www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

Research Article /Araştırma Makalesi

Beyond Traditional Hifz : The Choir-Maqām-Meaning Hifz Model Integrated With University Education[*]

Geleneksel Hafızlığın Ötesinde: Koro-Makam-Anlam Odaklı Üniversite Eğitimi ile Beraber Hafızlık Modeli

Kemal Taşkın[**]

Abstract: This study examines the learning processes, psychological resilience, and academic performance of undergraduate students pursuing Qurʾānic memorization (hifz) through an innovative "choir-maqām-meaning" model, analyzed comprehensively from the perspectives of qirāʾāt science and educational psychology. Addressing the significant pedagogical gap in higher education hifz practices, the research employs a mixed-methods design to evaluate this multidimensional approach, which differs significantly from traditional solitary memorization models. The research data were gathered through semi-structured open-ended questionnaires administered to 20 female undergraduate participants who were concurrently enrolled in their respective university degree programs and the dedicated hifz initiative; the findings were then processed using thematic analysis and descriptive statistics. The research results demonstrate that despite the heavy cognitive load and mental strain imposed by simultaneously managing an intensive academic curriculum and hifz training, the students achieved a 100% continuation rate and maintained a highly commendable average GPA of 2.96. Furthermore, a significant majority (70%) of the participants reported that the pedagogical integration of choir, maqām, and meaning elements significantly enhanced their long-term memory retention, minimized phonetic errors, and sustained motivation far more effectively than classical individual methods. Consequently, this study proves that with appropriate institutional support, effective peer mentoring, and a structured hybrid curriculum, this integrated framework offers a sustainable, cognitively enriching, and original dual-education alternative within the modern higher education ecosystem, while simultaneously establishing a robust theoretical foundation for future advanced neuro-pedagogical research and interdisciplinary projects focused on memory consolidation and cognitive reserve enhancement.

Keywords: Holy Qurʾān Reading and Qirāʾāt; Hifz, Choir-Maqām-Meaning, Neuro-Hifz, Mixed-Methods

---

[*] Ethical approval for this study was obtained from the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Kırşehir Ahi Evran University (Date: January 7, 2026; Decision No: 2026/02/29).
Bu çalışma için, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 07.01.2026 tarihli ve 2026/02/29 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

[**] Asst. Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Theology, Department of Quranic Recitation and Qira'at
Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat Anabilim Dalı
ORCID https://orcid.org/0000-0003-0719-8956
kemal.taskin@ahievran.edu.tr

Cite as/ Atıf: Taşkın, K. (2026). Beyond traditional hifz : The choir-maqām-meaning hifz model integrated with university education / Geleneksel hafızlığın ötesinde: Koro-makam-anlam odaklı üniversite eğitimi ile beraber hafızlık modeli. *Turkish Studies - Language and Literature*, *21*(Ö1), 2741-2795. [Special Issues Dedicated to Prof. Dr. Mahmut Özer], Ankara Bilim University Publications. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.95478
Received/Geliş: 19 May/Mayıs 2026
Accepted/Kabul: 15 September/Eylül 2026
Published/Yayın: 20 September/Eylül 2026
Checked by plagiarism software

CC BY NC

Öz: Bu çalışma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde örgün lisans eğitimi ile entegre edilmiş yenilikçi koro-makam-meal odaklı hafızlık eğitimi modelini, kıraat ilmi ve eğitim psikolojisi perspektifinden ele alarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini, psikolojik sağlamlıklarını ve akademik performanslarını kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Yükseköğretim düzeyindeki hafızlık eğitimi uygulamalarındaki belirgin pedagojik boşluğu doldurmayı hedefleyen araştırmada, geleneksel bireysel ezber modellerinden belirgin biçimde farklılaşan bu çok boyutlu yaklaşımı değerlendirmek amacıyla karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın veri seti, üniversitede lisans eğitimlerine devam ederken aynı zamanda ilgili hafızlık programına aktif katılım sağlayan 20 kadın öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış açık uçlu anketler aracılığıyla oluşturulmuş; elde edilen veriler tematik analiz ve betimsel istatistik yöntemleriyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, yoğun akademik müfredat ile hafızlık eğitimini eş zamanlı yürütmenin getirdiği ağır bilişsel yüke ve zihinsel zorlanmalara rağmen, öğrencilerin programa %100 oranında devamlılık sağladıklarını ve 2.96 gibi oldukça başarılı bir genel not ortalamasına (GPA) ulaştıklarını somut verilerle ortaya koymaktadır. Ayrıca katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%70), koro, makam ve meal unsurlarının pedagojik bir entegrasyonla kullanılmasının uzun süreli belleği güçlendirdiğini, fonetik hataları en aza indirdiğini ve motivasyonu bireysel yöntemlere kıyasla çok daha canlı tuttuğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak bu çalışma, doğru kurumsal destek, etkili akran mentorluğu ve yapılandırılmış hibrit bir müfredat çerçevesi sağlandığında, söz konusu entegre modelin modern yükseköğretim ekosistemi içerisinde sürdürülebilir, bilişsel açıdan zenginleştirici ve özgün bir çift yönlü eğitim alternatifi sunduğunu bilimsel olarak kanıtlamakta; aynı zamanda bellek konsolidasyonu ve bilişsel rezerv kapasitesinin artırılması üzerine yapılacak gelecekteki ileri seviye nöro-pedagojik araştırmalara ve disiplinler arası projelere çok güçlü bir teorik zemin hazırlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Kur'an Okuma ve Kıraat, Hıfz, Koro-Makam-Anlam, Nöro-Hıfz; Karma Yöntem

Structured Abtsract:

Objective

The preservation of the Holy Qur'an through memorization (Hifz) is a deeply rooted oral transmission practice in the Islamic educational tradition, possessing historical and theological foundations, and holding the status of *fard al-kifaya* (communal obligation). According to the data from the Presidency of Religious Affairs (Diyanet) in Türkiye, over 255,000 individuals have received official Hifz certificates since 1975; however, existing Hifz education practices in the literature primarily focus on childhood and early adolescence. While the regulations of the Ministry of National Education (MEB) provide primary and secondary school students the opportunity to memorize the Qur'an alongside their formal education, there is a significant institutional and pedagogical gap for higher education students who wish to simultaneously pursue an intensive undergraduate program and complete their Hifz. This study addresses the dual education challenge experienced by young adults striving to strike a balance between the intensive cognitive load of modern university life and the rigorous demands of Hifz. The aim of this research is to examine the integrated Hifz model focused on "choir-maqām-meaning," which is conducted concurrently with formal undergraduate education at Kırşehir Ahi Evran University and diverges from traditional individual methods, from the perspective of the science of Qira'at. Through this specific application model in young adulthood, the study aims to fill the aforementioned gap in the literature and present a sustainable curriculum framework for other institutions by analyzing the students' learning processes, psychological resilience, and the academic outcomes of the dual education ecosystem.

Methodology

In this research, a qualitative research design incorporating mixed-methods elements was employed to examine in depth the effectiveness of the innovative "choir-maqām-meaning" model and the experiences of the students. The dataset was obtained from 20 female undergraduate students who actively participated in the respective Hifz program while continuing their formal undergraduate education at Kırşehir Ahi Evran University. The study group was formed using criterion sampling, a purposeful sampling method. The ages of the participants range between 18 and 48, and they possess diverse academic backgrounds, such as Imam Hatip, Vocational, and Anatolian high schools. It was determined that 65% of the participants had a "moderate" or "none/low" level of Qur'an reading proficiency upon starting the program. To prevent social desirability bias that might arise from the hierarchical influence of the researcher, who is the program manager, the data were collected through semi-structured open-ended questionnaires administered under the supervision of an independent assistant, rather than through face-to-face interviews. The collected qualitative data were subjected to thematic analysis in accordance with Hsieh and Shannon's directed qualitative content analysis framework; meaning units were coded and categorized into sub-themes, and their frequency distributions were calculated. Furthermore, the students' grade point averages (GPA) during their Hifz processes and the time distributions in their weekly study plans were analyzed with descriptive statistics as a quantitative dataset.

Results

Thematic and descriptive statistical analyses present concrete patterns regarding the cognitive and psychological dimensions of the dual education model. When the students' motivations to start Hifz during their university period were examined, it was found that 45% of the participants engaged in this process through instructor encouragement and institutional guidance, 35% with a pre-existing but postponed desire, and 30% with purely spiritual/theological motivations. The primary problem encountered while simultaneously pursuing both educations was observed to be time management and course/focus conflicts, as emphasized by 45% of the participants. The students overcame this challenge by allocating 60% to 80% of their weekly study plans to Hifz, developing early rising routines, limiting social media usage, and shifting to a strategy of pausing new memorization and only preserving existing memorization during midterm/final exam weeks (20%). Despite this intensive mental exertion, the grade point average (GPA) of the study group materialized at a highly successful level of 2.96. The fact that 11 out of 20 participants (55%) achieved a GPA between 3.01 and 4.00 demonstrates that the Hifz practice does not negatively affect academic success. In terms of psychological resilience, 70% of the students considered quitting the process due to the cognitive load brought by university stress; however, a 100% continuation rate was achieved in the program thanks to established family support, instructor mentorship, and the motivation to "become a guardian of the Qur'an." The data regarding the choir-maqām-meaning educational methodology reveals that a vast majority of the participants (70%) find this integrated system more beneficial compared to the classical individual method. Students reported that this

tripartite structure enhanced the retention of memorization (long-term recall) by supporting auditory learning and minimized phonetic/Tajweed errors. However, while 15% of the group stated they experienced issues with speed synchronization within the team, another 15% preferred an entirely individual pace. In the final evaluation of the process, 70% of the students highly recommended undertaking Hifz alongside undergraduate education, noting that it opened their minds and increased their academic comprehension capacities. 20% of the group recommended it only conditionally (when no opportunities are found in other periods), while 10% did not recommend it due to the ensuing intense physical/mental fatigue.

Conclusion

This research reveals that the "choir-maqām-meaning" integrated Hifz model, implemented within the higher education ecosystem, is a sustainable dual education alternative for young adults without disrupting their academic lives. Bringing the *sama*, *ada*, and *fam-i muhsin* practices from traditional Qira'at methods under the umbrella of the university through a pedagogical and multi-dimensional system, this model transforms the memorization process from being merely a quantitative memory activity into a tool that enhances cognitive flexibility. The obtained GPA findings and participant reports contribute to the literature by demonstrating that the systematic focus and time management skills required by the Hifz discipline directly support, rather than diminish, the students' formal academic achievements. The study recommends a hybrid curriculum framework to institutions, wherein instead of a uniform memorization pressure, "choir" practices are provided for initial motivation and phonetic automation, while "individual" flexibilities suitable for cognitive speed are afforded in advanced stages. Furthermore, these attained qualitative results lay a theoretical and pedagogical groundwork for the "Neuro-Hifz" project, which aims to examine the structural effects, neural connections, and cognitive reserve increments of intensive memorization in the human brain using advanced neuroimaging techniques such as fMRI, DTI, and EEG, and is targeted for submission to the TÜBİTAK 3005 program.

Keywords: Quranic Recitation and Qira'at, Hifz Education, Choir-Maqām-Meaning Model, Neuro-Hifz, Higher Education Ecosystem.

الملخص المنظَّم:

الهدف

يُعدّ حفظ القرآن الكريم عن ظهر قلب ممارسةً راسخةً من ممارسات النقل الشفهي في التقاليد التعليمية الإسلامية، تستند إلى أسس تاريخية وعقدية، وتندرج ضمن فروض الكفاية. ووفقًا لبيانات رئاسة الشؤون الدينية في تركيا، حصل أكثر من 255,000 شخص على شهادات رسمية في حفظ القرآن الكريم منذ عام 1975؛ غير أن ممارسات تعليم الحفظ التي تتناولها الأدبيات تركز أساسًا على مرحلتَي الطفولة والمراهقة المبكرة. وفي حين تتيح لوائح وزارة التربية الوطنية التركية لطلاب المرحلتين الابتدائية والثانوية فرصة حفظ القرآن الكريم بالتوازي مع تعليمهم النظامي، ثمة فجوة مؤسسية وتربوية كبيرة فيما يتعلق بطلاب التعليم العالي الراغبين في متابعة برنامج دراسي مكثف في مرحلة البكالوريوس وإتمام حفظ القرآن الكريم في الوقت نفسه. وتتناول هذه الدراسة تحدّي الجمع بين مسارين تعليميين الذي يواجهه الراشدون الشباب الساعون إلى تحقيق التوازن بين العبء المعرفي المكثف للحياة الجامعية المعاصرة والمتطلبات الصارمة لحفظ القرآن الكريم. وتهدف إلى دراسة النموذج التكاملي لحفظ القرآن الكريم القائم على «التلاوة الجماعية–المقام–المعنى»، والمطبَّق بالتوازي مع التعليم النظامي في مرحلة البكالوريوس بجامعة قرشهير آهي أفران، والمختلف عن الأساليب الفردية التقليدية، وذلك من منظور علم القراءات. ومن خلال هذا النموذج التطبيقي الخاص بمرحلة الرشد المبكر، تسعى الدراسة إلى سدّ الفجوة المذكورة في الأدبيات، وتقديم إطار مستدام للمناهج التعليمية يمكن أن تستفيد منه مؤسسات أخرى، عبر تحليل عمليات تعلّم الطلاب، ومرونتهم النفسية، والمخرجات الأكاديمية للمنظومة القائمة على الجمع بين المسارين التعليميين.

المنهجية

اعتمدت الدراسة تصميمًا بحثيًا نوعيًا يتضمن عناصر من منهجية البحث المختلط، بغرض التعمّق في دراسة فاعلية النموذج المبتكر القائم على «التلاوة الجماعية–المقام–المعنى» وخبرات الطالبات المشاركات فيه. وجُمعت البيانات من 20 طالبة في مرحلة البكالوريوس شاركن بفاعلية في برنامج الحفظ المعني، بالتزامن مع مواصلة تعليمهن الجامعي النظامي بجامعة قرشهير آهي أفران. وشُكّلت مجموعة الدراسة باستخدام المعاينة المعيارية، وهي إحدى استراتيجيات المعاينة القصدية. وتراوحت أعمار المشاركات بين 18 و48 عامًا، وتنوّعت خلفياتهن التعليمية لتشمل ثانويات الأئمة والخطباء، والثانويات المهنية، وثانويات الأناضول. وتبيّن أن مستوى إتقان قراءة القرآن الكريم لدى 65% من المشاركات عند الالتحاق بالبرنامج كان «متوسطًا» أو «منعدمًا/منخفضًا». وللحدّ من تحيّز الاستحسان الاجتماعي الذي قد ينشأ عن تأثير العلاقة الهرمية المرتبطة بكون الباحث مديرًا للبرنامج، جُمعت البيانات باستخدام استبانات شبه منظَّمة ذات أسئلة مفتوحة، طُبّقت تحت إشراف مساعد مستقل، بدلًا من إجراء مقابلات مباشرة وجهًا لوجه. وأُخضعت البيانات النوعية المجمَّعة للتحليل الموضوعاتي وفق إطار هسيه وشانون للتحليل النوعي الموجَّه للمحتوى؛ إذ رُمِّزت وحدات المعنى، وصُنِّفت ضمن موضوعات فرعية، وحُسبت توزيعاتها التكرارية. كما حُلِّلت المعدلات التراكمية للطالبات خلال فترة الحفظ، والتوزيعات الزمنية في خططهن الدراسية الأسبوعية، باستخدام الإحصاء الوصفي بوصفها مجموعة بيانات كمية.

النتائج

أظهرت التحليلات الموضوعاتية والإحصائية الوصفية أنماطًا واضحة تتعلق بالأبعاد المعرفية والنفسية لنموذج الجمع بين المسارين التعليميين. وعند دراسة دوافع الطالبات للشروع في حفظ القرآن الكريم خلال المرحلة الجامعية، تبيّن أن 45% من المشاركات انخرطن في هذه العملية بتشجيع من المعلّم وتوجيه مؤسسي، و35% استجابةً لرغبة سابقة جرى تأجيلها، و30% انطلاقًا من دوافع روحية وعقدية خالصة. وتمثّلت المشكلة الرئيسة التي واجهتهن أثناء متابعة المسارين معًا في إدارة الوقت والتعارض بين متطلبات المقررات ومتطلبات التركيز، وهو ما أكّدته 45% من المشاركات. وقد تغلّبت الطالبات على هذا التحدّي بتخصيص ما بين 60% و80% من الوقت المحدَّد في خططهن الدراسية الأسبوعية للحفظ، وتبنّي عادات الاستيقاظ المبكر، والحدّ من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، فضلًا عن اتّباع استراتيجية إيقاف الحفظ الجديد والاكتفاء بمراجعة المحفوظ السابق خلال أسابيع الاختبارات الفصلية والنهائية، وهي الاستراتيجية التي أفادت بها 20% من المشاركات. وعلى الرغم من هذا الجهد الذهني المكثف، بلغ متوسط المعدل التراكمي لمجموعة الدراسة 2.96، بما يعكس مستوى مرتفعًا من النجاح الأكاديمي. كما أن حصول 11 مشاركة من أصل 20، أي 55%، على معدل تراكمي يتراوح بين 3.01 و4.00 يُظهر أن ممارسة الحفظ لا تؤثر سلبًا في التحصيل الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالمرونة النفسية، فكّرت 70% من الطالبات في الانسحاب من مسار الحفظ بسبب العبء المعرفي الناجم عن الضغوط الجامعية؛ غير أن البرنامج حقّق معدل استمرارية بلغ 100% بفضل الدعم الأسري المتوافر، وإرشاد المعلّم، والدافعية المرتبطة بالسعي إلى أن يصبحن من حافظات القرآن الكريم». وتكشف البيانات المتعلقة بالمنهجية التعليمية القائمة على «التلاوة الجماعية–المقام–المعنى» أن أغلبية كبيرة من المشاركات، بلغت 70%، ترى أن هذا النظام التكاملي أكثر فائدة من الطريقة الفردية التقليدية. وأفادت الطالبات بأن هذه البنية الثلاثية عزّزت رسوخ المحفوظ والقدرة على استرجاعه على المدى الطويل، من خلال دعم التعلّم السمعي، كما قلّلت الأخطاء الصوتية والتجويدية إلى أدنى حد. ومع ذلك، ذكرت 15% من المشاركات أنهن واجهن صعوبات في توحيد سرعة الأداء داخل المجموعة، في حين فضّلت نسبة أخرى مماثلة، بلغت 15%، وتيرة فردية بالكامل.

وفي التقييم الختامي للتجربة، أوصت 70% من الطالبات بشدة بحفظ القرآن الكريم بالتوازي مع الدراسة الجامعية، مشيرات إلى أنه أسهم في تفتّح أذهانهن وتعزيز قدراتهن على الاستيعاب الأكاديمي. وأوصت 20% من المشاركات بذلك على نحو مشروط فقط، أي عند عدم توافر فرص للحفظ في مراحل أخرى، بينما لم توصِ به 10% بسبب ما يترتب عليه من إرهاق بدني وذهني شديد.

الخاتمة

تكشف هذه الدراسة أن النموذج التكاملي لحفظ القرآن الكريم القائم على «التلاوة الجماعية–المقام–المعنى»، والمطبَّق ضمن منظومة التعليم العالي، يمثّل بديلًا مستدامًا للجمع بين مسارين تعليميين لدى الراشدين الشباب، دون الإخلال بحياتهم الأكاديمية. ومن خلال إدماج ممارسات السماع والأداء والتلقّي من فم المحسن، المستمدة من طرائق تعليم القراءات التقليدية، في الإطار الجامعي ضمن نظام تربوي متعدد الأبعاد، يحوّل هذا النموذج عملية الحفظ من مجرد نشاط ذاكراتي كمّي إلى أداة تعزّز المرونة المعرفية. وتسهم النتائج المتعلقة بالمعدل التراكمي وإفادات المشاركات في إثراء الأدبيات، إذ تُظهر أن مهارات التركيز المنظَّم وإدارة الوقت التي يقتضيها الالتزام بالحفظ تدعم التحصيل الأكاديمي النظامي للطالبات بصورة مباشرة، بدلًا من أن تُضعفه. وتوصي الدراسة المؤسسات باعتماد إطار منهجي هجين يوفّر ممارسات «التلاوة الجماعية» لتعزيز الدافعية الأولية وترسيخ الأداء الصوتي الآلي، مع إتاحة مرونة «فردية» تتناسب مع سرعة المعالجة المعرفية في المراحل المتقدمة، بدلًا من فرض وتيرة موحَّدة وضاغطة للحفظ. وعلاوة على ذلك، ترسي هذه النتائج النوعية أساسًا نظريًا وتربويًا لمشروع «Neuro-Hifz»، الذي يهدف إلى دراسة التأثيرات البنيوية للحفظ المكثف في الدماغ البشري، والاتصالات العصبية، والزيادات في الاحتياطي المعرفي، باستخدام (EEG)، وتخطيط كهربية الدماغ (DTI)، وتصوير موتر الانتشار (fMRI)، تقنيات متقدمة، تشمل التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (TÜBİTAK). والمزمع تقديمه إلى برنامج 3005 التابع لمجلس البحوث العلمية والتكنولوجية التركي.

