen şartlar karşısında hazırlıklı olabilme ve kişisel gelişim açısından bütün kabiliyetlerini ortaya çıkarmak amacıyla ardışık ve sürekli bir öğrenim görebilme fırsatlarına ihtiyacı bulunmaktadır (Kurt, 2000: 26-27).

Bilgi toplumundaki yeni eğitim sistemi, okullarla sınırlandırılmayan, bitmiş bir eğitim gibi düşünülmemen, üst düzey eğitim görenlerin dahi farklı eğitimler alabildikleri bir yapıya evrilmiştir (Drucker, 1996: 36). Bununla birlikte bilgi ve becerilerin çok hızlı eskidiği ve eksik kaldığı bir dünyada hangi seviyede olursa

olsun tüm bireylerin yetişkin eğitimi hizmetlerinden sürekli yararlanmasına ve kişisel gelişimini artırmaya gereksinim duyulmaktadır. Bundan dolayı yetişkin eğitimi her geçen gün insanların ve toplumların geleceği için daha fazla önem arz etmektedir (Miser, 2002: 56). Bu manada yetişkin eğitiminde temel amaç, ülkedeki toplumsal sorunların çözümü için yetişkinlerin eğitilmesidir, denilebilir (Park, 2002: 285-294).

Yetişkin eğitimi, Türkiye’de “halk eğitimi”, diğer ülkelerde ise “sürekli eğitim ya da hayat boyu (yaşam boyu) eğitim” anlamında kullanılmaktadır. Bunun yanında Türkiye’de yetişkin eğitimine “yaygın eğitim veya algın eğitim” ismi verilerek örgün eğitimden farklı bir kavram olduğu vurgulanmaktadır. Ekonomik Kalkınma İş Birliği Örgütü (OECD) de yaygın eğitimi “zorunlu öğrenimin dışına çıkmış ve asıl işi okula gitmek olmayan kimselerin, hayatlarının herhangi bir devresinde ortaya çıkacak öğrenme taleplerini ve ilgilerini gidermek için düzenlenen etkinlikler ya da programlardan meydana gelen bir süreç” olarak tanımlamıştır (Okçabol, 2006: 20). UNESCO’nun hazırlamış olduğu *Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü*’nde ise yaygın eğitim iki farklı şekilde tanımlanmaktadır:

Mesleki eğitim hariç olmak üzere örgün okul ve yükseköğrenim sisteminin dışında kalan her çeşit eğitimi ifade eden terimdir.

Öğrenci kaydı veya kayıt silinmesi gibi herhangi bir işleme ihtiyaç duyulmayan ya da bu işlemlerin zorunlu olmadığı eğitim programlarını ifade eden ve okul dışı eğitimle eş anlamlı kullanılan bir terimdir.

Bu sözlükte yetişkin eğitimi, çocukluk çağında başlamış sürekli eğitimin ilk aşamasını tamamlamış bireylerin gereksinimlerine göre ayarlanan, öğrenme fırsatları sunmak için planlanan, düzenli ve sürekli iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bununla beraber çalışma hayatına başlamadan önce yapılan yükseköğretim ve okul sonrası eğitim, genel olarak yetişkin eğitimi içerisinde sayılmamaktadır (Kurt, 2000: 6-7).

Hayat boyu eğitimle kasıtlı ve amaçlı eğitimin yanında rastgele öğrenme yaşantıları da kastedilmektedir (Kurt, 2000: 26-27). Bu nedenle yetişkin öğrenmesi ve eğitimi arasında bir ayırım yapılması gerekmektedir. Buna göre yetişkin öğrenmesi hayat boyu eğitimi içine alan ve süreklilik arz eden bir davranışı anlatmaktadır. Bu öğrenme kişi istemese dahi gerçekleşmektedir. Oysa yetişkin eğitimi ile genellikle “yetişkin” ismiyle anılan bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması için hazırlanan ve

planlı öğrenme gerçekleştirmeyi hedefleyen etkinlikler kastedilmektedir (Duman, 2000: 107).

Burada örgün eğitimin, yetişkin eğitiminden ayrı olduğunu belirtmek gerekmektedir. Çünkü örgün eğitim, kişinin tüm hayatını içine alan hayat boyu eğitimin sadece belli bir döneminde gerçekleşmektedir. Yetişkin eğitimi ise belirli zaman ve konularda yapıldığı halde bireyin yaşamı boyunca görülebilen ve davranışlarında devamlı değişiklikler ortaya çıkararak uzun bir süreci ifade etmektedir (Kurt, 2000: 7).

#### **2.4.1. Yetişkin Eğitimi Gerekli Kılan Faktörler**

19. yüzyılda bilim ve teknolojinin çok hızlı gelişmesi ile insan da birçok bilim dalı tarafından araştırılmaya başlanmıştır. Eğitime dair alanlar da bu dalların en önemlilerindedir. Nitekim eğitim alanında öncelikle çocukların biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimleri incelenmiş ve yapılarına göre eğitim-öğretim teknikleri geliştirilmiştir. Ancak gelişen hayat koşulları, insan hayatının da bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Çünkü insan kendisi için gereken bilgi ve becerileri sadece çocuklukta ya da okul hayatında öğrenmemektedir. Bunun yanı sıra kişinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere gereksinim hissettiğinde ulaşması daha verimli ve etkili bir yöntem olmaktadır (Köylü, 2004: 10).

İnsan yaşamının bütün dönemleri birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Bir çocuğun karakter yapısı ile yetişkinin karakter yapısı aynı olmamaktadır. Dolayısıyla fiziki, sosyal ve psikolojik gelişimleri ile yetenekleri farklı yapıda olan çocuk ve yetişkinler, farklı özellikleri göz önünde bulundurularak ayrı eğitime tabi tutulmalıdır. Tüm bunlarla birlikte insan ömrü de uzamaktadır. Bu vb. sebepler, yetişkin kişilere yönelik araştırmaların artmasına neden olmuştur (Köylü, 2004: 10).

İnsanı en fazla eğitim ve çalışma hayatı etkilemektedir. Zira insanlar, genel olarak çocukluk ve gençlik yıllarında belirli bir öğrenime tabi tutulmakta ve ömürlerinin büyük bir kısmını çalışarak geçirmektedirler. Bunun yanında sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin çok hızla gerçekleştiği bugünün şartlarında, insanların geçmişten kalan bilgileri başarı için yeterli olmamaktadır. Bu durumun nedeni, teknik yeniliklerin eğitim sisteminde yaşanan gelişmelerden daha hızlı gerçekleşmesi ve okulda elde edilen bilgi ve becerilerin ihtiyaçları karşılamaya yetmemesidir (Kurt, 2000: 77). Günümüzde yetişkin eğitimi ortaya çıkaran bir kısım önemli değişimler

de yaşanmıştır. Bunları; demografik ve aile yapısındaki değişiklikler, bilim ve teknolojiye yenilikler, gelişen durumlara göre insan hayatının bir bütün halinde ele alınmasının gerekliliği, bireyin öğrenmeye aç olması ve boş zamanların artış göstermesi şeklinde sıralamak mümkündür (Köylü, 2004: 19).

Sıralanan bu sebepler genel hatlarıyla aşağıda değerlendirilmiştir:

**Demografik alandaki gelişmeler:** Yetişkin nüfusunda artış ortaya çıkması yetişkin eğitime gösterilen ilgiyi de artırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaşlı nüfusta büyük bir artış yaşanmaktadır. Bu durumun oluşmasında ekonomik ve sosyal alanda yaşanan hızlı iyileşme ve gelişmelerin etkisi büyüktür. Dolayısıyla geçmiş dönemlerde yaşlılık olarak ifade edilen yıllar günümüzde ilk veya orta yetişkinlik şeklinde ifade edilmektedir (Köylü, 2004: 19-20).

İnsanların en verimli dönemi, yetişkinlik dönemidir. Zira insanlar, hayat akışında en mühim işleri yetişkinlik döneminde yapmaktadır ya da önemli görevler yetişkin bireylere verilmektedir. Nitekim Hz. Peygamber kırk yaşına gelene kadar yaşadıkları ile farklı bir olgunluğa ulaşmış ve peygamberlik vazifesi ancak bu yaşa geldiğinde verilmiştir. Dolayısıyla büyük başarı ve önemli işlerin yetişkin yaşlarda görülmesi tesadüfen gerçekleşmemektedir denilebilir. Ayrıca insanlar yetişkin yaşlarda siyasi, ekonomik, sosyal olarak pek çok alanda aktif faaliyet göstermektedir. Bundan dolayı toplum düzeninin etkili, sistematik ve başarılı olarak devam ettirilmesinde büyük katkı ve sorumlulukları bulunan yetişkinlere verilecek eğitimin, hayat boyu devam ettirilmesi önem arz etmektedir. Aksi durumda toplum için büyük zararlar ortaya çıkacaktır (Köylü, 2004: 20).

**Aile yapısındaki değişiklikler:** Yeni yapılan çalışmalarda aile yapısında değişmelerin olduğunun saptanması, yetişkinlik dönemine gösterilen ilgiyi artırmıştır. Zira eski geniş aile yapısında yaşlılar da ailenin içinde bulunuyor ve bakımları çocukları tarafından gerçekleştiriliyordu. Fakat hali hazırda çekirdek aile yapısı yaygınlaşmış ve yaşlılar yalnızlığa terk edilmişlerdir (Cüceloğlu, 2004: 368). Eğer yaşlı bireylere ait özellikler anlaşılmaz ve yeni nesillere de yeteri kadar anlatılamazsa herkesin yaşlandığında aynı istenmeyen durumlarla karşılaşması kaçınılmaz olacaktır. Bundan dolayı yaşlılık evresini insan hayatında kaçınılmaz bir devre olarak görmek ve empati yaparak anlayış göstermek önem arz etmektedir (Köylü, 2004: 21).

**Bilim ve teknolojideki gelişmeler:** Yenidünya düzeni bilgi üzerine kuruludur. Son dönemlerde kitap sayılarının artması ve internetin hızla gelişmesi bu duruma etki eden en önemli faktörlerdendir. (Köylü, 2004: 21-22). Bahsi geçen gelişmeler o kadar hızlı gerçekleşmektedir ki bireyler değişen ihtiyaçlara cevap verebilmek için öğrenmeye ve öğrendiklerini geliştirmeye mecbur kalmaktadır (Kurt, 2000: 22-23).

Teknolojik alanda gerçekleşen gelişme ve ilerlemeler, insanların çocukluk döneminde öğrenmiş oldukları bilgilerin hayat boyu geçerli ve faydalı olacağı görüşünü çürütmüştür. Zira hayatın karmaşık yapısı ve insan yaşamında meydana gelen değişiklikler, yetişkinleri hayat boyu öğrenmenin sürdürülmesi konusunda mecbur bırakmıştır. Ayrıca bireylerin toplumsal rollerinin farklılaşması ile eğitim ve öğretim devamlı bir hal almıştır. Dolayısıyla toplumların genelinde yetişkinler, hayat boyu öğrenmeyi sürdürmektedirler (Cüceloğlu, 2004: 364).

**İnsan hayatının bir bütün olarak incelenmesi ihtiyacı:** İnsan gelişimini anlatan pek çok kaynakta bu gelişim anne karnında fetüsken başlamakta ve ergenlik döneminin bitişi ile sona ermektedir. İnsan gelişimi ile başka bir bilim dalı da “gerontoloji”dir. Bu bilim dalı da yaşlıların sağlık sorunları ve özellikleri üzerine çalışmaktadır. Bununla beraber fert hayatının önemli bir evresi olan orta yaş dönemi es geçilmektedir. Yakın dönemde ortaya konan eserlerde de bu durumu görmek mümkündür. Ancak insanlar hayatlarının büyük bir bölümünü çocuk veya ergenlikten ziyade yetişkin olarak geçirmektedirler (Köylü, 2004: 23-24).

**Çeşitli akademik disiplinlerin konusu haline gelmesi:** Yetişkinlik dönemi ile ilgili çalışmalar uzun süre ihmal edilmiştir. Günümüzde ise hem çocuk ve ergenler hem de yetişkinlerle ilgili akademik disiplinler çok sayıda yapılmaktadır. Bundan dolayı yetişkinler; edebiyat, tıp, antropoloji, eğitim, dini ilimler, sosyoloji ve psikolojinin ilgi odağı haline gelmişlerdir (Köylü, 2004: 24).

**Boş zamanları değerlendirme:** günümüzde çalışma sürelerinin sürekli kısalması boş zamanın daha fazla olmasına ve yetişkinlik dönemine ilgi duyulmasına neden olmuştur. Yetişkinler boş vakit kazanmış ancak bu zamanı nasıl değerlendirecekleri de başka bir problem teşkil etmiştir. İmkanlar arttıkça ortaya çıkan boş vakitlerin etkin ve verimli olarak nasıl değerlendirileceği önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir. Dolayısıyla bu problemin ortaya çıkması yetişkinlerin daha iyi tanınmasına

ve onların boş vakitlerini nasıl geçireceklerine dair fikirler üretilmesine neden olmuştur (Köylü, 2004: 25).

**Yatay ve dikey hareketlilik:** Yatay ve dikey hareketlilikte en büyük etki eğitim yönünden olmaktadır. Şöyle ki “Yatay hareketlilik”, sınıf değiştirilmeden meslek veya yer değiştirilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bunlardan halk eğitimi çalışmaları, köyden kente göç etmenin kişilerde oluşturacağı olumsuz etkileri minimuma çekmek ve kente uyum sürecini hızlandırmak yönüyle etkin rol üstlenmektedir. Bu süreçte eğitimin en önemli görevi, değişen kuralları hayatın içine yerleştirmek ve adaptasyona destek olmaktır. “Dikey hareketlilik” ise sınıf ya da statü değiştirmedir. Bu değişimde eğitim önem arz etmektedir. Kişilerin beceri veya başarısı neticesinde bir meslek edinmesi ve bununla beraber gelirinde artış yaşanması doğal olarak statü değişikliği meydana getirmektedir. Bu yönüyle sosyal yönden eğitimin en önemli görevi, toplumsal bütünleşmeye yardımcı olmaktır. Eğitim ile bireyler belli bir bilgi ve eğitsel düzeye ulaştırılarak toplumsal bütünleşmeyi kolayca gerçekleştirebilmektedirler (Celep, 1995: 17).

**Örgün eğitimle ilgili sebepler:** Örgün eğitim denildiğinde okul öncesinden başlayıp yükseköğretimi de içine alan bir dönemden bahsedilmektedir. Bunun yanında her birey örgün eğitime eşit şekilde ulaşım sağlayamayabilir. Çünkü bazı bölgelerde okul, öğretmen veya araç-gereç eksikliği bulunabilmektedir. Ayrıca ekonomik imkânsızlıklar, okullarda öğretimin yetersiz olması, okul ve sınıf ortamı şartlarının ve sosyal ilişkilerin olumsuz olması gibi nedenlerle birçok çocuk, örgün eğitimi yarıda bırakmaktadır. Oysa örgün eğitim süreci bireylerin eğitimi ve öğretimi yönüyle çok büyük öneme sahiptir. Zira burada öğrenilenler yeni bilgi ve becerilerin temelini oluşturmaktadır. Bunun yanında örgün eğitimde ilerde işe yarar mantığıyla verilen pek çok bilgi de değişen dünyada ihtiyaç kalmadığı için unutulup gitmektedir. Örgün eğitim ile nitelikli eleman ve yeni iş gücünün istenilen şekilde karşılanamaması, yetişkin eğitime yönelmeye neden olmuştur. Bu durumun oluşmasında örgün eğitim devresinde öğretilen bilgilerin hızlı değişmesi de etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle yeni bilgiler gerekmektedir. Bu aşamada yetişkin eğitimi devreye sokularak can simidi olmaktadır. Çocuklara bu bilgilerin kazandırılması belli bir süreç alacağı için, kısa süreli bir eğitimle bu bilgi ve becerileri yetişkin bireylere kazandırmak daha verimli sonuçlar doğurmaktadır (Kurt, 2000: 20). Buradan

hareketle günümüzde yetişkin eğitimine verilen önemin sürekli artış gösterdiğini söylemek mümkündür.

#### **2.4.2. Yetişkinlik Dönemi Eğitimine Katılımı Engelleyen Faktörler**

Öğrenme çok önemlidir ancak öğrenmeyi engelleyen faktörlerin bilinmesi de eğitimci ve araştırmacılar açısından önem arz etmektedir. Yetişkinlerde öğrenmeyi engelleyen faktörleri Knox, Cross, Kidd ve Rogers yaptıkları araştırma sonuçlarından yola çıkarak şu şekilde tespit etmişlerdir (Güneş, 1996: 67-68):

Knox'a göre yetişkinlerde öğrenmeyi engelleyen faktörleri; değişen koşullar, yetişkinin adapte olamaması, yararlılık, statü, hız ve yetişkinin görünüşü olarak altı grupta değerlendirmek mümkündür. Daha geniş bir ifadeyle Knox; yetişkin kimsenin fiziksel durumu, görme ve işitmede yaşadığı kayıplar, sağlığındaki bozulmalar, öğrenmeye uyum sağlayamama, öğrenmenin getireceği bir yarar olmadığını düşünmesi, öğrenme hızının zorlanması, sosyal statüsü ve kişisel görünüşünün öğrenmeyi engelleyen faktörler olduğunu belirtmiştir. Cross ise öğrenmeye engel olan nedenleri yetişkinin içinde bulunduğu “psikolojik, sosyal ve fiziki durumu ile eğitim kurumuna bağlı sebepler” olarak dört gruba ayırmıştır. Cross, yetişkinin eğitime alaka göstermemesi, yaşlı olduğu fikrini kabullenmesi, eğitimden korkması ve bıkmaması, eğitim yerinin uzaklığı, ailevi durumu, eğitim saati ve günü ile programının yanı sıra yöntemlerinin bireye uygun olmamasını öğrenmeyi engelleyen nedenler olarak belirtmiştir. Kidd de yetişkinlerde öğrenmeyi engelleyen faktörleri “öfke ve korku” olarak iki başlık altında ele almıştır. Nitekim öfke ile terk, yıkma, sıkılma ve karşı tavır sergileme davranışları ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda çabuk sıkılma gerçekleşmekte ve öğrenmeyi bırakma durumu ile öğrenme engellenmektedir. Korku hali ise kendine ve başkalarına güvenmeme, şüphe duygularını oluşturmaktadır. Bunun yanında bir kısım korku ve endişeler ile fiziki ve zihinsel yetenekler azalabilmektedir.

Rogers'ın öğrenmeyi engelleyen nedenlerden biri olarak “baskı” kavramını öne çıkardığı görülmektedir. Ona göre baskının, iç ve dış baskılar olarak iki türü bulunmaktadır. Bunlardan kişiye yapılan dışsal baskılar; ilgisiz kalma, aşağılanma, savunmada bırakma, sık sık soru sorma ve protesto etme olarak sıralanabilir. İçsel baskılar ise utanma, psikolojik baskılar, şaşırma, çekinme, gülünç duruma düşme ve

korkma olarak sayılabilir. Rogers, tüm bunların yanı sıra yaşanan bu baskıların, yetişkinlerde eğitimden soğumaya neden olarak eğitimi engellediğini belirtmiştir.

Yetişkinlerde öğrenmeyi engelleyen faktörler ev hayatı, kişisel ve dış etkenler olarak üç grupta değerlendirilebilir. Bunlardan kişisel engeller bireyin korkuları, sosyal durumu, fiziksel, psikolojik ve zihinsel özellikleridir. Bunlar, aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Celep, 1995: 44):

- Korkma ve gülünç olma kaygısı, güvensizlik ve sosyal yönden yeterli olmama endişesi,
- Okuldan hoşlanmama ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirme,
- Eğitimin fayda sağlayacağından emin olamama,
- Zihinsel ve fiziksel yetersizliklerin varlığıdır.
- Ev hayatından kaynaklı engeller zaman, aile ve imkânlarla ilgilidir. Bu engelleri şöyle sıralayabiliriz:
  - Ev işlerinden zaman kalmaması,
  - Aile fertlerinin karşı çıkması,
  - Evdeki imkânların öğrenme bakımından çalışmaya elverişli olmamasıdır.
  - Dış engellerden kaynaklı nedenler de zaman, fiziki ve ekonomik sebeplerden oluşmaktadır. Bunları da şu şekilde sıralayabiliriz:
    - Vardiyalı çalışma ve bunun sonucu yaşanan yorgunluk durumu,
    - Ulaşım zorluğu,
    - Ekonomik yetersizliktir.

Öğrenimi engelleyen etmenler psikolojik, fizyolojik, sosyal ve ekonomik nedenler yanında baskılar, gelenekler, önyargılar, ihtiyaç hissetmeme, ilgisizlik, dikkatsizlik ve düşünememe gibi faktörleri de içine almaktadır. Bu sebeplerden bazıları Kur'an'da da yer almış olup, bunların dini boyutları da bulunmaktadır (Fersahoğlu, 1998: 132-152).

#### **2.4.3. Eğitim ve Öğretim Açısından Yetişkinlerin Özellikleri**

Yetişkin eğitimi, okul dışında kalıp herhangi bir nedenle okula gidemeyen, eğitim olanaklarından yararlanamayan yetişkin bireyler için uygulanmaktadır. Bu eğitim, resmî veya özel kurumlar tarafından, yetişkin bireylerin çalışma güçlerinin

artırılması, hayat standartlarının yükseltilmesi ve milli değerlerinin güçlendirilmesi için verilen planlı ve amaçlı bir eğitimidir (Tosun, 2002: 156).

Yetişkinlerde öğrenmeye hazır olma durumu toplumsal roller ve gelişim ödevleri ile yakın ilişki içindedir. Bu hazır olma durumuna yetişkin kişi kendisi karar vermelidir. Bir yetişkin fert, bir gelişim evresinden başka bir evreye geçtiğinde yeni gelişim ödevleri ve yeni öğrenme ihtiyaçlarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Yeni öğrenme ihtiyaçları ve ilgilerin beraberinde getirdiği durumlar ile öğrenme yaşantılarının özdeşleştirilmesi, yetişkin fertlerin eğitimlerinin gruplandırılması ve zamanlaması yönüyle gereklidir. Örneğin 25-30 yaşındaki bireylere emeklilik hayatına dair bir kurs düzenlemek mantıklı değildir. Bunun nedeni o yaş grubundaki bireylerin gelişim ödevlerinin farklı olmasıdır. Yetişkin kişiler her öğrenmeye hazır durumda bulunmayabilirler. Bunun için yetişkinleri öğrenmeye hazır duruma getirecek mesleki rehberlik veya yüksek performans örnekleri verilebilir (Duman, 2000: 124).

Eğitimciler, yetişkin bireyleri, değişiklikleri kabul etme ve öğrenme yönüyle beş grupta incelemişlerdir:

**Aceleciler:** Yenilikleri en hızlı kabul edenler gelir düzeyi yüksek, bilgi, görgü ve deneyim sahibi olan yetişkinlerdir. Bu grupta yer alanlar yenilikle birlikte gelecek olan olumlu veya olumsuz sonucu kabul edebilecekleri gibi tehlikeli sonuçları dahi göze alabilecek yapıdadırlar. Aceleciler açısından yeniliklerin benimsemesi için şahsi ilişkiler veya iletişim araçları yeterli bir faktör olmaktadır.

**Deneyiciler:** Yetişkinlerin bazıları açık fikirli olmasına rağmen yenilikleri hayatına uygulamakta ağır davranabilmektedirler. Başkalarının uygulamaları ve elde ettikleri sonuca göre yeniliği kabul etmektedirler. Deneyiciler de yenilikleri kabullenmek için bireysel ilişkileri ve kitle iletişim araçlarını yeterli görmekte ve acelecilerden etkilenmektedirler.

**Yerel önderler:** Başkalarının deneyimlerinden faydalanır ve meydana gelen yeniliklerin çevreye yapabileceği etkiler üzerine incelemelerde bulunurlar. Bu tip bireyler çevreleri üzerinde oldukça etkilidirler. Yerel önderler bireysel ilişkiler ve kitle iletişim araçları yanında deneyici bireylerden de etkilenmektedirler.

**Geç öğrenenler:** Genel olarak önderlerini izlemektedirler. Bu gruptakilerin çevrelerine uyum sağlaması çok yavaş gerçekleşmektedir. Geç öğrenenler açısından en verimli yöntemi yerel önderler oluşturmaktadır.

**Öğrenmeye kapalı olanlar:** Eğitim uygulamaları yönüyle zekâ düzeyi kısmen düşük kalan yetişkin bireylerin değişikliğe daha fazla direndikleri görülmüştür. Bu bireylerin yeniliklere ayak uydurmaları ve kabullenmeleri için daha uzun süre eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir. Bu durum öğrenmeye kapalı olanların da uzun süreli bir eğitim programı ile değiştirilebileceğini ortaya koymuştur (Kurt, 2000: 72-73).

Yetişkin fertlerde öğrenme eğilimi, zaman ve biçim yönüyle çocuk eğitiminden farklılıklar içermektedir. Zira çocuk ve genç eğitiminde verilen bilgi ve beceriler ileride kullanılmak için birikim oluşturmaktadır. Yetişkin eğitiminde ise karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılması önemlidir. Öğrenme hemen pratiğe dökülmeyecekse yetişkinler bu tarz öğrenmeyi tercih etmemektedirler. Bu nedenle çocuk ve ergen öğrenmeleri konu odaklı iken, yetişkin öğrenmeleri sorun ya da yaşam odaklıdır. Bu nedenle yetişkin öğrenmeleri uygulamalı ve problem çözme merkezli olmalıdır. Örneğin okuma-yazma programı uygulandığında, programda yer alan yetişkinlerin gündelik hayatlarında kullanılan sözcükler tercih edilmelidir. Bunun yanında aritmetik öğretiminde de yetişkinlerin yaşamlarında karşılarına çıkan hesap işlerini göz önüne almak öğrenmede kolaylık oluşturmaktadır. Bu yapılmadığında öğrenme daha zor gerçekleşecektir (Duman, 2000: 124).

Yetişkinlerin öğrenmeye güdülenmeleri ile küçüklerin öğrenmeye güdülenmeleri arasında büyük farklar bulunmaktadır. Yetişkinlerde büyüme ve gelişmeyi sürdürme güdüsü benlik algısı, zaman kısıtlaması, öğrenme fırsat ve imkânlarının yetersiz ve erişilemez olması gibi olumsuzluklar oluşturabilmektedir. Yetişkin öğrenmesinde dışsal ve içsel güdüleyicilerin rolü büyüktür. Bununla beraber yükselme, yüksek ücret veya işinde karşı karşıya kalınan bir problemin çözümüne dair bilgi ve becerilerin elde edilmesi gibi dışsal güdüleyicilerin yetişkin öğrenmesinde etkisinin fazla olduğu söylenebilir. Yine kişinin öz saygısının yükselmesi ve yaşamının anlam kazanması gibi içsel güdüleyicilerin de yetişkin eğitimindeki önemi yadsınamaz. Yetişkin bireylerin, öğrenme etkinlikleri ile hayatlarındaki sorunlara çözüm bulabileceklerini kavramaları neticesinde güdülenme düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir (Duman, 2000: 125).

Yetişkin eğitiminin ne kadar önemli olduğunun anlaşılması ile eğitimde dikkat edilecek faktörler de öne çıkmıştır. Dolayısıyla yetişkinlerin eğitiminde etkin bir

öğrenme sağlayabilmek için dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Celep, 1995: 47-48):

1. Yetişkinde benlik duygusu geliştiği için kendisine olgun bir birey gibi davranılmasını ve saygı gösterilmesini istemektedir. Bunun yanında eğitimde aktif bir rol oynamak istemekte ve otoriteden hoşlanmamaktadır. Eğitim seviyesi az olan yetişkinlerde güven eksikliği de ortaya çıkabilmektedir. Bunun sonucunda da eğitime daha az ilgi gösterebilmektedirler.
2. Yetişkinler hayatları boyunca çok fazla tecrübe edinmektedirler. Bu nedenle de bu tecrübelerden elde ettikleri birikimleri kullanmaya imkân verecek bir eğitim ortamı arzu ederler. Tecrübeleriyle örtüşen yeni öğrenmeleri hızla kabullenirken, örtüşmeyenleri öğrenmekte direnebilirler.
3. Yetişkinler, ihtiyaçlarına dönük olmayan öğrenmeleri kabul etmekte zorlanırlar ve yetişkinler eğitim sürecinde edindiği bilgiyi ve beceriyi hayatında pratik olarak uygulamayı istemektedir. Bunun yanında aile, toplum ve mesleki sorumluluklara dair konuları öğrenmeye isteklidirler.
4. Yetişkin kişiler yaşadıkları problemlere çözüm sunabilecek öğrenmelere karşı daha fazla ilgilidirler. Bu nedenle öğrenme ihtiyaçları karşılaştıkları problemlere dönüktür. Yetişkinler için zaman çok kıymetli olduğundan problemlerini çözemeyecek öğrenmelere yönelmek istememektedirler.

#### **2.4.4. Yetişkin Eğitiminde Metotlar**

Bilimsel çalışmalarda ve öğretimde metot çok önemli olup büyük işlevleri bulunmaktadır. Zira öğretimin gelişigüzel yapılması düşünülemez. Plansız gerçekleşen öğretimde hem öğrenci hem de öğretmen çok fazla yorulmakta ve fazla zaman kaybetmektedirler. Bu nedenle öğretimin verimli ve başarılı olabilmesi için yöntem bilgisi mutlaka bulunmalıdır. Bunun yanında öğretmenler, yöntem bilgisi kullanarak yılların birikimi ile meydana gelen bilgileri kısa yoldan elde edebilmektedirler (Aydın, 2010: 285).

Öğretimde kullanılan pek çok metot bulunmaktadır. Bir konuyu sadece tek yöntemle anlatmak gayet zor olup, doğru bir tutum da olmamaktadır. Öğrencilerin düzeyine göre, hazır olmaları, zaman ve şartlar dikkate alınarak, bir ders saatinde işlenen konular sürekli metot değiştirilerek anlatılmalıdır. Bunun nedeni ders anlatımı ile etkin bir öğretimin amaçlanmasıdır (Öcal, 1999: 202). Yetişkin eğitiminde de çocuk

eğitimindeki gibi farklı metotlar uygulanmalıdır. Çünkü psikolojik ve fizyolojik özellikleri ile deneyimleri birbirinden farklı olan yetişkinlerin sahip oldukları algı, anlayış ve değer yargıları da çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle yetişkin eğitiminde kullanılabilen metotlar aşağıda kısaca açıklanmaya çalışılmıştır:

#### **2.4.4.1. Anlatım (Takrir) Metodu**

Anlatma ya da takrir yöntemi denilen bu metot, bir konunun öğretmen tarafından belli bir sıra ve düzen gözetilerek öğrencilere sunulmasını ifade etmektedir. Bu metot, öğretmenin belli bir konuyu anlatıp-açıklaması ilkesine dayanmakta ve genel olarak öğrencilerin soru sormasına, tartışma ve beraber çalışmalarına fazla fırsat vermeyen; öğretmen tarafından uyandırılacak ilgiye bağlı olarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerinde istedik gelişmeler meydana getiren bir metottur (Aydın, 2005: 83).

Anlatım yöntemi en eski dönemlerden beri kullanılan, karşıdakilerin dinlemesine dayalı basit bir öğretim tekniğidir. Öğretmen sadece konuşarak sunmak istediği bilgi ve beceriyi iletmektedir. Bu yöntemde, öğrenciler pasif konumda kaldıkları için etkinliği çok azdır. Bunun yanında öğretmenlerin, çok eleştiri alan bu yöntemi, az veya çok mutlaka kullanmak zorunda kaldıkları ortaya çıkmıştır (Dodurgalı, 1999: 28).

Anlatım yönteminin hem olumlu hem olumsuz yönleri bulunmaktadır. Yetişkin eğitiminde de çokça tercih edilen bu yöntemin olumlu yönleri kısaca aşağıdaki gibi sıralanabilir (Öcal, 1999: 208-209):

- Verilmesi gereken konuların belli bir plan ve programa bağlı olarak, mantıklı bir sıra ve düzen gözetilerek kısa sürede anlatılmasına imkân sunmaktadır.
- Öğrenciler tarafından kendi kendilerine kolayca kavranamayacak bazı terimlerin hızlıca anlaşılmasına imkân vermektedir.
- Diğer öğretim yöntemleriyle kıyaslandığında emek, zaman ve masraf açısından daha ekonomik olmaktadır.
- Bu yöntem, telkine, istedik duygu ve düşünceleri iletmeye daha elverişli olmaktadır.
- Öğrenciler için gereken temel bilgilerin verilmesinde etkili bir yöntem olmaktadır.

- Soyut kavramların öğretilmesi açısından kolaylık sağlamaktadır.
- Kaynaklar yetersiz olduğunda bu yöntemin kullanılması kaçınılmazdır.
- Öğretimde etkili konuşma yeteneğini geliştirmektedir.
- Öğrencilere değer ve takdir duygularının kazandırılması amacıyla ihtiyaç duyulan heyecanın uyandırılması için etkin bir yöntemdir.

Anlatım metodunun olumsuz yönleri de aşağıdaki gibi sıralanabilir (Öcal, 1999: 209. Ayrıca bkz. Aydın, 2005: 86-87):

- Takrir yöntemi ile öğrenciler pasif ve hazırcı konumda kalmaktadır.
- Bireysel farklılıklar dikkate alınmadığından öğrencinin neyi, ne kadar öğrendiği anlaşılamamaktadır.
- Anlatım yöntemi sık kullanıldığında konu çok sıkıcı bir hal almaktadır.
- Bu yöntemle kalıcı bir öğretim sağlama oranı düşüktür.
- Bu yöntem ile öğrenciler tek fikirli ve dar görüşlü olabilmektedirler.

Kur'ân-ı Kerîm derslerinin öğretiminde birçok yerde kaçınılmaz olarak bahsi geçen metottan faydalanılmaktadır. Örneğin tecvid öğretiminde anlatım metodundan yararlanılmaktadır. Çünkü bir tecvid kaidesinin öncelikle tanımlanarak izah edilmesinin yanı sıra tahtada bu kaidelerin yazılması, açıklanması ve örneklerle gösterilmesi; daha sonra anlatılan bu kaidelerle ilgili Kur'ân-ı Kerîm'den örnekler bulunması yoluyla tecvid kuralının iyice belletilmesi gerekir. Ayrıca örneklerin öğrenciye tek tek okutulup, tekrar ettirilmesi de Kur'ân-ı Kerîm öğretimi açısından etkili bir yöntem olabilmektedir.

#### **2.4.4.2. Soru-Cevap Metodu**

Bilme ve öğrenme ihtiyacını uyandırmak, öğretilecek konuya karşıdakinin dikkatini çekmek üzerine, önce sorular sorup sonra cevaplar verme şeklinde uygulanan bir öğretim yöntemidir. Bir konuya dair özel olarak oluşturulmuş sorular ortaya konulup, yanıtların muhataplarla beraber aranması öğrenme işlemini daha aktif hale getirmektedir. Şöyle ki kişinin kendi gayreti ile bir bilgiyi elde etmesi, o bilgiyi sahiplenmesine ve kanaat haline getirmesine neden olmaktadır. Bu yöntem, çok zaman kaybı yaşandığı için, fazla bilgi aktarımına müsaade etmemektedir; ancak bilginin daha iyi kavranıp, daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Cebeci, 2010: 311).

Soru-cevap metodu İslâm dininde de yaygın olarak tercih edilmektedir. Şöyle ki Kur'ân-ı Kerîm'de belli hususları zihinlere daha iyi yerleştirmek için sıkça kullanılmaktadır (el-Kâria, 101/1-11). Hz. Peygamber de anlatacağı konuya muhataplarının dikkatini çekmek için sıklıkla bu yöntemi tercih etmiştir (Cebeci, 2010: 311-312). Örneğin Hz. Peygamber (SAV), ashabına “Söyleyin bakalım, müflis kimdir?” diye sormuştur. Burada Allah'ın elçisi, anlatmak istediğı bir olaya arkadaşlarının dikkatini çekmek için böyle yapmıştır.

Sorunun muhatapları cevap sadedinde “Parası pulu olmayana müflis denir” dediler. Bu tarif, bir açıdan doğrudur, fakat ahiretteki iflâsı kapsamamaktadır. Bunun üzerine Rasûlullah sözlerine şu şekilde devam etmiştir:

“Bir Müslüman, kıyamet günü Allah'ın huzuruna çıkar. Kıldığı namaz, tuttuğı oruç ve verdiği zekâtlarla pek çok sevap kazanmıştır. Ama kimine sövüp hakaret etmiş, kimine iftirâ atmıştır; onun malını yemiş, bunun kanını dökmüş, şunun canını yakmıştır. Hesap görülmeye başlanınca, yaptığı ibadetlerinin sevabı; hakaret ettiği, iftira attığı, canını yaktığı kimselere dağıtılmıştır. Dolayısıyla daha üzerindeki kul hakları bitmeden sevapları tükenivermiştir. Başkalarına verecek sevabı kalmadığı için, haklarını yediğı kimselerin günahı sırtına vurulmuş ve bu kişi, cehennemin yolunu tutmuştur. İşte asıl müflis bu kimsedir” (Müslim, Birr, 59).

Kur'ân öğretiminde soru-cevap metodundan tecvid dersleri ve Elif-bâ öğretiminde faydalanılabilir. Şöyle ki Kur'ân öğreticisi, ders öncesi işleyeceği tecvid konuları ile ilgili Kur'ân-ı Kerîm'deki örnekleri işaretleyerek öğrencilere okutabilir ve âyetlerde geçen tecvid örneklerini bulmasını isteyebilir. Yani tecvid kurallarını sorabilir. Aynı şekilde elif-bâ harflerini öğretirken de karışık harfleri bulmasını isteyebilir. Ayrıca meal öğretirken de talebelere ne anladıklarını sorup sonrasında da cevaplardan yola çıkarak âyetlerin günümüze bakan yönlerini, tefsirler ışığında açıklayabilir. Yine ezber derslerinde öğretici, öğrencisinin ezberini dinledikten sonra sûrenin orta âyetlerinden bir ayet okuyup öğrencisinin kaldığı yerden devam etmesini isteyebilir. Bu alıştırmayla da öğrencinin ezberi daha da kuvvetli hale gelebilir.

#### **2.4.4.3. Tartışma Metodu**

Tartışma ya da başka bir ifade ile münakaşa metodu olarak isimlendirilen bu yöntem, konuların öğrenciler arasında veya öğrenci-öğretmen arasında tartışılarak bir ortak

karara ulaşılan ve sonuca bağlanan bir öğretim yöntemidir (Öcal, 1999: 216). Bu yöntem kişilere farklı görüşleri dinleme, değerlendirme, onlardan sonuçlar çıkarma ve kendi düşüncelerini başkalarının fikirleri ile test etme imkânı sunmaktadır. Dolayısıyla bu metot tek yönlü bir iletişimden ziyade, karşılıklı bir mesaj alışverişine dayanmaktadır (Dökmen, 2004: 24).

Tartışma yöntemi, kesin bilgiyi gerektiren ve tartışmasız net sonuçları bulunan konulardan ziyade, tek çözüm yolu bulunmayan, esnek ve farklı yaklaşım tarzlarına açık olan konularda kullanılmaktadır. Bu nedenle dinin temel ilke ve kurallarının öğretilmesinde kullanılmamaktadır. Genellikle dini duygu ve ahlaki kurallar öğretilirken, etkin ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekteşmesi için kullanılmaktadır. İslâm dininde de araştırmaya, düşünüp tartışmaya dayalı olarak elde edilen bilgi, salt bir duyum ve geleneksel intikallerle elde edilen bilgilerden daha değerli kabul edilmektedir (Cebeci, 2010: 315).

Kur'ân öğretiminde tartışma metodundan meal derslerinde faydalanılabilir. Şöyle ki herhangi bir namaz sûresinin veya bir duanın mealî okunurken ya da tefsiri üzerinde çalışılırken; talebelere, Allah-u Teâlâ'nın mesajından ne anlaşılması gerektiği sorulabilir. Sonrasında da öğrencilerin bu konudaki yorumları ve görüşleri alınarak, düşünceleri tartışılabilir. Aynı şekilde özellikle dini bilgiler dersleri işlenirken, meal veya tefsir tartışmaları, bazı konuların mantığa uygunluğunu göstermek açısından ışık tutabilmektedir. Nitekim Kur'ân-ı Kerîm, düşünen ve soran insanları tasvip etmektedir. Bu nedenle pek çok âyette "hiç düşünmez misiniz" diye sormaktadır. Bunun yanı sıra tahkiki imanın yolu soru sormaktan ve düşünüp tartışmaktan geçmektedir.

#### **2.4.4.4. Grup (Küme) Çalışması Metodu**

Küme çalışması yönteminin, uygulanma şekline göre iki farklı tanımı yapılabilir. İlk tanıma göre küme çalışması yöntemi, programda bulunan konu veya ünitelerin öğretimle beraber işlenmeden önce, ilgi ve yeteneklerine göre kümelere ayrılmış öğrenciler tarafından araştırılması ve sınıfa sunulması temeline dayanmaktadır. İkinci tanıma göre ise küme çalışması yöntemi, tek öğretmeni bulunan okullarda ya da birleştirilmiş sınıflarda, yaş, kabiliyet ve başarıları farklı olan ancak beraber ders almakta olan öğrencilerin, yeteneklerine göre kümelere ayrılmasına dayalı bir yöntemdir (Aydın, 2005: 137). Bu yöntemde küçük gruplar oluşturulmasına özen

gösterilmelidir. Bunun nedeni küçük gruplarda öğretim başarısının daha yüksek çıkmasıdır (Senemoğlu, 2004: 442).

Bu yöntemi Kur'ân kurslarına gelen farklı yaş ve özellikteki bireyleri, ortak yönlerine göre gruplayarak uygulamak mümkündür. Böylece kendisi gibi bireylerle küme olan birey kendini geride hissetmeyecek ve daha şevkli olacaktır. Zira çok kabiliyetli bireyler yeteneği olmayanlarla küme yapıldığında, bu durumda düşük seviyeli bireylerde isteksizlik ortaya çıkabilmektedir.

Kur'ân-ı Kerîm derslerinde grup çalışması yüzüne Kur'ân-ı Kerîm okuma derslerinde, Elif-bâ öğretiminde, ezber derslerinde ve aynı zamanda tecvid derslerinde de etkili bir yöntem olabilmektedir. Şöyle ki kalfa-çırak sistemine benzeyen bu çalışma metodunda yüzüne Kur'ân-ı Kerîm okumada harflerin mahreçlerini iyi şekilde oturtmuş olan öğrencilerle okumada güçlük çeken veya yeni öğrenen dört öğrenci ile bir grup oluşturulabilir. Gruplar oluşturulurken sınıf mevcuduna göre sayıları azaltılıp artırılabilir. Bu grupların başı olarak seçilen öğrenciler, öğreticilerine dersi vermeden önce, gruptaki öğrencilere ders vererek, onların yanlışlarını düzeltmeye çalışır. Bu durum, aynı dersi tekrar hocasına verdiğinde, daha az yanlışla ve kendine daha özgüvenle talebenin dersini vermesine vesile olabilir. Aynı şekilde öğrenci, öğreticinin grup başı olarak belirlediği öğrenciyle birlikte okuduğu sayfalardaki tecvid kaidelerini her gün aynı yöntemi uygulayarak daha fazla aklında tutabilir bir hale getirebilir. Bu vesileyle grup başındaki öğrenciler de arkadaşlarına yol göstererek bilgilerini daha da pekiştirebilir. Yine ezber derslerinde de öğrenciler, öğreticilerine ezber derslerini vermeden önce gruptaki arkadaşlarına okuyarak ezberlerini pekiştirebilir. Yanlışı varsa gruptaki arkadaşları tarafından düzeltilir ve ezberini daha güvenle öğreticilerine verebilirler.

#### **2.4.4.5. Gösterip-Yaptırma Metodu**

Gösterip yaptırma yöntemi, bir işlemin nasıl uygulanacağını veya bir araç gerecin nasıl çalıştırılacağını öğrenciye önce gösterip, sonra alıştırmaya ve uygulama yaptırarak öğretme tekniğidir. Bu yöntemden, bir konuya dair bilgilerin açıklanması ve beceriye dönüştürülmesi için gereken uygulamaların gerçekleştirilmesi esnasında faydalanılmaktadır (Aydın, 2005: 216). Dini konulardan abdest, namaz gibi bazı ibadetlerin öğretilmesinde gösterip-yaptırma metodu oldukça etkili olmaktadır.

Nitekim Hz. Peygamber de insanlara abdesti göstererek öğretmeyi tercih etmiştir (Buhârî, Tahâret, 29).

Kur'ân öğretiminde de gösterip yaptırma metodu, Elif-bâ'da ve harflerin mahreçlerinin öğretilmesinde sıkça kullanılmaktadır. Zira öğretici, Elif-bâ öğretiminde bütün harfleri tek tek okur ve öğrencilerine de aynısını yaptırmaya çalışır. Aynı şekilde harfleri öğretirken bu ilk basamak çok önemli olduğundan öğretici mahreç yerlerini iyi şekilde gösterip öğrenciye kavratıldıktan sonra öğrencilerden tek tek harfleri mahreçlerine uygun şekilde almaya gayret eder.

Yine bu metotla harflerin yazdırılması sağlanabilmektedir. Yazma metodu her çalışma için kalıcı bir yöntemdir. Zira öğreticiler ilk harfleri öğretmeye başladıklarında aynı zamanda yazma uygulaması da yaptırarak öğrenmeyi kalıcı hale getirebilmektedirler.

#### **2.4.4.6. Örnek Olay İncelemesi**

Örnek olay incelemesi metodu, bir olay ya da sorunun yazılı veya sözlü olarak anlatımından sonra ya da bir film izletilmesinin ardından konuya dair öğrencilerin çözüm ve önerilerini sunmaları temeline dayanan bir tekniktir. Bu metot genellikle sosyal ilişkilere dair bir problemin veya bir olayın incelemesi ve olayın nedenlerinin tespit edilerek çözüm yollarına yönelik öneriler sunulması istendiğinde, olayı kişisel hale getirmeden genel bir hava verilerek ve problem odağa alınarak tartışılması amacıyla uygulanmaktadır. Bu yöntemde amaç, öğrencide karar verme, seçme ve sonuca ulaşmaya yönelik bir deneyim kazandırmaktır. Örnek olay incelemesi, isminden de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin dini ve ahlaki hükümleri içeren örnek olayları incelemek için derse etkin olarak katılımlarını sağlayan bir tekniktir. Burada anlatılan olay, yaşanmış ya da hayali olabilmektedir. Yaşanmış bir olaya rastlanılmadığında gerçekleşmemiş bir örnek olay da yazılabilmektedir (Aydın, 2005: 178).

Örnek olay incelemesi metodu, Kur'ân öğretiminde yüzüne okuma derslerinde ve ezber çalışmalarında kullanılabilir. Şöyle ki alanında kendini kanıtlamış hocaların veya DİB'in sesli yayınlarından faydalanılarak sınıfta ertesi gün okunacak olan ders dinlettirebilir. Yine öğrencinin ezber vermesi gereken sûre veya duayı sesli yayınlardan dinlemesi sağlanabilir. Aynı zamanda derste okunacak sayfa, yine

alanında kendini kanıtlamış bir kariden dinlettirilip karinin mahreçlerin üzerinde nasıl durduğu ve tecvid kaidelerini nasıl uyguladığı incelenebilir. Elif-bâ öğretiminde de etkili bir yöntem olarak, DİB'in sesli yayınlarından harflerin çalışılması istenebilir. Ayrıca Kur'ân-ı Kerîm okumanın daha seri hale gelebilmesi için evlerde hatim videoları izlenmesi sağlanabilir.

#### **2.4.4.7. Buldurma Metodu**

Buldurma metodu, öğrencinin belli bir konuya dair sahip olduğu bilgi birikiminden yola çıkarak, soru-cevap tekniğinin kullanılmasıyla yeni bilgiler elde edilmesine vesile olan, öğretmen ve öğrencinin ortak çalışmasına dayalı etkili bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde bireylerin bildiklerinden yola çıkılarak, önceden hazırlanmış yol gösterici sorularla yeni bilgilere ulaşarak öğrenme amaçlanmaktadır (Aydın, 2005: 269).

Her insan doğumundan ölümüne kadar bir şeyler öğrenerek yaşamaktadır. Ayrıca yeni öğrenilen her bilgi, önceden öğrenilenlerin üzerine eklenmektedir. Haliyle yetişkin bireyler buldukları yaşa gelene kadar, pek çok bilgi, beceri, tutum ve deneyim kazanmışlardır. Dolayısıyla bu yöntem ile yetişkinlerin mevcut tecrübelerinden yararlanılarak yeni bilgiler elde etmelerine destek olunmaktadır.

Kur'ân-ı Kerîm derslerinde buldurma metodu, tecvidin öğretilmesinde oldukça etkili olabilir. Şöyle ki işlenen bir tecvid kaidesi, okunan yeni âyetlerde aranabilir. Böylece kaideleri bulan öğrenci daha etkili bir öğrenme gerçekleştirebilir. Ayrıca hata buldurma yöntemi de bu metot içerisinde değerlendirilebilir. Buna göre öğretici, Kur'ân-ı Kerîm okunurken, yapılan mahreç veya harf hatalarını öğrencisine buldurabilir. Aynı şekilde yeni öğrenilen Elif-bâ harfleri de karışık bir şekilde verilerek talebeden bunları bulması istenebilir.

#### **2.4.4.8. Gösteri (Demonstrasyon) Metodu**

Gösteri metodu, ders konularında bulunan varlık, olgu ya da olayların birtakım araç ve gereçlerle gösterilerek anlatılması temelini esas alan bir öğretim yöntemidir. Gösteri yöntemi; muhataplara, görüp duyabilecekleri bir ortamda malzemenin tanıtılmasını, yeniliklerin gösterilmesini, konuya ait ilke ve uygulamaların gösterilerle açıklanmasını sağlamaktadır. Bu yöntemde öğretmen, olayı canlandırarak veya varlığın kendini göstererek vermeli ya da bir takım araç ve gereçler yardımıyla

olay veya varlığı somutlaştırmalıdır. Bunun için konuyu daha iyi açıklayan filmler, levhalar, televizyon programları, slaytlar, film şeritleri ve resimler gibi gösteri yöntemindeki örnekler kullanılabilir (Aydın, 2005: 205).

Kur'ân öğreticisi, Elif-bâ öğretiminde sadece Elif cüzüne bağımlı kalmadan bilgisayardaki çeşitli resimler ve videolardan faydalanarak, harflerin isimlerini resimlerle öğretebilir. Yine o, bazı tecvid konularını farklı şekillerde çizerek, tahtaya veya panoya yani öğrencilerin her gün göreceği bir yere asarak öğrencilerden her gün tekrar etmelerini sağlayabilir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YETİŞKİNLERE YÖNELİK KUR'ÂN KURSLARINDA KUR'ÂN- I KERİM ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Kur'ân-ı Kerîm, Allah'ın vahyidir ve gerek yüzüne gerekse ezberden okuması ibadet kabul edildiğinden İslâm'ın doğduğu andan itibaren Müslümanlar tarafından öğretimine büyük önem verilen bir kitaptır.

Kur'ân-ı Kerîm'in nasıl okunması gerektiğine yönelik ilk çalışmalar Hz. Peygamber'e ilk vahyin gelmesi ile başlamıştır. Kur'ân-ı Kerîm'i yüzünden okuma, anlamını kavrama ve söylenenleri hayatlarına tatbik etmek Müslümanların yükümlü oldukları konulardan biridir. Bu nedenle Müslüman topluluklar için Kur'ân öğrenmek ve öğretmek en önemli dini vecibelerden biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda Hz. Peygamber döneminden başlayan bu eğitim öğretim süreci günümüze kadar devam etmiştir. Günümüzde 4-6 yaş grubu ana okullarından ilahiyat fakültelerine tüm örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, Diyanet İşleri Başkanlığı koordinesinde yaz döneminde camiler ve yaz Kur'ân kurslarında ve çeşitli vakıf ve dernekler aracılığıyla her yaştan insana verilmektedir (Dumlu vd., 2019: 16).

Çalışmanın bu bölümünde Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntem ve tekniklerine, bu eğitimler esnasında karşılaşılan problemlere ve bunların çözüm yöntemleri üzerinde durulacaktır.

#### 3.1. Kur'ân-ı Kerîm Öğretim Yöntemleri

Her ilmin kendine özgü öğretim yöntem ve teknikleri olduğu gibi Kur'ân-ı Kerîm'i okumayı öğrenmenin ve öğretmenin de çeşitli yöntemleri bulunmaktadır. İslâm'ın ilk döneminde sema, arz ve eda olarak ifade edilen yöntemler kullanılmıştır (Daşkın, 2007: 4). “Sema” hocanın okuyup öğrencinin dinlemesiyle gerçekleşen bir öğrenme yöntemi iken “arz”da hoca öğrencisine öğrenci de hocasına okumakta, “eda”da ise her iki yöntem birlikte kullanılmaktadır (Tetik, 1990: 92; ayrıca bkz. Sarı, 2013: 25; Benli, 2015: 135).

Günümüzde ise genel anlamda bu yöntemlerin bir karışımı olarak ifade edebileceğimiz “gösterip yaptırma” yöntemi kullanılmaktadır (Akyürek, 2013: 274). Hem öğreticinin hem de öğrenenin sabır göstermesi gereken bu süreçte ilk basamak

Kur'ân harflerinin öğretildiği “elif-bâ öğretimi”dir. Daha sonra sırasıyla yüzüne Kur'ân okumayı geliştirmek, tecvid öğretimi, doğru ve düzgün okumayı geliştirmek (tecvidli okuma), yüzüne Kur'ân okumayı hızlandırmak (seri okumak) ve ezber çalışmaları gelmektedir.

### **3.1.1. Elif-Bâ Öğretimi**

Okuma öğretiminde tümevarım ve tümdengelim olmak üzere iki yöntem kullanılmaktadır. Kur'ân öğretiminde harflerin telaffuzu ile işe başlanmakta ancak en kısa sürede esre, üstün ve ötre ile doğru okunuşa geçilmektedir. Çünkü harflerin adı üzerinde fazla durulması harekeli okumayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca harflerin üzerindeki hareketlerle beraber öğretilmesi okumaya geçmeyi kolaylaştırıcı etki etmektedir. Bunun yanı sıra aynı hareketlerin kullanılmasıyla harflerin başta, ortada ve sonda yazılışları gösterildiğinde okuma daha kolay bir duruma gelmektedir (Aydın, 2008: 8).

Bir başka teknik de harflerin isimden ziyade ses olarak öğretilmesidir. Nitekim ilkokullarda okuma yazma süreci de seslerin öğretilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla öğretici, elif-bâ öğretirken kelimeleri doğru ve yüksek sesle telaffuz ederek öğrencilere kulak aşinalığı kazandırmaya çalışmalı; ayrıca mahreç olarak birbirine çok yakın harfleri özellikle seçip göstermekle beraber hem seslendirerek hem de yazdırarak farklarının anlaşılmasını sağlamalıdır (Yılmaz, 2016: 59).

Ayrıca harflerin doğru telaffuzları açısından sınıf ortamında tüm öğrencilere elif-bâ okutulmalı, yazı ve koro çalışması yapılmalıdır. Yukarıda da ifade edildiği üzere harekeli okumayı zorlaştırdığından harfler üzerinde fazla durulmamalı, hemen harekeli okumalara geçilmelidir. Hareketi okumalar esnasında harflerin başta, ortada ve sondaki halleri mutlaka gösterilmelidir (Çetin, 2011: 51). Elif-bâ öğretimi esnasında öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma adına toplu öğretim, koro çalışması, grup çalışmaları, yazı çalışmaları ve kolaydan zora dibi farklı ve etkili yöntemler de kullanılmaktadır (Yılmaz, 2016: 64).

### **3.1.2. Yüzüne Kur'ân Okumayı Geliştirmek**

Kur'ân okuma eğitimlerinin esası ve ana kriteri Kur'ân'ı yüzüne okuyabilmektir. Bu nedenle elif-bâ öğretiminden sonraki bu ikinci aşamanın hakkı verilmeli ve gereken hassasiyet gösterilmelidir. Gerek yaygın eğitimde gerekse örgün eğitim esnasında

hangi seviyede olursa olsun öğrencinin yüzüne okumadaki eksiklikleri kesinlikle ihmal edilmemeli, istenilen seviyeye gelene kadar yüzüne okuma eğitimine devam edilmelidir (Dumlu vd., 2019: 17).

Bu aşamada uygulanabilecek önemli uygulamalar, şu şekilde sıralanabilir (Yılmaz, 2016: 66):

1. Fatıha ve Bakara 1-5. âyetlerden okuma çalışmalarına başlanır. Her bir kelime koro çalışmasıyla ve kısa bölümler halinde, önce öğretici daha sonra öğrenciler tarafından okunarak tekrar edilir.
2. Kur'ân'ı yüzünden okumaya geçen talebelere Kur'ân'ın ilk sayfasından başlanarak satır satır okuma çalışması yaptırılmalıdır.
3. Öğrenci en fazla üç satır olacak şekilde, kelime kelime ya da birkaç kelime olarak koro halinde okutularak talim ettirilir.
4. Öğrenciler aynı satırları 15-20 kez tekrar edecek şekilde okutulmalıdır.
5. Kur'ân-ı Kerîm'in ilk birkaç sayfası aynı yöntemle okutulur. Öğrencilerde belirli bir seri okuma gerçekleştikten sonra "üç satır" sınırının "beş satıra" çıkarılması sağlanır. Bir müddet de bu şekilde okuma sürdürülür.
6. Öğrencideki ilerlemeye bakılarak satır sayısı artırılıp, yarım sayfaya çıkılabilir. Yarım sayfa da aynı şekilde tekrar ve çok okuma yöntemi ile bir süre devam ettirilir.
7. Yarım sayfanın yeteri kadar hızlı ve güzel okunduğuna kanaat getirildiğinde bir tam sayfa yüzünden okumaya başlanabilir. Bu esnada koro okuyuşuna devam edilir. Öğrencilere ödev verilerek, bir sayfayı en az 10 kez okuyarak gelmeleri istenir.
8. Sınıflar çok kalabalık ise öğrencilerden, kendi aralarında gruplandırılarak, beraber çalışmaları ve birbirlerini dinlemeleri sağlanabilir. Her öğrencinin dinlenebilme imkânı bulunmuyorsa, her birini azar azar dinleyip onların okumada ulaştıkları ilerleme düzeylerine bakılabilir.
9. Tüm öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlamak amacıyla her âyet farklı kişilere okutulabilir. Yine öğrencilere numara verilip onlara kura ya da öğreticinin seçmesiyle yüzünden okuma yaptırılabilir. Dolayısıyla sıranın kimde olduğunu bilmeyen öğrenciler hem derse daha hazırlıklı hem de daha dikkatli olacaklardır. Okumanın dinlenmesi için de öğrencilere eşit süreler verilmeye çalışılmalıdır.

### 3.1.3. Tecvid Öğretimi

Konusu doğrudan Kur'ân, Kur'ân harfleri ve kelimeleri olan tecvid, ilmi ve ameli yönü olan bir ilimdir. Çünkü tecvid, Kur'ân harflerinin nasıl telaffuz edileceğine dair bir bilgi ve bu bilginin tilavet esnasında uygulanmasını gerektirmektedir. Genel bir ifadeyle tecvid Kur'ân-ı Kerîm'in indiği dil olan Arapçanın dilsel kurallarına uygun olarak okunmasıdır. Birçok kaidesi olan tecvide öğretim esnasında temel amaç, teorik bilgiden ziyade kaidelerin uygulanması olmalıdır. Bu nedenle öğrenciler ayrıntılarla boğulmamalı, tecvid kaidelerinin uygulamalı öğretilmesine gayret edilmelidir. Ayrıca Kur'ân'dan bol örnek verilmeli, öğrencilerin anlayamayacağı kelime ve örneklerden uzak durulmalıdır (Aydın, 2008: 9).

Tecvid öğretirken öğrencilerin ilgilerini çekme ve daha kolay öğrenmeleri adına tecvid sorularının öğrenciler tarafından hazırlandığı “kendi sorunu sor”, tecvid hatalarının ve konu başlıklarının yer aldığı renkli “tecvid afişleri” ve tecvid konularından birinin bir öğrenciye verilerek o konuda uzman olmasını istendiği “tecvid uzmanları” gibi farklı yöntemler kullanılabilir. Doğru ve düzgün bir tecvid öğretimi için aşağıdaki işlemler yapılmalıdır (Yılmaz, 2016: 75-76):

1. Tecvid konuları tedricen, kısa ve basit şekilde öğrencilere verilmelidir. Bu basit anlatımların kısaca not tutturulması ya da öğrenciye fotokopi şeklinde verilmesi hatırlamayı kolaylaştırıcı etki yapmaktadır. Ayrıca tecvid öğretimi esnasında öğrenci için gerekli olmayan veya seviyesini aşan ayrıntıların anlatılmasından kaçınılmalıdır. Örneğin medd-i lâzımın çeşitlerinin anlatılmasına gerek yoktur.
2. Anlatılan tecvid kuralı mutlaka örneklerle gösterilmelidir. Bu esnada misallerden yola çıkılarak kuralların açıklanması işlemi adım adım gerçekleştirilir ve uygulanması sağlanır. Ayrıca örnekler tahtaya yazılabileceği gibi bilgisayardan da yansıtılabilir.
3. Öğrencilerden, verilen tecvid konularına dair Kur'ân-ı Kerîm'den örnekler bulmaları istenir. Bu misaller hem öğretici hem de öğrenci tarafından kuralına uygun şekilde okunur. Ayrıca sonraki ders için yeni örneklerin bulunması ödevi verilebilir.
4. Tecvid öğretilirken şekil ve çizimler kullanmak çok faydalı olmaktadır. Ayrıca konu anlatımında aşağıda verildiği gibi bir bölümlendirme yapılarak tahtaya çizilebilir. Verilen ana başlıklar ve bunlara ait alt konular kavram haritaları

haline getirilerek daha kolay bir anlatım sağlanabilir. Böylece öğrencinin tüm konuyu bir bütün halinde görmesi sağlanmış olur.

#### **3.1.4. Doğru ve Düzgün Okumayı Geliştirmek (Tecvidli Okuma)**

Elif-ba öğrenimi, yüzüne okuma ve tecvid kaidelerini öğrenilmesi aşamalarından sonra, tüm bunları gerektiği ölçüde yapan öğrencilerin tüm öğrendiklerini pekiştirme adına yoğun bir okuma yapması gerekmektedir. Bu noktada öğretici tarafından ne kadar sık okuma yaptırılır, hatalar düzeltirse öğrencinin tecvidli, doğru ve düzgün okuması da o ölçüde gelişecektir. Özellikle tecvidli okuyuşun pekişmesi adına dijital materyallerin kullanımına ağırlık verilebilir (Dumlu vd., 2019: 9-10).

Doğru ve düzgün okuyuşu öğretirken sınıf yönetiminde “tekrarlar toplu-dinlemeler bireysel”, “dijital destek”, “okuduğunu dinle”, “ödüllendirme”, “aynanın karşısına geç! Hatanı gör” ve “hatalara müdâhale” gibi öğrencileri motive edici ve öğrenmeyi pekiştirici çeşitli yöntem ve teknikler de kullanılabilir. Bu süreçte yapılabilecekler şu şekilde sıralanabilir (Hasan, 2004: 279-281):

- Öğrencilere tecvidin ne olduğu ve Kur’ân okumadaki ehemmiyeti anlatılmalı.
- Konuların karıştırılmaması için temel konular parçalar halinde anlatılmalıdır. Konunun pekiştirilmesi için ayet ve sureler üzerinde tespit çalışmaları yapılmalıdır.
- Yeni bir konuya geçildiğinde önceki konulara da atıf yapılmalı, önceki konuların unutulmaması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin ıstıhlara aşına olmaları için, konular bu ıstıhlalar kullanılarak anlatılmalı, konular içerisinde yer alan ilgili harf grupları beyitlerle öğretilmelidir.
- Maal-ğunne, ihfa, kalkale, teshil, idğam, işmam ve imale gibi kulağa hitap eden konular öğrenciler tarafından sıklıkla tekrar edilmeli ve her bir öğrenciden ayrı ayrı doğru telaffuz edilene kadar dinlenmelidir.
- Tecvidli okuyuşun pekişmesi için dijital materyallerin kullanımına ağırlık verilmelidir.

### 3.1.5. Yüzüne Kur'ân Okumayı Hızlandırmak (Seri Okumak).

Kur'ân-ı Kerîm'i yüzüne ve tecvidli bir şekilde okumaya başlayan bir öğrenci için bundan yapılması gereken okumasının mümkün mertebe hızlı ve seri olmasını sağlamaktır. Bu aşamada kısa bir yerin çok kez okunması hızlanma açısından büyük önem arz etmektedir. Bu uygulama sabır ve azim gerektirmektedir ancak mutlaka gereklidir. Tecvidli okumak da hızlı okuma ile bağlantılı bir konudur. Çünkü ağır okuyan birinin tecvid kaidelerini uygulaması zor olmaktadır. Bu nedenle tecvid kaidelerini gerektiği ölçüde çıkartabilmesi için hızlı yapması gerekmektedir (Aydın, 2008: 9).

Bu süreçte sınıfta yapılan uygulamalar şu şekilde sıralanabilir (Yılmaz, 2016: 73-74):

- Öğrencilerin beraber çalışmaları ve birbirlerini dinleyerek ilerlemeleri için “Çalışma Grupları” oluşturulmalıdır.
- Sınıfın durumuna göre U düzeni ve grup halinde oturma gibi farklı oturma düzenleri yapılabilir.
- Öğretici gruplar arasında dolaşarak hatalı okuyuşlara müdahale etmeli, bu bağlamda etkin bir dinleme yapmalıdır.
- Her talebe tek tek dinlenilmeli ancak okuma için verilen ödevin tümü değil bir parçası dinlenilmelidir.
- “Kur'ân-ı Kerîm dersi sadece dinleme dersi değildir, öğretme dersidir” ilkesi ile hareket edilmeli, öğrencilere okuması için verilen her bölümün, tekrar tekrar okunması sağlanarak dinlenilmelidir.
- Yüzünden okunacak veya ezberlenecek sayfa tahtaya yansıtılmalı ve koro halinde okutularak öğretilmelidir.
- Talebelerin öğreticiyi takiplerinin ya da mushafa bakmalarının sağlanması için sınıfa hâkim olma önem arz etmektedir. Bunun için öğrenciler arasında dolaşmalı, öğretmen masasında oturmamalıdır.
- **Sürecin Takibi adına öğreticinin bir defteri olmalı ve defterine her öğrenci için özel bir sayfa ayırmalı, öğrenci okuma yaptıkça tarihini atmalı, hangi sayfanın kaç kez okunduğunu ve verilen puanı bu sayfalara not etmelidir.**
- Öğrencilere Kur'ân takip çizelgeleri verilerek, sınıfa getirmeleri istenmelidir. Çizelge üzerine her öğrencinin değerlendirmesi ayrı ayrı yazılmalıdır. Bu

- Talebelerin kişisel özelliklerine dikkat edilmeli, onların durumuna göre okuma sayısı farklı verilmelidir.
- Sınıf mevcutlarının gereğinden fazla olması durumunda akran desteğine başvurularak iyi okuyan talebelerin diğer talebelere yardım etmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerin beraber gelişmeleri için yüzünden ve ezbere okumalarda birbirlerini dinlemeleri sağlanarak zaman tasarrufu sağlanabilir.