الكلمات المفتاحية: تلاوة القرآن الكريم وعلم القراءات، تعليم حفظ القرآن الكريم، نموذج التلاوة الجماعية–المقام–المعنى، Neuro-Hifz، منظومة التعليم العالي.

Résumé Structuré:

Objectif

La préservation du Saint Coran par la mémorisation (*ḥifẓ*) constitue une pratique de transmission orale profondément ancrée dans la tradition éducative islamique, reposant sur des fondements historiques et théologiques et relevant du *farḍ al-kifāya* (obligation collective). Selon les données de la Présidence des affaires religieuses de Türkiye (Diyanet), plus de 255 000 personnes ont obtenu un certificat officiel de mémorisation du Coran depuis 1975 ; toutefois, les pratiques d'enseignement du *ḥifẓ* décrites dans la littérature concernent principalement l'enfance et le début de l'adolescence. Si la réglementation du ministère de l'Éducation nationale (MEB) permet aux élèves du primaire et du secondaire de mémoriser le Coran parallèlement à leur scolarité, une importante lacune institutionnelle et pédagogique subsiste pour les étudiants de l'enseignement supérieur souhaitant suivre simultanément un cursus intensif de licence et achever leur mémorisation du Coran. Cette étude examine le défi de la double formation auquel sont confrontés les jeunes adultes qui s'efforcent de concilier la charge cognitive élevée de la vie universitaire contemporaine avec les exigences rigoureuses du *ḥifẓ*. Elle vise à analyser, dans la perspective de la science des lectures coraniques (*qirāʾāt*), le modèle intégré

de mémorisation fondé sur la « récitation chorale–maqām–signification », mis en œuvre parallèlement au cursus universitaire de licence à l'Université Kırşehir Ahi Evran et se distinguant des méthodes individuelles traditionnelles. À travers ce modèle d'application spécifique au début de l'âge adulte, l'étude entend combler cette lacune dans la littérature et proposer aux autres établissements un cadre curriculaire durable, en analysant les processus d'apprentissage des étudiants, leur résilience psychologique et les résultats académiques de cet écosystème de double formation.

Méthodologie

Cette recherche repose sur un dispositif qualitatif intégrant des éléments de méthodes mixtes afin d'examiner de manière approfondie l'efficacité du modèle innovant « récitation chorale–maqām–signification » et les expériences des étudiantes. Les données ont été recueillies auprès de 20 étudiantes de licence participant activement au programme de *ḥifẓ* concerné tout en poursuivant leur formation universitaire à l'Université Kırşehir Ahi Evran. Le groupe d'étude a été constitué par échantillonnage sur critères, une stratégie d'échantillonnage raisonné. Les participantes, âgées de 18 à 48 ans, présentaient des parcours scolaires diversifiés, issus notamment de lycées d'imams-prédicateurs, de lycées professionnels et de lycées anatoliens. À leur entrée dans le programme, 65 % des participantes possédaient un niveau de maîtrise de la lecture coranique qualifié de « moyen » ou de « nul/faible ». Afin de prévenir le biais de désirabilité sociale susceptible de découler de l'influence hiérarchique du chercheur, également responsable du programme, les données ont été recueillies au moyen de questionnaires semi-structurés à questions ouvertes, administrés sous la supervision d'un assistant indépendant, plutôt que par des entretiens en face à face. Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse thématique conformément au cadre d'analyse qualitative dirigée du contenu de Hsieh et Shannon ; les unités de sens ont été codées, regroupées en sous-thèmes, puis leurs distributions de fréquences ont été calculées. Par ailleurs, les moyennes générales cumulées (*grade point average*, GPA) des étudiantes pendant leur parcours de mémorisation ainsi que la répartition du temps dans leurs programmes de travail hebdomadaires ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives, en tant que données quantitatives.

Résultats

Les analyses thématiques et statistiques descriptives mettent en évidence des configurations précises concernant les dimensions cognitives et psychologiques du modèle de double formation. L'examen des motivations ayant conduit les étudiantes à entreprendre le *ḥifẓ* pendant leurs études universitaires révèle que 45 % des participantes se sont engagées dans ce processus grâce aux encouragements de l'enseignant et à l'orientation institutionnelle, 35 % en raison d'un souhait antérieur jusque-là différé et 30 % pour des motivations exclusivement spirituelles ou théologiques. La principale difficulté rencontrée dans la poursuite simultanée des deux formations concernait la gestion du temps et les conflits entre les exigences des cours et celles de la concentration, comme l'ont souligné 45 % des participantes. Les étudiantes ont surmonté cette difficulté en consacrant entre 60 % et 80 % du temps prévu dans leurs programmes de travail hebdomadaires au *ḥifẓ*, en adoptant des habitudes de lever matinal, en limitant leur utilisation des réseaux sociaux et en recourant, pendant les semaines d'examens intermédiaires et finaux, à une stratégie consistant à suspendre la mémorisation de nouveaux passages pour se limiter à l'entretien des acquis, stratégie mentionnée par 20 % des participantes.

Malgré cet effort mental intensif, la moyenne générale cumulée du groupe d'étude s'est établie à 2,96, correspondant à un niveau élevé de réussite académique. Le fait que 11 participantes sur 20, soit 55 %, aient obtenu une moyenne comprise entre 3,01 et 4,00 montre que la pratique du *ḥifẓ* n'affecte pas négativement la réussite universitaire. Sur le plan de la résilience psychologique, 70 % des étudiantes ont envisagé d'abandonner le parcours en raison de la charge cognitive associée au stress universitaire ; néanmoins, le programme a enregistré un taux de poursuite de 100 %, grâce au soutien familial établi, au mentorat de l'enseignant et à la motivation de « devenir gardienne du Coran ».

Les données relatives à la méthodologie pédagogique « récitation chorale–maqām–signification » révèlent qu'une large majorité des participantes, soit 70 %, juge ce système intégré plus bénéfique que la méthode individuelle classique. Les étudiantes ont indiqué que cette structure tripartite renforçait la rétention des passages mémorisés et leur rappel à long terme en soutenant l'apprentissage auditif, tout en réduisant au minimum les erreurs phonétiques et celles liées au *tajwīd*. Toutefois, 15 % des participantes ont signalé des difficultés de synchronisation du rythme au sein du groupe, tandis qu'une autre proportion de 15 % préférait un rythme entièrement individuel. Lors de l'évaluation finale du parcours, 70 % des étudiantes ont vivement

recommandé d'entreprendre le *ḥifẓ* parallèlement aux études de licence, estimant que cette pratique favorisait leur ouverture intellectuelle et renforçait leurs capacités de compréhension académique. Parmi les participantes, 20 % ne le recommandaient que sous certaines conditions, notamment en l'absence de possibilités à d'autres périodes, tandis que 10 % ne le recommandaient pas en raison de l'intense fatigue physique et mentale qui en résultait.

Conclusion

Cette recherche révèle que le modèle intégré de *ḥifẓ* fondé sur la « récitation chorale–maqām–signification », mis en œuvre au sein de l'écosystème de l'enseignement supérieur, constitue une modalité durable de double formation pour les jeunes adultes, sans perturber leur parcours universitaire. En intégrant au cadre universitaire les pratiques du *samāʿ* (écoute), de l'*adāʾ* (exécution de la récitation) et du *fam-i muhsin* (transmission orale auprès d'un maître à la récitation maîtrisée), issues des méthodes traditionnelles d'enseignement des *qirāʾāt*, au moyen d'un système pédagogique multidimensionnel, ce modèle transforme la mémorisation, au-delà d'une simple activité mnésique quantitative, en un outil de développement de la flexibilité cognitive. Les résultats relatifs aux moyennes générales cumulées et les témoignages des participantes enrichissent la littérature en montrant que les compétences de concentration systématique et de gestion du temps requises par la discipline du *ḥifẓ* soutiennent directement les performances académiques des étudiantes, plutôt que de les diminuer.

L'étude recommande aux établissements un cadre curriculaire hybride dans lequel, au lieu d'imposer une pression uniforme en matière de mémorisation, les pratiques « chorales » soutiennent la motivation initiale et l'automatisation phonétique, tandis que des aménagements « individuels », adaptés à la vitesse de traitement cognitif, sont proposés aux stades avancés. En outre, ces résultats qualitatifs constituent un socle théorique et pédagogique pour le projet « Neuro-Hifz », destiné à être soumis au programme TÜBİTAK 3005. Ce projet vise à examiner les effets structurels de la mémorisation intensive sur le cerveau humain, les connexions neuronales et les augmentations de la réserve cognitive, à l'aide de techniques avancées telles que l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf), l'imagerie du tenseur de diffusion (DTI) et l'électroencéphalographie (EEG).

Mots-clés: Récitation coranique et *qirāʾāt*, enseignement du *ḥifẓ*, modèle « récitation chorale–maqām–signification », Neuro-Hifz, écosystème de l'enseignement supérieur.

Resumen Estructurado:

Objetivo

La preservación del Sagrado Corán mediante su memorización (*ḥifẓ*) constituye una práctica de transmisión oral profundamente arraigada en la tradición educativa islámica, sustentada en fundamentos históricos y teológicos y reconocida como *farḍ al-kifāya* (obligación colectiva). Según los datos de la Presidencia de Asuntos Religiosos de Türkiye (Diyanet), más de 255.000 personas han obtenido certificados oficiales de memorización del Corán desde 1975; sin embargo, las prácticas de enseñanza del *ḥifẓ* recogidas en la literatura se centran principalmente en la infancia y la adolescencia temprana. Si bien la normativa del Ministerio de Educación Nacional (MEB) permite al alumnado de educación primaria y secundaria memorizar el Corán paralelamente a su escolarización formal, existe una importante carencia institucional y pedagógica en relación con los estudiantes de educación superior que desean cursar simultáneamente un programa intensivo de grado y completar su memorización del Corán. Esta investigación aborda el desafío de la doble formación que afrontan los adultos jóvenes al intentar conciliar la elevada carga cognitiva de la vida universitaria contemporánea con las rigurosas exigencias del *ḥifẓ*. Su objetivo es examinar, desde la perspectiva de la ciencia de las lecturas coránicas (*qirāʾāt*), el modelo integrado de memorización basado en «recitación coral–maqām–significado», desarrollado paralelamente a los estudios oficiales de grado en la Universidad Kırşehir Ahi Evran y diferenciado de los métodos individuales tradicionales. Mediante este modelo específico de aplicación en la adultez temprana, el estudio pretende subsanar la citada laguna en la literatura y ofrecer a otras instituciones un marco curricular sostenible, a partir del análisis de los procesos de aprendizaje del alumnado, su resiliencia psicológica y los resultados académicos del ecosistema de doble formación.

Metodología

Se adoptó un diseño de investigación cualitativo que incorpora elementos de métodos mixtos para examinar en profundidad la eficacia del innovador modelo «recitación coral–maqām–significado» y las experiencias de las estudiantes. Los datos se obtuvieron de 20 estudiantes de grado que participaban activamente en el programa de *ḥifẓ* mientras continuaban sus estudios universitarios oficiales en la Universidad Kırşehir Ahi Evran. El grupo de estudio se constituyó mediante un muestreo por criterios, una modalidad de muestreo intencional. Las participantes tenían entre 18 y 48 años y presentaban trayectorias educativas diversas, procedentes de centros de enseñanza secundaria de imanes y predicadores, de formación profesional y de secundaria de tipo Anatolia. Se determinó que, al incorporarse al programa, el 65 % de las participantes poseía un nivel de competencia en lectura coránica «moderado» o «nulo/bajo». Para prevenir el sesgo de deseabilidad social que pudiera derivarse de la influencia jerárquica del investigador, quien también dirigía el programa, los datos se recopilaron mediante cuestionarios semiestructurados con preguntas abiertas, administrados bajo la supervisión de un asistente independiente, en lugar de entrevistas presenciales. Los datos cualitativos se sometieron a un análisis temático conforme al marco de análisis cualitativo dirigido del contenido de Hsieh y Shannon; las unidades de significado se codificaron y clasificaron en subtemas, y se calcularon sus distribuciones de frecuencias. Asimismo, los promedios de calificaciones acumulados (*grade point average*, GPA) de las estudiantes durante sus procesos de memorización y la distribución del tiempo en sus planes semanales de estudio se analizaron mediante estadística descriptiva como conjunto de datos cuantitativos.

Resultados

Los análisis temáticos y estadísticos descriptivos muestran patrones concretos relativos a las dimensiones cognitivas y psicológicas del modelo de doble formación. Al examinar las motivaciones de las estudiantes para iniciar el *ḥifẓ* durante su etapa universitaria, se constató que el 45 % de las participantes se incorporó al proceso gracias al estímulo del docente y a la orientación institucional, el 35 % por un deseo previo que había pospuesto y el 30 % por motivaciones exclusivamente espirituales o teológicas. La principal dificultad para cursar simultáneamente ambas formaciones estuvo relacionada con la gestión del tiempo y los conflictos entre las exigencias de las asignaturas y las demandas de concentración, tal como señaló el 45 % de las participantes. Las estudiantes superaron este desafío destinando entre el 60 % y el 80 % del tiempo de sus planes semanales de estudio al *ḥifẓ*, estableciendo rutinas para levantarse temprano, limitando el uso de las redes sociales y adoptando, durante las semanas de exámenes parciales y finales, una estrategia consistente en suspender la memorización de nuevos pasajes y centrarse exclusivamente en conservar lo ya memorizado, estrategia mencionada por el 20 % de las participantes.

A pesar de este intenso esfuerzo mental, el promedio de calificaciones acumulado del grupo de estudio se situó en 2,96, un nivel indicativo de un elevado rendimiento académico. El hecho de que 11 de las 20 participantes, equivalentes al 55 %, alcanzaran un promedio entre 3,01 y 4,00 demuestra que la práctica del *ḥifẓ* no afecta negativamente al éxito académico. En cuanto a la resiliencia psicológica, el 70 % de las estudiantes consideró abandonar el proceso debido a la carga cognitiva asociada al estrés universitario; no obstante, el programa logró una tasa de permanencia del 100 % gracias al apoyo familiar consolidado, la mentoría del docente y la motivación de «convertirse en guardiana del Corán».

Los datos relativos a la metodología educativa «recitación coral–maqām–significado» revelan que una amplia mayoría de las participantes, el 70 %, considera este sistema integrado más beneficioso que el método individual clásico. Las estudiantes señalaron que esta estructura tripartita reforzaba la retención de lo memorizado y su recuperación a largo plazo mediante el apoyo al aprendizaje auditivo, al tiempo que minimizaba los errores fonéticos y de *tajwīd*. Sin embargo, el 15 % del grupo manifestó dificultades para sincronizar la velocidad de recitación dentro del equipo, mientras que otro 15 % prefería un ritmo completamente individual. En la evaluación final del proceso, el 70 % de las estudiantes recomendó encarecidamente realizar el *ḥifẓ* junto con los estudios de grado, indicando que favorecía su apertura mental e incrementaba sus capacidades de comprensión académica. El 20 % lo recomendó únicamente de manera condicional, cuando no existieran oportunidades para realizarlo en otras etapas, mientras que el 10 % no lo recomendó debido a la intensa fatiga física y mental resultante.

Conclusión

Esta investigación revela que el modelo integrado de *ḥifẓ* basado en «recitación coral–maqām–significado», implementado en el ecosistema de la educación superior, constituye una alternativa sostenible de doble formación para los adultos jóvenes sin alterar su vida académica. Al incorporar al ámbito universitario las prácticas de *samāʿ* (escucha), *adāʾ* (ejecución de la recitación) y *fam-i muhsin* (transmisión oral a través de un maestro competente en la recitación), procedentes de los métodos tradicionales de enseñanza de las *qirāʾāt*, mediante un sistema pedagógico multidimensional, este modelo transforma el proceso de memorización, de una actividad meramente cuantitativa de la memoria, en una herramienta que potencia la flexibilidad cognitiva. Los resultados relativos al promedio de calificaciones acumulado y los testimonios de las participantes contribuyen a la literatura al demostrar que las habilidades de concentración sistemática y gestión del tiempo exigidas por la disciplina del *ḥifẓ* respaldan directamente los logros académicos de las estudiantes en la educación formal, en lugar de menoscabarlos.

El estudio recomienda a las instituciones un marco curricular híbrido en el que, en vez de imponer una presión uniforme de memorización, se incorporen prácticas «corales» para fomentar la motivación inicial y la automatización fonética, mientras que, en las etapas avanzadas, se ofrezca flexibilidad «individual» ajustada a la velocidad de procesamiento cognitivo. Asimismo, estos resultados cualitativos sientan las bases teóricas y pedagógicas del proyecto «Neuro-Hifz», cuya presentación al programa TÜBİTAK 3005 está prevista. Este proyecto pretende examinar los efectos estructurales de la memorización intensiva en el cerebro humano, las conexiones neuronales y los incrementos de la reserva cognitiva mediante técnicas avanzadas como la resonancia magnética funcional (fMRI), la imagen por tensor de difusión (DTI) y la electroencefalografía (EEG).

Palabras clave: recitación coránica y *qirāʾāt*, enseñanza del *ḥifẓ*, modelo «recitación coral–maqām–significado», Neuro-Hifz, ecosistema de la educación superior.