### 3.1.6. Ezber Çalışmaları

Bir Müslüman için en önemli ibadetlerden biri olan namaz ibadetini yerine getirebilmesi için gerektiği ölçüde Kur'ân'dan bölümler ezberlemesi farzdır. Ayrıca Hz. Peygamber "kalbinde, hafızasında hiçbir ayet bulunmayan kimse harab olmuş bir ev gibidir." (Tirmizi, Fedâilü'l-Kur'ân, 18) buyurarak her Müslümanın belli bir miktarda olsa ezber yapması gerektiğini belirtmiştir (Dumlu vd., 2019: 8).

Kur'ân öğretiminde ezber çalışmaları öğrenilenlerin pekiştirilmesi açısından son derece önemli bir aşamadır. Çünkü ezber yeteneği olup da onu nasıl kullanacağını bilen kişiler, Kur'ân kıraatinde daha fazla başarı göstermektedirler. Dolayısıyla Kur'ân'ı daha kolay ezberlemek veya ezberletmek için ezberleme yöntemlerinin neler olduğunu iyi bilmek, bol uygulama yaptırmak, çokça koro okuyuşu yapmak ve öğrencinin ezberlerini dikkatli dinleyip yanlışlarını düzeltmek gerekmektedir. Çünkü öğrencinin ezber sürecinde fazla zorlanmaması için yüzüne okumada da iyi olması gerekmektedir. (Yılmaz, 2016: 81).

Ezber sürecinde dikkat edilmesi gerekenler şu şekilde sıralanabilir (Dumlu vd., 2019: 8-9):

- Yüzüne okumalarda belirli bir seviyeye gelmeden ezber yapılmamalıdır. Eğer bir zorunluluk varsa dinleyerek ezber yapılması daha sağlıklı olacaktır.
- Ezberlenecek bölümler ilk olarak öğretici tarafından seslendirilmeli, daha sonra öğrenci tarafından okunmalı varsa hatalar düzeltilmelidir.
- Ezber yapılacak yerin anlamı mutlaka okunmalı, üzerinde müzakere yapılmalıdır. Çünkü ezber yapılan yerde ne anlatıldığının bilinmesi ezberi kolaylaştırmaktadır.
- Ezber yapılırken, harflerin çıkışlarına ve tecvid kurallarına özellikle dikkat edilmeli, gerekli görülmesi durumunda öğretici tarafından seslendirilmelidir.

- Ezber yapılacak bölümlerde kolaylık olaması açısından küçükten büyüğe, kolaydan zora şeklinde bir ezber sırası takip edilmelidir.
- Ezbelernen her bir bölüm bir önceki ile birleştirilerek yeniden okunmalıdır.
- İnsan kolaylıkla unutan bir varlık olduğundan yapılan ezberin unutulmaması için düzenli olarak tekrar edilmelidir.

### **3.2. Kur'ân Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri**

#### **3.2.1. Kur'ân Öğretiminde Öğretim Teknikleri Noktasında Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri**

Kur'ân-ı Kerîm öğretimi ile istenilen başarıya ulaşamamasının nedenleri olarak; alan bilgisi yetersizliği, yöntem eksikliği ve tilâvet tavrının iyi öğrenilememesinin yanısıra mehâric-i hurûf ve tecvidin iyi öğretilmemesi ile harflerin doğru öğretilmemesi gösterilebilir.

##### **3.2.1.1. Alan Bilgisi Eksikliği**

Alan bilgisi eksikliği Kur'ân-ı Kerîm'in, istenilen seviyede tilâvet edilememesinin temel etkenlerinden bir tanesidir. Bu problem hali hazırda Kur'ân eğitimi veren öğreticiler açısından büyük sıkıntı oluşturmaktadır. Zira İHL'lerde verilen Kur'ân eğitimi ihtiyacı karşılamamaktadır. İlâhiyat fakülteleri ise Kur'ân-ı Kerîm ders saati sayısı yönünden oldukça yetersizdir. Ayrıca müfredat kaynaklı problemler de öğreticilerin yeteri kadar alan bilgisi almasına engel olmaktadır. Dolayısıyla ortaya çıkan sorunların çözümü için İlâhiyat fakülteleri, İHL'ler ve DİB arasında çalıştaylar düzenlenmeli, daha etkili planlı ve programlı bir bilgi alışverişi sağlanmalıdır (Akdoğan, 2008: 109).

Kur'ân öğretimine dair temel bilgileri teorik olarak alamayan ya da kavrayamayan bir öğreticinin Kur'ân öğretiyor olması, öğrenci üzerinde telafisi imkânsız sonuçlar doğurabilir. Örneğin öğreticiler, güncel bilgilerle kendilerini yenilemedikleri için, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmakta ve şikâyet edilmekte; yine geçmişte yanlış bir telaffuzla öğrenilen bir sûrenin yeniden doğru olarak öğretilmesi büyük sorun olmaktadır. Ayrıca Kur'ân öğretimi kaidelerini yeteri kadar öğrenmemiş bir öğretici, meslektaşları ile de sürekli çatışmaktadır. Bu sorunların oluşmaması için öğreticilerin eğitim gördükleri gençlik döneminde çok iyi yetiştirilmeleri zorunludur.

Bu aşamada en önemli görev Kur'ân eğitmenine düşmektedir (Egin, 2010: 601). Konuyla ilgili şuna da değinmek gerekir ki DİB'in ihtiyaç duyduğu personel gereksinimi İlahiyat fakülteleri tarafından karşılanmaktadır. İlahiyat mezunlarının DİB kurumlarına yerleşme sayısı son dönemlerde oldukça artmıştır. Dolayısıyla önemli görevlerin verildiği bu bireylerin alanına ne kadar hâkim olduğu büyük önem taşımaktadır.

### **3.2.1.2. Yöntem Bilgisi Eksikliği**

Bilimsel çalışmalarda veya eğitim öğretim sürecinde yöntem bilgisinin büyük önemi vardır. Özellikle eğitim öğretim süreci gelişmiş güzel yapılmamalıdır. Bu bağlamda özellikle Kur'ân-ı Kerîm öğretimi gibi zor ve uygulamaya dayalı bir alanda, az zamanda verimli ve başarılı bir sonuç elde edebilmek için öğreticilerin genel hatlarıyla eğitim-öğretim yeterliliklerine ve gerektiği ölçüde yöntem bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Aydın, 2010:285). Öğreticiler aynı zamanda muhatabı konumundaki öğrencileri iyi tanımalı ve onlarla ilgili eğitim etkinliği sürecini değerlendirebilmelidir (Korkmaz, 2017: 95-99).

Öğreticiler yöntem bilgisine sahip olsa bile bunu aktarma noktasında farklı yöntem ve teknikler kullanabilirler. Örneğin tecvid kurallarının herkesçe kabul görmüş kesin bir anlatım yöntemi bulunmamaktadır. Bu bağlamda tecvid kuralları sınıf içinde teorik olarak anlatılmak yerine Kur'ân-ı Kerîm'de yoğun şekilde bulunduğu sayfalar belirlenerek fotokopiyle çoğaltılması sağlanmalı, farklı âyetlerde bulunan benzer örnekler bir araya getirilmeli, grup olarak bu sayfalar üzerinde meleke kazanımı sağlanıncaya kadar meşk çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Ayrıca gerek görüldüğünde bu örnekler öğrencilerden tek tek dinlenilmelidir. Her tecvid konusu tek başına çalışılmalı ve kavratılması sağlanmalıdır. Tecvid kuralları tamamen kavranıp ve meleke halini aldıktan sonra "tahkîk" usulüyle Kur'ân-ı Kerîm hatmine başlanmalıdır (Karaçam, 2002: 176. Ayrıca bkz. Temel, 1997: 126).

### **3.2.1.3. Tilâvet Tavrını Oluşturamama**

Kur'ân öğreticilerinin yeterli alan bilgilerinin yanı sıra iyi bir okuyucu olmaları da gerekmektedir. Bu bağlamda öğretici bir taraftan teorik bilgileri gerektiği ölçüde sunarken, diğer taraftan öğrettiklerini en doğru ve en güzel şekilde seslendirebilmelidir (Turşak, 2013: 63).

Tilavet olarak da ifade edilen Kur'ân okuma eyleminde eden kişinin nağmeleri, okuyucu ve dinleyici üzerinde manevi yönden bir tesir oluşturmalıdır. Bu manada Kur'ân okuma tavrı meydana getirmenin birinci adımını, iyi bir dinleyici olmak oluşturmaktadır. Dinleme esnasında hep aynı tavrı üzerine yoğunlaşma başarılı olmayı sağlayacaktır. Bundan sonraki ikinci adımı ise mırıldanmaya geçme oluşturmaktadır. Bu mırıldanma tilaveti kısık bir sesle dinleyerek taklit etme şeklinde gerçekleştirilebilir. Son adım ise imkân sağlanan her ortamda çekinme hissetmeden okuma yapmaktır (Egin, 2010: 604-605).

Konuyla ilgili bir başka husus da öğrencilerin Kur'ân tavrılarını sergileyecekleri güzel bir ortamın bulunamamasıdır. Bu manada onlara çokça uygulama yapabilecekleri fırsatlar verilmelidir. Bilhassa onların hazırlamış oldukları aşırılar ile okunması halk arasında âdet olan sûrelerin kalabalık önünde icra edilmesine fırsat verecek programlar oluşturulmalıdır (Alemdar, 2008: 203). Ayrıca öğrencilere özgün Kur'ân tavrının öğretilmesi için seçkin Kur'ân kâriyelerinin ve hâfızların sesi dinletilmelidir. Böylece onlar, düzgün telaffuz ve tavrın nasıl olması gerektiğini anlamış olurlar.

Kaliteli bir Kur'ân tilâveti öğrenebilmek için şu öneriler takip edilebilir: Kur'ân ibadet mefkûresiyle okunmalı; onu anlamaya ve Kur'ân ahlâkını özümsemeye gayret edilmeli, Kur'ân metnine karşı âşinalık sağlanmalı, nitelikli bir tilâvet tavrı geliştirilmeli ve tilâvetle alakalı kavramlar anlamlandırılmalıdır. Ayrıca harflerin çıkış yerleri iyi tanınmalı, sıfatları bilinmeli, med ölçülerine uyulmalı, sakın harflere hareke verilmemeli, tutma kuralları uygulanmalı, ince ve kalın sesli harfler ayırt edilmeli, ince sesli harfler için bir standart sağlanmalı ve hükmü'r-râ doğru olarak uygulanmalıdır. Yine vakf-ibtidâ kâidelerine uyulmalı, okuyuşları şöhret olmuş kurrâlar çokça dinlenmeli; yeni metot, teknik ve görsel materyalleri kullanmaya özen göstermelidir (Egin, 2010: 605). Zira vakf-ibtidânın âyetlerin anlaşılmasındaki rolü son derece önemlidir (Konuyla ilgili bkz. Koyuncu, 2015: 31-55).

#### **3.2.1.4. Harflerin Doğru Öğretilmesi**

Kur'ân-ı Kerîm'in doğru öğretilmesi için gömleğin ilk düğmesinin doğru iliklenmesi gerekir. Yani harflerin öğrenciye sıfatlarına uygun olacak şekilde mahreçlerine dikkat edilerek bellettirilmesi gerekir. Bunu sağlamak için bazı tekniklerden faydalanılmalıdır. Bu tekniklerin ilki derslere başlarken harflerin doğru

tanıtılmasıdır. Bu manada harfler mahreçlerinden çıkarılmalı ve iyice kavratılması sağlanmalıdır (Kaya, 2010: 520). Harflerin sıfatları, kelime ve âyet içindeki durumları (tecvid bilgisi) kavratılmalı, çıkış yerleri, bazı özellikleri (sıfatları) ve verdiği sesler çok iyi öğretilmeli, ses ve şekil olarak benzerlik gösterenler kendi içinde grup yapılarak farklı yönleriyle birlikte belletilmeli, her bir harfin ismi, harfleri seslendiren hareketler ve kullanılan işaretlerin öğretilmesi ve harf tâlimlerinin yaptırılması sağlanmalıdır (Kaya, 2012: 615). Bu uygulamanın baş aktörü öğreticidir. Zira öğretici öğrencisine rol modeldir. Dolayısıyla o, harfleri doğru tanınması için öğrencisine kılavuz olmalıdır. Bunun için ilk olarak öğretici, daha sonra da öğrenciler koro halinde harf tâliminde bulunmalıdır. Bu bağlamda her harfin ilk olarak sakin, sonra şeddeli, en son da med harfleriyle beraber telaffuz edilmesi sağlanmalıdır. Bu esnada kalkale harflerinin okunmasına özel olarak dikkat edilmelidir. Ayrıca zor telaffuz edilen ve çok fazla hatalı okunabilen harfler öğrencilerden özel olarak dinlenilmelidir. Zira bu sistem Kur'ân'ı doğru okumanın ve okutmanın ve öğrencinin dikkatini derste tutmanın en önemli yoludur (Çollak, 2010: 516). Dolayısıyla öğrencilere bu aşamanın iyi belletilmesi önem arz etmektedir.

### **3.2.1.5. Yüzünden Okutmanın Önemi**

Kur'ân-ı Kerîm'in mushafa bakılarak okunmasında daha çok sevap olduğu belirtilmektedir. Hz. Peygamber'den rivayet edilen bir hadis-i şerifte o; "Kur'ân'ı Mushaf'a bakarak okuyanın, ezberden okuyana fazilet ve üstünlüğü, farz ibadetlerin nafilelere üstünlüğü gibidir." buyurmaktadır (İbn Kesir, 1966: 489-490). Sahâbe de bu konuda, benzer bir tutum sergilemiştir (Aydemir,1982: 65-66) benimsemiştir. Nitekim Gazzâlî, konuyla ilgili, Hz. Osman (r.a)'ın Kur'ân-ı Kerîm'i yüzünden çok fazla okuduğu için iki mushaf eskittiğini nakletmiştir (Gazzâlî, 1990: 47).

Yüzünden okuma yapılırken; birebir ders alma yöntemi tercih edilmemeli, öğrencilerin düzeylerine uygun az sayıda grup oluşturulmalı, öğrenci dersini bütün sınıfa okumalı, bu esnada hem öğretici hem de diğer öğrenciler okuyan öğrencinin hatasını beraber tespit etmelidir. Böylece dersin sıkıcı olmasının önüne geçilmekte ve tüm öğrencilerin derse etkin katılımı sağlanmaktadır (Yılmaz, 2016: 536). Ayrıca Kur'ân-ı Kerîm'i yüzünden öğretmek için harflerin tanıtımı, kelime tekrarları, planlı grup çalışmaları, dönüşümlü tekrarları yapılan günlük çalışmalar ve seviye geliştirme çalışmaları gibi teknikler de kullanılabilir.

### 3.2.1.6. Tecvidin Öğretilip Kavrılması

Kur'ân-ı Kerîm'in tecvidli okunması ve okutulması çok önemli bir konudur. Bu vesileyle tecvid konuları anlatılırken mümkün olduğunca sade, kolay ve anlaşılır bir dil tercih edilmelidir. Kur'ân-ı Kerîm tilâveti yapılırken hem kıraat hem de tecvid kuralları birlikte uygulanır. Bu kuralların her biri kişinin melekesi haline dönüşmeden Kur'ân tilâveti istenilen kaliteye ulaşamaz. Dolayısıyla okuyucu peş peşe gelen kelimeleri hem zorlanmadan akıcı bir şekilde okumalı hem de aynı anda med miktarı, harflerin ince ve kalınlığı, tutma ölçüleri, nerede durması gerektiği ve sesteki tavrı gibi pek çok kuralı uygulamalıdır. Bunu gerçekleştirmenin yolu ise bütün kuralların meleke haline getirilmesinden geçmektedir. Dolayısıyla bu kuralları uygulayan okuyucu herhangi bir baskı ve zorlanma yaşamadan, rahat bir şekilde okuma yapabilmelidir. Bu aşamada en önemli vazife öğreticiye düşmektedir. Bu vesileyle hedef kitlesine meleke kazandırmayı arzulayan bir öğretici, öncelikle bu kuralları çok iyi bilip uygulamalı ve gereksiz bilgi vermekten kaçınarak okumanın teori kısmını değil pratiğini öğretmelidir (Karaçam, 2002: 176).

### 3.2.2. Kur'ân Öğretiminde Öğretici İle İlgili Problemler ve Çözüm Önerileri

Mâhir ve usta okuyucu anlamında kullanılan "fem-i muhsin", müşâfehe ehli ve alanında uzman bir öğretici demektir. Buna göre fem-i muhsin, Kur'ân öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim hâfızlık veya kıraat icâzeti bulunan her okuyucu fem-i muhsin değildir. Dolayısıyla yeterli ilmî bilgisi bulunmayan, sağlıklı bir harf ve telaffuz temeli olmayan ve yöresel şivesini silememiş bir ağız fem-i muhsin olarak isimlendirilemez. Bu nedenle Kur'ân doğru kişilerden yani bir fem-i muhsinden öğrenilmeli ve "temel harf eğitimi" olarak geçen Kur'ân harfleri tanıtılmalı, ayrıca doğru ve düzgün bir telaffuzla uygulamalı şekilde öğretilmelidir.

İbnü'l-Cezerî, Kur'ân harfleri ve kelimelerinin doğru ifade edilmesi ve sıhhat kriterlerinin belirlenmesinde, Arapça telaffuzunu temsil makamındaki nebevî kaynağın ve o telakkiyi taşıyan kıraat imamlarının ölçü alınması gerektiğini belirtmiş; uyumlu olmayan ve aykırılık taşıyan okuyuşların doğru olmadığını ileri sürmüştür (Akdemir, 2013b: 28).

İyi ve kaliteli bir Kur'ân eğitimi için, öğretici hem fem-i muhsin bir zat olmalı, hem de pedagojik ve psikolojik formasyon bilgisi olan, Arapça bilen, teknolojik

gelişmeleri takip edip yeni eğitim-öğretim materyallerini kullanabilen, alan bilgisi gelişmiş ve alanıyla ilgili ulusal ve uluslararası yenilikleri takip eden, donanım sahibi, gelişime açık ve tecrübe sahibi olma gibi öğrencilere kılavuz olma özellikleri bulunan bir kişi olmalıdır. Bunun yanında bir öğreticide alan bilgisi ile beraber etkin bir harf öğretimi yöntem ve programı da bulunmalıdır (Akdemir, 2013b: 29).

Bu problemin çözülebilmesi için öğreticinin, eksik olduğu konuları fark etmesi, okuma ve araştırma çalışmalarını artırarak kendini geliştirmesi gerekir. Öğreticinin öğrenci odaklı bir yöntemi tercih etmesi ile Kur'ân-ı Kerîm öğretimi bilgileri yanında hadis, tefsir, peygamberler tarihi, eğitim gibi alanlarda da bilgi sahibi olması, mümkünse ismi geçen alanlarda uzmanlaşması diğer çözüm önerileridir. Bu şekildeki bilinçli bir öğretici, öğrencilerine de Kur'ân-ı Kerîm'i daha bilinçli okuma alışkanlığı kazandıracak ve örnek teşkil edecektir. Zira değişen şartlara göre kendini güncellemeyen bir öğreticinin, öğrencilerine yeteri kadar faydalı olamayacağı aşîkardır. Dolayısıyla çeşitli kurumlarda vazife alan öğretmenler, kendilerini daha kalifiye hale getirmek için hizmet içi eğitim ve ihtiyaca binaen düzenlenen tashîh-i hurûf kursları almaya gayret etmelidir. Ayrıca öğrencilerini motive etmek isteyen öğretmenler, onlara olumlu yönlerden yaklaşmalı, otoriter ve baskıcı tutumlardan kaçınmalıdır. Bunun yanı sıra öğreticinin rol model olması, söz, tavır ve davranışlarıyla tutarlı ve örnek olması, öğrencileriyle ilgilenmesi gerekmektedir (Aydın, 2013: 50). Bu arada öğretmenlerin emek ve sorumlulukları göz ardı edilmemeli, takdirle karşılanmalıdır.

Öğrencilerin hem yaş grupları hem de seviyeleri dikkate alınarak ders anlatılmalıdır. Derslerle ilgili problemlerin çözülebilmesi için öncelikle dersin yöntem ve ilkeleri belirlenmelidir. Ayrıca öğrencinin dikkatini çekecek ve derse aktif katılımını sağlayacak materyaller ve teknolojik araçlar bilinmeli ve kullanılmalıdır. Bununla beraber öğrencilerde motivasyonu düşürecek tutum ve davranışlar sergilenmemeli, ayrıca aradaki güven unsuru zedelenmemelidir. Tüm bunlarla birlikte rehberlik ve denetimlerin, doğru ve zamanında yapılması öğretici-öğrenci ilişkisine olumlu etki edecektir. Kur'ân öğreticisinin, öğrenci aileleriyle de olumlu bir irtibatının olması önemlidir. Böylece hem öğrencinin gereksinimleri daha kolay tespit edilebilir, hem de aileyle iş birliği yapılarak ödevlerin takibi ile öğrencinin olumsuz durumlardan korunması sağlanabilir.

### 3.2.3. Kur'ân Öğretiminde Öğrencilerle İlgili Problemler ve Çözüm Önerileri

Öğretim sürecinin verimli şekilde değerlendirilerek zaman ve emek israfının önüne geçilmesi ancak topluma kazandırılacak kişilerin sağlıklı ve donanımlı bir şekilde yetiştirilmesiyle sağlanabilir. Zira İlahiyat fakültesinden mezun olanlar genellikle DİB bünyesinde istihdam edilmektedir. Ayrıca daha çok yaygın din eğitiminde vazife alan bu bireylerin bazı yeterliliklerinin de bulunması gerekmektedir. Nitekim bu konuda yapılan bazı araştırmalarda İlahiyat fakültesinden mezun olup DİB'de görev alan bireylerin bir kısmının dua okuma, nikâh kıyma, cenaze hizmeti verme, dinî içerikli konuşmalar yapabilme gibi konularda başarı gösteremedikleri tespit edilmiştir (Özdemir, 2003: 537-538). Yapılan bir başka araştırmada da çoğu ilâhiyat öğrencisinin kendisini, cami içi din hizmetlerinde (namaz kıldırma, hutbe okuma vb.) yeterli bulduğu; ancak cami dışı din hizmetleri yönüyle aynı öz güvene sahip olmadıkları ortaya konulmuştur (Onay, 2003: 416). Konuyla ilgili ilahiyat fakültesinden mezun olmuş vaizler üzerine yapılan bir araştırmada, cezaevi vaizi ile diğer vaizlerin mesleklerine ait alan bilgisi, hitabet, iletişim gibi konularda yeterli donanıma sahip olmadıkları görülmüştür (Doğru, 2008: 91-93).

Yapılan araştırmalardan anlaşıldığına göre, İlahiyat fakültesi öğrencileri din eğitimi alanında problemler yaşamakta ve yetersiz kalmaktadırlar. Dolayısıyla bu durumun telafi edilebilmesi için vazife alacak kişiler göreve başlamadan önce, DİB'de yapacakları görevle alakalı eğitime tabi tutularak donatılmaları gereklidir. Zira İlahiyat fakültesinde verilen lisans programının içeriği, görev aldıkları alanın yeterliliklerini karşılamaktan uzaktır (Korkmaz, 227-231).

Şuna da değinmek gerekir ki din alanında eleman yetiştiren İlahiyat fakültelerinde dahi öğrencilere Kur'ân Okuma ve Kıraat İlmi Anabilim Dalı'nda ders verecek öğretim elemanı ya da üyesi ya hiç bulunmamakta ya da yeteri derecede mevcut olmamaktadır. Başka bölümlerden bu derse giren hâfız hocaların da mahreç ve telaffuz bilgisi yetersiz kalmaktadır. Bu alan derslerini eksik alan öğrencilerin öğretici olduklarında verimli olmaları beklenmemelidir. Bu nedenle alanında uzman kalifiye öğreticilerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Gökdemir, 2019: 26-27).

Hali hazırda İHL mezunlarının da Kur'ân eğitim ve öğretimi açısından yetersiz oldukları, bazılarının düzgün şekilde Kur'ân'ı öğrenip okuyamadığı, hatta kısa sûreler ve duaları dahi ezberleyemedikleri görülmektedir. Tek neden olmamakla

birlikte bu durumun oluşmasındaki en büyük rol, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimidir (Öcal, 2011:306).

Ayrıca uluslararası ilâhiyat programlarıyla Türkiye'ye gelen öğrencilere bir rehber yardımıyla çokça ders dışı uygulama yaptırılması gerekir. Bunun için bu şekilde olan öğrencilerin yerleştirildiği yurtlara nitelikli bir belletmen ya da rehber görevlendirilerek, günlük olacak şekilde takiplerinin yapılması sağlanmalıdır. Kur'ân öğretiminin yapıldığı kurum ve ilâhiyat fakültelerinde, kursiyerler için Kur'ân tilâveti uygulaması yapabilecekleri ortamlar oluşturulmalı hatta gerekirse bir Kur'ân/kıraat laboratuvarı hazırlanmalıdır ve eğitim verilecek ortamın fiziksel şartları iyileştirilerek, gerekli teknolojik materyallerle donatılmalıdır (Alemdar, 2008: 207-208).

#### **3.2.4. Kur'ân Öğretiminde Programdan Kaynaklanan Problemler ve Çözüm Önerileri**

Kur'ân öğretimi veren Kur'ân kursları, İHL ve ilâhiyat fakültelerinde Kur'ân eğitimi, belirli bir plan ve programa göre uygulanmalıdır. Önceden hazırlanan plan ve programlar, öğreticinin dersi işleyişine kılavuzluk edecek ve yön gösterecektir. Belirlenen programa uyulmadığında öğretilmede kargaşa ve sıkıntılar ortaya çıkacağı için, öğreticinin eğitimden verim alması da beklenemez. İstenmeyen sonuçlarla karşılaşmamak ve eğitimde kargaşaya mahal vermemek için alan uzmanlarınca hazırlanmış günlük programlar takip edilmeli ve Kur'ân eğitimi verilirken ders müfredatının iktiza ettiği kadarı verilmelidir. Zira diğer derslerde olduğu üzere Kur'ân dersi için de müfredatın yeri son derece önemlidir (Konuyla ilgili bkz. Taşpınar, 2019: 103-121).

Daha önceki DİB başkanı Mehmet Görmez, kendi döneminde yapılan bir il müftüleri toplantısında, Kur'ân öğretimi programıyla ilgili olarak, bu konudaki hizmet içi eğitim kursları ve İHL müfredatı ile başkanlığın beklentileri arasındaki kopukluğun en kısa sürede çözülmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu problemin ilahiyat fakülteleriyle de yaşandığını ve planlamalar ile müfredat uyumsuzluğunun büyük sorun oluşturduğunu ifade etmiştir (Ata, 2013: 185).

DİB'nin yaygın din eğitimi faaliyetlerindeki en mühim kısmı hiç şüphesiz ki Kur'ân kursu hizmetleridir. DİB tarafından "Çerçeve-Esnek Öğretim Programı" anlayışı

kapsamında hazırlanmış olan ihtiyaç odaklı öğretim programına göre öğreticiler; kursiyerlerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olarak neyi ve ne kadar işlemleri gerektiğine karar verecekler, ders konularına ait kapsamın çerçevesini oluşturabileceklerdir. Ayrıca DİB'in çerçeve programı da esnek bir yapıda hazırlanmıştır. Bu amaçla hazırlanmış olan ihtiyaç odaklı "Kur'ân Kursları Öğretim Programı" ile ister kamuda veya özel sektörde çalışsın, isterse hiçbir işte çalışmasın, bütün vatandaşların kendilerine uygun gün ve saatleri seçerek, arzu ettikleri öğretim programlarına katılabilmeleri hedeflenmiştir (DİB, İhtiyaç Odaklı Kur'ân Kursları Öğretim Programları, 2012: 5-6). Ayrıca Kur'ân kurslarında yaygın din eğitimi için uygulanan yaş sınırlandırılması da sonlandırılmıştır.

İlâhiyat fakültesi ve İHL'lerde de toplumun talepleri dikkate alınarak bir müfredat programının geliştirilmesi sağlanabilir. Nitekim buralarda öğrenci ihtiyaç ve taleplerinin dikkate alındığı yeni bir yapılandırmanın kaçınılmaz ve önemli bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca Kur'ân kurslarında hem verimlilik artırılmaya çalışılmalı hem de alanında uzman fem-i muhsin bir Kur'ân ehlinin nasıl yetiştirileceği araştırılmalı ve üzerinde kafa yorulmalıdır. Bu amaçla din eğitimi veya din hizmeti veren kurumların müfredat ve programları tekrar baştan ele alınmak suretiyle öğretim kalitesini artırmanın çaresi aranmalıdır. Yeni programın metot ve ilkeleri belirlenmeli; hedef kitlede merak uyandıracak, katılımlarını artıracak materyaller kullanılmalı ve değişen yeni teknolojik araçlardan yararlanılmalıdır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde yetişkinlere yönelik Kur'ân kurslarında Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri ve okuma problemlerine dair öğretici ve öğrencilerden elde edilen verilere dayanılarak oluşturulan tablolar ve katılımcı görüşleri ele alınacak olup bunlarla ilgili yorumlara yer verilecektir. Bu bağlamda ilk olarak yetişkinlere yönelik Kur'ân kurslarında Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri ve okuma problemlerine dair öğretici görüşleri ele alınacaktır.

#### 4.1. Öğreticilerin Demografik Verileri ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan 50 öğreticinin demografik verileri (medeni durum, öğretici statüsü, eğitim düzeyi, hizmet süresi, hâfızlık durumu) Tablo 4.1'de gösterilmiştir. 50 katılımcının tamamı bayan olduğu için, demografik verilerle ilgili sorularda cinsiyet özelliği katılımcılara sorulmamıştır.

**Tablo 4.1: Öğreticilerin Demografik Verileri ile İlgili Frekans ve Yüzdeler Değerleri**

Alt Temalar	f	%
Medeni Durum/Evli	40	80
Medeni Durum/Bekar	10	20
Öğreticinin Statüsü/ Fahri	7	14
Öğreticinin Statüsü/Kadroolu	37	74
Öğreticinin Statüsü/Sözleşmeli	6	12
Eğitim Düzeyi/Lisans	30	60
Eğitim Düzeyi/Ön Lisans	16	32
Eğitim Düzeyi/Lise	1	2
Eğitim Düzeyi/Yüksek Lisans	3	6
Hizmet Süresi/1-5	11	22
Hizmet Süresi/6-15	25	50
Hizmet Süresi/16-25	4	8
Hizmet Süresi/26-35	10	20
Hâfızlık Durumu/Pekiye	3	6
Hâfızlık Durumu/İyi	5	10
Hâfızlık Durumu/Orta	5	10
Hâfızlık Durumu/Zayıf	9	18

Hâfızlık Durumu/Yok	28	56
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan 50 öğreticinin demografik verilerinin bulunduğu tablo 4.1'e bakıldığında, 50 katılımcının demografik bilgileriyle ilgili frekans ve yüzdelik değerlerine yer verildiği görülmektedir. Medeni durum özelliğine bakıldığında katılımcıların frekans değeri olarak 40'nın evli, 10'unun bekar olduğu; yüzdelik yönüyle bakıldığında da evlilerin oranının %80, bekarların yüzdelik oranının %20 olduğu görülmektedir.

Öğreticinin statüsüne bakıldığında fahri görev yapan katılımcıların frekans değeri 7, kadroluların 37, sözleşmelilerin 6 olduğu belirlenmektedir. Öğretici statüsünde, yüzdelik değer olarak, fahri görevliler %14, kadrolular %74, sözleşmeliler de %12 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda öğretmenler arasında %74 oranla kadrolu görev yapanların diğerlerine kıyasla daha fazla olduğu belirtilebilir.

Eğitim düzeyi yönüyle öğretmenlerin vermiş olduğu bilgilere göre 50 katılımcının 30'unun lisans, 16'sının ön lisans, 1'inin lise, 3'ünün de yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Yüzdelik değerlerine göre 50 katılımcının %60'ı lisans, %32'si ön lisans, %2'si lise, %6'sı yüksek lisans mezunu olarak hesaplanmıştır. Oranlar karşılaştırıldığında 50 katılımcı içerisindeki öğretmenlerden lisans mezunlarının %60'lık bir oranla diğerlerine göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Görev yapma sürelerine göre katılımcıların verdiği bilgilere göre 1-5 yıl arasında 11, 6-15 yıl arasında 25, 16-25 yıl olarak 4, 26-35 yıl aralığında görev yapan 10 katılımcının olduğu belirlenmiştir. Görev süreleri olarak yüzdelik değerleri; 1-5 yıl arası katılımcılar 50 katılımcı arasında %22'lik, 6-15 yıl arasında görev yapanlar %50'lik, 16-25 yıl arasındakiler %8'lik, 26-35 yıl arasında görev yapanlar ise %20'lik bir orana sahiptir. Bu oranlara göre katılımcılar arasında görev süresi bakımından çalışanların %50'sinin 6 ila 15 yıllık bir görev süresi olduğu belirtilebilir.