结构式摘要

研究目的

通过背诵保存《古兰经》（ḥifẓ），是伊斯兰教育传统中根深蒂固的口传实践，具有历史与神学基础，在教法上属于集体义务（farḍ al-kifāya）。根据土耳其宗教事务局（Diyanet）的数据，自1975年以来，已有超过255,000人获得官方颁发的《古兰经》背诵证书；然而，现有文献所涉及的背诵教育实践主要集中于儿童期和青春期早期。尽管土耳其国民教育部（MEB）的相关规定允许中小学生在接受正规学校教育的同时背诵《古兰经》，但对于希望在修读高强度本科课程的同时完成全经背诵的高等教育学生而言，制度支持与教学安排仍存在显著缺口。本研究关注青年成年人在兼顾当代大学生活的高认知负荷与《古兰经》背诵的严格要求时所面临的双重教育挑战。研究旨在从《古兰经》诵读学（ʿilm al-qirāʾāt）的视角，考察克尔谢希尔阿希埃夫兰大学在正规本科教育期间同步实施的、以"集体诵读—玛卡姆调式—经文意义"为核心的整合式背诵模式。该模式有别于传统的个体背诵方法。通过分析这一面向成年早期群体的具体实践模式，本研究拟考察学生的学习过程、心理韧性及双重教育生态系统中的学业成果，以弥补上述文献缺口，并为其他教育机构提供可持续的课程框架。

研究方法

本研究采用融入混合研究方法要素的质性研究设计，深入考察"集体诵读—玛卡姆调式—经文意义"创新模式的有效性及学生的参与体验。研究数据来自20名女性本科生，她们在克尔谢希尔阿希埃夫兰大学接受正规本科教育的同时，积极参与上述《古兰经》背诵项目。研究采用目的性抽样中的标准抽样法组建研究样本。参与者年龄介于18至48岁之间，具有伊玛目哈提普宗教职业高中、职业高中及安纳托利亚高中等不同教育背景。研究发现，65%的参与者在进入项目时，其《古兰经》诵读能力处于"中等"或"无／低"水平。鉴于研究者同时担任项目负责人，为防止其层级权威影响可能引发的社会赞许性偏差，研究未采用面对面访谈，而是在独立研究助理的监督下，使用包含开放式问题的半结构式问卷收集数据。依据Hsieh和Shannon提出的定向质性内容分析框架，对所收集的质性

数据进行主题分析；对意义单元进行编码并归入子主题，同时计算其频数分布。此外，将学生在背诵学习期间的平均学分绩点（GPA）及其每周学习计划中的时间分配作为量化数据，运用描述性统计进行分析。

研究结果

主题分析与描述性统计分析揭示了双重教育模式在认知和心理层面的具体特征。对学生在大学期间开始背诵《古兰经》的动机进行考察后发现，45%的参与者因教师鼓励和机构引导而加入项目，35%出于此前已有但一直推迟实施的愿望，30%则完全出于精神或神学层面的动机。在同时接受两种教育的过程中，主要困难表现为时间管理问题，以及课程要求与专注需求之间的冲突，45%的参与者强调了这一问题。为应对此类挑战，学生将每周学习计划中60%至80%的时间用于《古兰经》背诵，养成早起习惯，限制社交媒体使用，并在期中和期末考试周采取暂停背诵新内容、仅巩固既有背诵内容的策略，其中20%的参与者提及了这一策略。

尽管承受了如此高强度的脑力投入，研究样本的平均学分绩点仍达到2.96，呈现较高的学业表现。20名参与者中有11人（55%）的平均学分绩点介于3.01至4.00之间，这表明《古兰经》背诵实践并未对学业成就产生负面影响。在心理韧性方面，70%的学生曾因大学学习压力所带来的认知负荷而考虑退出背诵学习；然而，依托既有的家庭支持、教师指导，以及"成为《古兰经》守护者"的内在动机，该项目最终实现了100%的持续参与率。

关于"集体诵读—玛卡姆调式—经文意义"教学方法的数据表明，绝大多数参与者（70%）认为，这一整合体系比传统的个体学习方法更有益。学生反映，这一三元结构通过支持听觉学习，增强了背诵内容的保持效果及长期回忆能力，并最大限度地减少了语音错误和诵读规则（tajwīd）方面的错误。然而，15%的参与者表示，她们在团队内部的诵读速度同步方面遇到困难；另有15%的参与者则更倾向于完全按照个人节奏学习。在对学习过程的最终评价中，70%的学生强烈建议在本科教育期间同步进行《古兰经》背诵，认为这一实践有助于开拓思维并提升学业理解能力。20%的参与者仅在特定条件下，即其他阶段没有机会开展背诵学习时，才建议采用这一安排；另有10%的参与者因其所造成的强烈身心疲劳而不予推荐。

研究结论

本研究表明，在高等教育生态系统中实施的"集体诵读—玛卡姆调式—经文意义"整合式《古兰经》背诵模式，为青年成年人提供了一种可持续的双重教育选择，同时不会扰乱其学业生活。该模式通过多维度的教学体系，将传统《古兰经》诵读教学中的聆听（samāʿ）、诵读实践（adāʾ）及向精通诵读的教师口授受学（fam-i muhsin）等实践纳入大学教育框架，使背诵过程从单纯以数量为导向的记忆活动转变为提升认知灵活性的工具。平均学分绩点的相关结果及参与者报告为现有文献提供了补充，表明背诵训练所要求的系统性专注能力与时间管理技能能够直接支持学生的正规学业成就，而非削弱其学业表现。

本研究建议教育机构采用混合式课程框架：以"集体诵读"实践激发初期学习动机并促进语音技能自动化，同时在进阶阶段提供与个体认知加工速度相适应的"个别化"灵活安排，以取代统一施加的背诵压力。此外，这些质性研究结果为拟申报土耳其科学技术研究理事会（TÜBİTAK）3005计划的"Neuro-Hifz"项目奠定了理论与教学基础。该项目旨在运用功能性磁共振成像（fMRI）、弥散张量成像（DTI）及脑电图（EEG）等先进技术，考察高强度背诵对人脑结构的影响、神经连接以及认知储备的增加情况。

关键词：《古兰经》诵读与诵读学；《古兰经》背诵教育；集体诵读—玛卡姆调式—经文意义模式；Neuro-Hifz；高等教育生态系统。

Структурированная Аннотация:

Цель

Сохранение Священного Корана посредством заучивания наизусть (*хифз*) представляет собой глубоко укоренённую в исламской образовательной традиции практику устной передачи, имеющую исторические и богословские основания и обладающую статусом *фард аль-кифая* — коллективной обязанности. Согласно данным Управления по делам религии Турции (Diyanet), с 1975 года более 255 000 человек получили официальные свидетельства о заучивании Корана наизусть. Однако рассматриваемые в научной литературе практики обучения хифзу преимущественно ориентированы на детский и ранний подростковый возраст. Хотя нормативные положения Министерства национального образования Турции (MEB) предоставляют учащимся начальной и средней школы возможность заучивать Коран параллельно с получением формального образования, в отношении студентов высших учебных заведений, стремящихся одновременно осваивать интенсивную программу бакалавриата и завершить хифз, сохраняется существенный институциональный и педагогический пробел. Настоящее исследование посвящено трудностям совмещения двух образовательных траекторий, с которыми сталкиваются молодые взрослые, стремящиеся согласовать высокую когнитивную нагрузку современной университетской жизни со строгими требованиями хифза. Цель исследования заключается в рассмотрении с позиций науки о коранических чтениях (*кираат*) интегрированной модели хифза «хоровая рецитация — макам — смысл», реализуемой параллельно с обучением по программе бакалавриата в Университете Кыршехир Ахи Эвран и отличающейся от традиционных индивидуальных методов. Анализируя данную модель, применяемую в период ранней взрослости, исследование призвано восполнить обозначенный пробел в литературе и предложить другим учреждениям устойчивую основу учебной программы посредством изучения процессов обучения студентов, их психологической устойчивости и академических результатов в экосистеме совмещения двух образовательных траекторий.

Методология

В исследовании использован качественный исследовательский дизайн, включающий элементы смешанных методов, для углублённого изучения эффективности инновационной модели «хоровая рецитация — макам — смысл» и опыта студенток. Данные получены от 20 студенток бакалавриата, активно участвовавших в соответствующей программе хифза и одновременно продолжавших формальное обучение в Университете Кыршехир Ахи Эвран. Исследовательская группа сформирована посредством критериального отбора, представляющего собой разновидность целенаправленной выборки. Возраст участниц составлял от 18 до 48 лет; они имели различную предшествующую образовательную подготовку, включая обучение в лицеях имамов-хатибов, профессиональных и анатолийских лицеях. Установлено, что на момент поступления в программу 65 % участниц обладали «средним» либо «нулевым/низким» уровнем владения чтением Корана. Для предотвращения смещения, обусловленного социальной желательностью ответов и потенциально возникающего вследствие иерархического влияния исследователя, одновременно являющегося руководителем программы, данные собирались с помощью полуструктурированных анкет с открытыми вопросами под наблюдением независимого ассистента, а не посредством очных интервью. Собранные качественные данные подвергались тематическому анализу в соответствии с подходом Hsieh и Shannon к направленному качественному контент-анализу: смысловые единицы кодировались и распределялись по подтемам, после чего рассчитывались их частотные распределения. Кроме того, в качестве количественных данных с использованием описательной статистики анализировались средние накопленные баллы успеваемости студенток (*grade point average*, GPA) в период обучения хифзу и распределение времени в их еженедельных учебных планах.

Результаты

Тематический анализ и описательная статистика выявили конкретные закономерности, характеризующие когнитивные и психологические аспекты модели совмещения двух образовательных траекторий. Анализ мотивов начала обучения хифзу в университетский период показал, что 45 % участниц включились в этот процесс благодаря поощрению со стороны преподавателя и институциональному сопровождению, 35 % — в силу ранее сформировавшегося, но отложенного желания, а 30 % — исключительно по духовным или богословским мотивам. Основной проблемой при

одновременном освоении обеих программ оказались управление временем и конфликт между требованиями учебных дисциплин и необходимостью сосредоточения, на что указали 45 % участниц. Студентки преодолевали эти трудности, выделяя на хифз от 60 % до 80 % времени в своих еженедельных учебных планах, формируя привычку раннего подъёма, ограничивая использование социальных сетей и переходя в недели промежуточных и итоговых экзаменов к стратегии временного прекращения заучивания нового материала с сохранением только повторения ранее выученного; последнюю стратегию отметили 20 % участниц.

Несмотря на столь интенсивные умственные усилия, средний накопленный балл успеваемости исследовательской группы составил 2,96, что соответствует высокому уровню академической успешности. Тот факт, что 11 из 20 участниц, то есть 55 %, имели GPA в диапазоне от 3,01 до 4,00, свидетельствует об отсутствии отрицательного влияния практики хифза на академическую успеваемость. В отношении психологической устойчивости установлено, что 70 % студенток рассматривали возможность прекращения обучения хифзу вследствие когнитивной нагрузки, обусловленной университетским стрессом. Тем не менее благодаря устойчивой семейной поддержке, наставничеству преподавателя и мотивации «стать хранительницей Корана» в программе была достигнута стопроцентная сохранность контингента.

Данные, касающиеся образовательной методики «хоровая рецитация — макам — смысл», показывают, что значительное большинство участниц — 70 % — считают эту интегрированную систему более полезной по сравнению с классическим индивидуальным методом. По сообщениям студенток, данная трёхкомпонентная структура, поддерживая слуховое обучение, повышала прочность запоминания и эффективность долговременного воспроизведения, а также сводила к минимуму фонетические ошибки и нарушения правил таджвида. Вместе с тем 15 % участниц сообщили о трудностях синхронизации темпа внутри группы, тогда как ещё 15 % предпочитали полностью индивидуальный темп обучения. При итоговой оценке процесса 70 % студенток настоятельно рекомендовали совмещать хифз с обучением в бакалавриате, отмечая, что такая практика расширяла их мыслительные возможности и повышала способность понимать учебный материал. При этом 20 % участниц рекомендовали такое совмещение лишь условно — при отсутствии возможностей заниматься хифзом в другие периоды, а 10 % не рекомендовали его из-за возникающего интенсивного физического и умственного утомления.

Заключение

Исследование показывает, что интегрированная модель хифза «хоровая рецитация — макам — смысл», реализуемая в экосистеме высшего образования, представляет собой устойчивую альтернативу совмещения двух образовательных траекторий для молодых взрослых, не нарушающую их академическую жизнь. Включая в университетскую среду посредством многомерной педагогической системы практики *сама* — слушания, *ада* — исполнения рецитации и *фам-и мухсин* — устного обучения у наставника, в совершенстве владеющего правильным чтением, заимствованные из традиционных методов преподавания кираата, эта модель преобразует заучивание из исключительно количественной мнемической деятельности в инструмент развития когнитивной гибкости. Полученные данные об успеваемости и сообщения участниц дополняют научную литературу, показывая, что навыки систематического сосредоточения и управления временем, необходимые для дисциплинированного освоения хифза, непосредственно поддерживают, а не снижают академические достижения студенток в рамках формального образования.

Исследование рекомендует образовательным учреждениям гибридную структуру учебной программы, в которой вместо единообразного давления в отношении заучивания используются «хоровые» практики для формирования первоначальной мотивации и автоматизации фонетических навыков, а на продвинутых этапах предоставляется «индивидуальная» гибкость, соответствующая скорости когнитивной обработки. Кроме того, полученные качественные результаты создают теоретическую и педагогическую основу для проекта «Neuro-Hifz», который планируется представить на программу TÜBİTAK 3005. Проект направлен на изучение структурных эффектов интенсивного заучивания в человеческом мозге, нейронных связей и увеличения когнитивного резерва с применением передовых методов, включая функциональную магнитно-резонансную томографию (фМРТ), диффузионно-тензорную визуализацию (DTI) и электроэнцефалографию (ЭЭГ).

Ключевые слова: кораническая рецитация и кираат, обучение хифзу, модель «хоровая рецитация — макам — смысл», Neuro-Hifz, экосистема высшего образования.

संरचित सार:

उद्देश्य

कंठस्थीकरण (*हिफ़्ज़*) के माध्यम से पवित्र क़ुरआन का संरक्षण इस्लामी शैक्षिक परंपरा में गहराई से प्रतिष्ठित मौखिक संप्रेषण की एक प्रथा है, जिसके ऐतिहासिक और धर्मशास्त्रीय आधार हैं तथा जिसे *फ़र्ज़ अल-किफ़ाया* अर्थात् सामुदायिक दायित्व का दर्जा प्राप्त है। तुर्किये के धार्मिक मामलों के निदेशालय (दियानेत) के आँकड़ों के अनुसार, 1975 से अब तक 255,000 से अधिक व्यक्तियों को हिफ़्ज़ के आधिकारिक प्रमाणपत्र प्रदान किए जा चुके हैं; तथापि, उपलब्ध साहित्य में वर्णित हिफ़्ज़-शिक्षा की प्रचलित पद्धतियाँ मुख्यतः बाल्यावस्था और प्रारंभिक किशोरावस्था पर केंद्रित हैं। यद्यपि राष्ट्रीय शिक्षा मंत्रालय (MEB) के नियम प्राथमिक और माध्यमिक विद्यालयों के विद्यार्थियों को औपचारिक शिक्षा के साथ-साथ क़ुरआन कंठस्थ करने का अवसर प्रदान करते हैं, फिर भी ऐसे उच्च शिक्षा विद्यार्थियों के लिए एक महत्त्वपूर्ण संस्थागत और शिक्षाशास्त्रीय रिक्ति विद्यमान है, जो गहन स्नातक पाठ्यक्रम का अध्ययन करते हुए अपना हिफ़्ज़ भी पूरा करना चाहते हैं। यह अध्ययन उन युवा वयस्कों के समक्ष उपस्थित दोहरी शिक्षा की चुनौती को संबोधित करता है, जो आधुनिक विश्वविद्यालयी जीवन के तीव्र संज्ञानात्मक भार और हिफ़्ज़ की कठोर अपेक्षाओं के बीच संतुलन स्थापित करने का प्रयास करते हैं। इस शोध का उद्देश्य क़िराअत-शास्त्र के दृष्टिकोण से "सामूहिक सस्वर पाठ–मक़ाम–अर्थ" पर केंद्रित एकीकृत हिफ़्ज़ मॉडल का परीक्षण करना है, जिसे किर्शेहिर आही एव्रान विश्वविद्यालय में औपचारिक स्नातक शिक्षा के साथ-साथ संचालित किया जाता है और जो पारंपरिक व्यक्तिगत पद्धतियों से भिन्न है। प्रारंभिक वयस्कावस्था में इस विशिष्ट अनुप्रयोग मॉडल के माध्यम से अध्ययन का लक्ष्य विद्यार्थियों की अधिगम प्रक्रियाओं, मनोवैज्ञानिक प्रत्यास्थता और दोहरी शिक्षा के पारिस्थितिकी तंत्र के शैक्षणिक परिणामों का विश्लेषण करके साहित्य में विद्यमान उक्त रिक्ति को भरना तथा अन्य संस्थानों के लिए एक सतत पाठ्यचर्या रूपरेखा प्रस्तुत करना है।

कार्यप्रणाली

इस शोध में अभिनव "सामूहिक सस्वर पाठ–मक़ाम–अर्थ" मॉडल की प्रभावशीलता और छात्राओं के अनुभवों का गहन परीक्षण करने के लिए मिश्रित शोध-पद्धति के तत्त्वों को समाहित करने वाला गुणात्मक शोध अभिकल्प अपनाया गया। आँकड़े किर्शेहिर आही एव्रान विश्वविद्यालय की 20 स्नातक छात्राओं से प्राप्त किए गए, जो अपनी औपचारिक स्नातक शिक्षा जारी रखते हुए संबंधित हिफ़्ज़ कार्यक्रम में सक्रिय रूप से भाग ले रही थीं। अध्ययन समूह का गठन सप्रयोजन प्रतिचयन की एक विधि, मानदंड-आधारित प्रतिचयन, द्वारा किया गया। प्रतिभागियों की आयु 18 से 48 वर्ष के बीच थी और उनकी पूर्व शैक्षिक पृष्ठभूमियाँ विविध थीं, जिनमें इमाम-हातिप, व्यावसायिक और अनातोलियाई उच्च विद्यालय शामिल थे। यह पाया गया कि कार्यक्रम में प्रवेश के समय 65% प्रतिभागियों की क़ुरआन-पठन दक्षता "मध्यम" अथवा "अनुपस्थित/निम्न" स्तर की थी। शोधकर्ता के कार्यक्रम-प्रबंधक भी होने के कारण उत्पन्न हो सकने वाले पदानुक्रमिक प्रभाव से संबद्ध सामाजिक वांछनीयता पूर्वाग्रह को रोकने के लिए आमने-सामने साक्षात्कारों के बजाय एक स्वतंत्र सहायक की देखरेख में प्रशासित अर्ध-संरचित, मुक्तोत्तरी प्रश्नावलियों के माध्यम से आँकड़े एकत्र किए गए। संकलित गुणात्मक आँकड़ों का विश्लेषण Hsieh और Shannon की निर्देशित गुणात्मक विषयवस्तु विश्लेषण रूपरेखा के अनुरूप विषयगत विश्लेषण द्वारा किया गया; अर्थ-इकाइयों को कोडित करके उप-विषयों में वर्गीकृत किया गया तथा उनके आवृत्ति वितरणों की गणना की गई। इसके अतिरिक्त, हिफ़्ज़ की अवधि के दौरान छात्राओं के संचयी ग्रेड बिंदु औसत (GPA) और उनकी साप्ताहिक अध्ययन योजनाओं में समय के वितरण को मात्रात्मक आँकड़ों के रूप में वर्णनात्मक सांख्यिकी की सहायता से विश्लेषित किया गया।

परिणाम

विषयगत और वर्णनात्मक सांख्यिकीय विश्लेषणों ने दोहरी शिक्षा मॉडल के संज्ञानात्मक तथा मनोवैज्ञानिक आयामों से संबंधित स्पष्ट प्रतिरूप प्रस्तुत किए। विश्वविद्यालयी अध्ययन के दौरान हिफ़्ज़ प्रारंभ करने की छात्राओं की प्रेरणाओं की जाँच से ज्ञात हुआ कि 45% प्रतिभागियों ने शिक्षक के प्रोत्साहन और संस्थागत मार्गदर्शन के फलस्वरूप इस प्रक्रिया में प्रवेश किया, 35% ने पहले से विद्यमान किंतु स्थगित इच्छा के कारण और 30% ने विशुद्ध आध्यात्मिक अथवा धर्मशास्त्रीय प्रेरणाओं से इसमें भाग लिया। दोनों प्रकार की शिक्षा एक साथ ग्रहण करते समय सामने आने वाली प्रमुख समस्या समय-प्रबंधन तथा पाठ्यक्रमीय अपेक्षाओं और एकाग्रता की आवश्यकताओं के बीच टकराव थी, जिसे 45% प्रतिभागियों ने रेखांकित किया। छात्राओं ने अपनी साप्ताहिक अध्ययन योजनाओं के 60% से 80% समय को हिफ़्ज़ के लिए

निर्धारित करके, प्रातः जल्दी उठने की दिनचर्या विकसित करके, सोशल मीडिया के उपयोग को सीमित करके तथा मध्यावधि और अंतिम परीक्षाओं के सप्ताहों में नया पाठ कंठस्थ करना रोककर केवल पहले से कंठस्थ सामग्री को बनाए रखने की रणनीति अपनाकर इस चुनौती का सामना किया; अंतिम रणनीति का उल्लेख 20% प्रतिभागियों ने किया।

इस गहन मानसिक परिश्रम के बावजूद, अध्ययन समूह का संचयी ग्रेड बिंदु औसत 2.96 रहा, जो उच्च शैक्षणिक सफलता को दर्शाता है। 20 में से 11 प्रतिभागियों, अर्थात् 55%, का GPA 3.01 से 4.00 के बीच होना दर्शाता है कि हिफ़्ज़ का अभ्यास शैक्षणिक सफलता पर नकारात्मक प्रभाव नहीं डालता। मनोवैज्ञानिक प्रत्यास्थता के संदर्भ में, 70% छात्राओं ने विश्वविद्यालयी तनाव से उत्पन्न संज्ञानात्मक भार के कारण इस प्रक्रिया को छोड़ने पर विचार किया; तथापि, सुदृढ़ पारिवारिक सहयोग, शिक्षक के मार्गदर्शन और "क़ुरआन की संरक्षिका बनने" की प्रेरणा के फलस्वरूप कार्यक्रम में निरंतर सहभागिता की दर 100% रही।

"सामूहिक सस्वर पाठ–मक़ाम–अर्थ" शिक्षण पद्धति से संबंधित आँकड़ों से स्पष्ट हुआ कि प्रतिभागियों का बड़ा बहुमत, अर्थात् 70%, इस एकीकृत प्रणाली को पारंपरिक व्यक्तिगत पद्धति की तुलना में अधिक लाभकारी मानता है। छात्राओं ने बताया कि इस त्रिघटकीय संरचना ने श्रवण-आधारित अधिगम को समर्थन देकर कंठस्थ सामग्री के धारण और दीर्घकालिक पुनःस्मरण को सुदृढ़ किया तथा ध्वन्यात्मक और तजवीद-संबंधी त्रुटियों को न्यूनतम किया। हालाँकि, समूह की 15% प्रतिभागियों ने सामूहिक पाठ के दौरान गति में समकालिकता स्थापित करने में कठिनाइयाँ अनुभव कीं, जबकि अन्य 15% ने पूर्णतः व्यक्तिगत गति को प्राथमिकता दी। प्रक्रिया के अंतिम मूल्यांकन में, 70% छात्राओं ने स्नातक शिक्षा के साथ हिफ़्ज़ करने की प्रबल अनुशंसा की और बताया कि इससे उनकी बौद्धिक ग्रहणशीलता तथा शैक्षणिक बोध-क्षमता में वृद्धि हुई। समूह की 20% प्रतिभागियों ने इसकी अनुशंसा केवल सशर्त की, अर्थात् तब जब जीवन के अन्य चरणों में इसके अवसर उपलब्ध न हों; वहीं 10% ने इसके परिणामस्वरूप होने वाली तीव्र शारीरिक और मानसिक थकान के कारण इसकी अनुशंसा नहीं की।

निष्कर्ष

यह शोध दर्शाता है कि उच्च शिक्षा के पारिस्थितिकी तंत्र के अंतर्गत क्रियान्वित "सामूहिक सस्वर पाठ–मक़ाम–अर्थ" एकीकृत हिफ़्ज़ मॉडल युवा वयस्कों के लिए उनके शैक्षणिक जीवन को बाधित किए बिना दोहरी शिक्षा का एक सतत विकल्प प्रदान करता है। पारंपरिक क़िराअत पद्धतियों की *समा'* (श्रवण), *अदा* (पाठ का निष्पादन) और *फ़म्-इ मुहसिन* (शुद्ध पाठ में दक्ष शिक्षक से प्रत्यक्ष मौखिक अधिगम) जैसी प्रथाओं को एक बहुआयामी शिक्षाशास्त्रीय प्रणाली के माध्यम से विश्वविद्यालय के संस्थागत दायरे में समाहित करके यह मॉडल कंठस्थीकरण की प्रक्रिया को केवल मात्रात्मक स्मृति-अभ्यास से संज्ञानात्मक लचीलेपन को बढ़ाने वाले साधन में रूपांतरित करता है। GPA से संबंधित निष्कर्ष और प्रतिभागियों के अनुभव-विवरण साहित्य में योगदान करते हुए दर्शाते हैं कि हिफ़्ज़ के अनुशासन के लिए आवश्यक व्यवस्थित एकाग्रता और समय-प्रबंधन कौशल छात्राओं की औपचारिक शैक्षणिक उपलब्धियों को कम करने के बजाय प्रत्यक्ष रूप से समर्थन प्रदान करते हैं।

अध्ययन संस्थानों के लिए एक संकर पाठ्यचर्या रूपरेखा की अनुशंसा करता है, जिसमें कंठस्थीकरण का एकसमान दबाव डालने के बजाय प्रारंभिक प्रेरणा और ध्वन्यात्मक स्वचालन के लिए "सामूहिक सस्वर पाठ" का उपयोग किया जाए, जबकि उन्नत चरणों में संज्ञानात्मक प्रसंस्करण की गति के अनुरूप "व्यक्तिगत" लचीलापन प्रदान किया जाए। इसके अतिरिक्त, प्राप्त गुणात्मक निष्कर्ष "Neuro-Hifz" परियोजना के लिए सैद्धांतिक और शिक्षाशास्त्रीय आधार तैयार करते हैं, जिसे TÜBİTAK 3005 कार्यक्रम के अंतर्गत प्रस्तुत करने का लक्ष्य है। इस परियोजना का उद्देश्य कार्यात्मक चुंबकीय अनुनाद इमेजिंग (fMRI), प्रसरण टेन्सर इमेजिंग (DTI) और इलेक्ट्रोएन्सेफेलोग्राफी (EEG) जैसी उन्नत तकनीकों के माध्यम से मानव मस्तिष्क पर गहन कंठस्थीकरण के संरचनात्मक प्रभावों, तंत्रिकीय संयोजनों और संज्ञानात्मक आरक्षित क्षमता में वृद्धि का परीक्षण करना है।

मुख्य शब्द: क़ुरआनी सस्वर पाठ और क़िराअत, हिफ़्ज़ शिक्षा, सामूहिक सस्वर पाठ–मक़ाम–अर्थ मॉडल, Neuro-Hifz, उच्च शिक्षा का पारिस्थितिकी तंत्र।

Yapılandırılmış Özet:

Amaç

Kur'an-ı Kerim'in ezberlenmesi yoluyla muhafaza edilmesi (hafızlık), İslam eğitim geleneğinde tarihi ve teolojik temelleri olan, farz-ı kifaye hükmünde köklü bir sözlü aktarım pratiğidir. Türkiye'de Diyanet İşleri Başkanlığı verilerine göre 1975'ten bu yana 255 binden fazla kişi resmi hafızlık belgesi almış olup, mevcut hafızlık eğitimi uygulamaları literatürde ağırlıklı olarak çocukluk ve ilk gençlik yıllarına odaklanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) düzenlemeleriyle ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere örgün eğitimle birlikte hafızlık yapma imkânı sunulurken, aynı anda hem yoğun bir lisans programına devam etmek hem de hafızlığını tamamlamak isteyen yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler için kurumsal ve pedagojik bağlamda belirgin bir boşluk bulunmaktadır. Bu çalışma, modern üniversite hayatının yoğun bilişsel yükü ile hafızlığın zorlu talepleri arasında denge kurmaya çalışan genç yetişkinlerin yaşadığı ikili eğitim problemini ele almaktadır. Araştırmanın amacı, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde örgün lisans eğitimi ile eş zamanlı olarak yürütülen ve geleneksel bireysel yöntemlerden farklılaşan "koro-makam-meal" odaklı entegre hafızlık modelini kıraat ilmi perspektifinden incelemektir. Çalışma, genç yetişkinlik dönemindeki bu spesifik uygulama modeli aracılığıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerini, psikolojik sağlamlıklarını ve çift yönlü eğitim ekosisteminin akademik çıktılarını analiz ederek literatürdeki söz konusu boşluğu doldurmayı ve diğer kurumlar için sürdürülebilir bir müfredat çerçevesi sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, yenilikçi "koro-makam-meal" modelinin etkililiğini ve öğrencilerin deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla karma yöntem (mixed-methods) unsurlarını barındıran nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veri seti, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde örgün lisans eğitimlerine devam ederken aynı zamanda ilgili hafızlık programına aktif olarak katılan 20 kadın lisans öğrencisinden elde edilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılarak oluşturulmuştur. Katılımcıların yaşları 18 ile 48 arasında değişmekte olup; İmam Hatip, Meslek ve Anadolu lisesi gibi farklı akademik altyapılara sahiptirler. Katılımcıların %65'inin programa başlarken Kur'an okuma yeterliliğinin "orta" veya "hiç yok/az" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Veriler, program yöneticisi olan araştırmacının hiyerarşik etkisinden doğabilecek sosyal istenirlik yanlılığını (social desirability bias) önlemek amacıyla yüz yüze görüşmeler yerine, bağımsız bir asistan gözetiminde uygulanan yarı yapılandırılmış açık uçlu anketler aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan nitel veriler, Hsieh ve Shannon'ın yönlendirilmiş nitel içerik analizi çerçevesine uygun olarak tematik analize tabi tutulmuş; anlam birimleri kodlanarak alt temalar halinde kategorize edilmiş ve frekans dağılımları hesaplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin hafızlık süreçlerindeki genel not ortalamaları (GPA) ve haftalık çalışma planlarındaki zaman dağılımları nicel veri seti olarak betimsel istatistiklerle çözümlenmiştir.

Bulgular

Tematik ve betimsel istatistik analizleri, ikili eğitim modelinin bilişsel ve psikolojik boyutlarına dair somut örüntüler sunmaktadır. Öğrencilerin üniversite döneminde hafızlığa başlama motivasyonları incelendiğinde; katılımcıların %45'inin öğretici teşviki ve kurumsal yönlendirmeyle, %35'inin önceden var olan ancak ertelenmiş bir arzuyla, %30'unun ise salt manevi/teolojik motivasyonlarla bu sürece dâhil olduğu tespit edilmiştir. İki eğitimi eş zamanlı yürütürken karşılaşılan temel sorunun, katılımcıların %45'i tarafından vurgulanan zaman yönetimi ve ders/odaklanma çakışmaları olduğu görülmüştür. Öğrenciler bu problemi, haftalık çalışma planlarının %60 ile %80'ini hafızlığa ayırarak, erken kalkma rutinleri geliştirerek, sosyal medya kullanımını sınırlandırarak ve vize/final haftalarında (%20) yeni ezbere ara verip sadece mevcut ezberi koruma stratejisine geçerek aşmışlardır. Bu yoğun zihinsel mesaiye rağmen, çalışma grubunun genel not ortalaması (GPA) son derece başarılı bir seviye olan 2.96 olarak gerçekleşmiştir. 20 katılımcıdan 11'inin (%55) 3.01 ile 4.00 arasında bir not ortalamasına ulaşması, hıfz pratiğinin akademik başarıyı olumsuz etkilemediğini göstermektedir. Psikolojik sağlamlık açısından, öğrencilerin %70'i üniversite stresinin getirdiği bilişsel yük nedeniyle süreci bırakmayı düşünmüş; ancak kurulan aile desteği, öğretici mentorluğu ve "Kur'an muhafızı olma" motivasyonu sayesinde programda %100 oranında devamlılık sağlanmıştır. Koro-makam-meal eğitim metodolojisine dair veriler, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%70) bu entegre sistemi klasik bireysel yönteme kıyasla daha faydalı bulduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler, bu üçlü yapının işitsel öğrenmeyi destekleyerek ezberin kalıcılığını (uzun süreli hatırlamayı) artırdığını ve fonetik/tecvid hatalarını asgari düzeye indirdiğini rapor etmiştir. Ancak grubun %15'i takım içi hız senkronizasyonunda sorun yaşadığını belirtirken,

diğer %15'i tamamen bireysel hızı tercih etmiştir. Sürecin nihai değerlendirmesinde, öğrencilerin %70'i lisans eğitimiyle birlikte hafızlık yapılmasını kesinlikle tavsiye ederken, zihnin açıldığını ve akademik anlama kapasitelerinin arttığını belirtmiştir. Grubun %20'si bunu yalnızca şartlı olarak (diğer dönemlere fırsat bulunamadığında) önermiş, %10'u ise oluşan yoğun fiziksel/zihinsel yorgunluk nedeniyle tavsiye etmemiştir.

Sonuç

Bu araştırma, yükseköğretim ekosistemi içerisinde uygulanan "koro-makam-meal" entegre hafızlık modelinin, genç yetişkinlerin akademik hayatlarına sekte vurmadan sürdürülebilir bir çift yönlü eğitim alternatifi olduğunu ortaya koymaktadır. Geleneksel kıraat metotlarındaki "sema, eda ve fem-i muhsin" uygulamalarını pedagojik ve çok boyutlu bir sistemle üniversite çatısı altına taşıyan bu model, ezber sürecini yalnızca nicel bir bellek faaliyeti olmaktan çıkarıp bilişsel esnekliği artıran bir araca dönüştürmüştür. Elde edilen GPA bulguları ve katılımcı raporları, hafızlık disiplininin gerektirdiği sistematik odaklanma ve zaman yönetimi becerilerinin, öğrencilerin resmi akademik başarılarını köreltmek bir yana doğrudan desteklediğini literatüre kazandırmaktadır. Çalışma, kurumlara tek tip bir ezber baskısı yerine; başlangıç motivasyonu ve fonetik otomasyon için "koro" pratiklerinin, ilerleyen aşamalarda ise bilişsel hıza uygun "bireysel" esnekliklerin sağlandığı hibrit bir müfredat çerçevesi önermektedir. Ayrıca, ulaşılan bu kalitatif sonuçlar, yoğun ezberin insan beynindeki yapısal etkilerini, nöral bağlantılarını ve bilişsel rezerv artışını fMRI, DTI ve EEG gibi ileri nöro-görüntüleme teknikleriyle inceleyecek olan ve TÜBİTAK 3005 programına sunulması hedeflenen "Nöro-Hafızlık" projesine teorik ve pedagojik bir zemin hazırlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kur'ân-ı Kerîm Okuma ve Kıraat; Hafızlık Eğitimi, Koro-Makam-Meal Modeli, Nöro-Hafızlık; Yükseköğretim Ekosistemi.

www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

ANKARA SCIENCE UNIVERSITY

Beyond Traditional Hifz : The Choir-Maqām-Meaning Hifz Model Integrated With University Education

Introduction

The term ḥāfiẓ, derived from hifz, lexically denotes "one who protects" or "one who preserves," conceptually referring to an individual who memorizes the Holy Qurʾān in its entirety. Beyond its linguistic roots, ḥāfiẓ is recognized as one of the ninety-nine names of Allah, signifying His role as the ultimate guardian (Ibn Manzūr, 1997, 7/440). The theological foundation of this practice is rooted in Surah al-Hijr: "*Indeed, it is We who sent dxxown the Qurʾān and indeed, we will be its guardian*," (Bozkurt, 1997, 15/74). highlighting the divine preservation where ḥāfiẓs play a primary role. This tradition, initiated by the Prophet (pbuh), who likened ḥāfiẓs to noble scribes (safarat al-kirām) (ʻAbasa, 80/15-16), was meticulously maintained by the Companions (Ṣaḥāba) (al-Bukhārī, 2011, "Tafsīr", 80; Aḥmad b. Ḥanbal, 2001, 41/206; al-Dārimī, 2000, "Fadā'il al-Qur'ān", 11). Historical figures like Uthmān b. ʿAffān and ʿAlī b. Abī Ṭālib established the lineage for current Qirā'āt recitations (al-Dhahabī, 1984, pp. 9–20; see also Bozkurt, 1997, 15/75). Already in the 1st century AH (7th century AD), the institutional prestige of hifz was firmly established, as demonstrated by the large cohorts of reciters gathered by prominent companions such as Abū Mūsā al-Ashʿarī (Muslim, n.d., "Zakāt", 119).

Scholars such as Ibn al-Jazari (d. 833/1429) emphasized that the authentic transmission of the Qurʾān relies on oral tradition (al-naql al-shafahī) rather than written codices alone (Ibn al-Jazarī, n.d., 1/6). This tradition evolved into institutional structures like Dār al-lhuffāz and Dār al-lqurrā' during the Seljuk and Ottoman periods, specializing in the seven/ten Qirā'āt. (Gökdemir, 2019, p. 28). Islamic scholarship classifies the preservation of the Qurʾān through hifz as a collective obligation (fard al-kifāyah), ensuring its continuity within Muslim identity (al-Suyūṭī, 1974, 1/343).

In Türkiye, despite periodic challenges during early Republican policies, hifz education has remained continuous through the Presidency of Religious Affairs (Diyanet). Recent Ministry of National Education (MoNE) regulations (e.g., No. 29072) enable students to pursue hifz alongside primary and secondary education (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014). However, a regulatory gap exists for university-level students (Arslan, 2020, p. 13). To address this, an institutional initiative was launched at Kırşehir Ahi Evran University, supported by the Provincial Mufti's Office, to offer undergraduate students the opportunity to undertake hifz concurrently with their faculty studies.

The program at Kırşehir Ahi Evran University, supervised by the researcher and two instructors, began with a rigorous two-month preparation phase focusing on tashih al-huruf (articulation correction), tajwid, and shafahi (reading) fluency. Given that undergraduate students face greater academic intensity and age-related cognitive challenges compared to younger learners, the program adopted a distinct multidimensional model. Initially, students began memorizing from Surah al-Baqarah to ensure the completion of a substantial, long-form surah even if they discontinued the program. Initially, the program commenced with a pilot cohort of 15 students to assess the

feasibility of the choir-maqām-meaning model. During this phase, 5 students discontinued due to various personal constraints, while 10 continued as the curriculum transitioned to the classical method. Subsequently, to ensure a more robust sample size for the qualitative analysis, the program was expanded, resulting in a final participant group of 20 undergraduate students, all of whom consistently adhered to the integrated choir-maqām-meaning curriculum throughout the study period.

The core of this pedagogy is the Choir-Maqām-Meaning system. Initially, students memorized pages alongside their meanings, but after observing that simultaneous meaning-memorization occasionally led to rapid forgetting, the method was refined to prioritize memorizing the page first, followed by its meaning. Furthermore, students are encouraged to develop projects within the scope of the University Student Communities Cooperation and Support Program (ÜNİDES) a specific national framework of the Republic of Türkiye aimed at fostering collaboration and providing institutional funding for student-led initiatives.

While choral recitation, maqām-based reading, and meaning-oriented memorization have historical and traditional precedents in various Islamic educational settings, they have historically been practiced independently. The originality of this research lies in the systematic integration of these three components into a single, cohesive pedagogical framework. By formalizing this 'Choir-Maqām-Meaning' model within a higher education structure, this study moves beyond fragmented practices to create a standardized, repeatable system that synchronizes auditory learning, melodic structure, and semantic comprehension to optimize memory consolidation.

The program is meticulously scheduled to avoid conflicts with faculty courses. Lessons are recited between 07:00-08:30 or during breaks, while the specific choir-maqām-meaning sessions take place during the midday interval. Intensive study continues in the late afternoons with tutors, and Saturday sessions are conducted online. This structured integration aims to enable students to complete their hifz within 24 months, providing a sustainable "Higher Qirāʾāt and Hifz Training Model" within the context of undergraduate religious education. The schedule of the aforementioned program is as follows:

Table 1. Course Schedule

Time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
07:30-08:30	Reciting the Lesson	Reciting the Lesson	Reciting the Lesson	Reciting the Lesson	Reciting the Lesson	Reciting the Lesson	Holiday
10:00-10:30	Reciting the Lesson	Reciting the Lesson	Reciting the Lesson	Reciting the Lesson	Reciting the Lesson	Reciting the Lesson	Holiday
12:00-13:15	Memorization with Chorus-Maqām - Meaning	Memorization with Chorus-Maqām - Meaning	Memorization with Chorus-Maqām - Meaning	Memorization with Chorus-Maqām - Meaning	Memorization with Chorus-Maqām - Meaning	Memorization with Chorus-Maqām - Meaning	Holiday
15:00-18:00	Lesson Prep & Study	Lesson Prep & Study	Lesson Prep & Study	Lesson Prep & Study	Lesson Prep & Study	Lesson Prep & Study	Holiday

Note: This schedule is specifically designed to operate outside of standard faculty course hours, ensuring no conflicts with students' undergraduate academic obligations.

Within Islamic education, hifz is not merely mechanical memorization but a process requiring multidimensional competencies such as cognitive flexibility and spiritual depth. The central problem of this study is how university students manage the intense cognitive load of modern academic life alongside the rigorous demands of hifz. Investigating the intersection of these two domains is essential for both young adult psychology and pedagogical research.

This research also serves as a preliminary study for a larger initiative planned for submission to the Scientific and Technological Research Council of Turkiye (TÜBITAK) under the 3005-Social and Humanities Innovation Grant Program. This upcoming project aims to provide a neuro-pedagogical validation of the choir-maqām-meaning model by utilizing advanced neuro-imaging techniques (fMRI, DTI, and EEG) to map brain connectivity and cognitive reserve.

In light of this framework, the study seeks to answer the following research questions:

a. What factors motivate students to begin hifz during their undergraduate education?

b. What are the primary challenges in balancing hifz with academic courses, and what strategies are used to overcome them?

c. What is the ideal weekly time distribution (e.g., 50% hifz, 50% academy) for students?

d. What factors prevent students from quitting despite the challenges faced?

e. Are the extracurricular activities organized within the program sufficient for the students?

f. Is the choir-maqām-meaning system more beneficial than the classical individual method from the students' perspective?

g. Do participants recommend simultaneous hifz and university education to their peers?

Purpose and Importance of Research

In Türkiye, over 255,000 individuals have received official hifz diplomas from the Presidency of Religious Affairs (Diyanet) since 1975, with an estimated 115,000 students currently enrolled in affiliated courses (Diyanet İşleri Başkanlığı [DİB], 2026). While existing literature primarily examines hifz during childhood and adolescence, emphasizing discipline, repetition, and family support, research regarding young adulthood remains notably limited. University students possess distinct cognitive development levels, self-regulation skills, and academic responsibilities. Psychological research highlights this period as critical for identity exploration, career orientation, and value consolidation, (Doğan & Cebioğlu, 2011, p. 18; Navaneetham & Kanth, 2022, p. 13; Yalçın, 2024, p. 3; Üzmez & Ayna, 2025, p. 138), where spirituality significantly enhances psychological well-being, stress coping, and social belonging (Akıncı, 2005, p. 12; Morsünbül, 2011, p. 64; Topuz, 2013, p. 70).