50 katılımcının hâfızlık durumu ile ilgili demografik bilgilere bakıldığında hâfızlık durumunun pekiyi derecesinde olduğu öğretmenlerin sayısı 3, iyi derecesinde olan katılımcı sayısı 5, orta derecede hâfızlık seviyesi olan 5, hâfızlık durumu zayıf olan 9, hâfızlığı olmayan katılımcı sayısı ise 28 olarak belirlenmiştir. Bu katılımcıların yüzdelik değerlerine bakıldığında pekiyi seviyesinde olanların %6, iyi olanların %10,

orta seviyede olanların %10, hâfizlığı zayıf olanların %18, hâfizlığı olmayanların ise %56'lık bir orana sahip olduğu görülmektedir. Bu oranlara göre 50 öğreticinin %6'sı pekiyi derecede hâfizken, %56'sının ise hâfizlığı bulunmamaktadır.

Yapılan araştırmada yetişkinlere yönelik Kur'ân kurslarında Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri ve okuma problemlerine dair öğretmenlerin görüşlerini almak için oluşturulan sorular dört gruba ayrılmıştır. Bunlardan ilk grupta yer alan sorular “Katılımcı Öğreticilerin Mesleki Eğitim Durumları ve Konuyla İlgili Yaptıkları Çalışmalara Yönelik”; ikinci gruptakiler “Katılımcı Öğreticilerin Ders Öncesi Hazırlık Yapma Durumlarıyla İlgili”; üçüncü gruptakiler “Katılımcı Öğreticilerin Kur'ân-ı Kerîm Öğretiminde Faydalandıkları Metotlara Dair” sorular olup son grupta da “Katılımcı Öğreticilerin Mesleki Olarak En Çok Karşılaştıkları Problemlerle alakalı” sorular yöneltilmiştir.

#### **4.1.1. Katılımcı Öğreticilerin Mesleki Eğitim Durumları ve Konuyla İlgili Yaptıkları Çalışmalara Yönelik Bulgular**

Öğreticilerin mesleki eğitim durumları ve konuyla ilgili yaptıkları çalışmalara yönelik görüşlerini öğrenmek için 8 soru hazırlanmış ve sorulara verilen cevaplar doğrultusunda alt temalar belirlenmiştir. Alt temalar ve bu alt temaları tekrarlayan katılımcı sayıları frekans ve yüzdeler olarak tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 4.2: Kur'ân-ı Kerîm'i Güzel Okumaya Dair (Tashîh-i Hurûf) Hizmet İçi Eğitim Alma Durumunuz Nedir?**

Alt Temalar	f	%
Hizmet İçi Eğitim Aldım.	36	72
Hizmet İçi Eğitim Almadım.	14	28
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında “Kur'ânı Kerîm'i Güzel Okumaya Dair (Tashîh-i Hurûf) Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu” ile ilgili soruya, katılımcıların cevapları doğrultusunda iki alt temanın belirlendiği görülmektedir. Tablo 4.2'de yansıtılan verilere göre katılımcılardan 36 kişi hizmet içi eğitim almıştır. 36 katılımcının toplam katılımcı içerisindeki oranı %72 olarak hesaplanmıştır. Buna göre katılımcıların %72'sinin hizmet içi eğitim aldığı ifade edilebilir. Diğer alt temayı

tekrar eden katılımcı sayısı 14 kişidir. Genel toplama oranlandığında hizmet içi eğitim almayan katılımcıların oranı %28 olarak ortaya çıkmaktadır. Her iki alt tema karşılaştırıldığında katılımcıların yarısından fazlasının hizmet içi eğitim aldığı anlaşılmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ânı Kerîm’i Güzel Okumaya Dair (Tashîh-i Hurûf) Hizmet İçi Eğitim Alma Durumunuz Nedir?” sorusuna karşılık oluşturulan cevaplardan bazıları şu şekildedir:

**K1:** Hâfızlık yaptığım zaman (Kurrâ hâfız İbrahim Tanrıkulu) hocamızdan aldım. Fakat o dönemde bizlere yazılı bir belge verilmedi. Kartal Müftülüğü’nden de zaman zaman böyle eğitimler aldık.

**K6:** Böyle bir kurs almadım.

**K7:** Tashîh-i Hurûf dersleri aldım. Hizmet içi eğitimler ve özel eğitimler.

Görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir çoğunluğu yetişkinlere Kur’ân-ı Kerîm’i güzel okumaya yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katıldığını belirterek, bu eğitimlerin dışında, bireysel girişimlerle, destek mahiyetinde birçok kursa katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen “Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Dair Hizmet İçi Eğitim Alma Durumunuz Nedir?” sorusuna verilen cevaplar bağlamında iki alt tema belirlenmiş olup bu alt temalar ve bunları tekrarlayan katılımcıların frekans değerleri ile yüzdelik hesaplamaları Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.3: Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Dair Hizmet İçi Eğitim Alma Durumunuz Nedir?**

Alt Temalar	f	%
Yöntem ve Tekniklerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Aldım.	28	56
Yöntem ve Tekniklerle İlgili Hizmet İçi Eğitim Almadım.	22	44
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında “yöntem ve tekniklerle ilgili hizmet içi eğitim aldım” alt temasını katılımcılardan 28 kişinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu kişilerin genel toplam içerisinde sahip oldukları orana bakıldığında %56’lık bir oran oluşturdukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar tarafından belirlenen diğer alt tema olan “yöntem ve

tekniklerle ilgili hizmet içi eğitim almadım” alt temasını ise 22 kişinin tekrarladığı görülmektedir. Bu frekans değerinin genel toplam içerisindeki yüzdelik değeri ise %44 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt tema değerlendirildiğinde katılımcıların yöntem ve tekniklerle ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Katılımcılara yöneltilen “Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Dair Hizmet İçi Eğitim Alma Durumunuz Nedir?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

**K13:** Almadım

**K15:** Bir kez eğitim aldım

**K17:** Eğitim aldık

Katılımcıların öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumları birbirine yakındır. Bildirdikleri görüşlerde genel olarak hizmet içi eğitim alan katılımcıların da bu eğitimi bir kez aldığı belirlenmiştir. Yöntem ve teknik konusunda hizmet içi eğitim almayan katılımcıların tekrar ettikleri alt temalardan ve bildirdikleri görüşlerden hareketle yetişkinlere yönelik Kur’ân-ı Kerîm öğretiminde yöntem ve teknik öğretilmediği ifade edilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân-ı Kerîm’i Güzel Okuma ve Öğretim Teknikleri ile İlgili Katıldığınız Hizmet İçi Eğitimden Verim Alma Durumunuz Nedir?” sorusuna verilen cevaplar bağlamında üç alt tema belirlenmiş olup bu alt temalar ve bunları tekrarlayan katılımcıların frekans değerleri ile yüzdelik hesaplamaları Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.4: Kur’ân-ı Kerîm’i Güzel Okuma ve Öğretim Teknikleri ile İlgili Katıldığınız Hizmet İçi Eğitimden Verim Alma Durumunuz Nedir?**

Alt Temalar	f	%
Kur’ân-ı Kerîm’i Güzel Okuma ve Öğretim Teknikleri ile İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılmadım.	4	8
Kur’ân-ı Kerîm’i Güzel Okuma ve Öğretim Teknikleri ile İlgili Hizmet İçi Eğitimden Verim Aldım.	37	74
Kur’ân-ı Kerîm’i Güzel Okuma ve Öğretim Teknikleri ile İlgili Hizmet İçi Eğitimden Verim Aldım. Fakat Kalite Daha da Artırılabilir.	9	18
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında “Kur’ân-ı Kerîm’i güzel okuma ve öğretim teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitime katılmadım” alt temasını 4 katılımcının tekrar ettiği; “Kur’ân-ı Kerîm’i güzel okuma ve öğretim teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitimden verim aldım” alt temasını 37 katılımcının tekrarladığı; “Kur’ân-ı Kerîm’i güzel okuma ve öğretim teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitimden verim aldım. Fakat kalite daha da artırılabilir” alt temasını ise 9 katılımcının tercih ettiği görülmektedir. Alt temaları tekrar eden katılımcıların yüzdeleri değerlerine bakıldığında “Kur’ân-ı Kerîm’i güzel okuma ve öğretim teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitime katılmadım” alt temasını tekrar eden katılımcılar genel toplam içerisinde %8’lik bir orana sahiptir. “Kur’ân-ı Kerîm’i güzel okuma ve öğretim teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitimden verim aldım” cevabını oluşturan katılımcıların oranı %74, “Kur’ân-ı Kerîm’i güzel okuma ve öğretim teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitimden verim aldım. Fakat kalite daha da artırılabilir” alt temasını tekrarlayan katılımcıların genel toplama oranı ise %18 olarak hesaplanmıştır. Yüzdeleri hesaplamalarına bakıldığında katılımcıların genel toplamı içerisinde en yüksek oran %74 oranı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların %74’ünün Kur’ân-ı Kerîm’i güzel okuma ve öğretim teknikleri ile ilgili hizmet içi eğitimden verim aldığı ifade edilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân-ı Kerîm’i Güzel Okuma ve Öğretim Teknikleri ile İlgili Katıldığımız Hizmet İçi Eğitimden Verim Alma Durumunuz Nedir?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

**K3:** Verim aldım.

**K5:** Katıldığım hizmet içi eğitimden gayet memnun kaldım. Fakat daha da kaliteli hale getirilebilirdi.

**K49:** Hizmet içi eğitim hatalı okuyuş durumlarımızı düzeltmede verimli olmuştur.

Katılımcıların bildirdikleri görüş doğrultusunda öğreticilerin okuma ile ilgili hatalarını ve eksiklerini hizmet içi eğitimler yoluyla giderdiği ifade edilebilir. Bazı katılımcılar bu tür eğitimlerin öğreticiler için daha da verimli hale getirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Katılımcılara yöneltilen “Pedagojik Formasyon Eğitimine Dair Durumunuz Nedir?” sorusuna verilen cevaplar bağlamında iki alt tema belirlenmiş olup bu alt temalar ve bunları tekrarlayan katılımcıların frekans değerleri ile yüzdeleri hesaplamaları Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.5: Pedagojik Formasyon Eğitimine Dair Durumunuz Nedir?**

Alt Temalar	f	%
Pedagojik Formasyonum Var.	18	36
Pedagojik Formasyonum Yok.	32	64
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin pedagojik formasyon yeterliliği konusunda sorulan soruya 18 katılımcı tarafından “pedagojik formasyonum var” cevabı oluşturulmuştur. Bu cevabı tekrarlayan katılımcıların genel toplam içerisindeki oranı %36 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılardan 32 kişinin “Pedagojik Formasyon Eğitimine Dair Durumunuz Nedir” sorusuna ilişkin cevabı ise pedagojik formasyonunun olmadığı yönündedir. Bu cevabı oluşturanların yüzdeleri oranı %64 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda pedagojik formasyon almayanların oranı alanların oranından oldukça fazladır, denilebilir. Demografik verilerin gösterildiği tabloda lisans mezunu olanların sayısı 30 olarak verilmiştir. Yüksek lisans mezunu olanlar da aynı tabloda 3 kişi olarak gösterilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim düzeyi olarak 33 kişinin üniversite kökenli olduğu dikkate alındığında bu kişilerden yalnızca 18’inin pedagojik formasyon aldığı geriye kalan 15 üniversiteli katılımcının ise pedagojik formasyon eğitimi almadığı belirtilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Pedagojik Formasyon Eğitimine Dair Durumunuz Nedir?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

**K8:** Yok.

**K9:** Pedagojik formasyon eğitimi aldım.

**K20:** Üniversitede pedagojik formasyon eğitimi aldım.

Katılımcıların bildirdikleri görüşler doğrultusunda lisans ve yüksek lisans mezunu olan katılımcıların yarısına yakınının pedagojik formasyon eğitimi almadığı anlaşılmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Birikiminizi ve Kariyerinizi Yükseltmek Adına Yapmış Olduğunuz Çalışmalar Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar bağlamında beş alt tema belirlenmiş olup bu alt temalar ve bunları tekrarlayan katılımcıların frekans değerleri ile yüzdeleri hesaplamaları Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.6: Birikiminizi ve Kariyerinizi Yükseltmek Adına Yapmış Olduğunuz Çalışmalar Nelerdir?**

Alt Temalar	f	%
Herhangi Bir Çalışma Yapmıyorum.	10	20
Geliştirici Kurslara Katılıyorum.	14	28
Hizmet İçi Eğitim Kurslarını Takip Ediyorum.	1	2
Okuyuşumu Geliştirmeye Çalışıyorum.	3	6
Kişisel Çalışmalar Yapıyorum.	22	44
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında “herhangi bir çalışma yapmıyorum” alt temasını 10 katılımcının tekrar ettiği ve bu katılımcıların genel toplam içerisindeki oranının %20 olduğu belirlenmiş; “geliştirici kurslara katılıyorum” alt temasını tekrar eden katılımcı sayısı 14 olarak belirlenmiş olup yüzde olarak oran %28 şeklinde hesaplanmıştır. Yine “hizmet içi eğitim kurslarını takip ediyorum” alt temasını seçen katılımcının 1 kişi olduğu ve bu kişinin genel toplam içerisindeki oranının %2’ye denk geldiği; “okuyuşumu geliştirmeye çalışıyorum” alt temasını 3 kişi seçmiş olup bu katılımcıların oranı %6 olarak hesaplanmıştır. Son olarak katılımcılardan 22’si “kişisel çalışmalar yapıyorum” alt temasını tekrar etmiştir ve bu katılımcıların genel toplam içerisindeki oranı %44 olarak belirlenmiştir. Bu oran, diğer katılımcıların oranına kıyasla daha fazladır. Tüm bu verilerden yola çıkılarak denilebilir ki 50 katılımcıdan %44’ü birikimini ve kariyerini artırmak için kişisel çalışmalar yapmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Birikiminizi ve Kariyerinizi Yükseltmek Adına Yapmış Olduğunuz Çalışmalar Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

**K19:** Geçtiğimiz sene lisansımı yeni bitirdim. Bu sene de İstanbul Üniversitesi Çocuk Gelişimi Fakültesi’ne başladım.

**K25:** Özellikle kendi kurumumuzun yayını olan kitaplar ve hocalarımızın çalışmalarını takip ediyorum. Eksik olduğumu hissettiğim zamanlarda daha fazla çalışmaya gayret ediyorum.

**K44:** İkinci üniversiteyi okuyorum. Şuanki mesleğimle ilgili kaynaklardan yararlanarak kendimi geliştiriyorum. Yabancı dilimi geliştirmeye çalışıyorum vs.

Katılımcılar, görüşlerinde, kişisel çabalarıyla buldukları seviyeyi daha yukarı taşımak için gayretin ötesinde eylem olarak da ortaya belli çalışmalar koyduklarını ifade ederek, bu durumu somut örneklerle belirtmişlerdir. Ayrıca sunmuş oldukları görüşlerde kendilerini geliştirici yönde attıkları adımlardan bu çabayı sadece kendileri için değil aynı zamanda öğrencilerine faydalı olmak adına yaptıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Yapmış Olduğunuz Vazifeye İlgili Farklı Yayınlardan Faydalanma Durumunuz Nedir?” sorusuna verilen cevaplar bağlamında üç alt tema belirlenmiş olup bunları tekrarlayan katılımcıların frekans değerleri ile yüzdelik hesaplamaları Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.7: Yapmış Olduğunuz Vazifeye İlgili Farklı Yayınlardan Faydalanma Durumunuz Nedir?**

Alt Temalar	f	%
Farklı Yayınlardan Yararlanıyorum.	9	18
Farklı Yayınlardan Bazen Yararlanıyorum.	18	36
Farklı Yayınlardan Yararlanmıyorum.	23	46
Toplam	50	100

Tabloda görülmektedir ki “farklı yayınlardan yararlanıyorum” alt temasını 9, “farklı yayınlardan bazen yararlanıyorum” alt temasını 18, “farklı yayınlardan yararlanmıyorum” alt temasını ise 23 katılımcı tekrar etmiştir. Bunlar arasında farklı kaynaklardan bazen yararlananlar ile hiç yararlanmayanların sayısı birbirine yakındır. Ayrıca soruya cevap veren katılımcılar arasında farklı kaynaklardan yararlanmayanların sayısının diğerlerine kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar bağlamında hesaplanan yüzdelik oranlarına bakıldığında genel toplam içerisindeki “farklı yayınlardan yararlanıyorum” cevabını verenlerin %18, “farklı yayınlardan bazen yararlanıyorum” diyenlerin %36, “farklı yayınlardan yararlanmıyorum” cevabını tekrar edenlerin ise %46’lık bir orana tekabül edip bu oranın diğer cevaplara karşılık gelen oranlardan daha fazla olduğu

açıktır. Dolayısıyla öğrencilerin %46'sının farklı kaynaktan yararlanmadığı belirtilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Yapmış Olduğunuz Vazifeyle İlgili Farklı Yayınlardan Faydalanma Durumunuz Nedir?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları:

**K22:** *Riyâzu's-Sâlihîn, Sahîhi Buhârî, Kütüb-i Sitte, Elmalı Hamdi Yazır Tefsiri.*

**K24:** DİB takip ediyorum.

**K28:** DİB, Cantaş Yayınları, Akdem Yayınları, MEB, *Kur'ân-ı Kerîm Şifa Tefsiri, DİB Kur'ân Yolu, DİB Hadislerle İslam, Ömer Nasuhi Bilmen İlmihali...*

Katılımcıların belirtmiş oldukları görüşlerin genelinde yetişkinlere Kur'ân-ı Kerîm öğretiminde kendilerine Diyanet tarafından önerilen kaynaktan başka bir kaynağa yönelmedikleri ve genellikle program çerçevesinde aynı kaynağı kullandıkları ifadelerine rastlanmıştır.

Katılımcılara yöneltilen “Dini Musiki Alanında Çalışmalarınız Var mı? Varsa Öğrencilerinize Bu Eğitimi Veriyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplar bağlamında üç alt tema belirlenmiş olup bunları tekrarlayan katılımcıların frekans değerleri ile yüzdelik hesaplamaları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.8: Dini Musiki Alanında Çalışmalarınız Var mı? Varsa Öğrencilerinize Bu Eğitimi Veriyor musunuz?**

Alt Temalar	f	%
Dini Musiki Alanında Çalışmalarım Var ve Bu Eğitimi Veriyorum.	1	2
Dini Musiki Alanında Çalışmalarım Var. Ama Bu Eğitimi Vermiyorum.	14	28
Dini Musiki Alanında Çalışmalarım Yok.	35	70
Toplam	50	100

Tabloda verilen alt temalardan “dini musiki alanında çalışmalarım var ve bu eğitimi veriyorum” alt temasını seçen 1 kişinin yüzdelik değeri %2; “dini musiki alanında çalışmalarım var ama bu eğitimi vermiyorum” alt temasını belirleyen 14 katılımcının %28; “dini musiki alanında çalışmalarım yok” alt temasını tekrar eden 35 iştirakçinin %70 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakıldığında katılımcıların %70'inin dini musiki alanında herhangi bir çalışmasının olmadığı anlaşılmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Dini Musiki Alanında Çalışmalarınız Var mı? Varsa Öğrencilerinize Bu Eğitimi Veriyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

**K10:** Makam derslerine katıldığım oldu. Ancak öğrencilere makam dersi vermiyorum.

**K27:** İleri seviyede olmasa da var. Öğrencilerime eğitim verecek düzeyde olmadığı için vermiyorum. Fakat musiki alanına ilgim var.

**K39:** Maalesef özel bir çalışmam olmadı.

Katılımcı cevaplarının genelinde öğreticilerin dini musiki alanında bilgisinin olmadığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu alanda bilgisi olan kişilerin de bu bilgiyi öğrencilerine aktaracak yeterlilikte olmadığı yine katılımcı görüşlerinde belirtilen bir ifadedir. Katılımcı cevaplarının verildiği tabloda da görüldüğü üzere 50 katılımcı arasında yalnızca bir kişi dini musiki alanında bilgisi olduğunu belirterek bu bilgiyi öğrencilerine aktardığını ifade etmiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Meslektaşlar Olarak Kendi Aranızda Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntem ve Metotlarıyla İlgili Paylaşımında Bulunuyor musunuz? Cevabınız Evetse Bunu Hangi Şekilde Gerçekleştiriyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar bağlamında iki alt tema belirlenmiş olup bunları tekrarlayan iştirakçilerin frekans değerleri ile yüzdelik hesaplamaları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9: Meslektaşlar Olarak Kendi Aranızda Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntem ve Metotlarıyla İlgili Paylaşımında Bulunuyor musunuz? Cevabınız Evetse Bunu Hangi Şekilde Gerçekleştiriyorsunuz?**

Alt Temalar	f	%
Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntem ve Metotlarıyla İlgili Zümre Çalışmaları yapıyoruz.	26	52
Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntem ve Metotlarıyla İlgili Zümre Çalışmaları Yapmıyoruz.	24	48
Toplam	50	100

Tabloda katılımcıların belirlediği iki alt temanın birbirine yakın aralıklarda tekrar edildiği görülmektedir. Buna göre katılımcılardan 26’sı “Kur’ân-ı Kerîm öğretim yöntemi ve metotlarıyla ilgili zümre çalışmaları yapıyoruz” alt temasını tekrar etmiştir ve bunların genel toplam içerisindeki oranı %52 olarak hesaplanmıştır. 50

iştirakçiden 24'ü de “Kur’ân-ı Kerîm öğretim yöntem ve metotlarıyla ilgili zümre çalışmaları yapmıyoruz” alt temasını tekrar etmiş olup bunların genel toplam içerisindeki oranı da %48 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların %52’si Kur’ân-ı Kerîm öğretim yöntem ve metotlarıyla ilgili zümre çalışmaları yapmaktadır, denilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Meslektaşlar Olarak Kendi Aranızda Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntem ve Metotlarıyla İlgili Paylaşımında Bulunuyor musunuz? Bunu Hangi Şekilde Gerçekleştiriyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları:

**K10:** Evet whatsapp kanalıyla.

**K32:** Evet. Sosyal Medya Üzerinden.

**K46:** Toplantılar aracılığıyla ve Sosyal Medya guruplarıyla.

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde 50 katılımcının %52’sinin zümre çalışmalarına yöneldiği ifade edilebilir. Bildirdikleri görüşlerde katılımcılar, Kur’ân-ı Kerîm öğretiminde yöntem ve teknik öğrenmek için zümreleriyle bir araya gelerek çalışmalarla ilgili bilgi aldığını ve eksiklerine yönelik tespitler yaptığını ifade etmişlerdir. Bunlardan bazıları da mekân olarak bir araya gelme durumu mümkün olmadığında da sosyal medya kanallarını kullanarak zümre çalışmalarını buradan takip ettiklerini ve paylaşımında bulduklarını belirtmişlerdir.

#### **4.1.2. Katılımcı Öğreticilerin Ders Öncesi Hazırlık Yapma Durumlarıyla İlgili Bulgular**

Katılımcı öğreticilerin ders öncesi hazırlık yapma durumlarıyla ilgili bulgulara ulaşabilmek için öğreticilere 5 soru sorulmuş olup bu sorulara alınan cevaplar bağlamında alt temalar belirlenmiştir. Her soru için katılımcı cevaplarına göre belirlenen alt temalar tablolar halinde verilmiş ve bu tablolarda alt temaları tekrar eden katılımcıların frekans ve yüzdeleri gösterilmiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Ders Öncesi Derse Hazırlık Yapıyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrar eden katılımcı frekans ve yüzdeleri oranları Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.10: Ders Öncesi Derse Hazırlık Yapıyor musunuz?**

Alt Temalar	f	%
Ön Hazırlık Yapıyorum.	47	94
Ön Hazırlık Yapmıyorum.	3	6
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında katılımcıların iki alt temayı tekrar ettikleri görülmektedir. Buna göre ön hazırlık yapan katılımcı sayısı 47 kişi olarak belirlenmiş olup bu kişilerin genel toplam içerisindeki oranı %94'e denk gelmektedir. Katılımcılardan yalnızca 3'ü ön hazırlık yapmadığını belirtmiştir. Bu kişilerin oranı ise %6 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla katılımcıların neredeyse tamamına yakını derslerine hazırlık yaparak gelmektedir.

Katılımcılara yöneltilen “Ders Öncesi Derse Hazırlık Yapıyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir.

**K37:** Evet. Anlatacağım konu üzerine çalışmalar yapıyor, gerekirse videolar hazırlıyorum. Yahut farklı kitaplardan araştırıyorum ve ilgili konuyla ilgili yapılmış eğitim örneklerini inceliyorum.

**K42:** Evet. Kur’ân dersi için meal ve tefsirine bakarak. Kuran öğretimi içinse görsel veya sesli materyalleri hazırlayarak.

**K48:** Evet. Kur’ân dersi ise ayetlerin içeriğini nüzul sebebi gibi durumlarını araştırıyorum.

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde iştirakçilerin genelinde derse hazırlanarak katıldığı anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar bildirdikleri görüşlerinde günlük programı destekleyecek etkinlikler hazırladıklarını ve teknolojik araç gereçler kullanarak öğrencilerin kalıcı öğrenmesini sağlayacak şekilde hareket ettiklerini belirtmişlerdir; özellikle sesli materyalleri sıkça kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen “Dersin Konusunu Belirleme Hususunda Nasıl Bir Yol İzliyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrar eden katılımcı frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.11: Dersin Konusunu Belirleme Hususunda Nasıl Bir Yol İzliyorsunuz?**

Alt Temalar	f	%
-------------	---	---

Müfredatı Esas Alıyorum.	26	52
Müfredatla Beraber Öğrencinin İhtiyaçlarını da Esas Alıyorum.	24	48
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında katılımcıların “Dersin Konusunu Belirleme Hususunda Nasıl Bir Yol İzliyorsunuz?” sorusuna karşılık iki alt tema belirledikleri ve bunları birbirine yakın sıklıkta tekrar ettikleri görülmektedir. Nitekim yöneltilen soruya “müfredatı takip ediyorum” alt temasını tekrar edenlerin sayısı 26 olarak belirlenmiş olup yüzdelik değeri %52 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların 24’ü de “müfredatla beraber öğrencinin ihtiyaçlarını da esas alıyorum” alt temasını belirlemiştir. Bu katılımcıların yüzdelik değeri ise %48 olarak hesaplanmıştır. Birbirine yakın sıklıkta ve yüzdelik değerinde tekrar eden alt temalar karşılaştırıldığında katılımcıların %52’sinin dersin konusunu belirlerken müfredat eksenli hareket ettikleri ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Dersin Konusunu Belirleme Hususunda Nasıl Bir Yol İzliyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları:

**K24:** DİB müfredatı takip ediyorum.

**K49:** Dersin konusunu müfredata ve öğrencinin durumuna göre belirliyorum.

**K50:** Müfredatı takip ediyorum. Ancak kimi zaman ihtiyaca binaen (gündemdeki konular, özel günler, öğrencilerin istekleri vs. sebeplerle) farklı şekillenebiliyor. Böyle olmasının sebebi Kur’ân-ı Kerîm dersinde sınıfın profiline göre hareket etme gerekliliğidir. Bir de yeni gruplarda birebir çalışmalar yapmak gerekiyor. İlerlemiş öğrencilerde ise müfredattan yararlanarak faydalı olunabilecek bir ortak yöntem bulmaya çalışıyorum

Katılımcıların bildirdikleri görüşler değerlendirildiğinde genel olarak DİB müfredatına sadık kaldıkları anlaşılmaktadır. Ancak katılımcıların önemli bir kısmı da DİB müfredatını takip etmenin yanı sıra öğrencilerin eksikliklerine yönelik konu belirleme yoluna girdiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen “Dersin Amaç ve Kazanımlarını Değerlendirme Durumunuz Nasıldır?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrar eden iştirakçi frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.12: Dersin Amaç ve Kazanımlarını Değerlendirme Durumunuz Nasıldır?**

Alt Temalar	F	%
Ders Amaç ve Kazanımını Soru-Cevap Şeklinde Ölçerim.	20	40
Ders Amaç ve Kazanımını Sınav Şeklinde Ölçerim.	7	14
Ders Amaç ve Kazanımıyla İlgili Ölçme Yapmam.	23	46
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında katılımcıların belirledikleri üç alt temanın tekrarlanma sıklıkları ve yüzdeler değeri görülmektedir. Buna göre katılımcıların 20'si derse yönelik belirlenen amaç ve kazanımları ölçerken bu ölçmeyi soru-cevap şeklinde yaptığını belirtmiştir. Bu katılımcıların genel toplamla içerisindeki oranı %40 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların 7'si “ders amaç ve kazanımını sınav şeklinde ölçerim” alt temasını belirlemiş olup bu katılımcıların yüzdeler değeri %14 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların 23'ü ise “ders amaç ve kazanımıyla ilgili ölçme yapmam” cevabını tekrar etmiştir. Bu katılımcıların yüzdeler değeri de %46 olarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar doğrultusunda katılımcıların %46'sının dersle ilgili kazanımları ölçmediği ifade edilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Dersin Amaç ve Kazanımlarını Değerlendirme Durumunuz Nasıldır?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

**K22:** Ders sonu, soru-cevap tekniğini kullanıyoruz.

**K38:** Dersin amaç ve kazanımlarını değerlendirme konusunda önceden sene içinde hangi dersleri göreceklerini öğrenciye bildirerek kendimize bir hedef belirleriz. Sonra ilk başladığı gün ve takip eden günler arasında meydana gelen farkı öğrenciye bildiriyorum. Zaman zaman onları küçük sınavlara tabi tutuyorum.

**K45:** Test şeklinde, soru-cevap şeklinde geri dönüş alıyorum.

Katılımcıların yarısına yakın bir oranda bildirdiği görüşler bağlamında dersin amaç ve kazanımlarını ölçmeye yönelmedikleri ifade edilebilir. Katılımcıların %40'ının belirttiği görüşe göre öğrencilerin derse yönelik amaç ve kazanımları soru cevap şeklinde ölçülmekte; bazı katılımcı görüşlerine göre de sınav yöntemi uygulanarak ölçme yapılmaktadır. Ancak katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde hiç ölçme yapmayan 23 katılımcının olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân-ı Kerîm Derslerinde Teknik Araç Gereç Faydalanma Durumunuz Ne Şekildedir?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrar eden katılımcı frekans ve yüzdeler Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.13: Kur’ân-ı Kerîm Derslerinde Teknik Araç Gereç Faydalanma Durumunuz Ne Şekildedir?**

Alt Temalar	f	%
Materyal Kullanıyorum.	26	52
Materyal Kullanmıyorum.	24	48
Toplam	50	100

Yetişkinlere Kur’ân-ı Kerîm öğretiminde öğreticilerin teknik araçları kullanma durumuyla ilgili oluşturulan alt temaların birbirine yakın sıklıkta tekrarlandığı ve yine yüzdeler olarak da her iki alt temanın birbirine yakın oranlarda hesaplandığı Tablo 4.13.’te verilmiştir. Tabloya göre materyal kullanan öğretici sayısı 26 olarak belirlenmiş olup bu katılımcıların genel toplam içerisindeki oranı %52 olarak hesaplanmıştır. Ders öğretiminde teknik anlamda materyal kullanmayan katılımcıların sayısı ise 24 olarak belirlenmiş olup bu katılımcıların yüzdeler oranı %48 şeklinde hesaplanmıştır. Her iki alt tema karşılaştırıldığında Kur’ân-ı Kerîm öğretiminde katılımcıların %52’si teknik araç gereç kullanırken %48’inin teknik materyallerden yararlanmadığı anlaşılmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân-ı Kerîm Derslerinde Teknik Araç Gereç Faydalanma Durumunuz Ne Şekildedir?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

**K34:** Bilgisayar, Projeksiyon, Akıllı tahta.

**K42:** Etkin bir şekilde kullanıyoruz, bilgisayar ve projeksiyonu. Daha çok dinletme şeklinde ve dikkat çekme, uygulama, talim yapma gibi.

**K43:** Görev yaptığım sınıflarda projeksiyonun çok faydasını gördüm. Bilgisayar ve projeksiyon olmadığı durumlarda ise cep telefonu yine kullandığım bir materyal. Ama teknolojinin olmadığı yerde bizim geleneksel talim metodumuzla da çok güzel geri dönüşler alabiliyoruz.

Kur’ân kurslarında DİB tarafından yeterli teknik araç gereç sunulmasına rağmen bazı katılımcıların, bildirdikleri görüşler bağlamında, Kur’ân öğretiminde teknik materyal kullanmadığı ifade edilebilir. Diğer taraftan Kur’ân öğretiminde teknik anlamda olanakları kullanarak materyalle ders anlatan öğreticilerin olduğu da yine katılımcı görüşlerinden hareketle belirtilebilir. Tablo 4.4.’te de belirtildiği üzere Kur’ân öğretiminde materyal kullanan ve kullanmayan katılımcıların sayısı birbirine yakındır. Dolayısıyla katılımcıların yarısına yakını materyal kullanıyorken kalan diğer yarısı da materyal kullanımına yönelmemektedir, yorumu yapılabilir.