This research addresses a major literature gap by investigating the intersection of intensive hifz demands and modern university life. It aims to reveal the underlying motivations, multifaceted challenges, and coping strategies of undergraduates undertaking this dual-education process, evaluating its broader effects on academic success and value orientations. Ultimately, the study aims to provide practical implementation suggestions for students and institutions seeking to integrate hifz into a modern higher education framework.

Furthermore, this study makes an original contribution to the science of Qirāʾāt by addressing hifz education not only through quantitative memorization but also through its holistic relationship with the method (usul), performance (adāʾ), and narration (riwāya). By demonstrating that hifz is not an activity exclusive to childhood, it revitalizes classical transmission methods (samāʿ, adāʾ, fam-i muḥsin) within a contemporary pedagogical framework through chorus, maqām, and meaning-based

practices. Thus, the study builds a theoretical and practical bridge between the classical Qirāʾāt tradition and modern higher education practice.

Method of the Research and Literature

The Choir-Maqām-Meaning model evaluated in this study is an original pedagogical framework developed and implemented for the first time by the author. While traditional elements of Qirāʾāt science such as choral recitation, maqām-based reading, and meaning-oriented memorization have historical precedents, this research formalizes their systematic integration into a cohesive, standardized pedagogical model specifically designed for the higher education ecosystem. This framework represents a novel contribution, serving as a repeatable and measurable system for dual-education settings.

While related literature includes Arslan's examination of a 75-day collective method (Arslan, 2025), Gürel and Kaya's descriptive study of Marmara University's hifz structure (Gürel & Kaya, 2019) and Yıldırım's theoretical project proposal (Yıldırım, 2022), these studies predominantly focus on either intensive short-term models or general institutional descriptions. Existing literature largely overlooks the longitudinal, lived experiences of students balancing the cognitive load of a 24-month program alongside formal undergraduate coursework. Specifically, previous studies fail to address the psychological resilience, time-management strategies, and the pedagogical effectiveness of a choir-maqām-meaning integration within the unique context of young adult cognitive development. Consequently, empirical research focusing on the intersection of intensive ḥifẓ demands and modern academic life remains notably scarce, necessitating a deeper exploration of this dual-education ecosystem.

This qualitative research utilizes the semi-structured interview technique (Dömbekçi & Erişen, 2022, p. 145). Using criterion sampling, the study group comprises 20 university students actively participating in the aforementioned hifz program at Kırşehir Ahi Evran University while concurrently pursuing their formal undergraduate education.

Data Collection Tools and Data Analysis

Data were collected via a semi-structured open-ended questionnaire exploring students' motivations, time management, persistence, and perceptions of the collective pedagogical model, supplemented by quantitative data regarding their GPAs and weekly study plans. The qualitative data were evaluated using the directed qualitative content analysis framework outlined by Hsieh and Shannon (2005). Because the study aimed to explore a specific pedagogical model, the analytical procedure consisted of systematic, step-by-step phases. Initially, all questionnaire transcripts were read multiple times to achieve data immersion. Next, exact meaning units were identified and subjected to open coding. These codes were subsequently compared, abstracted, and categorized based on the predetermined theoretical dimensions of the dual-education research framework. Finally, the data were organized under these main sub-themes and tabulated to determine frequencies.

To mitigate potential social desirability bias arising from the researcher's dual role as both the program supervisor and the investigator, rigorous methodological precautions were implemented. The data were collected using written, open-ended questionnaires rather than face-to-face interviews. The administration of these questionnaires was facilitated by an independent faculty assistant to prevent any direct hierarchical pressure. Participants were explicitly assured of their absolute anonymity and were actively encouraged to provide candid, critical feedback regarding the program's challenges. They were guaranteed that their reflections -whether positive or negative- would remain strictly confidential and would have no bearing on their academic standing or grades. This conscious management of researcher positionality ensured the authenticity and reliability of the students' subjective reflections. Strict ethical principles, including informed voluntary participation and identity confidentiality through coding, were maintained throughout the process.

Findings

Interview data from 20 female undergraduate students were thematically categorized. Participants were assigned codes (P1-P20) for confidentiality. Table 2 details their demographics and initial Qurʾān proficiency.

Table 2. Participants' Code, Age, Education, and Qurʾān Reading Information

Code	Gender	Age	High School Type	Initial Qurʾān Proficiency
P1-P3	Female	18–24	Anatolian	None / Moderate
P4-P5	Female	19–44	Imam Hatip	Well / Moderate
P6	Female	21	Anatolian	Moderate
P7-P8	Female	20–23	Imam Hatip / Vocational	Moderate / Little
P9	Female	48	Anatolian	Well
P10-P14	Female	19–25	Imam Hatip	Moderate / Well
P15	Female	21	Anatolian	Moderate
P16-P19	Female	18–24	Imam Hatip	Moderate / Well
P20	Female	22	Anatolian	None

Note: 'P' denotes the participant code assigned to maintain anonymity and confidentiality.

As Table 2 illustrates, participants' ages range from 18 to 48, demonstrating that hifz education is sustainable across both early and middle adulthood (Aktu, 2016), p. 165). While most graduated from Imam Hatip High Schools, highlighting the facilitating role of prior religious education, 65% initially reported "moderate" or lower Qurʾān proficiency. Their successful progression into active hifz, despite lacking foundational tashih al-huruf and tajwid skills upon entry, underscores the effectiveness of the faculty's institutional support and preparatory program.

Motivations for Initiating Hifz During Undergraduate Studies

To understand the catalysts for undertaking this dual-education process, participants were asked: "What factors led you to start hifz while studying at the faculty?" Selected responses highlight a blend of internal desires and external institutional support:

P1: "Honestly, I never had the desire for *hifz*... my only aim was to read the Qurʾān properly. [...] As I realized my own success and with the encouragement of our professors, I started to embrace *hifz*... to develop myself further spiritually."

P8: "After gaining admission to Theology, my devotion to the Qurʾān increased... hearing that our faculty had a *hifz* project and supporting my educational life with *hifz* were effective in making this decision."

P10: "I wanted it very much before coming to university. When I saw that there was a *hifz* project in our faculty, I wanted to do [it] as well."

P11: "I wanted to do *hifz*, but I couldn't find the courage to start. When some friends at the faculty started, I started too..."

P18: "[...] I was a bit scared about how both lessons and memorization could be carried out together. But seeing my friends currently studying... whose *hifz* processes are still continuing, I said

to myself, 'Why not?' Of course, I was strengthened by the support of my professors and friends... Besides, my family have been my biggest supporters."

P20: "My thought of starting *hifz* existed during middle school times, but I couldn't dare. While in the 2nd year of university, with the encouragement of our *Qirā'āt* professor, these thoughts were revived."

Table 3. Thematic Distribution of Factors Motivating Students to Initiate Hifz

Sub-theme	Participant	Frequency
Instructor Encouragement and Institutional Guidance	P1, P2, P6, P9, P10, P15, P16, P18, P20	9
Pre-existing Desire for Hifz	P3, P5, P11, P15, P16, P17, P19	7
Spiritual Motivation and Seeking the Pleasure of Allah	P1, P4, P9, P12, P14, P18	6
Opportunity and Institutional Facilities	P2, P3, P5, P8, P12, P14	6
Social Environment and Family Influence	P4, P6, P7, P18	4

Note: Frequencies indicate the number of participants expressing the respective sub-theme during the semi-structured interviews.

Thematic analysis (Table 3) reveals that "Instructor Encouragement and Institutional Guidance" is the primary driver (45%), indicating that initiating hifz at this age is often a relational process rather than a purely individual one. A "Pre-existing Desire" (35%) frequently required the catalyst of institutional facilities or peer support to actualize. Furthermore, spiritual motivations (30%) underpin participants' commitment, providing an existential foundation that sustains them through the rigorous dual-education process.

Challenges and Coping Strategies in Dual Education

To identify the primary obstacles in balancing academic coursework with the intensive demands of hifz, participants were asked: "What is the biggest challenge you experience, and how do you overcome it?" Their responses highlight time management and academic clashes as central issues:

P4: "Sometimes, at the hour I need to consolidate my memorization, it causes clashes with my school lessons, and in this situation, I have difficulty regarding how to determine a priority, and I make a choice and try to manage."

P7: "For me, focus and time management were among the biggest challenges. Regarding time, with my professors' guidance, I first reduced social media usage and devoted the majority of my day to my memorization and academic courses. As for the focus problem, overcoming it was one of the points I struggled with quite a lot, but I tried the method of doing my memorization in a quiet environment and realized that this was successful. If you are experiencing a focus problem, you should do your lesson in a quiet place and be the first person to recite the lesson early in the morning."

P9: "The thing we struggle with most is using time well for hifz together with academic courses. We use time well by preparing a regular, planned schedule and developing that schedule or a better one within that framework."

P16: "One of the issues I struggled with most during the hifz and school period is the time problem. I tried to solve this problem by waking up very early in the morning."

P17: "Time and the inability to keep up. Sometimes I feel like I can't catch up, but when I divide this day by day, even into hours, the problem is solved."

Table 4. Primary Challenges in Dual Education and Corresponding Coping Strategies

Sub-theme	Participant	Frequency
Solving through time management and planning	P6, P7, P9, P11, P14, P16, P18	7
Managing faculty and hifz courses simultaneously: Solving by focusing on the weaker one	P1, P4, P5, P8, P13, P15, P17, P19, P20	9
Handling hifz courses during exam weeks: Solving by taking a break that week	P2, P3, P10, P12	4

Note: Frequencies indicate the number of participants expressing the respective sub-theme during the semi-structured interviews.

Findings from Table 4 indicate that students predominantly struggle with scheduling conflicts between faculty obligations and memorization tasks (45%). They mitigate these challenges through strategic prioritization, rigorous daily planning, and behavioral adjustments such as reducing social media usage and adopting early morning routines. Furthermore, specific high-stress periods, such as university exam weeks, necessitate a distinct coping mechanism (20%), often involving a temporary suspension of new hifz assignments to manage cognitive load effectively.

Time Distribution and Academic Performance (GPA)

To evaluate the perceived ideal balance between memorization and faculty coursework, and to measure the actual academic impact of this dual commitment, participants were asked: "What is the ideal percentage of time distribution in your weekly study plan, and what is your current GPA?" Selected responses illustrate their time-management priorities and academic outcomes:

P2: "60% hifz, 40% academic courses. My GPA: 2.82"

P3: "80% hifz, 20% academic courses. My GPA: 2.20"

P12: "75% hifz, 25% academic courses. My GPA: 3.37"

P14: "70% hifz, 30% academic courses. My GPA: 3.43"

P19: "60% hifz, 40% academic courses. My GPA: 3.74"

Table 5. Distribution of Participants' Grade Point Averages (GPA) Alongside Their Intensive Hifz Studies You do not mention this Table 1 in the text. What is the use of this table?

Sub-theme	Participant	Frequency
Solving through time management and planning	P6, P7, P9, P11, P14, P16, P18	7
Managing faculty and hifz courses simultaneously: Solving by focusing on the weaker one	P1, P4, P5, P8, P13, P15, P17, P19, P20	9
Handling hifz courses during exam weeks: Solving by taking a break that week	P2, P3, P10, P12	4

Note: Grade Point Averages (GPA) are based on the participants' self-reported academic standing during the active hifz period.

The findings robustly challenge the assumption that rigorous religious memorization inherently detracts from formal academic success. As qualitative responses indicate, students allocate a significant majority of their weekly study plan (typically 60% to 80%) to hifz. Despite this heavy cognitive and temporal investment, the study group maintains a highly commendable average GPA of 2.96. Notably, more than half of the participants (11 out of 20) achieved a GPA above 3.00. This indicates that the discipline, cognitive flexibility, and focus required for the choir- maqām-meaning hifz model potentially transfer to their academic habits, allowing them to manage dual responsibilities efficiently without compromising their faculty education.

Thoughts on Discontinuation and Factors of Persistence

To understand the psychological resilience of students undertaking this dual workload, participants were asked whether they had considered quitting hifz and what factors motivated them to persist. Their responses reveal a spectrum of internal resolve and external reliance:

P3: "I have never thought about quitting hifz until now. Yes, sometimes I struggled a lot, but I never thought of such a thing. Inshallah, I will continue until I finish."

P6: "I haven't had such a thought until now."

P8: "Yes, I thought about it. However, one of the main factors that caused me to abandon this thought was my intention to finish when I started and my family. Along with these, the encouragement of my professors was also effective."

P10: "There are times when I think about quitting hifz. However, the effort I spent even while memorizing a single verse comes to my mind. It is precisely the thought of not wanting to waste this effort that ensures I continue hifz."

P12: "Yes, I thought about it. However, I motivated myself by thinking that my Lord chose me as a guardian of the Qurʾān. I was afraid of regretting it if I quit at the end of the process. Time passes whether I memorize or not. But I continued with the thought that by doing hifz, I am spending my days for my hereafter."

P13: "Yes, there were times I thought about quitting. What caused me to abandon this thought was my family's and professors' belief in me. They continuously show this to me both through their behaviors and motivational speeches."

Table 6. Prevalence of the Thought of Quitting and Persistence Among Participants

Sub-theme	Participant	Frequency
Never considered discontinuing hifz	P2, P3, P5, P6, P9, P17	6
Considered discontinuing but persevered for various reasons	P4, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P18, P19, P20	14

Note: Frequencies indicate the number of participants expressing the respective sub-theme during the semi-structured interviews.

As shown in Table 6, while 30% of the students never viewed quitting as an option despite the program's rigors, the majority (70%) mentally considered discontinuing due to university-related stress and the intense cognitive load. Remarkably, however, a 100% continuation rate was maintained. Qualitative data indicates that this persistence was secured through a convergence of spiritual motivation (e.g., viewing oneself as a guardian of the Qurʾān), an internal realization of invested effort, and critical social support from family and instructor mentorship. This demonstrates that in a higher education ecosystem, the thought of quitting is a normal psychological phase in *hifz* education; yet, it remains highly manageable when sustained by a multidimensional support network that fosters goal-oriented resilience rather than relying solely on individual willpower.

Extracurricular Activities and Motivational Support

To assess the impact of the program's social and motivational initiatives, participants were asked: "We also organize various activities in our hifz program. Are these activities sufficient for you?" Their responses highlight the role of extracurricular engagement in mitigating the dual-education workload:

P1: "Speaking for myself, I don't think I deserve such activities. Because a person should deprive oneself of certain pleasures until obtaining the goal. I think I will deserve it after the achievement. In a way, I don't like traveling and participating in such activities. I like doing things that benefit people, and I want to withdraw into my inner world and focus on my hifz; trips, etc., are a waste of time for me. But of course, there is a great effort; praise be to Allah who does not waste these efforts, I will do justice to the efforts of our precious professors by Allah's leave."

P7: "The activities seem sufficient."

P8: "The activities done in the hifz program affect us positively. These activities could be increased a bit more."

P11: "I participate in activities with pleasure. There are guests for weekly motivational speeches. I think increasing these guests would be better. Because I feel truly motivated. The work I do gains even more meaning."

P12: "I don't want activities to be held on weekdays. They can be done on weekends, provided it is once a month."

P18: "I would like the activities to be increased. City trips especially motivate us. The durations of meetings with guests are ideal. Additionally, visits from individuals who have completed the hifz process, along with psychological support training, could be beneficial. Also, I think tea times where we can chat comfortably among ourselves would increase motivation."

P19: "When hifz and academy are simultaneous, I think the difficulty is 2 or maybe 3 times that of the difficulty experienced in just hifz. To overcome this, a different activity can be done every month. Yes, activities are done, but they can be increased."

P20: "Every opportunity within their power is offered to us by our university, Alhamdulillah."

Table 7. Participants' Perceptions Regarding the Sufficiency of Extracurricular Activities

Sub-theme	Participant	Frequency
Yes, sufficient	P3, P4, P5, P7, P9, P10, P13, P14, P15	9
Yes, sufficient but could be increased	P2, P6, P8, P11, P16, P17, P18, P19	9
Once a month on weekends	P12	1
No activities requested	P1	1

Note: Frequencies indicate the number of participants expressing the respective sub-theme during the semi-structured interviews.

Analysis of Table 7 reveals a high level of satisfaction with institutional activities, with 90% (18 out of 20) finding them either sufficient or highly beneficial if increased (e.g., guest speakers, city trips, peer chats). These social and motivational events function as crucial psychological support mechanisms, effectively reducing the mental fatigue caused by the intense cognitive load. However, the ascetic preference of one participant (P1) who views such activities as a distraction from spiritual goals, and the logistical preference of another (P12), suggest that maintaining a flexible, elective structure for these events best accommodates diverse individual learning styles and spiritual orientations within the cohort.

Perceived Efficacy of the Choir-Maqām-Meaning System

To evaluate the core pedagogical intervention of the program, participants were asked: "Is the hifz system with chorus-maqām-meaning more beneficial than the classical individual system? Why?" Their responses illuminate the cognitive advantages, as well as the logistical challenges, of this collective approach:

P1: "I think it is more beneficial. Because when collective reading comes together, memory becomes more permanent."

P2: "It was very beneficial for me. Because I discovered in myself that since I pick up reading by ear, this situation affected me as follows: it enabled me to memorize the page correctly and read it beautifully. The advantage of reading the meaning was that it was very beneficial for me regarding its application to my life."

P4: "With these systems, verses become more memorable and are memorized quickly."

P8: "The presence of chorus and meaning was conducive to making the memorization more permanent and done in a faster time. However, I switched to the individual method to progress faster."

P10: "Since every student's memorization capacity is not the same, it is difficult to progress as a group. Therefore, I think the individual system is more beneficial. Because everyone memorizes according to their own learning style."

P12: "When reciting the memorization we made with this system, that way of memorizing comes to the ear. It is as if the memorization flows."

P18: "Chorus-maqām-meaning is actually more beneficial, but it is very difficult to carry it out as a team. Everyone needs to have the same motivation and capacity. One tries to catch up with the other; the one in front waits for the one behind. For this reason, the individual method seems more logical. However, I can say that memorizations made with the chorus are more solid.

Table 8. Participants' Perceptions Comparing the Collective Pedagogical Model to Classical İndividual Hifz

Sub-theme	Participant	Frequency
Those who find the Choir–Maqām–Meaning system more beneficial	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P11, P12, P14, P15, P16, P17, P20	14
Those who find the Choir system beneficial but point out certain problems	P8, P10, P18	3
Those who find individual memorization more beneficial	P9, P13, P19	3

Note: Frequencies indicate the number of participants expressing the respective sub-theme during the semi-structured interviews.

As illustrated in Table 8, a significant majority (70%) favors the choir-maqām-meaning system over classical individual methods. Participants cite enhanced long-term retention, auditory memory consolidation (e.g., "the memorization flows"), and the internalization of meaning as primary cognitive benefits. However, the qualitative data also reveals practical limitations: 15% acknowledge the solidity of group memorization but highlight logistical challenges related to synchronized pacing, while another 15% strictly prefer individual study to accommodate personal learning speeds. Overall, while aligning individual capacities in a group setting presents a challenge, the collective model is perceived as highly supportive and cognitively enriching, serving as the pedagogical anchor of this dual-education process.

Peer Recommendation and Overall Evaluation of the Dual-Education Experience

To gauge the overall perceived value and feasibility of the program, participants were asked: "Would you recommend doing hifz alongside formal university education to others? Why?" Their responses provide a realistic, lived assessment of the dual-education burden:

P1: "Yes, I would. It is a difficult but very fruitful process. For someone who manages their time well, faculty and hifz definitely do not hinder each other."

P2: "Yes, I recommend it, but first, the person needs to be disciplined. Because since we carry out two areas together, we also develop ourselves mentally; establishing that balance is very important."

P4: "I recommend it even though both are difficult together because, since the mind opens up while doing hifz, you understand the lessons better too."

P8: "Doing hifz alongside university is really harder compared to other hifz. It really takes time to have it in your memory along with school lessons. Along with this, the person needs to make sacrifices in many areas. If the person has the opportunity, it would be easier for them to do their hifz before university. However, if there was no such opportunity before university time, it can be done during university time as well."

P9: "I have some hesitations regarding this. My suggestion is as follows: If the goal is to complete the process within two years, I recommend doing so during the first and second years. The third and fourth years should then be focused on academic studies Especially in the final year, emphasis needs to be placed on exam studies to start the profession. I think it is difficult to do hifz studies and academic studies together. Therefore, I recommend it for the first two years."

P12: "I do not recommend it. Let them only do hifz because when done with university, hifz does not become the only occupation. Therefore, spirituality is not felt sufficiently. Worldly pursuits are very tiring. It is quite difficult to advance both hifz and faculty at the same time."

P16: "I recommend it. Because no matter how difficult it is, you see Allah's help. Although both seem very difficult together, it is never something impossible to do. I think my hifz study contributes while studying for academic courses. Therefore, I suggest it."