Katılımcılara yöneltilen “DİB’in Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntemleriyle Alakalı Kaynaklarından Memnun musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrar eden katılımcı frekans ve yüzdeler Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.14: DİB’in Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntemleriyle Alakalı Kaynaklarından Memnun musunuz?**

Alt Temalar	f	%
DİB Kaynaklarının Yeterli Olduğunu Düşünüyorum.	30	60
DİB Kaynaklarının Yeterli Olmadığını Düşünüyorum.	20	40
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında katılımcı cevaplarına göre iki alt temanın olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcılardan 30’u “DİB kaynaklarının yeterli olduğunu düşünüyorum” alt temasını seçmiş ve bunların 50 katılımcı arasındaki yüzdeler değeri %60 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların 20’si de “DİB kaynaklarının yeterli olmadığını düşünüyorum” alt temasını belirlemiş olup bu kişilerin yüzdeler oranı da %40 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcı cevaplarına göre seçilen alt temaları karşılaştırdığımızda katılımcıların %60’ının DİB kaynaklarını yeterli bulduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “DİB’in Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntemleriyle Alakalı Kaynaklarından Memnun musunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları:

**K1:** Daha güzel olabilir. Özellikle tecvit kartelası ve kitapları daha iri ve okunaklı yazılabilir.

**K9:** Memnunum. Şu ana kadar yetişkin bayanlarda görev yaptığımdan bu kaynaklar yeterli olabiliyor. Fakat gençler genelde daha geniş kaynaklara ihtiyaç duyuluyor.

**K47:** Kaynaklar yetersiz. Öğrencilerin özellikle daha rahat anlayacağı kolay anlatımlı kaynaklar yapılabilir.

Katılımcıların genelinin bildirdiği görüşler doğrultusunda DİB tavsiyeli kaynakların yetişkinlere Kur'ân öğretiminde yeterli olduğu ifade edilebilir. Bazı katılımcılar, öğretim yaptıkları yaş grupları değiştiğinde ve yaş ortalaması genç olarak ifade edilen seviyeye indiğinde DİB kaynaklarının yeterli olmadığını bildirmişlerdir. Genellikle kurs öğrencilerinin yaş ortalaması orta yaşın üzerindedir. **Tablo 4.2.1**'deki öğrencilerin demografik verileri ile ilgili frekans ve yüzdelerinde de görüldüğü üzere kurs öğrencilerinin %40'ı 45-55 yaş ortalamasına sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin %60'ının DİB kaynaklarının yeterli olduğu yönünde görüş bildirmelerinde kurs öğrencilerinin yaş ortalamasının etkisi olduğu ifade edilebilir. Nitekim katılımcılar görüşlerinde yaş grubu yüksek olan kurs öğrencileri için DİB kaynaklarının yeterli olduğunu belirtirken genç grupla yapılan öğretimlerde DİB kaynaklarının yetmediğini belirtmişlerdir.

#### **4.1.3. Katılımcı Öğreticilerin Kur'ân-ı Kerîm Öğretiminde Faydalandıkları Metotlara Dair Bulgular**

Bu bölümde ele alınacak olan bulguların elde edilmesi için katılımcılara 7 soru sorulmuş olup alınan cevaplara göre alt temalar belirlenmiştir. Belirlenen alt temaları tekrar eden katılımcıların frekans değerleri ve yüzdeler hesaplamaları tablolar halinde gösterilmiştir. Her tablonun içindeki temalara göre belirlenen frekans ve yüzdeler yorumlanmıştır. Her soruya verilen katılımcı cevaplarından bazıları da ilgili tablonun devamında verilmiştir. Buna göre;

Katılımcılara yöneltilen “Elif Bâ Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Problemlerden Bahseder misiniz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrar eden katılımcı frekans ve yüzdeler oranları Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

#### **Tablo 4.15: Elif Bâ Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Problemlerden Bahseder misiniz?**

Alt Temalar	f	%
Anlatım-Talim-Tekrar Yöntemlerini Tercih Ediyorum/Yaş Ortalaması Yükseldikçe Mahreçlerin Çıkarılması.	12	24
Anlatım-Talim-Tekrar Yöntemlerini Tercih Ediyorum/Yaş ortalaması Yükseldikçe Harfleri Kavrattırmak.	38	76
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında katılımcıların Elif-Bâ öğretiminde aynı yöntemi takip ettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların 12'si yaş ortalamasına bağlı olarak mahreçlerin çıkarılması konusunda güçlük yaşadıklarını belirtişlerdir. Bu katılımcıların genel toplam içerisindeki yüzdeler oranı %24 olarak belirlenmiştir. Bu demektir ki 50 katılımcının %24'ü yaş ortalamalarının artmasına bağlı olarak mahreçlerin çıkarılmasında problem yaşamaktadır. Katılımcıların 38'i kurs öğrencilerinin harfleri kavrayamaması konusunda problem yaşadığını belirtmiştir. Bu katılımcılar 50 katılımcı arasında %76'lık bir orana sahiptir. Dolayısıyla 50 katılımcının %76'sı Elif Bâ öğretiminde harfleri kavratamama problemi yaşamaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Elif Bâ Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Problemlerden Bahseder misiniz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları:

**K4:** Bu konuda klasik yöntemleri kullanıyorum. Özellikle ileri yaş gruplarında kavratma konusunda zorluk çekiyorum.

**K7:** Yaşı ilerlemiş öğrencilerde cezm ve şedde anlatımında çok zorlanıyoruz.

**K12:** Önce ses vererek harfleri anlatarak başlıyorum. Karşılaştığımız problemler ise mahreçlerin çıkarılamaması.

Katılımcıların görüşleri dikkate alındığında iki alt temanın belirlenmesinde de ortak bir problemin öne çıktığı ifade edilebilir. Zira katılımcıların tamamı yaş ortalamasına bağlı öğrenme güçlüğünden bahsetmektedir. Dolayısıyla iştirakçiler, bu probleme bağlı olarak hem harflerin kavranması hem de mahreçlerin çıkarılmasıyla ilgili bazı sorunların oluştuğunun altını çizmişler; görüşlerinde daha çok harflerin kavranmasıyla ilgili problemlerin olduğunu tekrar etmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen “Yüzüne Okuma Dersi Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara göre

oluşturulan alt temalar ve bunları tekrar eden katılımcı frekans ve yüzdeler oranları Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.16: Yüzüne Okuma Dersi Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir?**

Alt Temalar	f	%
Talim-Takip Yöntemi Tercih Ediyorum/ Dikkat Dağınıklığı.	26	52
Talim-Takip Yöntemi Tercih Ediyorum/ Derse Hazırlıksız Gelinmesi.	2	4
Talim-Takip Yöntemi Tercih Ediyorum/ Öğrenci Seviyelerinin Farklı Olması.	12	24
Talim-Takip Yöntemi Tercih Ediyorum/ Yaşı İlerlemiş Gruplarda Öğrenme Güçlüğü.	7	14
Talim-Takip Yöntemi Tercih Ediyorum/ Plan Dışında Ders Vermek İstediklerinde Süre Sorunu Yaşıyorum.	3	6
Toplam	50	100

Tabloda gösterilen 5 alt temada da yüzüne okuma dersi öğretiminde katılımcılar aynı yöntemi kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Tablodaki verilere göre katılımcıların 26’sı öğretim sırasında yaşadıkları sorun olarak dikkat dağınıklığını ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların genel toplam içerisindeki yüzdeler değeri %52 olarak hesaplanmıştır. Derse hazırlıksız gelinmesini sorun olarak gösteren 2 katılımcının yüzdeler değeri ise %4 olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan 12’si sorun olarak “öğrenci seviyelerinin farklı olması” alt temasını belirlerken; bu kişilerin genel toplama oranı %24’tür.

Tabloya göre 7 katılımcı “yaşı ilerlemiş gruplarda öğrenme güçlüğü” alt temasını tekrar etmiştir. Bu katılımcıların yüzdeler değeri %14 olarak hesaplanmıştır. 50 katılımcıdan 3’ü de “plan dışında ders vermek istediklerinde süre sorunu yaşıyorum” alt temasını tekrar etmiştir. Bu alt temayı tekrar eden katılımcıların genel toplama oranı ise %6 olarak hesaplanmıştır. Tüm alt temalar kıyaslandığında katılımcıların yarısından fazlasının dikkat dağınıklığını sorun olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Yüzüne Okuma Dersi Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

**K29:** Guruplara ayırarak okutuyorum. En zor olan durum Elif-Bâ’da olan teyze ile Kur’ânı iyi okuyan genç hanımları aynı ortamda idare etmek

**K12:** Yüzüne okuma dersinde talim yaptırıyorum. Daha sonra öğrencilerden biri dersini okurken diğer öğrenciler onu takip ediyor. Talebeler, yaşlı oldukları için zorlanıyorlar. Bu yüzden çok verim alamıyoruz. Ama öğrenmeyi çok isteyip pes etmemeleri güzel bir şey.

**K4:** Yüzüne okuma dersinde ilk önce sayfayı iyi bir okuyucudan dinliyoruz, sonra hep beraber talim ile okuyoruz. Bu konuda, ileri yaş gruplarında, okunamı kavratma konusunda çok zorluk yaşıyoruz

Katılımcılara yöneltilen soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde genel olarak katılımcıların tamamının aynı yöntemi öğretim yöntemi olarak tercih ettiği anlaşılmaktadır. Öğreticiler, kursa gelen öğrencilerde rastladıkları problemleri belirtmeleri ile ilgili soruya karşılık yapmış oldukları açıklamalarda, genel olarak kurs öğrencilerindeki en önemli sorunun dikkat dağınıklığı olduğu açıklamasını yapmışlardır. Bu cevabı veren katılımcılar toplam katılımcı sayısının yarısından fazladır. Şöyle ki katılımcıların %52'si kurs öğrencilerinde dikkat dağınıklığı sorunu yaşamaktadırlar.

Katılımcılara yöneltilen “Tecvid Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Problemleri Dile Getirir misiniz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrar eden katılımcı frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.17: Tecvit Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Problemleri Dile Getirir misiniz?**

Alt Temalar	f	%
Klasik Anlatım/ Öğrencilerin Tecvidi Uygulayıp İsmi Telaffuz Edememeleri.	28	56
Klasik Anlatım/ İleri Yaş Öğrencilerin Uygulamaları Kavrayamaması.	22	44
Toplam	50	100

Tabloda verilen frekans ve yüzdelik değerlerin birbirine yakın oranlarda tekrar ettiği belirtilebilir. Buna göre 50 katılımcının tamamı klasik yöntemle tecvit öğretimi yaptığını belirtmiş ve karşılaşılan iki problem üzerinde durmuşlardır. Bu iki problemin de karşılaşıma sıklığı birbirine yakındır. Şöyle ki 50 katılımcının 28’i “öğrencilerin tecvidi uygulayıp ismini telaffuz edememeleri” alt temasını tekrar etmiştir. Bu katılımcıların genel toplam içerisindeki yüzdelik oranı %56 olarak

hesaplanmıştır. 22 katılımcı da “ileri yaş öğrencilerin uygulamaları kavrayamaması” alt temasını problem olarak tekrar etmiştir. Bu katılımcıların oranı ise %44 olarak belirlenmiştir. Her iki alt tema tekrar edilme sıklığı ve yüzdeler oran olarak karşılaştırıldığında, kurs öğrencilerinin uyguladıkları tecvidin ismini öğrenememeleri probleminin öğretmenlerin en sık yaşadığı problem olduğu ifade edilebilir. Zira bu problemi yaşayan öğretmenlerin oranı toplam katılımcı sayısının yarısından fazladır.

Katılımcılara yöneltilen “Tecvid Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Problemleri Dile Getirir misiniz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları:

**K10:** Kolaydan zora, sık kullanılanı az kullanılanı anlatıyorum. Her öğrenci kavrayamıyor ve ödevini titizlikle yapmıyor.

**K11:** Sık sık tekrar yapıyorum.

**K13:** Önce kuralı anlatıp daha sonra da örneklerle uygulama yaptırıyorum. Her gün okudukları sayfanın bir âyetinde tecvit bulduruyorum.

Katılımcılar genel olarak kurs öğrencilerinin tecvit isimlerini öğrenme konusunda güçlük yaşadıklarını görüşlerinde dile getirmişler; bazı katılımcılar da öğrenenlerin ödevleri konusunda gereken hassasiyeti göstermedikleri için harflerin öğrenilmesi konusunda problem yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen “Ezber Dersinde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Sorunlardan Bahseder misiniz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrar eden katılımcı frekans ve yüzdeler oranları Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.18: Ezber Dersinde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Sorunlardan Bahseder misiniz?**

Alt Temalar	f	%
Ezber Öncesi Talim-Tekrar Yöntemi/ Ezber Dersine Gereken Özenin Gösterilmemesi.	17	34
Ezber Öncesi Talim-Tekrar Yöntemi/ Yerleşmiş Hataların Düzelmemesi.	33	66
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında katılımcı görüşlerine göre iki alt temanın belirlendiği görülmektedir. Bu alt temalarda katılımcıların tamamının kullandığı öğretim yönteminin “Ezber Öncesi Talim-Tekrar Yöntemi” olduğu, tabloda aktarılan bilgilerden anlaşılmaktadır. Öğreticilerin ezberlerle ilgili yaşadıkları problemler ise iki alt tema olarak tabloda verilmiştir. Buna göre öğrencilerin ezberlerde zorlanmasının en önemli gerekçesi olarak “yerleşmiş hataların düzelmemesi” cevabını 33 katılımcı tekrar etmiş olup bu kişilerin genel toplam içerisindeki oranı %66 olarak bulunmuştur. Diğer alt tema ise ezber dersinin önemsenmemesidir. Bu alt temayı tekrar eden 17 katılımcının yüzdelik değeri ise %34 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt temayı tekrar eden katılımcı oranları kıyaslandığında öğretmenlerin, ezber dersine yönelik en büyük problemi, “yerleşmiş hataların düzelmemesi” olarak belirledikleri anlaşılmaktadır. Zira bu alt temayı, 50 katılımcı arasında 33 kişi %66’lık bir oranla tekrar etmiştir. Dolayısıyla katılımcıların %66’sı ezber öğretimindeki en büyük sorunu yerleşmiş hataların düzeltilmemesi olarak görmektedir.

Katılımcılara yöneltilen “Ezber Dersinde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Sorunlardan Bahseder misiniz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

**K14:** Ezber yerini önce ben okurum öğrencilerim de yüksek sesle katılır. Sık sık tekrar ettiriyorum ama eskiye çabuk dönüyorlar

**K15:** Okuyup tekrar ettiriyorum. Bireysel ders alıyorum. Eskiden ezberlediklerini düzeltmede zorlanıyoruz.

**K16:** Ödev vereceğim süreyi sınıfta talim yaptırırım. Tahtaya yazarak tüm tecvit kurallarını işaretlerim. Meâlini ve kısa bir tefsirini yaptıktan sonra çalışmalarını isterim.

Katılımcıların geneli tarafından öğrencilerin önceki öğrenmelerinden kaynaklanan hataları düzeltmekte zorlandıkları belirtilmiştir. Ayrıca bu durumun yeni öğrenmeleri olumsuz şekilde etkilediği ifade edilerek soruna yol açtığı bildirilmiştir. Katılımcıların bazıları hataları düzeltmek adına sık tekrar yapıldığını belirtmiş; ancak öğrencilerin sık tekrarlara rağmen eski yanlışlarını tekrar ettiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen “Alanında Kendini Kanıtlamış Hocaların Kıraatlerini Sınıfta Dinletme Durumunuz Nedir?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt

temalar ve bunları tekrar eden katılımcı frekans ve yüzdeler oranları Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.19: Alanında Kendini Kanıtlamış Hocaların Tilâvetlerini Sınıfta Dinletme Durumunuz Nedir?**

Alt Temalar	f	%
Dinletiyorum.	29	58
Dinletmiyorum.	21	42
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında katılımcıların iki alt tema belirledikleri görülmektedir. Buna göre 29 katılımcı “tilâvet dinletiyorum” alt temasını belirlemiştir. Bu katılımcıların genel toplam içerisindeki oranı %58’dir. 21 katılımcı da “tilâvet dinletmiyorum” alt temasını seçmiştir. Bu katılımcıların oranı ise %42 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt tema karşılaştırıldığında 50 katılımcı arasında tilâvet dinleten öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha yüksek bir orana sahiptir. Dolayısıyla katılımcıların %58’i kıraat dinletmektedir.

Katılımcılara yöneltilen “Alanında Kendini Kanıtlamış Hocaların Tilâvetini Sınıfta Dinletme Durumunuz Nedir?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

**K21:** Zaman zaman yetişkin öğrencilerime dinletiyorum. Fakat genelde kendim talim ve uygulama yapıyorum. Bu daha etkili ve başarılı oluyor.

**K22:** Dinletiyorum.

**K23:** Haftada bir dinletiyorum.

Katılımcı görüşlerinin genelinde kıraat dinletmenin öğrencilerin öğrenmelerine faydası olacağı üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda kıraat konusunda kendini kanıtlamış hocaların okuyuşlarının kulakta kalması ve okumalarını o doğrultuda düzeltmek için bu uygulamayı gerekli gören katılımcılar, derslerinde kıraat dinletmeye özen gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen “Yüzünden Okumaya Başlayan Öğrenciyi İlk Olarak Kur’ân’da Nereden Başlatırız?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrar eden iştirakçi frekans ve yüzdeler oranları Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.20: Yüzünden Okumaya Başlayan Öğrenciyi İlk Olarak Kur’ân’ın Neresinden Başlatırsınız?**

Alt Temalar	f	%
Kur’ân-ı Kerîm’in İlk Sayfasından Başlatırım.	31	62
Namaz Sûrelerinden Başlatırım.	19	38
Toplam	50	100

Tabloda yer verilen iki alt temadan en fazla tekrar edilen alt temanın “Kur’ân’ı Kerîm’in ilk sayfasından başlatırım” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu alt tema 31 katılımcı tarafından tekrar edilmiş olup bunu tekrar eden katılımcıların yüzdelik oranı da %62 olarak hesaplanmıştır. 19 katılımcı ise “namaz sûrelerinden başlatırım” alt temasını seçmiştir. Bu şekilde görüş beyan eden katılımcıların genel toplam içerisindeki oranı %38 olarak belirlenmiştir. Genel olarak bir değerlendirme yapmak gerekirse öğreticilerin %62’si yüzünden okuma yaptırırken Kur’ân-ı Kerîm’in ilk sayfasından başlatmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Yüzünden Okumaya Başlayan Öğrenciyi İlk Olarak Kur’ân’da Nereden Başlatırsınız?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

**K28:** Fâtihâ’dan başlatırım.

**K29:** Bakara sûresinden başlatırım.

**K30:** Ben her zaman son sûreden başlatıyorum, yani 30.cüzden. Çünkü Kur’ân’ın baştaki cüzlerini hep okuyorlar ve baştaki cüzler biraz kolay. Kurs bitiyor yarım kalıyor. Bu defa diğer sene geliyor, yine yarım kalıyor. Ben öğrenmeleri için zor olan cüzlerden başlatıyorum ki Kur’ân’dan okumadıkları yerler hiç kalmasın.

Katılımcılar bildirdikleri görüşlerinde öğrencileri genellikle Kur’ân’ın ilk sayfasından başlattıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşü bildirenler, katılımcıların %62’sini oluşturmaktadırlar. Katılımcıların bazıları da son sayfadan başlatılmasının daha uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak katılımcıların çoğunluğu yüzünden okuma yapılması için Kur’ân’ın ilk sayfasından başlanmasının daha tercih edilir bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân-ı Kerîm Öğretimine Dair Görüşleriniz ve Eklemek İstedikleriniz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrar eden iştirakçilere ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.21: Kur’ân-ı Kerîm Öğretimine Dair Görüşleriniz ve Eklemek İstedikleriniz?**

Alt Temalar	f	%
Kur’ân-ı Kerîm'e Geçmeden Önce Harflerin Çok İyi Yerleştirilmesi ve Talime Önem Verilmesi Gerekıyor.	5	10
Kurslarda Arapça-Tefsir-Hadis-Osmanlıca ve Meâl Dersleri de Olmalı.	5	10
Kur’ân Kurslarındaki Öğrencinin Derse Katılma Süresinin 2 Yılla Sınırlanmaması.	10	20
Her Öğreticinin İlmîni Sürekli Artırması ve Tashîh-i Hurûf Kursları Alması Gerekir.	5	10
Eğitim Sistemi Hakkında Öğreticilerin Görüşlerinin Alınması.	4	8
Kur’ân Kurslarının Fiziki ve Teknolojik Yapılarının İyileştirilmesi.	9	18
Yaş Gruplarına Göre (Çocuk-Genç-Yaşlı) Materyal Oluşturulmalı.	5	10
Öğrencinin Motivasyonu için Öğreticinin Motivasyonunu Yüksek Tutması Gerekir.	2	4
Kayıt Esnasında Öğrencilerin Seviyelerine Göre Gruplandırılması Gerekir.	5	10
Toplam	50	100

Katılımcıların Kur’ân-ı Kerîm öğretimiyle ilgili sundukları öneriler alt tema olarak Tablo 4.7’de gösterilmiştir. 50 katılımcı arasından 5’i “Kur’ân-ı Kerîm'e geçmeden önce harflerin çok iyi yerleştirilmesi ve talime önem verilmesi gerekiyor” alt temasını belirlemiş. Bu katılımcıların oranı %10 olarak belirlenmiştir. 5 katılımcı da “kurslarda Arapça-tefsir-hadis-Osmanlıca ve meâl dersleri de olmalı” alt temasını tekrarlamıştır. Bu alt temayı tekrar edenlerin oranı ise %10’dur.

Katılımcıların 10’u “Kur’ân kurslarındaki öğrencinin derse katılma süresinin 2 yılla sınırlanmaması” alt temasını tekrar etmiş olup bu alt temayı tekrar edenlerin yüzdelik değeri %20 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların görüş belirttiği hususlardan bir diğeri öğretmenlerin ilimlerinin sürekli artırması konusudur. Buna göre araştırmaya iştirak edenlerden 5’i “her öğreticinin ilmîni sürekli artırması ve tashîh-i hurûf kursları alması gerekir” alt temasını belirlemiştir. Bunu seçen katılımcıların yüzdelik oranları %10’dur.

Katılımcıların 4’ü “eğitim sistemi hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alınması” alt temasını seçmiştir ve bu katılımcıların genel toplam içerisindeki oranı %8 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların 9’u da “Kur’ân kurslarının fiziki ve teknolojik

yapılarının iyileştirilmesi” alt temasını belirlemiş olup bu alt temaları belirleyen katılımcıların oranı ise %18’dir. Katılımcıların eğitimin kalitesi açısından istekte bulunduğu hususlardan bir diğeri 5’i “yaş gruplarına göre (çocuk-geç-yaşlı) materyal oluşturulması”dır. Bu görüşteki katılımcıların genel toplama oranı %10’dur. Katılımcıların Kur’ân eğitiminde olması gereken hususlarla ilgili bir başka düşüncesi “öğrencinin motivasyonu için öğreticinin motivasyonunu yüksek tutması gerekir” alt temasıdır. Bu düşüncede olanlar 2 kişi olup bunların genel toplama oranı %4’tür. İştirakçilerden bazıları da “kayıt esnasında öğrencilerin seviyelerine göre gruplandırılması gerekir” alt temasını tekrar etmiştir. Bu alt temayı tekrar eden katılımcıların sayısı 5 olup oranı ise %10 olarak hesaplanmıştır.

Tekrarlanan alt temalar arasında genel bir değerlendirme yapıldığında “Kur’ân kurslarındaki öğrencinin derse katılma süresinin 2 yıla sınırlandırılmaması” alt temasının katılımcılar arasında daha fazla tekrarlanma sıklığına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların %20’si Kur’ân-ı Kerîm öğretimine yönelik planlanan programlar için Kur’ân kurslarındaki öğrencinin derse katılma süresinin 2 yıla sınırlandırılmamasını önermektedir.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân-ı Kerîm Öğretimine Dair Görüşleriniz ve Eklemek İstedikleriniz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

**K33:** Kuran öğrenmeye gelmiş talebeyi motive etmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu vesileyle onların bu gayretlerini öven hadis ve âyetleri sıkça okurum onlara. Ayrıca onlara çok büyük bir misafir olduklarını hatırlatırım. Onların motivasyon açısından hazır olduklarını hissettiğimde de derse başlarım. Ayrıca anlatacağım konunun çok basit olduğunu önce söylerim ki önyargılar yıkılsın. Öyle ya! İnsan hem hocasını hem kursunu önce sevmeli. Ondan sonra her şey çok daha kolay oluyor. Biraz zayıf olanlarla özel olarak ilgilenmek şart diye düşünürüm. Bir de memleketlerini bilmek, şivelerini Kur’ân okuyuşlarına taşımalarına engel olmak açısından kolaylık sağlıyor.

**K35:** Kültürümüzdeki acelecilik Kuran öğretimine de yansıyor. Herkes her şeyi bir anda öğrenmek ve uygulamak istiyor. Bu durum öğrenciler için de bizler için de geçerli. Hâlbuki harfleri güzel talim ettirdikten sonra kelime çalışmalarına geçmek lazım. Bu kelime çalışmalarının da kanaatimce bilinçli tasarlanması lazım. Tamamı ince harflerden oluşan kelimeler/ tamamı kalın harflerden oluşan kelimeler/ ince

kalın harflerden karışık oluşan kelimeler/ Kur'ân-ı Kerîm'de geçen kelimeler/ yine Kur'ân-ı Kerîm'de geçip telaffuzu zor olan kelimeler şeklinde çalışma, cüzlerde yer alabilir. Öğrencinin en az 2 sene aynı hocada devam etmesi lazım. Çünkü hoca, o kişiye peyderpey öğretiyor. Bu esnada hatalarını ve eksiklerini biliyor ve ona göre davranıyor. Bir de hem harf talimi hem tecvitlerin tamamı hepsi aynı anda uygulamada netice vermiyor. Ezberlenmesi gereken dua ve sûrelerin kesinlikle talim yoluyla verilmesi gerekiyor. Bu yüzden hocaya çok iş düşüyor. Veya alanında tanınmış hocaların ses kayıtlarının dinlenilmesi hususunda teşvik edilmesi gerekiyor ki yanlış ezberlenmesin.

**K38:** Öncelikle Kur'ân dersi veren hoca hanımların mutlaka tashîh-i hurûf dersleri almaları gerekiyor. Bu kursların İstanbul'da daha az olduğunu gözlemledim. Daha önce görev yaptığım Ankara'da bu kurslardan eğitim alanların daha fazla olduğunu gördüm. İstanbul'da sadece Avrupa yakasında verilen bu eğitimlere az kişi alınması ve Anadolu yakasında olanların bu eğitimlere katılması ulaşım açısından çok zor olduğu için ayrıca Anadolu yakasında da bu eğitimlerin verileceği kursların açılması gerekiyor. Bu kurslarda kendini bu alanda yetiştirmiş bayan hocalara da kadro açılması verimlilik açısından gerekli.

Katılımcılar belirttikleri görüşlerde Kur'ân öğretimiyle ilgili görmüş oldukları eksiklikleri öneri olarak sunmuşlardır. Özellikle öğreticilerin tashîh-i hurûf dersleri almaları konusunda gereken hassasiyetin gösterilmesi gerekliliği katılımcı görüşleriyle ortaya konulmuştur. Bazı katılımcılar da hizmet içi eğitimlerin öğreticilerin yeterliliğinin artırılması için gerekli bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Yine kursa katılma süresinin 2 yıl ile sınırlandırılmaması konusunun önemsenmesi gerektiği görüşü olarak belirtilmiştir. Ayrıca kursların fiziki ve teknik donanımının artırılması ve öğrencilerin daha verimli ders almalarının sağlanması gerekliliğiyle öğreticilere yönelik geliştirici kursların verilmesinin fayda sağlayacağı katılımcı görüşlerinde değinilen temalardır.

#### **4.1.4. Katılımcı Öğreticilerin Mesleki Olarak En Çok Karşılaştıkları Problemlere Dair Bulgular**

Bu bölümde ele alınacak olan bulguların belirlenebilmesi için öğreticilere 5 soru yöneltilmiş ve bu suallere alınan cevaplar doğrultusunda alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temalar tablolar halinde gösterilmiş ve alt temaları tekrarlayan

katılımcıların frekans ve yüzdeler değeri bu tablolarda verilmiştir. Her tablonun altında tabloda yer verilen frekans ve yüzdeler değeriyle ilgili yorumlar yapılmıştır. Ayrıca tabloda gösterilen alt temaları oluşturan katılımcı görüşlerinden bazılarını ilgili tablo altında yer verilmiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Kursunuzun Fiziki Olarak Problemleri Var mıdır?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrar eden katılımcılara ait frekans ve yüzdeler oranları Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.22: Kursunuzun Fiziki Olarak Problemleri Var mıdır?**

Alt Temalar	f	%
Kursun Fiziki Şartlarının Yeterli Olduğunu Düşünüyorum.	19	38
Kursun Fiziki Şartlarının Yeterli Olmadığını Düşünüyorum.	31	62
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında iki alt temanın belirlendiği görülmektedir. Buna göre 19 katılımcı “kursun fiziki şartlarının yeterli olduğunu düşünüyorum” alt temasını belirlemiş olup bu katılımcıların yüzdeler değeri %38 olarak hesaplanmıştır. 31 katılımcı ise “kursun fiziki şartlarının yeterli olmadığını düşünüyorum” alt temasını seçmiştir. Bu katılımcıların genel toplam içerisindeki oranı %62 olarak hesaplanmıştır. Her iki alt temanın tekrar edilme sıklığı kıyaslandığında kursun fiziki koşullarının yeterli olmadığını tekrarlayanların daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Zira 50 katılımcının %62’si kursun fiziki şartlarının yeterli olmadığını düşünmektedir.

**Katılımcılara yöneltilen “Kursunuzun Fiziki Olarak Problemleri Var mıdır?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:**

**K37:** Fiziki şartlarımız iyi. Geçmişte oldukça kötüydü. Zamanla bu sorunları aştık. Örneğin tahtalarımız yoktu. Yerlerimiz taş ve soğuktu. Sıralarımız uygun değildi. Haliyle bu durumlar, verimli ders işlemeye mâni oluyordu.

**K39:** Görev yaptığım kursun fiziki şartları eğitime çok uygun değil. Kursta 2 sınıf var. Fakat sınıflar birbiriyle iç içe, pencere ve iki tane kapı ile bölünüyor; yani iki sınıf, tamamen duvarla bölünmüyor. Aradaki iki kapının birinden diğer sınıfa geçiliyor. Dolayısıyla bir sınıftaki ses tamamen diğer sınıfın içinde. Şu anda tek

öğreticiyim sınıfın biri kullanılmıyor. Ama yıllarca bu şekilde iki sınıf iç içe devam ettik. Yazın da öğrenci durumuna göre yine diğer sınıf kullanılıyor.

**K46:** Fiziki şartlar iyi.

Katılımcılar, fiziki ortamın dersin verimini doğrudan etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin etkin bir öğrenme gerçekleştirmek için şartları ideal olan sınıflarda öğretim görmeleri meselesi katılımcıların genelinin üzerinde durduğu bir husustur. Nitekim katılımcıların %62'si yetişkinlere Kur'ân öğretimi yaptıkları kurs ortamlarından şikâyet ederek şartların olması gereken düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen “Kursunuzda Disiplinin Sağlanması Hususunda Ne Tür Önlemler Alıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrarlayan katılımcılara ait frekans ve yüzdeler Tablo 4.23'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.23: Kursunuzda Disiplinin Sağlanması Hususunda Ne Tür Önlemler Alıyorsunuz?**

Alt Temalar	f	%
Sınıfımda Kuralları Sözel Olarak Hatırlatıyorum.	28	56
Öğreticinin Kurallara Öncelikle Kendisinin Uyması Gerekir.	6	12
Sert Olmayan Kurallar Koyuyorum.	7	14
Ödül ve Ceza Yöntemiyle Disipline Ediyorum.	4	8
Görev Dağılımı Yapıyorum.	2	4
Mesafemi Koruyarak.	3	6
Toplam	50	100

Tabloda katılımcı cevapları bağlamında 6 alt temanın olduğu görülmektedir. Buna göre 28 katılımcı “sınıfımda kuralları sözel olarak hatırlatıyorum” alt temasını tekrar etmiş ve bunu seçenlerin genel toplam içindeki yüzdeler değeri %56 olarak hesaplanmıştır. 6 katılımcı da “öğreticinin kurallara öncelikle kendisinin uyması gerekir” alt temasını belirlemiştir; bunu seçen katılımcıların genel toplam içindeki yüzdeler değeri ise %12 olarak tespit edilmiştir. Konuyla ilgili 7 katılımcı “sert olmayan kurallar koyuyorum” alt temasını seçmiştir ve bunu belirleyen katılımcıların genel toplam içindeki oranı %14 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Söz konusu soruya cevap kabiline 4 katılımcı “ödül ve ceza yöntemiyle disipline ediyorum” alt temasını belirlemiştir. Bu katılımcıların yüzdelik oranı %8 olarak hesaplanmıştır. 2 katılımcı da “görev dağılımı yapıyorum” alt temasını tekrar etmiştir. Bunu tekrar edenlerin genel katılımcılar içerisindeki oranı ise %4 olarak belirlenmiştir. Ayrıca 3 katılımcı “mesafemi koruyarak” alt temasını oluşturmuştur. Bunu seçenlerin genel toplama oranı %6 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcılar tarafından verilen cevaplar bağlamında oluşturulan alt temalara bakıldığında en sık tekrarlanan alt temanın “sınıfımda kuralları sözel olarak hatırlatıyorum” alt teması olduğu anlaşılmaktadır. Zira 50 katılımcı arasından 28’i bu alt temayı seçmiş ve bu katılımcıların genel toplama oranı %56 olarak hesaplanmıştır.

**Katılımcılara yöneltilen “Kursunuzda Disiplinin Sağlanması Hususunda Ne Tür Önlemler Alıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır:**

**K40:** Dönem başında öğrencilerle toplantı yapıp resmî bilgilendirmeleri yapıyoruz ve sene içinde de takip ediyoruz. Yoklama alma gibi.

**K41:** Cep telefonlarını kısmalarını, gerektiğinde dışarıda konuşmalarını istiyorum.

**K42:** Ders saatine uyulması, verilen ödevin zamanında yapılması ve çalışılması için motive etme; ayrıca sorumluluk bilinci verme ve gerektiğinde takdir ve teşekkür etme.

Katılımcılar tarafından bildirilen görüşlerde her katılımcı disiplinin sağlanması gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcıların disiplini sağlama şekilleri birbirinden farklıdır. Dolayısıyla aynı yöntemi kullanarak disiplini sağlayan katılımcılara göre alt temalar belirlenmiştir. Ortaya konan görüşlere göre katılımcıların yarısından fazlası, disiplinin sağlanması için sınıfında kuralları sözlü olarak hatırlatmaktadır, denilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Kurslarınızda Mevzuattan ve Müfredattan Kaynaklanan Problem Yaşıyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrar eden katılımcılara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.24’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.24: Kurslarınızda Mevzuattan ve Müfredattan Kaynaklanan Problem Yaşıyor musunuz?**

Alt Temalar	f	%
Mevzuattan Kaynaklanan Problem Yaşıyorum.	6	12
Müfredattan Kaynaklanan Problem Yaşıyorum.	7	14
Herhangi Bir Problem Yaşamıyorum.	37	74
Toplam	50	100

Tabloda katılımcı cevapları doğrultusunda üç alt temanın oluştuğu görülmektedir. Katılımcılardan 6'sı “mevzuattan kaynaklanan problem yaşıyorum” alt temasını belirlerken bunu tekrarlayanların genel toplama oranı %12 olarak belirlenmiştir. 7 katılımcı da “müfredattan kaynaklanan problem yaşıyorum” alt temasını tekrar etmiştir. Bu alt temayı tekrar eden katılımcıların genel toplama oranı ise %14 olarak hesaplanmıştır. Konuyla ilgili 37 katılımcı “herhangi bir problem yaşamıyorum” cevabını alt tema olarak belirlemişlerdir. Bu alt temayı seçen katılımcıların genel toplama oranı %74 olarak belirlenmiştir. Alt temalar genel olarak değerlendirildiğinde %74 oranına sahip olan ve en sık tekrar eden alt tema “herhangi bir problem yaşamıyorum” alt temasıdır. Dolayısıyla katılımcıların yarısından fazlası bir problem yaşamamaktadır, denilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Kurslarınızda Mevzuattan ve Müfredattan Kaynaklanan Problem Yaşıyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları:

**K5:** Hayır.

**K28:** Evet. İkinci sene gelen öğrenciye aynı müfredatın uygulanması öğrencinin ilgisini kaybetmesine sebep oluyor.

**K33:** Mevzuat konusunda evet. Kayıt işlemlerinde her yıl değişikliklerin oluşu bizleri her yıl bu konuda sıkıntıya sokuyor.

Katılımcılar belirttikleri görüşlerinde çok da hâkim olmadıkları bir alan olan mevzuat konusunun kendilerine sorun oluşturduğundan bahsetmişlerdir. Bazı katılımcılar da müfredatla alakalı sorunlar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Tabloya göre katılımcıların yarısından fazlasının herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmek gerekir.

Katılımcılara yöneltilen “Öğrencilerinizle İlgili En Çok Hangi Konuda Problemler Karşılaşıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bu alt temaları tekrar eden katılımcılara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.25’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.25: Öğrencilerinizle İlgili En Çok Hangi Konuda Problemlerle Karşılaşıyorsunuz?**

Alt Temalar	f	%
Herhangi Bir Sorun Yaşamıyorum.	8	16
Ailevi Problemlerini Yansıtılmaları Yönüyle Sorunlar Yaşıyorum.	28	56
İletişimsizliğe Bağlı Sorunlar Yaşıyorum.	4	8
Kişisel Sebeplere Dayalı Sorunlar Yaşıyorum.	10	20
Toplam	50	100

Tabloda da görüldüğü üzere katılımcı cevaplarına göre 4 alt tema belirlenmiştir. Buna göre 8 katılımcı “herhangi bir sorun yaşamıyorum” alt temasını seçmiştir. Bunu seçenlerin genel toplama oranı %16 olarak belirlenmiştir. 28 katılımcı da “ailevi problemlerini yansıtılmaları yönüyle sorunlar yaşıyorum” alt temasını belirlemişlerdir. Bunların frekans değerinin genel toplam içindeki oranı ise %56 olarak hesaplanmıştır. 4 katılımcı konuyla ilgili “iletişimsizliğe bağlı sorunlar yaşıyorum” alt temasını tekrar etmiştir. Bu alt temayı tekrar eden katılımcıların genel toplam içindeki oranı %8 şeklinde hesaplanmıştır. Ayrıca 10 katılımcı “kişisel sebeplere dayalı sorunlar yaşıyorum” alt temasını ifade etmiştir. Bunu zikredenlerin genel toplam içindeki oranı ise %20 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcı cevaplarına göre oluşturulan alt temalara genel olarak bakıldığında ailevi problemlerini sınıfa yansıtan öğrencilerin problem oluşturdukları cevabının katılımcılar tarafından diğer alt temalara kıyasla daha sık tekrar edildiği anlaşılmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Öğrencilerinizle İlgili En Çok Hangi Konuda Problemlerle Karşılaşıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

**K17:** Ailevi veya kişisel.

**K28:** En çok ailevi ve toplumsal problemlerle karşılaşıyorum.

**K30:** Ailevi ve ekonomik.

Görüldüğü üzere katılımcılar bildirdikleri görüşlerde öğrencilere yönelik en sık ailevi problemlerle karşılaştıkları yönünde açıklama yapmışlardır.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân Kurslarındaki Eğitimin Verimliliği Konusunda Görüşleriniz Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrarlayanlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.26’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.26: Kur’ân Kurslarındaki Eğitimin Verimliliği Konusundaki Görüşleriniz Nelerdir?**

Alt Temalar	f	%
Kursta Verilen Eğitimlerin Verimli Olduğunu Düşünüyorum.	33	66
Kursta Verilen Eğitimlerin Verimli Olduğunu Fakat Geliştirilmesi Gerektiğini Düşünüyorum.	17	34
Toplam	50	100

Tabloya bakıldığında “Kur’ân Kurslarındaki Eğitimin Verimliliği Konusunda Görüşleriniz Nelerdir?” sorusuna karşılık iki alt temanın oluştuğu görülmektedir. Buna göre 33 katılımcı “kursta verilen eğitimlerin verimli olduğunu düşünüyorum” alt temasını belirlerken; bunun genel toplama oranı %66 olarak hesaplanmıştır. 17 katılımcı ise “kursta verilen eğitimlerin verimli olduğunu fakat geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum” alt temasını tekrar etmiştir. Bu alt temayı tekrar eden katılımcıların genel toplama oranı da %34 olarak belirlenmiştir.

Her iki alt tema karşılaştırıldığında kursta verilen eğitimin gerekliliği hususunda herkesin hemfikir olduğu dikkat çekmektedir. Yine kursta verilen eğitimleri yeterli bulan katılımcı sayısının ve yüzdelik değerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân Kurslarındaki Eğitimin Verimliliği Konusunda Görüşleriniz Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

**K26:** Kur’ân kurslarındaki eğitimde biz öğreticilerin sorumluluğunun büyük olduğunu düşünüyorum; ayrıca Kur’ân-ı Kerîm’i sadece lafzıyla değil anlamı ve mahiyetiyle de temsil etmeye çalışırsak sorunların büyük oranda çözüleceğine inanıyorum. Zira tebliğe başladığında Allah Rasûlü'nün imkânları çok kısıtlıydı; fakat kısa sürede etrafı "Anam babam sana feda olsun." diyen gençlerle dolmuştu

**K27:** Ben kendime karşı eleştirel davranmaya çalışıp elimden geldiğince her sene kendime bir şeyler daha katmaya gayret ediyorum. Zira etrafımızdaki eksiklikleri uzanabildiğimiz kadar çözmeye çalışmak gerekiyor. Ayrıca problem çıkarmak değil çözmek marifettir. Bence her insanın yapması gereken de bu.

**K28:** Olumlu olarak, her mahallede birden fazla kursun faaliyet göstermesi ve ileri yaşlardaki bireylere Kur’ân öğrenme imkânı tanınması. Olumsuz olarak, derneklerin kurslara gereken önemi vermemelerini örnek verebilirim.

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde genel olarak katılımcıların kurs eğitiminin yeterli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlası kurs eğitiminin yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerine göre bakıldığında 50 katılımcının %66’sı kurs eğitiminin yeterli olduğunu düşünmektedir.

#### 4.2. Öğrencilere Yönelik Bulgular

Yetişkinlere yönelik Kur’ân öğretiminde yaşanan problemler ve bunlara dair çözüm önerileriyle ilgili öğrenci görüşlerini almak için öğrencilere 20 soru sorulmuş olup alınan cevaplar bağlamında alt temalar belirlenmiştir. Her soruya yönelik belirlenen alt temalar tablolar halinde gösterilmiştir. Tablolarda alt temaları tekrar eden katılımcı sayılarını gösteren frekans ve bunların genel toplama oranını ortaya koyan yüzdeler hesaplanmıştır. Ayrıca her tablo altında içinde bulunan değerlere yönelik açıklamalar yapılmış ve katılımcı cevaplarından bazıları ilgili tablo altında aktarılmıştır. Buna göre her tabloda yer verilen frekans ve yüzdeler karşılaştırıldığında hesaplanan değerlerin aynı olduğu görülecektir. Katılımcı sayısı 100 olduğu için frekans değerlerinin genel toplama oranı da frekans değeri ile aynı çıkmaktadır. Bundan dolayı tablo altı yorumlarında ayrıca yüzdeler hesaplamalarıyla ilgili yorumlara yer verilmeyecektir.

Öğrencilerin demografik özellikleriyle ilgili bilgiler Tablo 4.27’de gösterilmiştir. Tabloda frekans ve yüzdeler hesaplamalarına da yer verilmiştir.

**Tablo 4.27: Öğrencilerin Demografik Verileriyle İlgili Frekans ve Yüzdeler**

Alt Temalar	f	%
Yaş/20-35	18	18
Yaş/35-45	29	29
Yaş/45-55	40	40
Yaş/55-65	13	13
Eğitim Düzeyi/ilkokul	41	41
Eğitim Düzeyi/Ortaokul	9	9

Eğitim Düzeyi/Lise	30	30
Eğitim Düzeyi/Ön Lisans	10	10
Eğitim Düzeyi/Lisans	10	10
Kursta Kaçınıc Yılıınız/1-5	90	90
Kursta Kaçınıc Yılıınız/5-10	10	10
Kur'ân-ı Kerîm'i Kaç Yaşında Öğrendiniz/10-20	65	65
Kur'ân-ı Kerîm'i Kaç Yaşında Öğrendiniz/20-35	11	11
Kur'ân-ı Kerîm'i Kaç Yaşında Öğrendiniz/35-50	24	24
Toplam	100	100

Tabloda yer verilen demografik verilerle ilgili frekans değerlerine bakıldığında; 100 katılımcıdan 18'inin 20-35, 29'unun 35-45, 40'ının 45-55, 13'ünün de 55-65 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Demografik veri olarak eğitim düzeyi ile ilgili özelliklere bakıldığında ise 41 katılımcının ilkokul, 9 katılımcının ortaokul, 30 katılımcının lise, 10 katılımcının ön lisans, 10 katılımcının lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Kursa katılma süresi ile ilgili demografik özelliklere bakıldığında; 90 katılımcının 1-5 yıl arasında kursa devam ettiği, 10 katılımcının ise 5-10 yıl arasında kurs öğrencisi olduğu aktarılan veriler doğrultusunda ifade edilebilir. Kursa katılan öğrencilerin Kur'ân-ı Kerîm'i kaç yaşında öğrendikleriyle ilgili demografik özelliklere bakıldığında ise 65 katılımcının 10-20 yaş aralığında, 11 katılımcının 20-35 yaş aralığında, 24 katılımcının ise 35-50 yaş aralığında Kur'ân öğrendikleri tabloda verilen bilgilerden anlaşılmaktadır.

Tabloda yer verilen demografik özellikler genel olarak değerlendirildiğinde 100 katılımcı arasında kursa devam eden öğrencilerin yaş ortalaması 45-55 yaş aralığında olan öğrencilerin daha fazla olduğu ifade edilebilir. Nitekim tabloya bakıldığında, %40 olarak hesaplanan 45-55 yaş aralığındaki katılımcıların oranının diğerlerinden daha fazla olduğu görülmektedir.

Demografik verilerden eğitim düzeyine bakıldığında ilkokul mezunu olan kurs öğrencilerinin 100 katılımcı arasında %41'lik bir orana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kursa devam etme süresi olarak da 90 katılımcının 1-5 yıl arasında kurs aldığı demografik bilgilerden elde edilen bir bulgudur. Katılımcıların Kur'ân öğrenme yaşlarıyla ilgili bulgulara bakıldığında ise 100 katılımcının 65'inin Kur'ân'ı öğrenme yaş aralığının 10-20 arasında olduğu belirtilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân Kursuna Gelme Amacınız Nedir?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrarlayan katılımcılara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.28: Kur’ân Kursuna Gelme Amacınız Nedir?**

Alt Temalar	f	%
Kur’ân-ı Kerîm’i Tecvidli Öğrenmek.	33	33
Dini Bilgilerimi Pekiştirmek.	13	13
Kur’ân-ı Kerîm’i Doğru Okumak.	54	54
Toplam	100	100

Tabloya bakıldığında üç alt temanın katılımcı cevapları bağlamında olduğu görülmektedir. Buna göre 33 katılımcı “Kur’ân-ı Kerîm’i tecvidli öğrenmek”, 13 katılımcı “dini bilgilerimi pekiştirmek”, 54 katılımcı da “Kur’ân-ı Kerîm’i doğru okumak” alt temasını belirlemiştir. Katılımcıların tekrar ettikleri alt temalar genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların yarısından fazlası Kur’ân-ı doğru okumak için kursa geldiğini belirtmiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân Kursuna Gelme Amacınız Nedir?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

**K9:** Dinimi tam Olarak yaşayabilmek.

**K85:** Okumamdaki Telaffuz hatalarını düzeltmek amacıyla kursa katıldım.

**K2:** Kur’ân-ı Kerîm’i daha iyi okumak ve tecvidi öğrenmek, kurallarıyla beraber anlamını da öğrenmek için geldim.

Katılımcıların çoğu, bildirdikleri görüşlerde, kursa katılma amaçlarını Kur’ân-ı Kerîm’i doğru okumak şeklinde açıklamaktadırlar. Buna göre 100 katılımcının 65’inin görüşü bu yöndedir. Kur’ân okurken tecvidin gerekliliğine inandıklarını belirten ve bundan dolayı kursa katıldığını ifade eden katılımcı görüşleri de en sık tekrar eden ikinci görüştür. Tabloya göre dini bilgileri öğrenerek dini esasları doğru bir şekilde uygulama amacıyla kursa katıldıklarını ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Harflerin Mahreçlerini Çıkarırken Zorlanıyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrarlayan katılımcılara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.29’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.29: Harflerin Mahreçlerini Çıkarırken Zorlanıyor musunuz?**

Alt Temalar	f	%
Zorlanıyorum.	73	73
Zorlanmıyorum.	27	27
Toplam	100	100

Katılımcı cevaplarına göre belirlenen iki alt tema tabloda gösterilmiştir. Katılımcıların %73'ü mahreçlerin çıkarılmasında zorlandıkları için “zorlanıyorum” alt temasını seçmiş; %27'si de mahreçleri çıkarırken zorlanmadığını belirtmiştir. Her iki alt tema kıyaslandığında, mahreçlerin çıkarılmasıyla ilgili katılımcıların tamamına yakınının zorlandığı ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Harflerin Mahreçlerini Çıkarırken Zorlanıyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

**K6:** Biraz zorlanıyorum.

**K20:** Harflerin mahreçlerini çıkarırken zorlanıyorum.

**K8:** Evet başlarda zorlanıyordum.

Yukarıdaki verilere göre katılımcılar, bildirdikleri görüşlerde bazen mahreçlerin çıkarılmasıyla ilgili sorun yaşadıklarını belirtmiş; bazı katılımcılar da çoğunlukla mahreçlerin çıkarılmasında zorlandığını ifade etmiştir. Denilebilir ki genel olarak katılımcıların büyük çoğunluğu mahreçlerin çıkarılmasında sorun yaşamaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Hangi Harfleri Çıkarırken Daha Çok Zorlanıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrarlayanlara ait frekans ve yüzdeler oranları Tablo 4.30’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.30: Hangi Harfleri Çıkarırken Daha Çok Zorlanıyorsunuz?**

Alt Temalar	f	%
Boğaz Harflerini Çıkarırken Zorlanıyorum.	48	48
Dâd Harfini Çıkarırken Zorlanıyorum.	17	17
Râ Harfini Çıkarırken Zorlanıyorum.	3	3
Pelteğ Harfleri Çıkarırken Zorlanıyorum.	2	2
Kalın Harfleri Çıkarmakta Zorlanıyorum.	12	12
Tüm Harfleri Çıkarabiliyorum.	18	18
Toplam	100	100

Katılımcı cevapları bağlamında 6 alt tema olduğu tabloda verilmiştir. Buna göre 48 katılımcının “boğaz harflerini çıkarırken”, 17’sinin “dâd harfini çıkarırken”, 3’ünün katılımcının “râ harfini çıkarırken”, 2’sinin “peltek harfleri çıkarırken”, 12 katılımcının “kalın harfleri çıkarmakta” zorlanıyorum alt temalarını tekrarlarken; 18 katılımcının da “tüm harfleri çıkarabiliyorum” alt temalarını tekrar ettikleri görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde 100 katılımcının %48’inin boğaz harflerini çıkarırken zorlandığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar arasında 18 katılımcının harfleri çıkarma konusunda herhangi bir sorun yaşamadığı tablodaki verilerden anlaşılmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Hangi Harfleri Çıkarırken Daha Çok Zorlanıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

**K15:** ‘Ayn ve dâd.

**K33:** ‘Ayn, ğayn, dâd.

**K49:** Hiçbirinde zorlanmıyorum.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda belirlenen alt temaları tekrarlama sıklıkları dikkate alındığında; katılımcı grubun yarısına yakının boğaz harflerini çıkarma konusunda zorlandıkları ifade edilebilir. Katılımcılar arasında harflerin çıkarılmasında hiç zorlanmayan 18 kişi de genel toplam içerisinde azımsanmayacak kadardır.

Katılımcılara yöneltilen “Tecvidli Okumanın Gerekli Olduğunu Düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrarlayanlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.31: Tecvidli Okumanın Gerekli Olduğunu Düşünüyor musunuz?**

Alt Temalar	f	%
Tecvidli Okumanın Gerekli Olduğunu Düşünüyorum.	99	99
Tecvidsiz Okunabileceğini Düşünüyorum.	1	1
Toplam	100	100

Tabloya bakıldığında katılımcı cevapları doğrultusunda iki alt temanın belirlendiği görülmektedir. Tabloda aktarılan verilere bakıldığında katılımcılardan 99’unun

tecvidli okumanın gerekli olduğuna inandığı yönünde görüş bildirdiği; 1 katılımcının da tecvidsiz Kur’ân okunabileceği yönünde görüş belirttiği görülmektedir.

**Katılımcılara yöneltilen “Tecvitli Okumanın Gerekli Olduğunu Düşünür musunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları:**

**K29:** Tevidli okumak Kur’ân’ı güzelleştirir. Allah’ın kelamına özen gösterip manayı bozmadan okumak için tecvid gereklidir.

**K32:** Evet. Kur’ân-ı Kerîm daha anlaşılır ve daha güzel okunuyor.

**K64:** Evet. Tecvid uygulandığında okunuş daha kolay oluyor.

Katılımcılardan 1 kişi hariç geriye kalan katılımcıların tamamı ortak görüş belirterek “Tevcidli okumanın gerekli olduğunu düşünüyorum” alt temasını belirlemiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân-ı Kerîm Okurken Uyguladığınız Tecvitlerin Adını Biliyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunlara tekrarlayanlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.32: Kur’ân-ı Kerîm Okurken Uyguladığınız Tecvidlerin Adını Biliyor musunuz?**

Alt Temalar	f	%
Uyguladığım Tecvidlerin Adlarını Biliyorum.	60	60
Uyguluyorum. Ama Adlarını Bilmiyorum.	40	40
Toplam	100	100

Tabloda da görüldüğü üzere iki alt tema belirlenmiş olup katılımcıların 60’ı “uyguladığım tecvitlerin adlarını biliyorum” alt temasını tekrar ederken 40 katılımcı da “uyguluyorum ama adlarını bilmiyorum”u tekrar etmiştir. Genel olarak bakıldığında katılımcıların yarısından fazlasının uyguladığı tecvidlerin adlarını bildiği ifade edilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân-ı Kerîm Okurken Uyguladığınız Tecvitlerin Adını Biliyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları:

**K98:** Evet.

**K90:** Bilmiyorum.

**K97:** Yarısını.

Katılımcıların yarısından fazlası Kur'ân okurken uyguladıkları tecvidlerin adlarını bildiklerini ifade etmişlerdir. 100 katılımcının 40'ı da tecvid kurallarını uyguladığını ancak uyguladığı tecvidin adını bilmediğini bildirmiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Kur'ân-ı Kerîm üzerinde Tecvit Tahlili Yapabilecek Nitelikte Bir Eğitimi Ne Kadar Sürede Elde Ettiniz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bu alt temaları tekrar eden katılımcılara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.33'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.33: Kur'ân-ı Kerîm üzerinde Tecvit Tahlili Yapabilecek Nitelikte Bir Eğitimi Ne Kadar Sürede Elde Ettiniz?**

Alt Temalar	f	%
12 ay	27	27
24 ay	24	24
36 ay	19	19
Henüz O Seviyeye Gelemedim.	30	30
Toplam	100	100

Katılımcıların verdiği cevaplara göre belirlenen 4 alt tema tabloda gösterilmektedir. Buna göre katılımcıların 27'si tecvide yönelik tahlil yapabilecek seviyeye gelme süresini 12 ay, 24 katılımcı 24 ay, 19 katılımcı 36 ay olarak belirtirken; 30 katılımcı da tecvit tahlili yapacak seviyeye gelemediğini ifade etmiştir. Genel olarak alt temaların tekrarlanma sıklıkları değerlendirildiğinde tecvit tahlili yapamayacak seviyede olan katılımcıların oranının diğerlerine göre daha fazla olduğu belirtilebilir.

Katılımcılara sorulan “Kur'ân-ı Kerîm üzerinde Tecvit Tahlili Yapabilecek Nitelikte Bir Eğitimi Ne Kadar Sürede Elde Ettiniz?” sorusuna karşılık oluşturulan cevaplar alt temalarda yer aldığı şekilde verildiği için bu soruya yönelik katılımcı görüşlerine yer verilmesine gerek duyulmamıştır.

Katılımcılara yöneltilen “Kurstan Evinize Gittiğinizde Gün İçinde Yaptığımız Dersi Tekrar Ediyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrarlayanlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.34'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.34: Kurstan Evinize Gittiğinizde Gün İçinde Yaptığımız Dersi Tekrar Ediyor musunuz?**

Alt Temalar	f	%
-------------	---	---

Ders Tekrarı Yapıyorum.	55	55
Ders Tekrarı Yapmıyorum.	45	45
Toplam	100	100

Tabloya bakıldığında katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulan iki alt temadan en çok tekrar eden alt temanın “ders tekrarı yapıyorum” alt teması olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre 55 katılımcı tarafından “ders tekrarı yapıyorum” alt teması tekrar edilmiştir. 45 katılımcı da “ders tekrarı yapmıyorum” alt temasını tekrar etmiştir. Tabloya bakıldığında gün içerisinde yapılan dersin tekrarını evde yapmayan katılımcıların sayısı ders tekrarı yapan katılımcı sayısına yakın olduğu görülecektir.

Katılımcıların geneli tarafından tek kelimelik görüş bildirildiğinde için “Kurstan Evinize Gittiğinizde Gün İçinde Yaptığımız Dersi Tekrar Ediyor musunuz?” sorusuna yönelik katılımcı görüşü aktarılmamıştır.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân-ı Kerîm Dersi ile İlgili Ödevinizi Akşamdan Hazırlayıp Bir Sonraki Gün Derse Hazırlıklı Geliyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrarlayanlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.35’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.35: Kur’ân-ı Kerîm Dersi ile İlgili Ödevinizi Akşamdan Hazırlayıp Bir Sonraki Gün Derse Hazırlıklı Geliyor musunuz?**

Alt Temalar	f	%
Ön Hazırlık Yapıyorum.	71	71
Ön Hazırlık Yapmadan Derse Katılıyorum.	29	29
Toplam	100	100

Tabloda iki alt temanın tekrar edilme sıklığına bakıldığında 71 katılımcının derse ön hazırlık yaparak geldiği, 29 katılımcının da ön hazırlık yapmadan derse katıldığına yönelik bulgulara rastlanmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân-ı Kerîm Dersi ile İlgili Ödevinizi Akşamdan Hazırlayıp Bir Sonraki Gün Derse Hazırlıklı Geliyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

**K29:** Evdeki sorumluluklarımdan ötürü çoğu zaman çalışmadan gidiyorum.

**K3:** Kesinlikle hazırlıklı gidiyorum.

**K12:** Evet.

Katılımcı görüşlerine göre onların büyük çoğunluğunun derse katılmadan önce evde ön hazırlık yaptığı; bazı katılımcıların da derse hazırlanmak için fırsat bulamadıklarını ifade edilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Yüzünden Okurken En Çok Neye Dikkat Edersiniz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunları tekrarlayanlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.36’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.36: Yüzünden Okurken En çok Neye Dikkat Edersiniz?**

Alt Temalar	f	%
Tecvid Kaidelerine Dikkat Ederim.	62	62
Harflerin Mahreçlerini Düzgün Çıkarmaya Dikkat Ederim.	36	36
Herhangi Bir Şeye Dikkat Etmem.	2	2
Toplam	100	100

Tabloda üç alt temanın katılımcı görüşleri doğrultusunda tekrar edilme sıklığına bakıldığında; en sık tekrar edilenin, 62 katılımcının tekrar ettiği “tecvid kaidelerine dikkat ederim” alt teması olduğu görülmektedir. Diğer alt temaların tekrar edilme sıklıkları ise sırayla 36 katılımcı tarafından tekrar edilen “harflerin mahreçlerini düzgün çıkarmaya dikkat ederim” alt teması ile 2 katılımcının tekrar ettiği “herhangi bir şeye dikkat etmem” alt temasıdır.

Katılımcılara yöneltilen “Yüzünden Okurken En çok Neye Dikkat Edersiniz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları:

**K16:** Tecvid kurallarına.

**K18:** Tecvid kurallarına uymayı ve mahreçleri doğru çıkarmaya dikkat ederim.

**K25:** Dikkatli ve hatasız okumaya dikkat ederim.

Katılımcıların yarısından fazlasının bildirdiği görüşe göre yüzünden okumalarda en fazla dikkat edilen uygulama, tecvid kurallarına riayettir.

Katılımcılara yöneltilen “Uyarı Aldığınız Hataları Not Ediyor musunuz, Yoksa O An İçin İlgilenip Sonra Bırakıyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.37’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.37: Uyarı Aldığınız Hataları Not Ediyor musunuz? Yoksa O An İçin İlgilenip Sonra Bırakıyor musunuz?**

Alt Temalar	f	%
Uyarıları Not Alır ve Düzeltirim.	95	95
Uyarıları Dikkate Alırım Ama Sonrasında Takip Etmem.	5	5
Toplam	100	100

Tabloda iki alt temadan en sık tekrar edilenin %95’lik bir oranla “uyarıları not alır ve düzeltirim” alt teması olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 5’i de “uyarıları dikkate alırım ama sonrasında takip etmem” alt temasını tekrar etmiştir. Her iki alt temaya yönelik bir değerlendirme yapıldığında 95 katılımcının hatalarla ilgili uyarıları dikkate aldığını ve düzelttiğini ifade etmek mümkündür.

Katılımcılara yöneltilen “Düzenli Olarak Her gün Kur’ân-ı Kerîm Okuyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.38’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.38: Düzenli Olarak Her gün Kur’ân-ı Kerîm Okuyor musunuz?**

Alt Temalar	f	%
Kur’ân’ı Düzenli Olarak Okurum.	66	66
Kur’ân’ı Düzenli Okumam.	34	34
Toplam	100	100

Tabloya bakıldığında alt temaların tekrar edilme sıklıkları arasında belirgin bir fark olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşleri bağlamında oluşturulan iki alt temadan en sık tekrar edilenin 66 katılımcı tarafından oluşturulduğu tablodaki verilerde yansıtılmıştır. Buna göre 66 katılımcı “Kur’ân’ı düzenli olarak okurum”, 34 katılımcı da “Kur’ân’ı düzenli okumam” alt temasını belirlemiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân-ı Kerîm Okuyuşunuzu Serileştirmek İçin İşitsel veya Görsel Manada Neler Yapıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.38’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.39: Kur’ân-ı Kerîm Okuyuşunuzu Serileştirmek İçin İşitsel veya Görsel Manada Neler Yapıyorsunuz?**

Alt Temalar	f	%
-------------	---	---

Sesli Okumaya Özen Gösteriyorum.	11	11
Kıraat Hocalarını Dinliyorum.	5	5
Teknolojiden Yararlanıyorum.	41	41
Daha Fazla Okumaya Gayret Gösteriyorum.	43	43
Toplam	100	100

Tabloda yer verilen 4 alt temanın tekrar edilme sıklığına bakıldığında; en sık tekrar edilenin “daha fazla okumaya gayret gösteriyorum” alt teması olduğu görülmektedir. Bu alt temanın 100 katılımcı arasından 43’ü tarafından tekrar edildiği tabloda yansıtılan verilere göre belirtilebilir. Tekrarlanma sıklığı olarak ikinci sırada yer alan ve 41 katılımcı tarafından tekrarlanan alt tema “teknolojiden yararlanıyorum”dur. 11 katılımcı tarafından tekrar edilen ve üçüncü sırada yer alan alt tema ise “sesli okumaya özen gösteriyorum” alt temasıdır. Son olarak 5 katılımcı tarafından belirlenen alt tema “kıraat hocalarını dinliyorum”dur. Genel olarak bakıldığında 43 katılımcı Kur’ân okuyuşunu serileştirmek için daha fazla okumaya gayret göstermektedir, denilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Kur’ân-ı Kerîm Okuyuşunuzu Serileştirmek İçin İşitsel veya Görsel Manada Neler Yapıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

**K11:** Sesli okuma yapmak ve sık okumak, çeşitli hocaları dinlemek.

**K69:** Sesli okunuşunu dinliyorum.

**K3:** Okuyuşumu serileştirmek için çok fazla zaman ayırıp okuyorum ve videolar dinliyorum. Görsel olarak bunu hatırlayamadım. Sanırım yapmadım.

Katılımcı görüşlerine göre Kur’ân okuyuşunun serileştirilmesi için okumalara daha fazla zaman ayrılması gerektiği ifade edilebilir. Katılımcılar bildirdikleri görüşlerde, okumalarının serileşmesi için hem daha fazla zaman ayırdıklarını hem de daha çok çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı sesli okuma yaparak seri okumanın sağlanabileceğini belirtirken bazı katılımcılar da okuma yapacağı yerin sesli okunuşunu dinleyerek Kur’ân okumalarının serileştirileceğini belirtmiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Namaz Sûrelerini Ezberledikten Sonra Namazlarda Okuyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.40’ta gösterilmiştir.