Table 9. Participants' Willingness to Recommend the Dual-Education Hifz Process to Peers

Sub-theme	Participant	Frequency
Yes, I recommend it.	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P11, P14, P16, P17, 18, P20.	14
Normally, I do not recommend it; it should be completed before university. However, if no opportunity was found until faculty education, it can be undertaken.	P8, P10, P15, P19.	4
No, I do not recommend it because it is too difficult.	P12, P13.	2

Note: Frequencies indicate the number of participants expressing the respective sub-theme during the semi-structured interviews.

As demonstrated in Table 9, a strong majority (70%) of participants unequivocally recommend undertaking hifz alongside university education. These students often emphasize that the rigorous discipline required actually enhances cognitive capacity and academic comprehension (e.g., "the mind opens up"). However, a significant minority (30%) express valid reservations. Specifically, 20% recommend it conditionally, suggesting that hifz is ideally completed prior to university to avoid divided focus, while 10% explicitly advise against it due to the immense physical toll and perceived spiritual dilution. Ultimately, these findings indicate that while the dual-education model is highly

rewarding and achievable for most, it is not universally suitable. Success heavily depends on individual discipline, time management, and academic capacity, underscoring the need for tailored, conditional enrollment rather than a one-size-fits-all approach.

Discussion and Conclusion

The findings of this research reveal that integrating hifz into a modern undergraduate curriculum through the Choir-Maqām-Meaning model creates a profound, multidimensional impact on students. While participants understandably dedicate a substantial portion of their weekly study plans to hifz, their Grade Point Averages (GPA) remain highly competitive. This challenges the traditional assumption that intensive memorization inherently detracts from university education. Instead, it suggests that the cognitive flexibility, discipline, and time management skills cultivated through hifz can parallel and even support academic success, provided that the cognitive load is optimally balanced.

A significant majority of the students recommend this dual-education pathway to their peers, albeit conditionally. The research underscores that individual resilience, rigorous discipline, and a robust institutional support ecosystem (such as faculty mentorship and structured study environments) are critical determinants of sustainability. The instances of hesitation or negative attitudes primarily stem from temporal constraints and the sheer intensity of the process. Strikingly, while 70% of the participants experienced periods of doubt or considered quitting due to this intensity, a 100% continuation rate was achieved. This reveals that the psychological burden of hifz is a natural phase of the learning curve, which becomes fully manageable when fortified by spiritual motivation, peer solidarity, and unwavering instructor support.

Furthermore, the extracurricular activities integrated into the program were found to be vital psychological support mechanisms. While generally deemed sufficient, the demand for more diversified and flexible activities highlights the necessity of an elective, student-centered approach rather than uniform practices. Such tailored social engagements actively reduce mental fatigue and strengthen the communal bonds necessary for long-term motivation.

At the core of this pedagogical success is the Choir-Maqām-Meaning system, which the vast majority of participants identified as superior to classical, solitary individual study. By facilitating auditory learning, reducing phonetic error rates, and reinforcing long-term retention through semantic connection (meaning), the system effectively modernizes classical Qirā'āt transmission methods (samā' and adā). However, acknowledging individual differences in learning speeds, this study recommends a hybrid approach: utilizing the collective choir system for initial memorization and motivation, while allowing flexible, individual study phases for pacing.

Ultimately, this study proves that with appropriate pedagogical and institutional frameworks, hifz is not merely a rote childhood activity but a sustainable, cognitively enriching practice for young adults in higher education. As a foundational qualitative inquiry, the insights obtained here pave the way for broader scientific validation. Specifically, these findings establish the pedagogical groundwork for the upcoming TUBITAK 3005-supported neuro-cognitive project, which will utilize advanced imaging techniques (fMRI, DTI, EEG) to map the neural connectivity and cognitive reserve generated by this specific hifz model. Thus, this research not only bridges the classical Qirā'āt tradition with modern university education but also opens a new interdisciplinary frontier in the neuro-pedagogy of Islamic studies.

Conclusion

This research demonstrates that integrating hifz into a modern undergraduate curriculum is both feasible and highly beneficial when supported by a multidimensional pedagogical framework. The Choir-Maqām-Meaning model successfully bridges the classical Qirāʾāt tradition with contemporary educational psychology. By fostering auditory learning and cognitive reserve, the

program enables students to achieve dual success without compromising their academic integrity. The study underscores the necessity of institutional support, tailored extracurricular motivation, and flexible study pacing to sustain student commitment. Ultimately, while the dual-education pathway requires immense discipline, it proves to be a manageable and profoundly enriching pursuit during young adulthood.

Original Value

The primary original contribution of this research is shifting the paradigm of hifz education from its traditional confinement in childhood to the young adulthood period, which entails intense cognitive and academic loads. While the overwhelming majority of studies focus on early-age practices, this study fills a significant gap by presenting the pedagogical and academic outcomes of a hifz model conducted simultaneously with formal university education. In terms of practical application, its originality lies in departing from the classical individual memorization method to introduce an innovative model centered on the Choir-Maqām-Meaning integration. This multidisciplinary approach successfully revitalizes the oral transmission elements historically emphasized by the science of Qirāʾāt-such as samāʿ, adāʾ, and fam-i muḥsin-within a modern higher education ecosystem. Theoretically, the study redefines hifz not merely as a quantitative rote memorization process, but as a cognitive flexibility zone that actively enhances academic focus. Furthermore, the qualitative findings establish a robust theoretical foundation for future Neuro-Hifz projects, examining the effects of intensive memorization on brain plasticity using advanced neuro-imaging techniques.

www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

ANKARA SCIENCE UNIVERSITY

Geleneksel Hafızlığın Ötesinde: Koro-Makam-Anlam Odaklı Üniversite Eğitimi ile Beraber Hafızlık Modeli

Giriş

Hafız (الحافظ) kelimesi, Arapça kökenli bir kelimedir. Ezberlemek anlamında "hıfz (الحِفْظُ)" kökünden ism-i fail olup sözlükte "Koruyan, muhafaza eden" manalarına gelmektedir. Kavram olarak ise Kur'an-ı Kerim'i başından sonuna kadar ezberleyen kişiye "hafız" denir. Kur'an-ı Kerim'i ezberleme işine ise Arapça manasına uygun olarak "hıfz" ya da "hafızlık" denmektedir. Hafız aynı zamanda mahlukatının koruyup gözeten manasında Allah Teâlâ'nın doksan dokuz isminden birisidir (İbn Manzûr, 1997, 7/440). Hafız kelimesi, Kur'an-ı Kerim'in 42 ayetinde sözlük anlamıyla geçmektedir (Bozkurt, 1997, s. 15/74). Hafızlığın temel dayanağı olarak ifade edebileceğimiz Hicr suresinde Allah, "*Şüphesiz o Zikr'i (Kur'an'ı) biz indirdik biz! Onun koruyucusu da elbette biziz*" buyurarak Kur'an-ı Kerim'i korumayı bizzat üstlendiğini ifade buyurmuştur. Elbette bu korumayı sağlayacak kişilerin başında hafızlar gelmektedir.

Hz. Peygamber de (s.a.v.) Kur'an'ın ezberlenmesini teşvik etmiş ve birçok defa hafızları övmüştür. Örneğin o hâfızları Abese suresinde sözü edilen ('Abese, 80/15-16 "sefere-i kirâm"a benzetmiş ve hafızların cennette onlarla beraber olacağını müjdelemiştir (Buhârî, 2011, "Tefsîr", 80; Ahmed b. Hanbel, 2001, 41/206; Dârimî, 2000, "Fezâilü'l-Kur'ân", 11). Allah ve Rasülü'nün Kur'an-ı Kerim'e vermiş olduğu bu önemin bir tezahürü olarak Müslümanlar ilk dönemlerden itibaren Kur'an'ı ezberlemeye ve onu muhafaza etmeye büyük önem vermişlerdir. İlk vahyin indiği andan itibaren önce Hz. Peygamber (s.a.v.) tarafından ezberlenmiş, sonrasında da sahâbe tarafından çeşitli metotlarla bir taraftan ezberlenirken diğer taraftan da Hz. Peygamber'in (s.a.v.) belirlediği vahiy katipleri tarafından yazıya geçirilmiştir. Hz. Peygamber (s.a.v.) zamanında hem vahiy katibi olup hem de Kur'an'ı ezberleyenler arasında Hz. Osman, Hz. Ali, Zeyd b. Sâbit, Übey b. Ka'b gibi sahâbîler olmakla beraber; Abdullah b. Mes'ûd, , Ebû Mûsâ el-Eş'arî ve Ebû Derdâ (r.anhüm) da Kur'an'ı ezberlemişlerdir. Aynı zamanda on kıraat imamının kıraatleri de bu sahabîlere dayanmaktadır (Zehebî, 1984, ss. 9–20; ayrıca bk. Bozkurt, 1997, s. 15/75)

Hz. Peygamber'in (s.a.v.) vefatından sonra Kur'an ezberine olan ilgi giderek artmıştır. Hz. Ömer'in halifeliği döneminde Basra valisi olan Ebû Mûsâ el-Eş'arî, hafızlara önem vermiş onları davet ettiğinde sayılarının 300'ü bulduğu rivayet edilmiştir (Müslim, ts., "Zekât", 119). İbn Hallikân'ın naklettiğine göre Hârûnürreşîd'in hanımı Zübeyde'nin 100 kadar hâfız öğrencisi bulunmakta ve sarayından dışarıya arı kovanı gibi Kur'an sesleri yayılmaktaydı. Bu bilgi, daha II. (VIII.) yüzyılda hafızlığın ne kadar büyük itibar gördüğünü, kadınlar arasında bile geniş ölçüde yaygınlaştığını göstermesi bakımından önemlidir (İbn Hallikân, 1978, 2/310).

İbnü'l-'Arabi (ö. 543/1148), Kur'an'ın ve kıraatlerin naklinin ezberle korunduğunu ifade ederken, İbnü'l-Cezeri (ö. 833/1429) de kıraatlerin ve Kur'an'ın sonraki nesillere aktarımında iki kapak arasındaki Mushaf'a değil, ezberden nakledilmeye dayanıldığını ve bunun da bu ümmete

verilmiş en değerli özellik olduğunu vurgulamıştır (İbnü'l-Cezerî, 1960, 1/6). Razi (606/1209) ise, "*Biz Kur'an'ı zikir için kolaylaştırdık*." Ayetinin tefsirinde bu ayette geçen "zikr" kelimesinin ezberleme anlamına geldiğini söylemiştir. Dolayısıyla Kur'an'ın ezberlenmesinin kolay olduğunu ve Kur'an dışında hiçbir kitabın bu şekilde ezberlenemediğini belirtmiştir (Fahreddin Râzî, 1420, 29/300).

Selçuklular ve Karahanlılar döneminde hafızlık eğitimi artık daha da ilerlemiş bunun için Dârülhuffâz ismiyle Kur'an eğitim merkezleri açılmıştır. Bu merkezler daha sonraları Osmanlı'ya intikal etmiş ve çok uzun bir süre varlığını devam ettirmiştir. Buralarda hafızlığını tamamlayan öğrenciler bir üst derece olan kurum olan ve Kur'an-ı Kerim'in yedi/on kıraate göre okuma eğitimi veren dârülkurrâlara alınmıştır (Gökdemir, 2019, s. 28). Dârülhuffâzlarda okuyan öğrenciler 10 yaşından itibaren eğitime alınırdı. Eğitim kadrosunda ise şeyhu'l-huffâz, reîsü'l-huffâz, muallim, imam, müezzin vd. görevliler yer alırdı (Kablan, 2019, s. 517). Sonraki süreçlerle de önemini hiç kaybetmeden ezberlenmeye devam etmiştir. İslam âlimleri tarafından ilgili naslara dayanılarak Kur'an-ı Kerim'i koruma adına onu ezberlemenin hükmü farz-ı kifaye olarak belirlenmiştir (Süyûtî, 1974, 1/343). Bu da Müslümanların Kur'an-ı Kerim'e ve hafızlık müessesesine ne denli önem verdiğinin bir göstergesi olmuştur.

Cumhuriyetten sonra ülkemizde uygulanan politikalar gereği hafızlık eğitimi zaman zaman zayıflasa da hiç inkıtaya uğramamıştır. Son dönemlerde yaşanan gelişmelerle bütün engeller kaldırılarak hafızlık eğitimi Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından resmi düzeyde verilmeye devam etmiştir. Ancak bu sefer de okul çağında olan öğrencilerin okul ile hafızlık arasında seçim yapma problematiği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple yapılan düzenlemelerle öğrenci ve aileler seçim yapmak zorunda kalmadan örgün eğitimle beraber ara vermeden de hafızlık yapma/yaptırma imkanına sahip olmuşlardır. Örgün eğitimle sürdürülen hafızlık eğitimi projelerinin uygulanmasına imkan tanıyan düzenlemeye göre "MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'in 15. maddesinin (a) bendi, 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği maddesi 32/4" ile değiştirilmiştir. Bu düzenlemeye göre öğrenci velisinin onayını gösteren yazılı başvuruyla bir eğitim öğretim yılı içerisinde Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından açılmış olan kurs faaliyetine isteğe bağlı olarak katılan öğrenciler için hafızlık eğitim süreci başlamıştır (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2014). Buna göre hafızlık eğitim sürecinde yıl kaybetmeden hafızlığını tamamlamış ve ezberlerini pekiştirmiş olmaları öngörülmektedir (Arslan, 2020, s. 13).

Üniversite çağına gelmiş olan öğrencilerin hafızlık yapmalarıyla alakalı ise resmi bir düzenleme bulunmamaktadır. Bundan hareketle fakülte çağına kadar hafızlık yapma fırsatı bulamamış ve fakülte eğitimiyle beraber hafızlık yapma arzusunda olan öğrencilerin bu fırsatı elde etmeleri için çalışmalara başlanmıştır. Bu süreçte gerekli eğitim için Kırşehir İl Müftülüğü personelinden destek alınmış ve Kur'an kursu öğreticilerinin görevlendirilme usulü ile fakültemizde çalışmaları sağlanmıştır. Hafızlık programında araştırmacı ile beraber bu kapsamda görev yapan iki Kur'an Kursu öğreticisi bulunmaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak, Kur'an-ı Kerim derslerinde okuması güzel olan öğrenciler tespit edilmiştir. Sonrasında iki aylık bir hazırlık dönemi başlamıştır. Bu dönemde öğrencilerin 1 sayfayı hafızlık yapacak hızda ve yanlışsız okumalarını sağlamak amacıyla öğrenciye yüzüne okuma dersi verilmiştir. Diğer yandan tecvit, tashih-i huruf dersleri de verilerek hafızlık öncesi teorik ve pratik bilgileri elde etmeleri sağlanmıştır. Sonrasında da kısa sureler ile Yasin, Mülk ve Nebe sureleri ezberletilerek hafızlığa hazır hale getirilmiştir. Ancak bu programda klasik hafızlıktan farklı metotlar takip edilmiştir. Zira fakülte öğrencileri sadece hafızlık yapan öğrencilere ya da orta okul ile beraber hafızlık yapan öğrencilere kıyasla akademi program yoğunluğu ve yaş olarak daha dezavantajlı durumdadır. Bundan mütevellit onlara uygun ve geneli kapsayacak şekilde bir sistem uygulanmıştır. Programa iki sınıf halinde 20 kişi devam etmektedir. Hafızlık programına katılan öğrenciler için çeşitli etkinlikler

düzenlenmektedir. Bu kapsamda başta hafızlık yapan öğrencilerin oluşturduğu ve danışmanlığı tarafımızca yapılan "Ahi Kur'an Gönüllüleri Öğrenci Topluluğu" kurulmuştur. Bu topluluk etkinlikleri altında belirli periyotlarla seminerler, konferanslar ve geziler düzenlenmektedir. Ayrıca öğrencilerin Üniversite Öğrenci Toplulukları İş Birliği ve Destek Programı (ÜNİDES) kapsamında proje geliştirmelerine öncülük edilmektedir.

Hafızlığa ilk başlayanların oluşturduğu birinci sınıfta 10 kişi bulunmaktadır. Bilindiği gibi klasik hafızlık yönteminde her cüzün son sayfası ezberlenerek hafızlığa başlanmaktadır. Ancak bu programa dahil olan öğrenciler ezberlemeye Bakara suresinden başlamıştır. Bu metotla hafızlığı tamamlamadan bırakmak zorunda kalan öğrencilerin zihinlerinde sayfaların dağınık halde bulunması yerine Kur'an'ın en uzun suresini ezberlemesini, başka bir ifadeyle Bakara suresi hafızı olması hedeflenmiştir. Nitekim başlangıçta 15 kişi olan sınıf, çeşitli aşamalarda 5 kişinin bırakmasıyla 10 kişi kalmıştır. Sonrasında klasik sisteme geçilerek her cüzün son beş sayfası ezberlenmiştir. Sayfaların ezberlenmesine koro, makam ve meal usulüyle başlanmıştır. Şöyle ki hazırlanacak ezberler grup halinde koro sistemi ve makam ile yapılmış, ilgili sayfanın meali üzerinde de durularak ezber yapılan ayetin zihinde kalıcı olması planlanmıştır. Ancak daha sonra mealle ezberleme kısa süreli kolay ezberlemeyi sağlasa da bu sayfaların kolay unutulduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple meal ile ezberleme yönteminde değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklikle öğrencinin önce sayfayı ezberlemesi sonra mealine bakması sağlanmıştır. Böylelikle bu unutmanın önüne geçilmeye çalışılmıştır. Her öğrencinin ezberleme yetisinin eşit olmaması, gruba yetişemeyen öğrencinin stres yapması, grup çalışmasına uyum sağlayamaması vb. sebeplerden dolayı bazı öğrenciler koro ile hafızlıktan verim alamamıştır. Bu öğrencilerin ilk beş sayfadan sonra koro ile hafızlığı bırakıp bireysel olarak devam etmeleri sağlanmıştır. Böylece her iki yöntemin öğrenciler üzerinde kıyaslaması yapılmış ve en uygun yöntem tespit edilmeye çalışılmıştır. Hafızlığa devam eden ikinci sınıfa da aynı sistem uygulanmaktadır. Programın sürekliliğinin sağlanması adına her yıl bir hafızlık sınıfı açılması planlanmaktadır. Hafızlık programına dahil olan öğrenciler bu sistemle maksimum 24 ayda hafızlığı bitireceklerdir. Hafızlık programı tamamlandığında eğitim esnasındaki veriler ile bitirildiği dönemdeki verilerin kıyaslaması yapılacaktır.

Hafızlık yapan öğrencilerin programları, fakülte programına göre oluşturulmaktadır. Yani öğrencilerin hafızlık derslerini verdiği ve derslerine çalıştığı saatler fakülte derslerinin olmadığı saatlere denk getirilmektedir. Örneğin fakültemizde dersler hafta içi 08:30'da başlamaktadır. Hafızlık yapan öğrencilerin derslerinin alınması sabah saat 07:00-08:30 arası olmaktadır. Bu saatlerde dersini dinletemeyen öğrenci, ilk teneffüs olan 10:00-10:30 arası ya da sonraki teneffüslerde dersini vermektedir. 12:00-13:15 arası koro-makam-meal sistemiyle ezberleme ve 15:00-18:00 arası ise belirlenen hafız belletmenler marifetiyle etüt yapılmaktadır. Böylelikle öğrenci fakülteden ayrıldığında yarınki vereceği dersi hazırlamış olmaktadır. Cumartesi günleri ise öğrenci bireysel olarak derslerini hazırlayıp online olarak vermektedir. Yani haftanın altı günü dersler devam etmekte olup pazar günü tatil yapılmaktadır. Sınav haftalarında öğrenciler yeni sayfa ezberlemeyip has sayfalarını dinletmektedir. Uzun süreli tatillerde ise online olarak dersini dinletmektedir. Bahsi geçen program tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Ders Programı

Saat	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
07:30-08:30	Ders Dinletme	Ders Dinletme	Ders Dinletme	Ders Dinletme	Ders Dinletme	Ders Dinletme	Tatil
10:00-10:30	Ders Dinletme	Ders Dinletme	Ders Dinletme	Ders Dinletme	Ders Dinletme	Ders Dinletme	Tatil
12:00-13:15	Koro-Makam-Meal ile Ezber	Koro-Makam-Meal ile Ezber	Koro-Makam-Meal ile Ezber	Koro-Makam-Meal ile Ezber	Koro-Makam-Meal ile Ezber	Koro-Makam-Meal ile Ezber	Tatil
15:00-18:00	Ders hazırlama& Etüt	Ders hazırlama& Etüt	Ders hazırlama& Etüt	Ders hazırlama& Etüt	Ders hazırlama& Etüt	Ders hazırlama& Etüt	Tatil

Hafızlık, İslami eğitimin tarihsel sürekliliği içinde hem bireysel hem toplumsal düzeyde önemli işlevler üstlenmiş bir eğitim biçimidir. Ezbere dayalı bu süreç, sadece metnin mekanik olarak hatırlanmasını değil aynı zamanda bireyin dikkat, disiplin, bilişsel esneklik ve manevi derinlik gibi çok boyutlu yetkinlikler kazanmasını da içermektedir. Çalışmanın problemi günümüz yükseköğretim ortamında üniversite öğrencilerinin akademik dersleriyle beraber hafızlık yapması ve modern akademik yaşamın gerektirdiği yoğun bilişsel çaba ile hafızlık ezber pratiğini bir arada yürütmesidir. Bu iki alanın kesiştiği noktada ortaya çıkan deneyimlerin bilimsel olarak incelenmesi hem genç yetişkinlik psikolojisi hem de hafızlık eğitimi açısından önemli bir araştırma ihtiyacı doğurmaktadır. Belirlenen bu temel problem çerçevesinde araştırmada aşağıda ifade edilen alt problemlere cevap aranmaya çalışılacaktır:

1. Fakültede okurken hafızlığa başlamanıza sebep olan şeyler nedir?

2. Hafızlık ve fakülte derslerine hazırlanırken yaşadığınız en büyük zorluk nedir? Bu zorluğu nasıl aşıyorsunuz?

3. Haftalık çalışma planınızda hafızlık ve fakülte dersleri için ideal zaman dağılımı yüzdesi nedir? (Ör: %50 Hafızlık, %50 Akademi)

4. Başladıktan sonra hafızlığı bırakmayı hiç düşündünüz mü? Evetse bu düşünceden vazgeçmenize sebep olan faktörler nedir?