**Tablo 4.40: Namaz Sûrelerini Ezberledikten Sonra Namazlarda Okuyor musunuz?**

Alt Temalar	f	%
Okuyorum	80	80
Okumuyorum	20	20
Toplam	100	100

Tabloya bakıldığında katılımcılar tarafından iki alt temanın tekrar edildiği görülmektedir. Buna göre 80 katılımcı namaz sûrelerini ezberledikten sonra namazlarda okuduğunu tekrarlamıştır. 20 katılımcı ise ezberledikleri namaz sûrelerini namazlarda okumadığını belirtmiştir. Tablodaki verilere dayanarak katılımcıların %80'inin namaz sûrelerini ezberledikten sonra namazlarda okuduğu ifade edilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Namaz Sûrelerini Ezberledikten Hemen Sonra Namazlarda Okuyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları:

**K75:** Evet okuyorum.

**K31:** Maalesef henüz ezberleyemedim.

**K45:** Evet ama unutmamak için tekrar gerekiyor.

Katılımcıların geneli bildirdikleri görüşlerde ezberledikleri namaz sûrelerini namazlarda okuduklarını belirterek bu şekilde sûrelerin sık tekrar edildiğini ve unutulmasının önüne geçildiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen “Namaz Sûrelerinin Meâlini Biliyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.41’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.41: Namaz Sûrelerinin Meâlini Biliyor musunuz?**

Alt Temalar	f	%
Namaz Sûrelerinin Meâllerini Biliyorum.	21	21
Namaz Sûrelerinin Meâllerini Ezberledim. Ama Unuttum.	5	5
Namaz Sûrelerinin Meâllerinin Bazılarını Biliyorum.	39	39
Namaz Sûrelerinin Meâllerini Bilmiyorum.	35	35
Toplam	100	100

Tabloda katılımcı görüşleri doğrultusunda tekrar eden cevaplara göre oluşturulan 4 alt tema görülmektedir. 100 katılımcı arasında 39 katılımcı “namaz sûrelerinin meâllerinin bazılarını biliyorum” alt temasını tekrar ederek en sık tekrar edilen temayı belirlemişlerdir. Yine 35 katılımcı “namaz sûrelerinin meâllerini bilmiyorum”, 21 katılımcı “namaz sûrelerinin meâllerini biliyorum”, 5 katılımcı da “namaz sûrelerinin meâllerini ezberledim. Ama unuttum” alt temasını tekrar etmiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Namaz Sûrelerinin Meâlini Biliyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

**K33:** Tam olarak bilemiyorum.

**K41:** Hocamızın anlattıklarını biliyorum.

**K38:** Evet. İlk önce namaz sûrelerinin meâllerini öğretti, hocamız.

Katılımcıların ezberledikleri namaz sûrelerinin meâllerini bilip bilmeme durumlarıyla ilgili belirttikleri görüşlerde; onların namaz sûrelerinin bazılarının meâlini bildikleri yönünde açıklama yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı ise namaz sûrelerinin meâllerini bilmediği yönünde görüş belirtmiştir. Bazı katılımcılar da görüşlerinde namaz sûrelerini ezberlemeden önce meâllerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen “Derslere Düzenli Katılım Sağlıyor musunuz” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.42’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.42: Derslere Düzenli Katılım Sağlıyor musunuz?**

Alt Temalar	f	%
Devam Problemi Yaşamıyorum	60	60
Devam Problemi Yaşıyorum	40	40
Toplam	100	100

Tabloya bakıldığında 100 katılımcının 60’ı derslere düzenli katılırken, 40’ının derslere düzenli bir şekilde katılmadığı ve devam problemi yaşadığı belirtilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Derslere Düzenli Katılım Sağlıyor musunuz” sorusuna verilen cevaplardan bazıları:

**K52:** Evet.

**K29:** Katılmaya çalışıyorum.

**K92:** Düzenli gidemiyorum.

Katılımcıların önemli bir kısmı bildirdikleri görüşlerinde derslere devam konusunda ellerinden geleni yaparak düzenli bir şekilde katılım sağlamak için çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar da kendilerinin dışında oluşan sebeplerden dolayı bazen devam problemi yaşadıklarını görüş olarak belirtmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen “DİB’in Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Metodundan Memnun musunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.43’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.43: DİB’in Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Metodundan Memnun musunuz?**

Alt Temalar	f	%
DİB Metodundan Memnunum.	78	78
DİB Metodundan Memnunum Fakat Geliştirilebilir.	22	22
Toplam	100	100

Tabloya bakıldığında katılımcıların iki alt temayı tekrar ettikleri görülmektedir. Buna göre 78 katılımcı “DİB metodundan memnunum” cevabını vermiştir. 22 katılımcı ise “DİB metodundan memnunum. Fakat geliştirilebilir” cevabını vermiştir. Kurslarda öğrenci durumundaki katılımcıların %78’i DİB’in tavsiye ettiği Kur’ân-ı Kerîm metodundan memnundur denilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Yıllık Eğitim Süresi Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.44’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.44: 1 Yıllık Eğitim Süresi Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?**

Alt Temalar	f	%
1 Yıllık Eğitim Süresini Yeterli Buluyorum.	20	20
1 Yıllık Eğitim Süresini Yeterli Bulmuyorum.	80	80
Toplam	100	100

Katılımcılar yönetilen soruya karşılık iki alt tema belirlemiş olup bu alt temalardan en fazla “1 yıllık eğitim süresini yeterli bulmuyorum” alt temasını tekrar etmişlerdir. Bu alt temayı 100 katılımcı arasından 80’i tekrar etmiştir. 20 katılımcı ise “1 yıllık eğitim süresini yeterli buluyorum” alt temasını belirlemiştir. Genel olarak bir

değerlendirme yapıldığında katılımcıların %80'inin 1 yıllık eğitim süresini yeterli bulmadığı yorumu yapılabilir.

Katılımcılara yöneltilen “1 Yıllık Eğitim Süresi Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları:

**K1:** Yaş ilerledikçe zor oluyor. Bir yıl yeterli değil ve yola devam.

**K4:** 1 yıl yeterli değil.

**K5:** Bir yıllık eğitim Kur'an öğreniminde asla yeterli değil. Eğitim almamıza tabii ki geliyor. Ama bizlere yaş ortalaması sebebiyle, bir de unutmaya ve öğrenmedeki zorluk nedeniyle yeterli gelmiyor

Katılımcıların bildirdikleri görüşlerde, yaş ortalamasının yüksek olmasına bağlı olarak öğrenme güçlüğü ve kolay unutmaya problemlerini yaşadıkları ve bu olumsuzluklarla birlikte eğitim süresinin 1 yıl gibi bir süre olmasının onlar adına durumu daha da zorlaştırıcı bir uygulama olduğu gibi ifadelerle rastlanmıştır. Dolayısıyla katılımcıların büyük bir çoğunluğu 1 yıllık eğitim süresini yeterli görmediği yönünde görüş ortaya koymuşlardır.

Katılımcılara yöneltilen “Sizce Bulduğunuz Kurs İle İlgili Problemler Nelerdir? Bu Konudaki Çözüm Önerileriniz Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara göre oluşturulan alt temalar ve bunlara ait frekans ve yüzdelik oranları Tablo 4.45'ta gösterilmiştir.

**Tablo 4.45: Sizce Bulduğunuz Kursla İlgili Problemler Nelerdir? Bu Konudaki Çözüm Önerileriniz Nelerdir?**

Alt Temalar	f	%
Kursun Fiziki Şartlarını Yeterli Bulmuyorum/Fiziki Şartlarda İyileştirmeler Yapılmalıdır.	10	10
Kurslarda Seviyeye Göre Gruplar Oluşturulmamaktadır/Seviye Grupları Oluşturulmalıdır.	5	5
Kursa Devam Süresinin Sınırlı Olması/Kurs Devam Sürelerindeki Kısıtlamanın Kaldırılması.	10	10
Katıldığım Kursun Yeterli Düzeyde Olduğunu Düşünüyorum.	75	75
<b>Toplam</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Tabloya bakıldığında katılımcı cevapları doğrultusunda 4 alt temanın olduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından kursla ilgili eksiklikler belirtilirken aynı zamanda bu eksikliğin ya da problemin giderilmesi için çözüm önerileri de aynı tema

içerisinde ifade edilmiştir. Katılımcıların belirledikleri alt temalar arasında en sık tekrar edilen alt tema 75 katılımcı tarafından tekrar edilen “katıldığım kursun yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum”dur. Sonrasında “kursa devam süresinin sınırlı olması/ kurs devam sürelerindeki kısıtlamanın kaldırılması” ve “kursun fiziki şartlarını yeterli bulmuyorum/fiziki şartlarda iyileştirmeler yapılmalıdır” alt temaları 10’ar kişi tarafından tekrar edilmiştir. 100 katılımcı arasında 5 katılımcı da “kurslarda seviyeye göre gruplar oluşturulmamaktadır/seviye grupları oluşturulmalıdır” alt temasını dile getirmiştir. Tüm alt temalar genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların %75’inin katıldığı kurstan memnun olduğu belirtilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Sizce Bulduğunuz Kurs İle İlgili Problemler Nelerdir? Bu Konudaki Çözüm Önerileriniz Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

**K83:** Seviyelere göre sınıfların ayrılmasını isterim.

**K50:** Herhangi bir problem yok.

**K16:** Kesinlikle problem olduğunu düşünmüyorum.

Katılımcıların büyük bir bölümü tarafından kursla ilgili herhangi bir problemin dikkatlerini çekmediği görüş olarak bildirilmiştir. Yine 100 katılımcı arasında 75 katılımcının kurstan ve uygulanan programdan memnun oldukları yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bunun dışında bazı katılımcıların problemlere yönelik görüş bildirdiği ve bu problemin nasıl çözülmesi gerektiği konusunda da öneride bulunduğu belirtilebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Araştırmanın amacı “Yetişkinlere Yönelik Kur’ân Kurslarında Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntemleri ve Okuma Problemlerini İstanbul/Kartal Örneği” üzerinden incelemektir. Bu amaç doğrultusunda hem öğrencilere hem de öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorularak Kur’ân Kurslarındaki öğretim yöntemleri ve okuma problemleri belirlenmiştir. Bunu ortaya koyabilmek adına görüşme formu oluşturulurken öğretmenlere yönelik sorular “A, B, C, D, E” olarak gruplandırılmıştır. Bunun için ilk olarak A grubunda demografik özellikler ele alınmıştır. B grubunda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuş ve alınan cevaplara göre tespitler yapılmıştır. C grubunda yer alan sorulara verilen yanıtlardan hareketle öğretim yöntemleri konusu detaylandırılmıştır. D grubundaki sorulara yönelik görüşlere göre öğretmenlerin Kur’ân-ı Kerîm öğretiminde faydalandıkları metotlar ve bu konudaki bilgileri tespit edilmiş; E grubundaki sorulara verdikleri cevaplarla da öğretmenlerin mesleki olarak yaşadıkları sorunlar belirlenmiştir. Öğrencilere yönelik hazırlanan soruların katılımcılar tarafından cevaplanmasıyla demografik özellikler, katılımcıların kurslarla ilgili düşünceleri, öğretmenler yönüyle yaşadıkları problemler, Kur’ân-ı Kerîm öğrenirken yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri tespit edilmiştir.

Öğreticiler ve öğrenciler için uygulanan görüşme tekniğinde her bir soruya alınan cevaplar içerik analiziyle yorumlanarak tablolara dönüştürülmüş ve tablolarda bulunan frekans ve yüzdelik değerler yorumlanmıştır. Ayrıca tablo altındaki yorumlar katılımcılara ait görüşlerle de desteklenmiştir.

Araştırmaya başlarken oluşturulan alt problemler, bulgulardan hareketle cevaplandırılacaktır.

#### **Bulgulardan Hareketle Birinci Alt Probleme İlgili Ulaşılan Sonuçlar**

#### **1. Öğreticilerin Elif-Bâ, Yüzüne Okuma ve Tecvid Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Problemler Nelerdir?**

Öğreticilere yöneltilen “Elif Bâ Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Problemlerden Bahseder misiniz?” sorusuna alınan cevaplara göre iki alt temanın oluştuğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin tamamının Elif-bâ öğretiminde yöntem olarak anlatım-talim-tekrar yöntemlerini kullandıkları belirlenmiş; yaşanan sorunlara dair de iki problemi belirttikleri tespit edilmiştir. 50 öğreticiden 12’sinin öğrencilerde Elif-bâ öğretiminde yaş ortalamasının yükselmesine bağlı olarak mahreçlerin çıkarılması konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. 38 katılımcının ise diğer katılımcılarda olduğu gibi yaş ortalamasının yükselmesini problem olarak belirttiği ve bu probleme bağlı olarak harfleri kavratırma konusunda zorluk çektikleri tespit edilmiştir.

Öğreticilere sorulan “Yüzüne Okuma Dersi Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir?” sorusu karşılığında alınan cevaplara göre 50 katılımcının tamamının talim ve takip yöntemi kullandığı tespit edilmiştir. Katılımcıların 26’sının yüzüne okumalarda yaşadığı en önemli problemin, yaş ortalamasının yüksek olmasına bağlı olarak, dikkat dağınıklığı olduğu saptanmıştır. Yüzüne okumalarda “derse hazırlıksız gelinmesi, öğrenci seviyelerinin farklı olması, yaş ilerlemiş gruplarda öğrenme güçlüğü’nün olması ve plan dışında ders vermek istediklerinde süre sorunu çıkması” öğretmenler tarafından ortaya konulan diğer problemlerdir.

Öğreticilere yöneltilen “Tecvid Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Problemleri Dile Getirir misiniz?” sorusuna alınan cevaplara göre katılımcıların tamamının klasik anlatım yöntemini kullandığı belirlenmiştir. Bunların tecvid öğretiminde iki problem üzerinde yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcılardan 28’inin problemi, uygulanan tecvidin adını söyleyememe olarak belirlenirken; 22’sinin problemi de öğrencilerin yaş ortalaması yüksek olduğu için uygulamaları kavrayamamaları şeklinde tespit edilmiştir.

Öğreticilerin tamamının Elif-bâ, yüzüne okuma ve tecvid öğretiminde aynı yöntemi kullandığı tespit edilmiş olup ortaya koydukları problemlerin geneli değerlendirildiğinde hepsinin belirttiği problemde ortak noktanın öğrencilerin yaş ortalamasına bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Zira katılımcıların problemleri ifade ederken öğrenme güçlüğü, telaffuz edememe, harfleri kavrayamama, bağımsız hareket etmeleri, dikkat dağınıklığı yaşanması tespitlerinin altında yatan en önemli gerekçe, yaş ortalamasının yüksek olmasıdır.

## **Bulgulardan Hareketle İkinci Alt Problemlerle İlgili Ulaşılan Sonuçlar**

### **2. Öğreticilerin Ezber Derslerinde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Problemler Nelerdir?**

Öğreticilere sorulan “Ezber Dersinde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Sorunlardan Bahseder misiniz?” sorusuna alınan cevaplara göre öğretmenlerinin tamamının “Ezber Öncesi Talim-Tekrar Yöntemi” kullandıkları saptanmıştır. Ezber derslerinde öğrencilere bakan yönüyle en fazla karşılan problem olarak ezber dersine gereken özenin gösterilmemesi ve öğrencilerde yerleşmiş hataların değiştirilememesi sorunları belirlenmiştir. Bir de katılımcıların sorunlara yönelik görüşleri değerlendirildiğinde ortak problem olarak yaş ortalamasının yüksek olması sorunu ileri sürdükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin derslere yönelik ilgilerinin az olması ve derse hazırlıksız gelmelerinin nedeni, öğretmenlerin de görüşlerinde belirttikleri gibi yaş grubu ortalamasının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. İfade edilen bu sonuç yerleşmiş hataların değiştirilmemesi sorunu için de geçerlidir.

## **Bulgulardan Hareketle Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Ulaşılan Sonuçlar**

### **3. Öğreticiler, Kur’ân’ı Öğretirken Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Belirlediği Müfredatın Dışına Çıkmakta Mıdır?**

Öğreticilerin Kur’ân öğretiminde DİB müfredatının dışına çıkıp çıkmadıklarını belirlemek için sorulan “Dersin Konusunu Belirleme Hususunda Nasıl Bir Yol İzliyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara göre katılımcıların 26’sının müfredatı esas alarak; 24’ünün ise müfredatla birlikte öğrenci isteklerini de göz önünde bulundurarak ders işlediği tespit edilmiştir. 50 katılımcının birbirine yakın aralıklarda tekrarladıkları alt temalara göre öğretmenlerin %50’sinden fazlasının DİB müfredatını takip ettiği görülmektedir. Ancak diğer temanın da katılımcıların önemli bir bölümü tarafından tercih edilmesi dikkate değer bir tespittir. Her iki tema değerlendirildiğinde müfredatla birlikte öğrenci isteklerini göz önünde bulunduran katılımcılar Kur’ân öğretimi konusunda farklı alternatiflere yönelebilmektedirler. Bu bağlamda “Müfredatla Beraber Öğrencinin İhtiyaçlarını da Esas Alıyorum” alt temasını belirleyen katılımcılar ideal öğretici yaklaşımı sergilemişlerdir.

## **Bulgulardan Hareketle Dördüncü Alt Probleme Yönelik Ulaşılan Sonuçlar**

### **4. Öğreticiler Alanında Kendini Kanıtlamış Hocaların Tilavetlerini Sınıfta Dinletmekte midirler?**

Öğreticilerin öğrencileri isteklendirmek, onlara şevk kazandırmak, derse yönelik hazır bulunuşluğu sağlamak için somut örneklerden yararlanıp yararlanmadığını belirlemek amacıyla “Alanında Kendini Kanıtlamış Hocaların Kıraatlerini Sınıfta Dinletme Durumunuz Nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplardan 29 katılımcının dinletme uygulamasını yaptığı tespit edilmiş; ancak 21’inin de alanında kendini kanıtlamış tilâvet hocalarını dinletmediği belirlenmiştir. Bu tespitlere göre katılımcıların yarısından fazlasının tilâvet hocalarını dinletmeye özen gösterdiği ve bunun gerekliliğine inandığı görülmektedir. Tilavet hocalarını dinletmeyen 21 katılımcının da azımsanmayacak oranda olduğu dikkat çekmektedir. Hâlbuki ileri yaş grubu öğrencilerde öğrenme güçlüğü, dikkat dağınıklığı, ezberlerde yerleşmiş hataları düzeltmekte sorun yaşamaları gibi öğretmenlerin belirttikleri sorunlar göz önünde bulundurulduğunda; problemlerin giderilmesi için de yaş grubunun özelliklerini bilip o doğrultuda uygulamalar yapmanın önemini fark etmiş olmaları gerekirdi. Bu durumda yaş ilerledikçe dikkat sürelerinin azalması, öğrenmelerin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için daha fazla duyu organına hitap edecek etkinliklerin belirlenmesi önem taşırken öğretmenlerin dinletme etkinliğine yönelmemesi olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir.

## **Bulgulardan Hareketle Beşinci Alt Problemle İlgili Ulaşılan Sonuçlar**

### **5. Öğreticiler Öğrencilerin Seviyelerine veya Öğrenme Alanlarına Göre Yöntemde Herhangi Bir Değişiklik Yapmakta mıdır?**

Katılımcıların yetişkinlere yönelik Kur’ân öğretimi yaparken Elif-bâ, yüzüne okuma ve tecvid derslerinde aynı yöntemi kullandıkları tespit edilmiştir. Bu tespite göre öğretmenlerin öğrenci seviyelerine göre değil ellerindeki DİB kaynağında bulunan ve önerilen yöntemle öğretim yaptıkları sonucu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla öğretmenler öğrenci seviyelerine göre öğretim yöntemi bulmaya yönelmemektedirler. Zira katılımcılardan K50’nin “Müfredatı takip ediyorum. Ancak kimi zaman ihtiyaca binaen (gündemdeki konular, özel günler, öğrencilerin istekleri vs. sebeplerle) farklı şekillenebiliyor. Böyle olmasının sebebi Kur’ân-ı Kerîm dersinde sınıfın profiline göre hareket etme gerekliliğidir. Bir de yeni gruplarda birebir çalışmalar yapmak

gerekiyor. İlerlemiş öğrencilerde ise müfredattan yararlanarak faydalı olunabilecek bir ortak yöntem bulmaya çalışıyorum.” şeklinde bildirdiği görüşte bu katılımcının öğrenci seviyesine dikkat ettiği ve bu doğrultuda yöntem belirlemeye çalıştığı tespit edilmiştir. Ancak bu ifadelere başka katılımcı görüşlerinde rastlanmamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin yöntem belirleme konusunda herhangi bir çaba içerisine girmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

### **Bulgulardan Hareketle Altıncı Alt Probleme İlgili Ulaşılan Sonuçlar**

#### **6. Öğreticiler DİB'in Kur'an-ı Kerim Öğretim Yöntemleri ile Alakalı Kaynaklarından Memnunlar mı?**

Görüşme soruları arasında “DİB'in Kur'an-ı Kerim Öğretim Yöntemleriyle Alakalı Kaynaklarından Memnun musunuz?” sorusuyla altıncı alt probleme yönelik cevap aranmıştır. Katılımcıların bu soruya oluşturdukları cevaba göre katılımcıların %50'sinden fazlasının DİB kaynaklarından memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar arasında 20 kişi de DİB kaynaklarına yönelik eksiklerin olduğunu ve öğretim konusunda ihtiyacı tam olarak karşılayamadığını belirtmişlerdir. Bu görüşü tekrarlayan katılımcı sayıları dikkate alındığında bunların azımsanmayacak bir oranda olduğu görülmektedir. DİB kaynaklarını yeterli bulmayan katılımcıların öğrencilere yönelik etkili bir öğretimin yapılabilmesi için daha detaylı ve ihtiyacı karşılayacak düzeyde bir kaynak beklentilerinin olması diğer bir ifadeyle kaynağın ihtiyacı karşılayıp karşılamadığıyla ilgili tespitlere yönelmesi bu katılımcıların öğretim konusuna özen gösterdiğini düşündürmektedir.

### **Bulgulardan Hareketle Yedinci Alt Probleme Yönelik Ulaşılan Sonuçlar**

#### **7. Öğreticiler Eğitim Esnasında Hangi Araç Gereçlerden Faydalanmaktadırlar?**

Öğreticilerin “Kur'an-ı Kerim Derslerinde Teknik Araç Gereç Faydalanma Durumunuz Ne Şekildedir?” sorusuna oluşturdukları cevaplara göre dersinde materyal kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin sayısının birbirine yakın olduğu sonucu tespit edilmiştir. Katılımcılardan 26'sının materyal kullandığı 24'ünün ise dersini materyal kullanmadan anlattığı göz önünde bulundurulduğunda, yetişkinlere Kur'an öğretiminde materyal kullanmanın öğretmenler açısından çok da önemsenmediği görülmektedir. Eğer alt temaların tekrar etme sıklığı birbirine yakın değil de aralarında çok önemli bir fark bulunmuş olsaydı o zaman öğretmenlerin etkili

bir ders işlemek için ihtiyaç duyulan materyalleri kullandığını buna rağmen öğrencilerin öğrenme problemi yaşadığını belirtmek mümkün olurdu. Buna göre öğretmenler, öğrenme üzerinde etkisi herkesçe bilinen materyal kullanımına yönelmeyerek dersin etkililiğini azaltmışlardır, denilebilir. Öğrencilere yönelik problemlerle ilgili sorulan sorulara oluşturulan yanıtlarda öğretmenlerin sıkça tekrar ettikleri yaş ortalamasının yüksek olması tespitini de değerlendirilecek olursa bu yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme güçlüğüne azaltmak adına materyal kullanımının önemi net bir şekilde anlaşılmaktadır. Bir de öğretmenlerin sorun belirlerken temelde öğrencilerin yaş grubu ortalamasının yüksek olmasını tespit ediyor olmasına rağmen öğretim adına teknik araç gereç kullanımını tercih etmemesi öğretmenlerde çözüm odaklı bir yaklaşım olmadığını göstermektedir.

### **Bulgulardan Hareketle Sekizinci Alt Probleme Yönelik Ulaşılan Sonuçlar**

#### **8. Öğreticiler Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntemleri ile İlgili Diğer Meslektaşları ile Görüş Alışverişinde Bulunmakta mıdır?**

Sekizinci alt probleme cevap oluşturmak adına katılımcılara sorulan “Meslektaşlar Olarak Kendi Aranızda Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntem ve Metotlarıyla İlgili Paylaşımında Bulunuyor musunuz?” sorusuna alınan cevaplar değerlendirildiğinde zümre çalışmaları yapan katılımcılarla yapmayan katılımcıların sayılarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Hâlbuki yetişkinliklere yönelik verilen Kur’ân öğretimini de eğitim-öğretim faaliyeti olarak değerlendirmek ve tıpkı örgün eğitimde yapılan zümre çalışmaları kadar ciddiye alınarak öğreticilik yapan kişilerin zümre olarak bir araya gelmeleri gerekmektedir. Zümre çalışmalarında problemlerin konuşulması ve bu problemlere yönelik öğretmenlerin nasıl bir çözüm yolu izlediklerinin tartışılması, farklı yöntem ve tekniklerden haberdar olunması ve uygun materyallerle ders öğretiminin desteklenmesinin öneminin ortaya konması oldukça önemli bir uygulamayken; öğretmenlerin bu uygulamaya yönelmemeleri, yaptıkları işin önemini kavrayamamalarıyla ilişkilendirilebilir.

### **Bulgulardan Hareketle Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Ulaşılan Sonuçlar**

#### **9. Kur’ân-ı Kerîm Öğrenirken Ne Tür Zorluklar Yaşıyorsunuz?**

“Harflerin Mahreçlerini Çıkarırken Zorlanıyor musunuz?” sorusuna katılımcıların %73’ünün zorlanıyorum cevabını verdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra 100 katılımcı arasında yalnızca 27’sinin zorlanmadığı yönünde sonuç elde edilmiştir.

Buna göre üreticilerin öğrencilerde karşılaştıkları problem olarak mahreçleri çıkartamamalarıyla ilgili tespitleriyle öğrencilerin belirttikleri bu problem örtüşmektedir. Bu bağlamda mahreçlerin çıkartılmasında sorun olması hem üreticilerin hem de öğrencilerin ortak problemidir.

“Hangi Harfleri Çıkarırken Daha Çok Zorlanıyorsunuz?” sorusuna karşılık boğaz harflerini çıkarırken zorlandıklarını belirten katılımcıların büyük çoğunlukta olduğu saptanmıştır. 48 katılımcının bu şekilde bir problem yaşadığını belirtmesi problemin genelleştirilmesi için bu sayının yeterli olduğunu düşündürmektedir. Öğrencilerin ileri yaş grubunda olmaları boğaz harflerini çıkarmakta zorlanmalarının nedeni olarak gösterilebilir. Ancak bu problemin giderilmesine yönelik üreticilerin uygulayacağı yöntem ve teknikler önem taşımaktadır. Ayrıca ğrencilerin yaşadıkları problemler arasında az da olsa kursun fiziki ortamından memnun olmama, sınıflarda seviye gruplarının bulunmaması, kursların sınırlı süreye tabi olması gibi sorunlara da yer verdikleri belirlenmiştir.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında kursa katılan öğrencilerin bildirdikleri görüşler esas alınarak iki önemli sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu problemlerin yaşanmasındaki en büyük neden, öğrencilerin yaş grubu ortalamalarının yüksek olması şeklinde tespit edilmiştir.

Yetişkinlere yönelik kurslarda Kur’an öğretimine yönelik üretici ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan bazılarının ortak olduğu görülürken bazı sorunların da üreticilerin mesleki açıdan yeterlilik düzeyinin düşük olmasından kaynaklandığını belirtmek mümkündür. Görüşme sorularına verdikleri cevaplardan hareketle ulaşılan sonuçlarda üreticilerle ilgili olarak hizmet içi eğitim almama, materyal kullanımına dikkat etmeme, alanında ismini duyurmuş tilâvet hocalarından derslerde dinletme etkinliği olarak yararlanmama, sorunları tespit etmek kadar çözüme yönelik çabanın öneminin farkında olmama, müfredata bağlı kalıp alternatif yöntemlere yönelmeme, ders amaç ve kazanımlarına dair ölçme yapmama gibi sorunlar tespit edilmiştir. Öğrencilerle ilgili olarak da farkındalık problemi yaşadıkları belirtilebilir. Zira ğrencilerin demografik özelliklerine bakıldığında %40’ının 45-55 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Nitekim bu yaş grubundaki bireylerin öğrenme güçlüğü yaşadığı, ezberlenen bilgileri daha kısa sürede unuttuğu, alışkanlıklarının kemikleşmesinden kaynaklı yerleşik ezberlerdeki hataları zor düzeltmeleri, dikkatlerinin daha çabuk dağılması, kurallara uyma konusunda hassas

davranmamaları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerden kaynaklanan sorunların yaşlarına dayandığı açıkça görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bunun farkında olarak öğretim yapmaları gerekir. Ayrıca öğrencilere de buldukları ortamda öğrenecekleriyle ilgili farkındalık kazandırmaları sorunları minimum düzeye indirecektir.

### **Araştırmanın Amacı Doğrultusunda Belirlenen Hipotezlerin Değerlendirilmesi:**

#### **i. Araştırmaya Katılan Kur'ân Kursu Öğreticileri, Kur'ân Öğretimi Esnasında Genel Kabul Gören Eğitim-Öğretim Yöntemlerini Kullanmaktadırlar.**

Öğreticilerin tamamının genel kabul gören öğretim yöntem ve tekniklerini uyguladıkları tespit edilmiştir. Buna göre Elif-Bâ, yüzüne okuma ve tecvid öğretimlerinde öğretmenlerin tamamının aynı yöntemi alt tema olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin genel kabul gören yöntem ve teknikleri kullandıklarını ve özel yöntemlere yönelmediklerini belirtmek mümkündür. Dolayısıyla bu yoruma dayalı hipotez doğrulanmıştır.

#### **ii. Öğreticiler, Kur'ân Öğretiminde Kullanacakları Yöntemleriyle İlgili Literatürdeki Ölçütleri Göz Önünde Bulundurarak Belirlememektedirler.**

Bu, birinci hipotezi destekleyen bir hipotezdir. Şöyle ki öğretmenler, ders öncesinde herhangi bir araştırmaya yönelmeyerek yalnızca bilinen yöntemler üzerinden öğretim yapmaktadırlar. Öğreticilerin %50'sinden fazlasının DİB kaynaklarından memnun olması ve alternatif kaynaklara yönelmemesi, müfredatın takip edilerek öğrenci seviyelerine uygun konu arayışına girilmemesi ve buna bağlı olarak da özel bir yöntem kullanmaya ihtiyaç duyulmaması, öğretmenlerin literatürde var olan kaynakları taramadığını kanıtlamaktadır. Nitekim katılımcıların %46'sının mesleğiyle ilgili farklı kaynaklardan yararlanmadığı tespit edilmiştir. Buna yararlanıyorum cevabını veren 18 ve yararlanıyorum cevabını veren 9 katılımcının değerlendirilmeleri dahildir. Zira katılımcıların büyük çoğunluğu farklı kaynak araştırmasına girmemiştir.

#### **iii. Öğreticiler, dersin amaç ve kazanımlarına yönelik uygun ölçme ve değerlendirme araçları ile öğretimin etkililiğini değerlendirmemektedirler.**

Öğreticilerin dersin amaç ve kazanımlarına göre öğretimin etkililiğini ölçmedikleri “Dersin Amaç ve Kazanımlarını Değerlendirme Durumunuz Nasıldır?” sorusuna verdikleri cevapla tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu hipotez gerçekleşmiştir.

**iv. Öğreticiler, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için çeşitli araç-gereç ve materyal kullanmamaktadırlar.**

Öğreticilerin 26’sı materyal kullanmıştır. 24’ü ise materyal kullanmamıştır. Alt temaları belirleyen sayıların birbirine yakın olmasından dolayı bu hipotezin tam olarak doğruluğu ispat edilmemiştir.

**v. Öğretici ve öğrencilerin karşılaştıkları okuma problemleri daha çok mahreçler, harflerin sıfatları ve tecvid konularında yoğunlaşmaktadır.**

Bu hipotezle ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin ve öğretmenlerin cevaplarının hipotezi kanıtladığı anlaşılmaktadır. Zira öğretmenler öğrencilerin en fazla zorlandıkları konuların mahreçler, harflerin sıfatları ve tecvid öğretimi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler de Kur’ân’ı öğrenme esnasında yaşadıkları problemleri sıralarken öğretmenlerle aynı problemleri belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu hipotez öğretici ve öğrenci görüşlerine dayanarak kanıtlanmıştır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler sunulabilir:

- Öğreticilerin tamamının hizmet içi eğitimi alıp almadığı tespit edilmeli ve almayan öğretmenler için hizmet içi seminerler düzenlenerek alana yönelik eksiklikler giderilmelidir.
- Hizmet içi seminer ya da kurslarla öğretmenlerin yöntem ve teknik konusunda yeterli bilgiye sahip olması adına gerekli eğitimler verilmelidir.
- Öğretim yöntemleri kurs öğrencilerinin seviyelerine göre belirlenmeli ve bu durum seminerler aracılığıyla tüm öğretmenlere anlatılmalıdır.
- Ders amaç ve kazanımları mutlaka ölçülmeli ve kullanılan öğretim yöntemlerinin verimli olup olmadığına yönelik sık sık zümre çalışmaları yapılmalıdır.
- Öğreticilerin ortak problemleri, farklı yöntem ve teknikleri, materyal kullanımını tartışacakları zümre toplantılarına önem verilmesi gerektiği konusunda farkındalık kazandırılmalıdır.
- Öğrencilerin kurslara yönelik beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı ile ilgili öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurmasının önemi üzerine DİB toplantılarında gündem maddesi oluşturulmalıdır.
- DİB tarafından öğretmenlerin öz yeterliliği ve mesleki yeterliliğinin ölçülmesi ve eksiklerin tespit edilerek giderilmesi için eğitim çalışmaları yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akdemir, M. A. (2013a). *Kıraat İlmî Eğitim ve Öğretim Metodları*. İstanbul: İFAV Yayınları.
- (2013b). “Kur’ân Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hâfızlık”. *Usul İslâm Araştırmaları*, 13: 21-40.
- Akdoğan, A. (2008). “Dinî Hayat Açısından İlâhiyat Fakülteleri ve Diyanet Teşkilatının Fonksiyonu”. *Diyanet İlmî Dergi*, 3: 87-110.
- Alemdar, Y. (2008). “İlâhiyat Fakültelerinde Kur’ân Dersleriyle İlgili Problemler”. *CÜİFD*, 1: 177-212.
- Akyürek, S. (2013). *Din Öğretimi Model Strateji, Yöntem ve Teknikler*. 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001’e Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arıkan, R. (2007). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Aşıkoğlu, N. (2013). “Yaz Kur’ân Kurslarında Gözden Kaçan Boyut: İnsan Unsuru”, *Yaygın Din Öğretimi Bağlamında Yaz Kur’ân Kursları Sempozyumu (09-11 Temmuz 2010)*, Erzurum: Hermes Tanıtım Ofset.
- Ata, M. M. (2013). “Kur’ân Öğretim Yöntem ve Teknikleri Problem ve Çözüm Yolları”. *SDÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 30: 167-189. <http://www.diyaret.gov.tr/tr/icerik/il-muftuleri-toplantisi-ankarada-yapildi/6740>. [24.03.2011].
- Ay, M. E. (2005). *Problem ve Beklentileriyle Türkiye’de Kur’ân Kursları*. (2. Baskı). İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Aydın, M. Ş. (2008). *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur’ân Kursu*. Ankara: DİB Yayınları.
- (2010). *Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur’ân Kursu*. (2. Baskı). Ankara: DİB Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2005). *Din Öğretiminde Yöntemler*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- (2013). “Zorunlu Eğitim ve Kur’ân Kurslarının Geleceği”. *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu (30 Mart-01 Nisan 2012)*. Ankara: DİB Yayınları.
- (2010), “Din Öğretiminde Yöntemler”. içinde Şaban Karaköse (ed.), *Etkili Din Öğretimi*, İstanbul: TİDEF Yayınları.
- Aydemir, A. (1982). *Kur’ân’ın Fazîletleri*, Akyol Neşriyat: İzmir.