5. Hafızlık programımızda çeşitli etkinlikler de yapmaktayız. Bu etkinlikler sizin için yeterli mi?

6. Size göre koro-makam-meal ile hafızlık sistemi, klasik bireysel sisteme göre daha faydalı mı? Neden?

7. Üniversite örgün eğitimiyle beraber hafızlık yapmayı başkalarına tavsiye eder misiniz? Neden?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye'de Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 1975 yılından itibaren hafızlar kayıt altına alınmaya başlanmıştır. Bu tarihten itibaren yaklaşık 255 bin kişi hafızlığını bitirerek diplomasını almıştır. Bir o kadar da bireysel olarak ya da özel vakıf ve derneklerde hafızlık yapanların olduğunu varsayılarak bu rakamın çok üstünde hafız vatandaşımızın olduğu tahmin edilmektedir https://www.diyanet.gov.tr/tr-tr/Kurumsal/Detay/37587. (Erişim 08.12.2025).

. Ülke genelinde 1792 Kur'an kursu ve Diyanet İşleri Başkanlığı iş birliğiyle MEB'e bağlı okullarda 115 binden fazla öğrenci hafızlık eğitimi almaktadır (DİB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2024). Literatür başlığı altında değinileceği üzere hafızlık eğitimi üzerine yapılan çalışmalar genellikle işte bu çocukluk ve ergenlik döneminde yapılan hafızlık eğitimine odaklanmakta, bu dönemde öğrenme stratejileri, aile desteği ve eğitim ortamının etkileri üzerinde durmaktadır. Bu araştırmalar, hafızlık sürecinin disiplin, okuma tekrarı, odaklanma ve motivasyon gibi unsurlarla yönlendirildiğini ortaya koymuştur. Ancak genç yetişkinlik dönemine ilişkin literatür oldukça sınırlıdır. Üniversite öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve akademik sorumluluklarının çocukluk dönemindeki öğrencilere göre farklılık göstermesi, bu grubun hafızlık deneyimlerinin bilimsel olarak incelenmesini gerektirmektedir. Genç yetişkinlik üzerine yapılan psikolojik araştırmalar, bu dönemin yoğun kimlik arayışı (Yalçın, 2024, s. 3), değerlerin pekişmesi (Doğan & Cebioğlu, 2011, s. 18), kariyer yönelimi (Navaneetham & Kanth, 2022, s. 13) ve sosyal çevreyle etkileşim (Üzmez & Ayna, 2025, s. 138) gibi kritik gelişimsel aşamalardan oluştuğunu belirtmektedir. Maneviyat ve dinî değerlerin bu aşamada üstlendiği işlevler üzerine yapılan çalışmalar ise bu unsurların bireyin psikolojik iyi oluşu (Morsünbül, 2011, s. 64), stresle başa çıkma kapasitesi (Akıncı, 2005, s. 12) ve sosyal aidiyet geliştirmesinde önemli rol oynadığını (Topuz, 2013, s. 70) göstermektedir.

Yükseköğretim araştırmaları ise öğrencilerin akademik yük, sosyal etkileşim, zaman yönetimi ve kişisel gelişim konularındaki deneyimlerine odaklanmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar, yoğun akademik programların öğrencilerin bilişsel ve psikolojik süreçlerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Ancak İslam dininde önemli bir yer tutan hafızlığın modern üniversite yaşamı içinde sürdüren öğrencilerin deneyimlerine ilişkin çalışma sayısı oldukça azdır. Bu nedenle mevcut araştırma, literatürdeki farklı alanların kesişiminde yer alarak özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, hafızlık gibi düzenli tekrar ve motivasyon gerektiren bir sürecin üniversite eğitimiyle beraber yapıldığında öğrencilere nasıl bir etki edeceğinin henüz yeterince ele alınmamış olması literatür açısından önemli bir eksikliktir. Araştırmanın genel amacı, üniversite öğrencilerinin hafızlık sürecini bilişsel, duygusal, akademik ve sosyal boyutlarıyla kapsamlı biçimde ele alarak hafızlık yapabileceklerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışma şu alt amaçlara sahiptir:

a. Üniversite ortamının hafızlık sürecine etkilerinin ortaya koyulması ve öğrencilerin hafızlık yapma eğilimlerinin belirlenmesi.

b. Hafızlık sürecinde karşılaşılan zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma stratejilerinin analiz edilmesi.

c. Hafızlık eğitiminin akademik başarı ve çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisini değerlendirilmesi.

d. Öğrencilerin değer yönelimleri üzerindeki hafızlık eğitiminin rolünün analiz edilmesi.

e. Benzer durumda olan ve hafızlık yapmak isteyen öğrenciler için uygulama önerilerinin geliştirilmesi.

Bu yönleriyle çalışma, hafızlık eğitimini yalnızca nicel ezber başarısı üzerinden değil, Kur'an tilavetinin usul, eda ve kıraat geleneğiyle kurduğu bütüncül ilişki üzerinden ele alarak kıraat alanı literatürüne özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca hafızlık eğitiminin sadece

çocukluk veya ergenlik dönemine özgü bir öğrenme faaliyeti olmadığına, uygun pedagojik ve kurumsal düzenlemelerle genç yetişkinlik döneminde üniversite örgün eğitimle beraber de sürdürülebilirliğine ve anlamlı bir eğitim pratiği olarak gerçekleştirilebileceğine işaret etmektedir. Koro, makam ve meal temelli uygulamaların hafızlık sürecine etkilerinin incelenmesi, kıraat ilminin tarihsel olarak önem atfettiği semâ, eda, tekrar ve fem-i muhsin ile beraber toplu okuma pratiklerinin modern üniversite bağlamında nasıl yeniden işlev kazandığını ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu yönüyle araştırma, kıraat ilminin sadece rivayet ve teknik kurallar çerçevesinde değil, pedagojik aktarım süreçleri bakımından da güncel eğitim ortamlarında yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Elde edilecek bulguların, üniversite düzeyinde yürütülen hafızlık programlarının kıraat temelli öğretim yaklaşımlarıyla yapılandırılmasına katkı sağlaması, hafızlık-kıraat bütünlüğünün korunarak sürdürülebilir eğitim modellerinin geliştirilmesine zemin hazırlaması beklenmektedir. Böylece çalışma, klasik kıraat geleneği ile çağdaş yükseköğretim pratiği arasında teorik ve uygulamaya dönük bir köprü kurmayı hedeflemektedir.

Literatür

Literatürde örgün eğitimle beraber hafızlık eğitimi üzerine yapılan çalışmalar daha çok çocukluk ve ergenlik dönemine odaklanmaktadır. Ancak üniversite öğrencilerinin örgün eğitimle beraber hafızlık eğitimine ve bu süreci nasıl yönettiklerine dair çalışmalar oldukça sınırlıdır. Modern yükseköğretim ortamının sunduğu yoğun akademik yük, farklı sosyal etkileşim biçimleri ve bireysel özgürlük alanları, hafızlık sürecinin geleneksel formundan farklı deneyimlere yol açabilmektedir. Bu durum, üniversite öğrencilerinin hafızlık pratiğini nasıl anlamlandırdıkları, ne tür stratejiler geliştirdikleri ve bu sürecin yaşam düzenleri üzerinde nasıl etkiler oluşturduğu gibi soruların bilimsel çerçevede incelenmesi gerekli görülmektedir. Sadece bir üniversite özelinde azami 24 ay süre ve koro-makam-meal sistemiyle hafızlığın yapılabilirliği ile alakalı bir çalışma tespit edilememiştir. Ancak bu çalışmanın konusuna yakın bir yüksek lisans tezi ve iki makaleden bahsetmek yerinde olacaktır. Bunlardan ilki Gülsüm Arslan tarafından yapılan ve bu çalışmada kendisinden istifade edilen "*Örgün Eğitim Kapsamında Hâfızlık Eğitimi (Sabahattin Zaim Üniversitesi ve İstanbul Şehit Tolga Ecebalın Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi Örneği)*" isimli daha sonradan "*Örgün Eğitim Kapsamında Hafızlık*" ismiyle kitap olarak da basılan yüksek lisans tezidir. Yazar Gülsüm Arslan, 75 günde koro-makam-meal ile hafızlık çalışmalarıyla bilinmektedir (Arslan, 2025). Bu çalışmasında ise bir yıl süre ile başlıkta ismi geçen iki okul üzerinde örgün eğitimle beraber hafızlık sistemini ve öğrenciler üzerindeki uygulanabilirliğini nitel bir çalışmaya açıklamaktadır (Arslan, 2020). Burada değinilmesi gereken ikinci çalışma, Ramazan Gürel tarafından yapılan ve Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin hafızlık eğitim sistemini anlattığı çalışmasını, programın koordinatörü ve hocalarının da görüşlerini alarak öğrenci bulgularıyla ortaya koyduğu çalışmasıdır (Gürel & Kaya, 2019). Konu ile alakalı değinebileceğimiz son çalışma ise Necmettin Erbakan Üniversitesi ilahiyat fakültesi öğrencilerinin hafızlık yapabilmelerine yardımcı olarak sunduğu bir hafızlık projesi önerisidir (Yıldırım, 2022, ss. 181–189).

Muşarun ileyh çalışmaların dışında konumuzla doğrudan alakalı bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak ortaokul düzeyindeki öğrencilerin örgün eğitimle beraber hafızlık eğitimlerini çeşitli yönleriyle ele alan dört yüksek lisans tezi (Uğur, 2019; Arslantaş, 2019; Kozakoğlu, 2019; Şengül, 2022; Yavuzyiğit, 2024), bir kitap bölümü (Algur, 2021), dört sempozyum bildirisi (Güneş & Avcılar, 2021; Şahin, 2012; Demirbaş, 2014; Atıcı, 2014) ve altı makale (Güneş, 2020; Tuncel, 2022; Şengül & Şimşek, 2024; Koç, 2024; Doğan & Osmanoğlu, 2023; Gürel & Mete, 2022) kaleme alınmıştır**.** Bahsi geçen sebeplerden dolayı ve üniversite öğrencilerinin hafızlık deneyimlerine yönelik bilimsel çalışmaların azlığı, bu araştırmayı özgün kılmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada takip edilen yöntem nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 07.01.2026 tarihli ve 2026/02/29 sayılı onayının ardından veri toplama süreci başlamıştır. Daha sonra Yarı yapılandırılmış görüşme formu için önceden hazırlanan sorular oluşturulurken çok boyutlu, anlaşılır sadelikte olmasına odaklı ve mantıksal bir bütünlük içermesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu tür formda soru formu vardır ancak görüşme esnasında yeni soru eklenebilir, çıkarılabilir ve soru sıralaması değiştirilebilir. Derinlemesine ve genel bir çerçevede yer alan veri elde edilir. Katılımcı/katılımcılardan elde edilmesi beklenen verinin genel hatlarıyla çizilebildiği durumlarda tercih edilir. Esnekliği orta düzeydedir ve toplanan veriler belli oranda kategorize edilebilir Şengül - Şimşek 2024, s. 156. Bu özelliklere dikkat edilerek hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorularla hafızlık eğitimine katılan öğrencilerin eğitimin örgün eğitimle birlikte sürdürülebilir özellikte olup olmadığı yönündeki görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan sorular, örneklem için seçilen gruptan iki öğrenci üzerinde denenmiş, soruların anlaşılır olup olmadığı değerlendirilmiş ve anlaşılmayan sorular düzeltilmiştir. Uygulama yapılan bu iki öğrenci, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. 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. Buna göre katılımcılara uygulanacak olan görüşme formunda öğrencilerin hafızlık eğitimiyle ilgili düşüncelerini belirlemeye yönelik 7 adet soru bulunmaktadır. Yüz yüze gerçekleştirilecek görüşme sırasında 7 katılımcının her birine, görüşme formunda yer alan sorular, sırasıyla sorularak katılımcıların rahat bir şekilde bunları cevaplamaları istenmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar ise yazılı olarak kaydedilmiştir. Ayrıca çalışmada hafızlık eğitiminde kullanılan farklı metotlar araştırmacı tarafından tarama yoluyla belirlenmiş, bu farklı metotlar ile uygulanan yöntem arasında kıyaslama yapılarak üniversite öğrencileri için en uygun olan yöntem tespit edilmeye çalışılmıştır. Ülkemizde akademik düzeyde koro-makam-meal ile ezber yöntemini ilk uygulayan Gülsüm Arslan ile görülmüş, kendisinden uygulamalı olarak fiziki destek alınmış ve bu yöntem bizim programa kısmen entegre edilmiştir. Sonrasında elde edilen sonuçlar öğrenciler üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmacı, hafızlık programı için tasarladığı bu farklı metotla diğer uygulama sonuçlarından farklı bir başarı elde edeceğini varsayarak geliştirmiş olduğu bu farklı yöntemle hafızlık eğitiminin üniversite örgün eğitimiyle beraber daha kalıcı ve makul sürede tamamlanabileceği uygulama sonuçlarıyla birlikte açığa çıkarılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde örgün eğitimle beraber hafızlık yapan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi bünyesinde yürütülen koro-makam-meal temelli hafızlık programına devam eden 20 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu, aynı üniversitenin İlahiyat Fakültesi Kur'an-ı Kerim Okuma ve Kıraat Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinin çeşitli kriterler gözetilerek seçme şeklinde olan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilme ölçütü, öğrencilerin üniversitede örgün eğitim alırken aktif olarak hafızlık programına devam ediyor olmalarıdır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Analizi

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubunu oluşturan 20 katılımcıdan gerekli veriler toplanmıştır. İlgili formda; öğrencilerin üniversite eğitimiyle beraber hafızlığa başlama sebepleri, hafızlık ve akademik dersler arasındaki zaman yönetimi, süreci bırakmayı düşünme durumları, motivasyon kaynakları, koro–makam–meal sistemine ilişkin görüşleri ve etkinliklerin yeterliliği gibi boyutlara yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi beyanlarına dayalı akademik not ortalamaları ve haftalık

çalışma planlarına ilişkin nicel veriler de elde edilmiştir. Ulaşılan bu verilerin analizinde içerik çözümleme tekniği kullanılmıştır. İçerik çözümleme tekniğinin uygulanabilmesi için ilk olarak araştırma soruları ve araştırmanın kuramsal boyutundan hareketle kategoriler belirlenmiştir. İkinci aşamada hangi verilerin hangi alt temada olması gerektiği tespit edilmiştir. Son aşamada ise veriler, belirlenen alt temalarda düzenlenerek oranların tespiti için tablolara aktarılmıştır. Uygulamada temel amaç, araştırmaya konu olan hafızlığın tanımlanması ve bu süreçte hafızlık eğitimini alan öğrencilerin algılarının ve deneyimlerinin kendi bakış açılarından aktarılmasıdır. Bundan dolayı ulaşılan bulgular, çalışma grubunun diliyle araştırmaya dahil edilecek ve katılımcılara ait olan doğrudan anlatımlara yer verilecektir (Dömbekçi & Erişen, 2022, s. 145). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, alanda derinlemesine analiz yapabilmeyi mümkün kılmaktadır (Arslan, 2020, s. 25). Araştırma sürecinde etik ilkelere riayet edilmiş, katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve veriler kodlanarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu başlık altınca öğrencilere uygulanan görüşme formundaki soruların cevapları belirlenen alt temalar halinde kategorize edilecek, bu kategori altına giren katılımcılardan elde edilen bulgular verilecek ve daha sonra bu bulgular yorumlanacaktır. Çalışmadan elde edilecek bulguların sonuçlarının literatürde eksik kalan alanlara mütevazi bir katkı sunacaktır.

Kişiler Bilgiler

Katılımcıları tamamı kız öğrenci oldukları için ayrıca cinsiyet tespiti yapılma gereği duyulmamıştır. Bu doğrultuda katılımcılara ilk olarak yaşları, lise mezuniyetleri ve üniversite eğitimine başladıklarında Kur'an okuma seviyeleri sorulmuştur. Katılımcılardan 2'si 18, 2'si 19, 3'ü 20, 4'ü 21, 1'si 22, 2'si 23, 2'si 24, 1'i 25, 1'i 44 ve 1'i de 48 yaşındadır. Lise mezuniyet durumları 12 tanesi imam hatip, 7 tanesi Anadolu lisesi, 1 tanesi de meslek lisesi şeklindedir. Kur'an okuma durumları hakkında kendilerine "Fakülteye geldiğinizde Kur'an okuma durumunuz nasıldı?" şeklinde sorulan soruya katılımcılardan 4 kişi "iyi biliyordum", 13 kişi "orta derecede biliyordum", 1 kişi "az biliyordum" ve 2 kişi de "hiç bilmiyordum" şeklinde cevap vermiştir. Verilen cevaplar tabloda ve bu cevapların yüzdelik oranları aşağıdaki grafiklerde verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Kod, Yaş, Eğitim ve Kur'an Okuma Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olduğu Lise Türü	Fakülteye Başladığında Kur'an Okuma Seviyesi
K1	Kadın	24	Anadolu Lisesi	Hiç Bilmiyordum
K2	Kadın	19	Anadolu Lisesi	Orta Derecede Biliyordum
K3	Kadın	18	Anadolu Lisesi	Orta Derecede Biliyordum
K4	Kadın	44	İmam Hatip Lisesi	İyi Biliyordum
K5	Kadın	19	İmam Hatip Lisesi	Orta Derecede Biliyordum
K6	Kadın	21	Anadolu Lisesi	Orta Derecede Biliyordum
K7	Kadın	20	İmam Hatip Lisesi	Orta Derecede Biliyordum
K8	Kadın	23	Meslek Lisesi	Az Biliyordum
K9	Kadın	48	Anadolu Lisesi	İyi Biliyordum
K10	Kadın	20	İmam Hatip Lisesi	Orta Derecede Biliyordum
K11	Kadın	19	İmam Hatip Lisesi	İyi Biliyordum
K12	Kadın	20	İmam Hatip Lisesi	Orta Derecede Biliyordum
K13	Kadın	23	İmam Hatip Lisesi	Orta Derecede Biliyordum
K14	Kadın	25	İmam Hatip Lisesi	İyi Biliyordum
K15	Kadın	21	Anadolu Lisesi	Orta Derecede Biliyordum
K16	Kadın	21	İmam Hatip Lisesi	Orta Derecede Biliyordum
K17	Kadın	18	İmam Hatip Lisesi	Orta Derecede Biliyordum
K18	Kadın	24	İmam Hatip Lisesi	Orta Derecede Biliyordum
K19	Kadın	21	İmam Hatip Lisesi	Orta Derecede Biliyordum
K20	Kadın	22	Anadolu Lisesi	Hiç Bilmiyordum

Tabloda yer alan 20 katılımcının tamamı kadındır. Bu durum, çalışmanın cinsiyet açısından homojen bir örnekleme sahip olduğunu ve bulguların erkek öğrenciler için genellenemeyeceğini göstermektedir. Yaş dağılımı 18 ile 48 arasında değişmekte olup, örneklem yalnızca tipik üniversite yaşıyla sınırlı değildir. Bu geniş yaş aralığı, hafızlık eğitiminin farklı yaşam evrelerinde sürdürülebildiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Yaşların büyük kısmı gençlik yaşı olan 18-

25 aralığında yoğunlaşmakta, bunun yanında orta yetişkinlik dönemi diyebileceğimiz 44 ve 48 yaşlarında (Aktu, 2016, 165) iki katılımcının bulunması örneklemin heterojenliğini artırmaktadır. Bu durum, öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıkların önemini güçlendiren bir değişkendir.