- Ayhan, H. (1986). *Eğitime Giriş ve İslâmiyetin Eğitime Getirdiği Değerler*. İstanbul: Damla Yayınevi.
- (1999). “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bakış”, *AÜİF Dergisi*, Özel Sayı.
- Bahçekapılı, M. (2012). *Türkiye’de Din Eğitiminin Dönüşümü (1997-2012)*. İstanbul: Nakış Ofset.
- Baktır, M. (1990). *İslâm’da İlk Eğitim Müessesesi Ashab-ı Suffa*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem.
- Baltacı, C. (1976). *XV. XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri (Teşkilat Tarih)*. İstanbul: İrfan Matbaası.
- (1999). “Cumhuriyet Döneminde Kur’ân Kursları”. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6: 181-186.
- (2000). “Türk Eğitim Sisteminde Kur’ân Kurslarının Yeri”. içinde *Kur’ân Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik Sempozyumu, Tartışmalı İlmî Toplantılar Dizisi*, İstanbul.
- Başkurt, İ. (2007). *Din Eğitimi Açısından Kur’ân Öğretimi ve Yaz Kur’ân Kursları*. (2. Baskı), İstanbul: DEM Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (1999). *Yaygın Eğitimde Din Öğretimi, Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Bayraktutan, O. (2019). “Kur’ân-ı Kerîm Derslerinin Toplu/Koro Halinde Okutulması Üzerine Bir Değerlendirme”. İçinde Ahmet Gökdemir (Ed.). *İlahiyat Fakültelerinde Kur’ân Eğitim ve Öğretimi (Sorunlar/Çözümler/Yöntemler)*, İstanbul: Ravza Yayınları, 69-85.
- Benli, A. (2015). “İlahiyat Fakültelerinde Yürütölen Okuma ve Tecvid Dersleri İçin Bir Program Önerisi”. *Bilimname Düşünce Platformu*, XXVIII, 126-127.
- Bilecik, S. (2017). “Anne Baba Tutumlarının Bireylerin Din Algısına Etkisi”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33): 7-38.
- Bilgili, F. M. (2005). *Çocuğun Din Eğitimi ve Karşılaşılan Güçlükler*, İstanbul: Beyan Yayınları.
- Bilgin, B ve Selçuk, M. (2000). *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri Kavramlar İlkeler Yöntemler Araç-Gereç Planlama Uygulama*. (5. Baskı). Ankara: Gün Yayıncılık.
- Bilmen, Ö. N. (1955). *Tefsir Târihi*. Ankara: TDV Yayınları.
- Birişık, A. (2014). *Kıraat İlmî ve Târihi*. Bursa: Emin Yayınları.

- Bolay, S. H. ve Türköne M. (1995). *Din Eğitimi Raporu*. Ankara: TDV Yayınları.
- Buhârî, Ebu Abdullah Muhammed b. İsmail (1992). *el-Câmi 'u's-sahih*. İstanbul.
- Buyrukçu, R. (1995). *Din Görevlisinin Mesleğini Temsil Gücü*. Ankara: TDV Yayınları.
- (2001). *Kur'ân Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)*. (1. Baskı). Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. vd., (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cebeci, S. (2003). *Öğrenme Öğretme Süreçlerinde Dini İletişim*. İstanbul: İz Yayınları.
- (2010). *Din Öğretimi Yöntemleri*. içinde Ş. Karaköse (Ed.), *Etkili Din Öğretimi*, TİDEF Yayınları, 305-334.
- Celep, C. (1995). *Halk Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı*. (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağrıçı, M (2002). Kur'ân Kursu. *DİA/26*. Ankara: TDV Yayınları.
- Çamdibi, M. (1989). *Din Eğitimine Giriş*. İstanbul: İFAV.
- Çaylı, A. F. (2005). *Kur'ân Kursu Öğreticilerine Göre Hâfızlık Öğretimi ve Problemleri (Göller Bölgesi Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Cerrahoğlu, İ. (1995). *Tefsir Usûlü*. Ankara: TDV Yayınları.
- Çetin, A. (2011). *Kur'ân Okuma Esasları*. Bursa: Emin Yayınları.
- (2012). *Kur'ân İlimleri ve Kur'ân-ı Kerîm Târîhi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Çollak, F. (2009). "Kur'ân-ı Kerîm Öğretim Teknikler". içinde Ş. Karaköse (Ed.), *Etkili Din Öğretimi*, İstanbul: TİDEF Yayınları.
- (2010). "Kur'ân-ı Kerîm Öğretim Teknikleri". *Etkili Din Öğretimi*. İstanbul.
- Dağ, M. Ö. ve Hıfzırrahman R. (1977). *İslam Eğitim Tarihi*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Dağ, M. (2013). "Kıraat İlminin Akademik Serencâmı/Araştırma Mantığı ve Biçimi Üzerine". *EKEV Akademi Dergisi*. 56: 311-324.
- Dânî, Ebû Amr Osmân b. Saîd ed-Dânî (h.1407). *el-Muhkem fi nakti'l-mesâhif*, Dimâşk: Dâru'l-Fikr.

- Daşkın, A. (2007). *İmam-Hatip Liselerinde Kur'ân-ı Kerîm Derslerinde İzlenen Yöntemler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Demir, R. (2010). *Yaz Kur'ân Kurslarında Kur'ân Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demirci, M. (1997). *Kur'ân Tarihi*. İstanbul: MÜİF Yayınları.
- Demirezen, V. (2017). *Kur'ân Kurslarında Kur'ân-ı Kerîm Derslerinde İzlenen Öğretim Yöntemleri (Kayseri Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- DİB (2003). *Kur'ân Kursuları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği*.
- (2004). *Kur'ân Kursları Yüzünden Okuma Programı*. Ankara.
- (2004). *Kur'ân Kursları Öğretim Programı*. Ankara.
- (2005). *Yaz Kur'ân Kursları Öğretim Programları*. Ankara.
- (2010). *Hâfızlık Eğitim Programları*. Ankara.
- Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2011). *Kur'ân Kursları Öğretim Programları (Pilot Uygulama)*. Ankara.
- Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2012). *İhtiyaç Odaklı Kur'ân Kursları Öğretim Programı (Yüzünden Okuyanlar için)*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2012). *Kur'ân Kursları ile Öğrenci Yurt ve Pansiyon Yönetmeliği ve Kur'ân Kursları Yönergesi (2012)*. Madde39; <http://www2.diyaret.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Sayfalar/KurslarileOgrenciYurtvePansiyonlariYonetmeligi.aspx> [26. 04. 2020].
- Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2012). *İhtiyaç Odaklı Kur'an Kursları Öğretim Programları*. <http://www.diyaret.gov.tr/EgitimHizmetleriGenelMudurlugu/Sayfalar/KuranKursuOgretimProgrami> [26. 04. 2020].
- Dodurgalı, A. (1999). *Din Eğitimi ve Öğretiminde İlkeler ve Yöntemler*. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Doğru, A. (2008). *Din Görevlilerinin Hizmet Alanları ve Problemleri: Kayseri İlinde Görev Yapan Vaizler Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. (27. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Drucker, P. F. (1996). *Yeni Gerçekler* (B. Karanakçı, Çev.). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Dumlu, Ö, Topal, H. ve İzci, M. (2018). *Kur'an- Kerim I*. Dokuz Eylül Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yayınları, İzmir.
- Dursun, A. (2016). *Kıraat İlminde Uygulama Sorunları ve Yaygın Hatalar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dündar, M. (2014). "Erken Dönem İslami Eğitim", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 289-299.
- Egin, O. (2010). "Kur'an Öğretiminde Problemler ve Çözüm Önerileri". içinde Ş. Karaköse (Ed.), *Etkili Din Eğitimi*, İstanbul: Tedef Yayınları.
- (2013). *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu- I (30 Mart-1 Nisan 2012)*. Ankara: DİB Yayınları.
- el-Bennâ, Şihâbüddîn Ahmed b. Muhammed el-Bennâ. (t.y). *İthâf-u fuzalâ 'i'l-beşer*. thk. Şaban Muhammed İsmail. Beyrut: Alemü'l-Kütüb.
- Erdem, G. (2009). Sosyal Açılımlı Cami Hizmetleri. (IV. Din Şûrası 12-16 Ekim 2009), Ankara.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi* (c.5). İstanbul: Eser Matbaası.
- Erkul, E. (2010). *Kur'an Kurslarında Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi Yöntem ve Teknikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ersöz, İ. (1996). *Kur'an Târihi, Kur'an-ı Kerim'in İndirilişi ve Bugüne Gelişi*. İstanbul: Ravza Yayınları.
- Fersahoğlu, Y. (1998). "Kur'an'a Göre Öğrenmeyi Engelleyen Bazı Faktörler". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5: 129-154
- (2000). Müzakereler. *Kur'an Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Gazzâlî, Ebû Hâmid. (1990). *İhyâ-u 'ulûmi'd-dîn*, Beyrut-Dımaşk.
- Gelişli, Y. (2002). "Osmanlı İlköğretim Kurumlarından Sıbyan Mektepleri/Kuruluşu, Gelişimi ve Dönüşümü". H. C. Güzel, K. Çiçek, S. Koca (ed). *Türkler*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, XV: 38.

- Genç, M. F. (2007). *Kuran Kurslarında Toplam Kalite Yönetimi (Samsun-Sivas Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Gökdemir, A. (2017). *Ali b. Süleyman el-Mansûrî ve Meşhur Mısır Tariki Kurrâları* (Doktora Tezi). Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- (2017). “Osmanlı Kur’ân Eğitim Merkezleri: Dârülkurrâlar ve Sıbyan Mektepleri”, *Edebali İslamiyat Dergisi*, 2: 43-60
- (2019). *İlahiyat Fakültelerinde Kur’ân Eğitim ve Öğretimi*. İstanbul: Ravza Yayınları.
- Gözütok, Ş. (2012). *Kadınlara da Lazımdır*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Günyol, V. (1972). “Mektep”. *İA*. İstanbul, VII: 656-657.
- Hamidullah, M. (2010). “*Kur’ân Târîhi*”, İstanbul: Beyan Yayınları.
- Hasan, Ö. H. (2004). “Kur’ân-ı Kerîm Öğretimi”. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 261–292.
- Hökekleli, H. (1998). *Din Psikolojisi*. Ankara: TDV Yayınları.
- <http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem21/yil01/ss51m.htm>, [26.04.2020]
- İbnü'l-Cezerî, Ebü'l-Hayr Muhammed b. Muhammed (1985). *et-Temhîd fî ‘ilmi’t-tecvîd*. thk. Ali Hüseyin el-Bevvâb. Riyad: Mektebetü'l-Maarif.
- İbn Kesîr, Ebu'l-Fidâ (1966). *Tefsîru'l-Kur’âni'l-‘Azîm*, I-IV, Beyrut.
- İbn Mücâhîd, Ebû Bekr Ahmed b. Mûsâ b. el-Abbas b. Mücahid et-Temîmî (1980). *Kitâbü's-seb‘a fî'l-kırâât*. (nşr.) Şevkî Dayf. Kâhire: Dâru'l-Meârîf
- İnteraktif Kur’ân Eğitim Programı (Elif-Bâ ve 3 CD), (2005). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Kaplan, S. Z. (2015). *Kur’ân Tilâvetinde Okuyucu Hataları (Zelletü'l-Kârî)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Karaçam, İ. (2002). *Kur’ân-ı Kerîm’in Faziletleri ve Okunma Kâideleri*. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Kaya, D. (2010). “Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntemlerinin Geliştirilmesi”, *Etkili Din Öğretimi*.
- (2012). Kur’ân-ı Kerîm Öğretim Yöntemlerinin Geliştirilmesi. içinde *Diyanet İlmî Dergi (Kur’ân Özel Sayısı)*. (2. Baskı), Ankara.

- Kaymakcan, R. (2003). “Yaygın Din Eğitiminde Yöntem”. içinde *İslami İlimlerde Metodoloji/Usül Meselesi I Tartışmalı İlmi ihtisas Toplantuları 1-15*. İstanbul: İSAV
- Kazıcı, Z. (2003). *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi*. İstanbul: M.Ü.İ.F.V. Yayınları.
- (2010). “Kur’ân Kursları ve Yetişkin Din Eğitimi”. içinde Ş. Karaköse (Ed.). *Etkili Din Öğretimi*, İstanbul: Tedef Yayınları, 121-166.
- Kılıç, M. (2014). “İmam-Hatip Ortaokul ve Liselerinde Kur’ân Eğitimi Üzerine Bir Araştırma”, *MÜİF Dergisi*. 47: 69-106.
- Kılıç, S. (1993). *Mitoloji Kitâb-ı Mukaddes ve Kur’ân-ı Kerîm*. İzmir: Nil Yayınları.
- Kocatepe, M. (1997). *Hız. Muhammed’in Mekke Döneminde Uyguladığı Yaygın Eğitim*. Bursa: İttifak Holding Kültür Yayınları.
- Koç, A. (2005). *Kur’ân Kurslarında Eğitim ve Verimlilik*, Ankara: Avrasya Yayınları.
- Korkmaz, M. (2012). *Kur’ân Kursu Öğreticilerinin Eğitim-Öğretim Yeterlilikleri*, Ankara: TDV Yayınları.
- Korkmaz, M. (2017). “Kur’ân Eğitiminin Kalitesinde Öğretici Yeterliliğinin Önemi”, *Din ve Hayat*, 95-99.
- Koyuncu, R. (2015). “Vakf-ibtidânın Kur’ân Âyetlerinin Anlaşılmasındaki Rolü”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 15: 31-55.
- Köylü, M. (2004). *Yetişkinlik Dönemi Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Köylü, M. (2006). “Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Öğretiminin Genel Özellikleri”. içinde M. F. Bayraktar (Ed.). *Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 85-112.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçüktepe, C. (2013). “İlköğretim ve Temel Özellikleri”. Oktay, A. (Ed.), *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Maşalı, M. E. (2016). *Târîhi ve Temel Meseleleriyle Kıraat İlmi*. Ankara: Otto Yayınları.
- Mehmedoğlu, Y. (2001). *Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci ve Din Eğitimi*, İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Miser, R. (2002). “Küreselleşen Dünyada Yetişkin Eğitimi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1): 55-60.

- Müslim, Ebü'l-Hüseyin Müslim b. el-Haccâc b. Müslim el-Kuşeyrî. (t.y.). *el-Câmi'u's-sahîh*. thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî. Beyrut: Dâr-u İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)* (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Onay, A. (2003). "İlâhiyat Fakültesi Mezunlarının Cami Eksenli Din Hizmetlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Alandaki Formasyon İhtiyaçları". *Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*. Isparta.
- Onur, B. (2006). *Gelişim Psikolojisi- Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm* (7. Basım). Ankara: İmge Kitabevi.
- Öcal, M. (1998). "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7: 241-268.
- (1999). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, Ankara: TDV Yayınları.
- (2014). "Hâfızlık Destekli Sınıf Projesinin Müzakeresi". *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu- I*. 306
- (2011). *Osmanlıdan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Önal, H. A. (2000). "Müzakereler", *Kur'ân Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik*. İstanbul: Ensar Neşriyat
- Önkal, A. ve Bozkurt, N. (1993). "Cami", *DİA/7*. Ankara: TDV Yayınları.
- Özbek, A. (1988). *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed SAV*. Konya: Selam Yayınevi.
- Özdemir, M. (1995). "Endülüs (Siyasî Tarih, Teşkilat)". *DİA*. İstanbul, XI: 221-225.
- Özdemir, S. (2003). "İstihdam Alanlarına Göre İlâhiyat Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması: Din Hizmetleri Bölümü Önerisi". *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu*. Isparta.
- Özek, A. (2000). Açılış Konuşmaları, *Kur'ân Kursu Öğreticilerinin Problemleri. Kur'ân Kurslarında Eğitim Öğretim ve Verimlilik*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Öztürk, Ş. (2002). Din Eğitiminde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Görevleri ve Sorunları. içinde S. Cebeci (Ed.), *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, İstanbul: Değişim Yayınları.
- (1999). "Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Yaygın Din Eğitimi ve Hizmet içi Eğitim Faaliyetleri". içinde *Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Ankara: Türk Yurdu Yayınları.

- Park, S. J. (2002). Korean Woman's Development Institute; South Korea the Change of South Korean Adult Education in Globalization: *Int. J. of Lifelong Education*. 21: 13.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). *Türkiye'de Din Eğitimi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sarı, M. A. (2013). *Kur'an-ı Kerim'i Güzel Okuma Tekniği ve Kuralları*. 4. Baskı, İstanbul: M. Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Sarıçam, İ. ve Erşahin, S. (2007). *İslâm Medeniyeti Târîhi*. Ankara: TDV Yayınları.
- Sehâvî, Ebû'l-Hasen Alemüddîn Ali b. Muhammed es-Sehâvî. (1993). *Cemâlü'l-kurrâ ve kemâlü'l-ikrâ*. thk. Abdülkerîm Zübeydî. Beyrut: Dâru'l-Belâğa.
- Selçuk, M. (1991). *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler* (2. Baskı). Ankara: TDV Yayınları.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim Psikolojisi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Söylemez, M. (2002). "İslam'ın Erken Döneminde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri". *Dini Araştırmalar*, 5: 57-80.
- Suyûtî, Celâlüddîn Abdurrahman b. Ebî Bekr (1387). *el-İtkân fî 'ulûmi'l-Kur'ân*. Mısır.
- Şâhin, A. (2005). *Târîhu'l-Kur'ân*. Kahire: Nehda Mısriyye.
- Şen, Z. (2013). *Kur'ân'ın Metinleşme Süreci*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Şengül A. (2017). *Bayan Kur'an Kursu Öğreticilerinin Sorunlarla Başa Çıkma Kur'an-ı Kerim'e Başvurma İlgili Tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Taşpınar, K. (2019). "Kur'ân-ı Kerim Okuma ve Tecvid Dersi Müfredatının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisine Dair Bir İnceleme". içinde Ahmet Gökdemir (Ed.), *İlahiyat Fakültelerinde Kur'ân Eğitim ve Öğretimi (Sorunlar/Çözümler/Yöntemler)*, İstanbul: Ravza Yayınları, 17-41.
- Temel, N. (1997). *Kıraat ve Tecvid İstılahları*. İstanbul.
- Tetik, N. (1990). *Başlangıçtan 9. Hicrî Asra Kadar Kıraat İlminin Tâlimi*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ et-Tirmizî. (1998). *el-Câmi'u's-sahîh*. thk. Beşşar Avvâd. Beyrut: Dâru'l-Ğarbi'l-İslâmî,
- Tosun, C. (2002). *Din Eğitimi Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Turşak, M. (2013). *İmam-Hatip Liselerinde Kur'ân-ı Kerîm ve Tefsir Öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Uysal, V. (2006). "Yetişkinlikte Dindarlık ve Kültürel Arka Plan". içinde M. F Bayraktar (Ed.), *Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri*, İstanbul: Ensar Neşriyat, 207-245.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H.D. (1988). Abbâsîler (Siyasi, Medeniyet Tarihi). *DİA*, İstanbul, I: 31- 48.
- Yılmaz, H. K. (2010). *Marifetullah*. İstanbul: Erkam Yayınları.
- Yılmaz, H. (2012). "Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumlarında Barış Eğitimi". içinde M. Köylü (Ed.), *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Yılmaz, N. (2016). *Kur'ân-ı Kerîm'i Nasıl Öğretelim*. İstanbul: DEM Yayınları <https://dem.org.tr/yayin/raporlar/2016/03/kuran-i-Kerimi-nasil-ogretelim> [27/04/2020]
- Yiğit, İ. (1995). Emevîler (Siyasî Tarih, Medeniyet Tarihi). *DİA*. İstanbul, XI, 87-104.
- Zengin, S. (2013). "Tarihi Süreç İçerisinde Kur'an Öğretimi". *Yaygın Din Öğretimi Bağlamında Yaz Kur'an Kursları Sempozyumu (09-11 Temmuz 2010)*. Erzurum: Hermes Tanıtım Ofset.
- Zihni, M. (1990). *Ni'met-i İslâm*. İstanbul: Salah Bilici Kitabevi

## EKLER

### EK-1: ÖĞRETİCİLERE YÖNELİK SORULAN SORULAR

Sayın Kur'ân Kursu Öğreticisi Arkadaşım,

Şahsınıza sunduğum bu anket, yetişkinlere yönelik Kur'ân kurslarında Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri ve okuma problemleriyle ilgili çalışmakta olduğumuz yüksek lisans çalışmasının bir bölümüyle ilgilidir. İsim belirtmeden cevaplayacağınız bu çalışmayla, Kur'ân-ı Kerîm okuma problemlerine bir ışık tutarak, Aynı zamanda Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri ve tekniklerinin geliştirilmesine büyük ölçüde fayda sağlamış olacaksınız. Dolayısıyla ankete vereceğiniz cevaplar ne kadar çok doğruyu yansıtırsa değerlendirme ve önerilerimiz de o ölçüde doğru olacaktır. Cevaplayacağınız bu anket çalışmamızın sonuçları, sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Başka bir amacımız yoktur. Anketimize gönüllülük esasıyla ve içtenlikle vereceğiniz cevaplardan ve değerli katkılarınızdan dolayı çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

#### ÖĞRETİCİLERİN DEMOGRAFİK VERİLERİ

##### A- KİŞİSEL BİLGİLER

##### MEDENİ DURUM

a- Evli                      b-Bekar

##### ÖĞRETİCİNİN STATÜSÜ

a-Fahri              b-Kadrolu              c-Sözleşmeli

##### EĞİTİM DÜZEYİ

a-Lisans                      b-Ön Lisans                      c-Lise                      d-Yüksek Lisans

##### HİZMET SÜRESİ

a-1-5                      b-6-15                      c-16-25                      d-26-35

##### HÂFİZLİK DURUMU

a-Pekiyi                      b-İyi                      c-Orta                      d-Zayıf                      e- Yok

##### B- Katılımcı Öğreticilerin Mesleki Eğitim Durumları ve Konuyla İlgili Yaptıkları Çalışmalara

1. Kur'ân-ı Kerîm'i Güzel Okumaya Dair (Tashîh-i Hurûf) Hizmet İçi Eğitim Alma Durumunuz Nedir?
2. Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Dair Hizmet İçi Eğitim Alma Durumunuz Nedir?
3. Kur'ân-ı Kerîm'i Güzel Okuma ve Öğretim Teknikleri ile İlgili Katıldığımız Hizmet İçi Eğitimden Verim Alma Durumunuz Nedir?
4. Pedagojik Formasyon Eğitimine Dair Durumunuz Nedir?

5. Birikiminizi ve Kariyerinizi Yükseltmek Adına Yapmış Olduğunuz Çalışmalar Nelerdir?
6. Yapmış Olduğunuz Vazifeye İlgili Farklı Yayınlardan Faydalanma Durumunuz Nedir?
7. Dini Musiki Alanında Çalışmalarınız Var mı? Varsa Öğrencilerinize Bu Eğitimi Veriyor musunuz?
8. Meslektaşlar Olarak Kendi Aranızda Kur'ân-ı Kerîm Öğretim Yöntem ve Metotlarıyla İlgili Paylaşımında Bulunuyor musunuz? Cevabınız Evetse Bunu Hangi Şekilde Gerçekleştiriyorsunuz?

#### **C- Katılımcı Öğreticilerin Ders Öncesi Hazırlık Yapma Durumlarıyla İlgili Sorular**

1. Ders Öncesi Derse Hazırlık Yapıyor musunuz?
2. Dersin Konusunu Belirleme Hususunda Nasıl Bir Yol İzliyorsunuz?
3. Dersin Amaç ve Kazanımlarını Değerlendirme Durumunuz Nasıldır?
4. Kur'ân-ı Kerîm Derslerinde Teknik Araç Gereç Faydalanma Durumunuz Ne Şekildedir?  
5.DİB'in Kur'ân-ı Kerîm Öğretim Yöntemleriyle Alakalı Kaynaklarından Memnun musunuz?

#### **D- Katılımcı Öğreticilerin Kur'ân-ı Kerîm Öğretiminde Faydalandıkları Metotlara Dair Sorular**

1. Elif-Bâ Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Problemlerden Bahseder misiniz?
2. Yüzüne Okuma Dersi Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir?
3. Tecvit Öğretiminde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Problemleri Dile Getirir misiniz?
4. Ezber Dersinde Kullandığınız Yöntem ve Bu Bağlamda Karşılaştığınız Sorunlardan Bahseder misiniz?
5. Alanında Kendini Kanıtlamış Hocaların Tilâvetlerini Sınıfta Dinletme Durumunuz Nedir?
6. Yüzünden Okumaya Başlayan Öğrenciyi İlk Olarak Kur'ân'ın Neresinden Başlatırsınız?  
7.Kur'ân-ı Kerîm Öğretimine Dair Görüşleriniz ve Eklemek İstedikleriniz?

#### **E- Katılımcı Öğreticilerin Mesleki Olarak En Çok Karşılaştıkları Problemlere Dair Sorular**

1. Kursunuzun Fiziki Olarak Problemleri Var mıdır?
2. Kursunuzda Disiplinin Sağlanması Hususunda Ne Tür Önlemler Alıyorsunuz?
3. Kurslarınızda Mevzuattan ve Müfredattan Kaynaklanan Problem Yaşıyor musunuz?
4. Öğrencilerinizle İlgili En Çok Hangi Konuda Problemlerle Karşılaşıyorsunuz?
5. Kur'ân Kurslarındaki Eğitimin Verimliliği Konusundaki Görüşleriniz Nelerdir?

## EK-2. ÖĞRENCİLERE YÖNELİK SORULAN SORULAR

Sayın Kursiyer Kardeşim,

Şahsınıza sunduğum bu anket, yetişkinlere yönelik Kur'ân kurslarında Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri ve okuma problemleriyle ilgili hazırlamakta olduğumuz yüksek lisans çalışmasının bir bölümüyle ilgilidir. İsim belirtmeden cevaplayacağımız bu çalışmayla, Kur'ân-ı Kerîm okuma problemlerine bir ışık tutarak, Kur'ân-ı Kerîm öğretim yöntemleri ve tekniklerinin geliştirilmesine büyük ölçüde fayda sağlamış olacaksınız. Dolayısıyla ankete vereceğiniz cevaplar ne kadar çok doğruyu yansıtırsa değerlendirme ve önerilerimiz de o ölçüde doğru olacaktır. Cevaplayacağımız bu anket çalışmamızın sonuçları, bilimsel amaçlarla kullanılacaktır Başka bir amacımız yoktur. Anketimize gönüllülük esasıyla ve içtenlikle vereceğiniz cevaplardan ve değerli katkılarınızdan dolayı çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

### ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ KİŞİSEL BİLGİLER

#### YAŞ

a- 20-35

b-35-45

c-45-55

d-55-65

#### EĞİTİM DÜZEYİ

a-ilkokul

b- ortaokul

c- lise

d- ön

lisans

e- lisans

#### KURSTA KAÇINCI YILINIZ

a-1-5

b-5-10

#### KURAN-I KERİMİ KAÇ YAŞINDA ÖĞRENDİNİZ

a-10-20

b- 20-35

c-35-50

#### ÖĞRENCİLERE SORULAN GÖRÜŞME SORULARI

1. Kur'ân Kursuna Gelme Amacınız Nedir?
2. Harflerin Mahreçlerini Çıkarırken Zorlanıyor musunuz?
3. Hangi Harfleri Çıkarırken Daha Çok Zorlanıyorsunuz?
4. Tecvidli Okumanın Gerekli Olduğunu Düşünüyor musunuz?
5. Kur'ân-ı Kerîm Okurken Uyguladığınız Tecvidlerin Adını Biliyor musunuz?
6. Kur'ân-ı Kerîm üzerinde Tecvit Tahlili Yapabilecek Nitelikte Bir Eğitimi Ne Kadar Sürede Elde Ettiniz?
7. Kurstan Evinize Gittiğinizde Gün İçinde Yaptığımız Dersi Tekrar Ediyor musunuz?
8. Kur'ân-ı Kerîm Dersi ile İlgili Ödevinizi Akşamdan Hazırlayıp Bir Sonraki Gün Derse Hazırlıklı Geliyor musunuz?
9. Yüzünden Okurken En Çok Neye Dikkat Edersiniz?

10. Uyarı Aldığınız Hataları Not Ediyor musunuz? Yoksa O An İçin İlgilenip Sonra Bırakıyor musunuz?
11. Düzenli Olarak Her gün Kur'ân-ı Kerîm Okuyor musunuz?
12. Kur'ân-ı Kerîm Okuyuşunuzu Serileştirmek İçin İşitsel veya Görsel Manada Neler Yapıyorsunuz?
13. Namaz Surelerini Ezberledikten Sonra Namazlarda Okuyor musunuz?
14. Namaz Sûrelerinin Meâlini Biliyor musunuz?
15. Derslere Düzenli Katılım Sağlıyor musunuz?
16. DİB'in Kur'ân-ı Kerîm Öğretim Metodundan Memnun musunuz?
17. 1 Yıllık Eğitim Süresi Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?
18. Sizce Bulduğunuz Kurs İle İlgili Problemler Nelerdir? Bu Konudaki Çözüm Önerileriniz Nelerdir?



## ÖZ GEÇMİŞ

Sevda YARTAŞI PEHLİVAN

Görev yeri: Kartal İlçe Müftülüğü

### A. EĞİTİM

Hafızlık: Sütlüce/ Bademlik Kız Kur'ân Kursu, 1991, İstanbul.

Lise: Sarıyer İmam-Hatip Lisesi, 1995, İstanbul.

Lisans: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Halka İlişkiler ve Tanıtım, 1997, Eskişehir.

Lisans: Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2011, Sakarya.

Yüksek Lisans: İZÜ, Temel İslam Bilimleri, 2020, İstanbul.

Halen Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde İstanbul Kartal İlçe Müftülüğü'nde Soğanlık Fatih Cami Kur'ân Kursu'nda uzman Kur'ân kursu öğreticisi olarak görev yapmaktadır.

### B. KARIYER SÜRECİ

2012-2013-2014 yıllarında Kırklareli'nde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın açmış olduğu Kur'ân-ı Kerîm'i güzel okuma yarışmasında il birincisi ve aynı zamanda Marmara bölge birincisi oldu. 2016'da Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından düzenlenen Kur'ân-ı Kerîm'i güzel okuma yarışmasında İstanbul ve Türkiye birincisi oldu. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından Türkiye'yi temsilen Malezya'ya Dünya Kur'ân-ı Kerîm'i güzel okuma yarışmasına gönderilerek ülkemizi temsil etti. İlk 10'a girerek 9. Oldu.

4 yıl makam-musiki eğitimi aldı ve 3 yıl Kartal Ensar Vakfı'nda makam-musiki eğitimi verdi. Halen çeşitli yerlerde eğitim vermeye devam etmektedir.

2016'da Elmalılı Hamdi Yazır Kur'ân Akademisi'nden Doç. Dr. Fatih Çollak hocadan Kur'ân-ı Kerîm tashîh-i hurûf / tecvid/ talim icâzetnâmesi aldı. 2017 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı tashîh-i hurûf kursunu tamamladı. Kartal İlçe Müftülüğü'nde 3 yıl tashîh-i hurûf eğitimi verdi.

2020 yılında Kur'ân Kursu uzman öğretici ünvanını aldı. 2020 yılında kıraat ilminde uzmanlaşmak için 'aşere-takrîb okumaya başladı.