Katılımcıların mezun oldukları lise türlerine bakıldığında İmam Hatip Lisesi mezunları çoğunluktadır (yaklaşık üçte ikiden fazla). Anadolu Lisesi mezunları ikinci sırada yer almakta, Meslek Lisesi mezunu ise yalnızca bir katılımcıdır. Bu dağılım, hafızlık programına katılımın özellikle İmam Hatip Lisesi çıkışlı öğrenciler arasında daha yaygın olduğunu göstermektedir. Bu da önceki dini eğitim altyapısının hafızlık sürecine yönelimi kolaylaştırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların üniversiteye başladıkları dönemdeki Kur'an okuma seviyelerine bakıldığında "Orta düzeyde biliyordum" yanıtının açık ara en yaygın düzeyde olduğu görülmektedir. "İyi biliyordum" diyenler daha sınırlı sayıda, "Az biliyordum", "Orta Derecede Biliyordum" ve "Hiç bilmiyordum" kategorileri ise çoğunluktadır. Burada dikkat çeken iyi bilenlerin sayısının az olmasıdır. Bunların da tashih-i hurûf ve tecvid bilgilerinin yeterli seviyede olmadığı göz önünde bulundurulduğunda üniversitede aldığı Kur'an eğitimiyle hafızlık programına başlaması katılımcılar açısından başarı olarak kabul edilebilir.

Katılımcıların "Fakültede Okurken Hafızlığa Başlamanıza Sebep Olan Şeyler Nedir?" Sorusuna Verdikleri Örnek Cevaplar

K1: Açıkçası içimde hafızlık arzusu hiç olmamıştı sadece Kur'an-ı hakkını vererek okuyup insanlara öğretmek ve hayatıma geçirmekti. Allah rızası için bir adım atmak istedim lakin günlük yoğunluklarım buna engel oldu. Hocalarımızın teşviği ve kendimce başarımı fark ettikçe hafızlığı daha çok benimseyip sevmeye heveslenmeye başladım. kendimi manevi olarak daha fazla yetiştirmek istediğim için bu yolda ilerlemeye karar verdim.

K8: İlahiyatı kazandıktan sonra Kur'an'a bağlılığım çok fazla arttı. İlgimin de arttığını fark ettim ve bu alanda akademisyen olmaya karar verdim. Bununla birlikte fakültemizin hafızlık projesi olduğunu duyunca da eğitim hayatımı hafızlıkla desteklemek bu kararı almamda etkili oldu.

K10: Üniversiteye gelmeden önce çok istiyordum fakültemizde hafızlık projesinin olduğunu görünce bende hafızlık yapmak istedim.

K11: Hafızlığı istiyordum ama başlamaya cesaret edemiyordum. Fakültede arkadaşlardan başlayan olunca ben de başladım amaç bu yolda olmak.

K15: Hafızlık yapmayı daha önceden de istiyor olmam ve fakültemde böyle bir imkanın sağlanıyor olması.

K18: 2 yıllık Fakülte sürecim verimli geçmişti. Fakat hala bir eksiklik hissediyordum. Bu süreçte karşıma hafızlık projesi çıktığında açıkçası hem dersler hem de ezber nasıl yürütülebilir diye biraz korkmuştum. Ama halihazırda okulumuzda okuyan ve hafızlık süreçleri halen devam eden arkadaşlarımı görünce kendime dedim ki "neden olmasın". Tabi bu süreçte hocalarımın ve arkadaşlarımın destekleriyle de güçlenmiştim. Zaten annem ve babam yani ailem de en büyük destekçim olmuştur.

K20: Hafızlığa başlama düşüncem ortaokul zamanında da vardı fakat cesaret edememiştim, üniversite 2. sınıftayken kıraat hocamızın teşviği ile bu düşüncelerim dirildi beni bu yola doğru yürümemi sağladı.

Tablo 3: Fakültede okurken hafızlığa başlamanıza sebep olan şeyler nedir?

Alt Tema	Katılımcı	Frekans
Hoca Teşviği ve Kurumsal Yönlendirme	K1, K2, K6, K9, K10, K15, K16, K18, K20	9
Önceden Var Olan Hafızlık İsteği	K3, K5, K11, K15, K16, K17, K19	7
Manevi Motivasyon ve Allah Rızası	K1, K4, K9, K12, K14, K18	6
Fırsat ve Kurumsal İmkan	K2, K3, K5, K8, K12, K14	6
Sosyal Çevre ve Aile Etkisi	K4, K6, K7, K18	4

Katılımcıların fakültede okurken hafızlığa başlama nedenlerinin tematik kodlama ve frekans dağılımı beş alt tema altında toplanmaktadır. Bir katılımcı birden fazla alt temaya temas ettiği için toplam frekans 20'yi ve yüzdelik oranların toplamı da %100'ü aşmaktadır. En yüksek frekansa sahip alt tema "Hoca Teşviği ve Kurumsal Yönlendirme"dir (%45). Özellikle hocaların isimlerinin açıkça zikredilmesi, öğretim elemanlarının rol model ve motive edici aktör olarak belirleyici bir konumda olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, hafızlık kararının bireysel olmaktan ziyade ilişkisel ve rehberlik temelli bir süreç olduğunu göstermektedir. En yaygın ikinci alt tema, "Önceden var olan Hafızlık isteği"dir (%35). Katılımcıların burada hafızlık arzusunun yeni oluşmadığını ancak daha önce çeşitli nedenlerle ertelendiğini ifade etmiştir. Fakültede sunulan imkan, bu bastırılmış ya da ertelenmiş isteği eyleme dönüştürücü bir tetikleyici rolü üstlenmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü hafızlığa başlama kararını, Allah rızası, ahiret bilinci, manevi olgunlaşma ve Kur'an'la daha derin bir bağ kurma isteğiyle açıklamaktadır (%30). Bu bulgu, hafızlık sürecinin güçlü bir manevi motivasyon temeline dayandığını göstermektedir. Bazı katılımcılar arkadaşlarının başlamasını ve aile yönlendirmesini hafızlığa başlama nedeni olarak ifade etmiştir (%20). Bu tema, sosyal çevrenin özellikle karar verme eşiğinde etkili olduğunu ve hafızlığa başlayanların olumlu yönde örnek olduğunu göstermektedir. Fakültede hafızlık programının bulunması, katılımcılar tarafından önemli bir fırsat olarak algılanmıştır (%30). Bu bulgu, bireysel motivasyonun tek başına yeterli olmadığını, kurumsal yapı ve erişilebilirliğin süreci mümkün kıldığını göstermektedir.

Katılımcıların "Hafızlık ve Fakülte Derslerine Hazırlanırken Yaşadığınız En Büyük Zorluk Nedir? Bu Zorluğu Nasıl Aşıyorsunuz?" Sorularına Verdikleri Bazı Cevaplar

K4: Bazen ezberimi toplamam gereken saatte okul derslerimle çakışmalara neden oluyor ve bu durumda nasıl bir öncelik belirlemek gerektiği konusunda güçlük çekiyorum ve bir tercih yapıp idare etmeye çalışıyorum.

K7: Benim için odaklanma ve zaman yönetimi en büyük zorluklardan biriydi. Zaman konusunda yöntemim hocalarımın yönlendirmesi ile öncelikle sosyal medya kullanımını azalttım, günümün çoğunluğunu ezberim ve akademik derslerime ayırdım. Odaklanma problemine gelince de onu aşmak benim için baya zorlandığı noktalardan biriydi ama sesiz bir ortamda ezberimi yapma yöntemini denedim ve bunun başarılı olduğunun farkına vardım. Odaklanma problemi yaşıyorsanız sesiz bir yerde dersiniz yapıp ve sabah erkenden ilk ders veren kişi olmalısınız.

K9: En zorlandığımız şey akademik derslerle birlikte hafızlık için zamanı iyi kullanmak. Bu zorluğu düzenli, planlı bir program hazırlayarak o program çerçevesinde ya da o programdan daha iyi bir program geliştirerek zamanı iyi kullanıyoruz.

K16: Hafızlık ve okul döneminde en çok zorlandığım konulardan bir tanesi zaman problemi. Bu problemi de sabah çok erken saatlerde kalkarak çözmeye çalıştım.

K17: Zaman ve yetememe. Bazen yetişemiyorum gibi hissediyorum ama bunu günü gününe hatta saatlere bölünce sorun çözülüyor.

Tablo 4. Hafızlık ve fakülte derslerine hazırlanırken yaşadığınız en büyük zorluk nedir? Bu zorluğu nasıl aşıyorsunuz?"

Alt Tema	Katılımcı	Frekans
Zaman yönetimi ve plan yaparak çözmek.	K6, K7, K9, K11, K14, K16, K18	7
Hem fakülte hem de hafızlık derslerini beraber götürmek. Zayıf olana yoğunlaşarak çözmek.	K1, K4, K5, K8, K13, K15, K17, K19, K20	9
Sınav haftaları hafızlık derslerini yapmak. Bunu da o hafta ara vererek çözmek.	K2, K3, K10, K12	4

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların zaman yönetimi noktasında sıkıntı çektikleri görülmektedir. "Hem fakülte hem de hafızlık derslerini beraber götürmek. zayıf olana yoğunlaşarak çözüyorum" ve "Sınav haftaları hafızlık derslerini yapmak. Bunu da o hafta ara vererek çözüyorum" şeklinde verilen problem ve cevaplar da temelde zaman yönetimi sıkıntısına dayansa da hafızlık dersleriyle fakülte dersleri ve sınavların aynı anda götürülmesi problemi şeklinde zikredilmiştir. Katılımcılar bu problemleri belirli bir program yaparak ve eksik tarafa yoğunlaşarak aşmaya çalışmaktadır.

Katılımcıların "Haftalık Çalışma Planınızda Hafızlık ve Fakülte Dersleri İçin İdeal Zaman Dağılımı Yüzdesi Nedir? (Ör: %50 Hafızlık, %50 Akademi)" ve Şu Anki Not Ortalamanız Kaçtır?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar

K2: %60 hafızlık, %40 akademik dersler. Ortalamam: 2.82

K3: %80 hafızlık, %20 akademik dersler. Ortalamam: 2.20

K12: %75 hafızlık, %25 akademik dersler. Ortalamam: 3.37

K14: %70 hafızlık, %30 akademik dersler. Ortalamam: 3.43

K19: %60 hafızlık, %40 akademik dersler. Ortalamam: 3.74

Tablo 5. Haftalık çalışma planınızda hafızlık ve fakülte dersleri için ideal zaman dağılımı yüzdesi nedir? (Ör: %50 Hafızlık, %50 Akademi)" ve şu anki not ortalamanız kaçtır?

Alt Tema	Katılımcı	Frekans
Çalışma ağırlığı hafızlık %90	Tüm katılımcılar	20
Çalışma ağırlığı akademik	-	-
Ortalaması 4.00-3.51 arası (AA)	K5, K8, K19	3
Ortalaması 3.50-3.01 arası (BA)	K1, K4, K6, K9, K12, K14, K18, K20	8
Ortalaması 3.00-2.51 arası (BB)	K2, K10, K13, K15, K16	5
Ortalaması 2.50-2.01 arası (CB)	K3, K7, K11, K17	4
Katılımcıların not ortalaması		2.96

Tablo 5'te iki temel değişken bulunmaktadır: katılımcıların genel çalışma planlarında hafızlık ve akademik dersler için öngördükleri ideal zaman dağılımı ve mevcut akademik not ortalamaları. Bunlar incelendiğinde katılımcıların tamamının hafızlık derslerine ağırlık verdiği görülmektedir. Bunlardan 15'i yani büyük çoğunluğu %70 ve üzeri oranında hafızlığa ağırlık verirken, 4 kişi %50 ile %70 arası bir oranda yine hafızlığa ağırlık vermektedir. Sadece bir kişi hafızlık ve akademiye eşit oranda ağırlık verdiğini ifade etmiştir. Buna karşılık katılımcıların %15 yüksek başarı (AA, 3.51–4.00), %40'i orta-üst başarı (BA, 3.01–3.50), %25'i orta başarı (BB, 2.51–3.00) ve %20'si orta-alt başarı (CB, 2.01–2.50) sayılabilecek notlar almıştır. Genel not ortalaması ise %2.96'dır. Bu dağılım, grubun genelinin akademik olarak işlevsel ancak sınırlı düzeyde yüksek başarı notu alan bir profile sahip olduğunu göstermektedir. Ancak daha dikkat çekeni ise katılımcıların çoğu ağırlıklı olarak zamanını hafızlığa ayırmalarına rağmen 3.00 ve üzeri bir ortalamaya sahiptir.

"Başladıktan Sonra Hafızlığı Bırakmayı Hiç Düşündünüz Mü? Evetse Bu Düşünceden Vazgeçip Devam Etmenize Sebep Olan Faktörler Nedir?" Sorusuna Verilen Örnek Cevaplar

K3: Bu zamana kadar hafızlığı bırakmayı hiç düşünmedim. Evet bazen çok zorlandım ama hiçbir zaman böyle bir şey düşünmedim. İnşallah bitirene kadar da devam edeceğim.

K6: Şu ana kadar öyle bir düşüncem olmadı.

K8: Evet düşündüm. Ancak bu düşünceden vazgeçmeme sebep olan ana faktörlerden birisi başladığımdaki bitirme niyetim ve ailem oldu. Bunlarla beraber hocalarımın üzerimdeki emekleri de etkili oldu.

K10: Hafızlığı bırakmayı düşündüğüm zamanlar oluyor. Ancak bir ayeti dahi ezberlerken harcadığım emek aklıma geliyor. İşte bu çabayı boşa harcamak istememe düşüncem hafızlığa devam etmemi sağlıyor.

K12: Evet düşündüm. Ancak Rabbimin beni Kuranın muhafızı olarak seçtiğini düşünüp kendimi motive ettim. Sürecin sonunda bırakırsam pişman olmaktan korktum. Ezber yapsam da yapmasam da zaman geçer. Ama hafızlık yaparak günlerimi ahiretim için geçiriyorum düşüncesiyle devam ettim.

K13: Evet bırakmayı düşündüğüm oldu. Bu düşünceden vazgeçmeme sebep olan da ailemin ve hocalarımın bana olan inancı oldu. Onlar bunu bana hem davranışlarıyla hem de motivasyon konuşmaları ile devamlı gösteriyorlar.

Tablo 6. Başladıktan sonra hafızlığı bırakmayı hiç düşündünüz mü? Evetse bu düşünceden vazgeçip devam etmenize sebep olan faktörler nedir?

Alt Tema	Katılımcı	Frekans
Hafızlığı bırakmayı hiç düşünmeyen	K2, K3, K5, K6, K9, K17	6
Hafızlığı bırakmayı zaman zaman düşünen ancak çeşitli sebeplerden dolayı vazgeçen	K4, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20	14

Tablo 6'da hafızlığı bırakmayı düşünüp düşünmedikleri, şayet düşündülerse bu düşünceyi fiiliyata dönüştürmekten alıkoyan faktörler sorulmuştur. Buna göre katılımcıların %30'unu oluşturan grup bu süreci zor bulsa dahi bırakmayı bir seçenek olarak görmemiştir. Katılımcıların %70'ini oluşturan diğer grup ise hafızlık sürecinin üniversiteyle birlikte yürütüldüğünde zorlanmalarının zihinsel olarak hafızlığı bırakmayı düşündüklerini ancak çeşitli faktörlerle bundan vazgeçtiğini göstermektedir. Hafızlıktan vazgeçmekten alıkoyan ve katılımcılar arasında birbirine girift halde bulunan faktörlerin tematik dağılımı şu şekilde yapılabilir:

a. Manevî motivasyon (K4, K12, K16, K20). Bu katılımcılar hafızlığı bırakmayı düşünmüş ancak Allah'a yakınlık, Kur'an sevgisi ve ahiret bilinci gibi manevi duygularla devam etmiştir. Bu tema, hafızlık sürecinin duygusal ve varoluşsal bir anlam taşıdığını göstermektedir.

b. Hoca desteği ve motivasyonu (K4, K7, K13, K14, K15, K18). Bu grup hocaların inancı, telkin edici ve motivasyon temalı söylemler ve düşüp kalkmanın sürecin parçası olduğunun hatırlatılması sayesinden devam etmektedir. En sık tekrar eden faktör budur. Bu durum, eğitici desteğinin süreklilikte kritik rol oynadığını göstermektedir.

c. Başlanan işi tamamlama ve emek bilinci (K10, K11, K15, K18). Harcanan emeği boşa çıkarmama, yolun sonuna gelme hissi, yarım bırakmama ilkesi vb. faktörler bu grubun devam etmesinde etkili faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu tema, öğrencilerin hedef odaklı ve sorumluluk temelli bir motivasyon geliştirdiğini göstermektedir.

d. Aile ve arkadaş şeklinde tezahür eden sosyal destek (K8, K13, K18, K19). Ailenin ve çevrenin güveni, yakın arkadaşlarla yapılan destekleyici sohbetler ve "Yapabilirsin" gibi geri bildirimler hafızlık sürecinde sosyal desteğin, özellikle özgüven krizlerinde koruyucu bir faktör olarak öne çıktığını göstermektedir.

e. Psikolojik doyum ve anlam hissi (K15, K16). Bırakınca hissedilen boşluk ve hafızlıkla hayatın anlam kazanması şeklinde formüle edebileceğimiz bu faktör hafızlığın bireyin kimliğiyle bütünleştiğini göstermektedir.

Özetle katılımcıların %70'i hafızlığı bırakmayı en az bir kez düşünmüştür. Ancak buna rağmen %100'ü sürece devam etmiştir. Bu karada en güçlü faktörler, hoca desteği, manevî düşünce ve başlanan işi tamamlama bilinci öne çıkmaktadır. Bu bulgular, hafızlık sürecinde bırakma düşüncesinin olağan, ancak doğru destek mekanizmalarıyla yönetilebilir olduğunu göstermektedir.

"Hafızlık programımızda çeşitli etkinlikler de yapmaktayız. Bu etkinlikler sizin için yeterli mi?" Sorusuna Verilen Örnek Cevaplar

K1: Kendi adıma konuşmak gerekirse bu tarz etkinlikleri hakkettiğimi düşünmüyorum. Çünkü insan bir şeyi elde edene kadar güzellikleri kendinden mahrum etmesi gerekir. Kazanım sonrası hak edeceğimi düşünüyorum. Bir nevi gezmeyi ve bu tarz etkinliklere katılmayı sevmiyorum. Ben insanlara fayda verecek işleri yapmayı seviyor ve kendi iç dünyama çekilip hafızlığıma odaklanmak istiyorum gezi vs. bunlar benim için birer zaman kaybı. Ama Tabi ki çok büyük bir emek var bu emekleri zayi etmeyen Allah'a hamd-ü senalar olsun kıymetli hocalarımızın emeklerine inşallah hakkını vereceğim Allah'ın izniyle.

K7: Etkinlikler yeterli geliyor

K8: Hafızlık programında yapılan etkinlikler bizi iyi yönde etkiliyor. Bu etkinlikler biraz daha arttırılabilir.

K11: Etkinliklere severek katılıyorum. Haftalık motive konuşmaları için konuklar oluyor. Bu konukların arttırılması bence daha iyi olur. Çünkü gerçekten motive olduğumu hissediyorum. Yaptığım iş daha da anlam kazanıyor.

K12: Hafta içi etkinlik yapılmasını istemiyorum. Ayda bir olmak koşuluyla hafta sonları yapılabilir.

K18: Etkinliklerin artırılmasını isterim. Özellikle şehir gezileri bizi motive ediyor. Gelen konuklarla toplantı süreleri ideal. Buna ek olarak hafızlık sürecinden geçmiş kişilerin ziyaretleri ve psikolojik destek içerikli eğitimler faydalı olabilir. Ayrıca aramızda rahatça sohbet edebileceğimiz çay saatlerinin de motivasyon artıracağını düşünüyorum.

K19: Hafızlık ve akademi aynı anda olunca sırf hafızlıkta yaşanan zorluğun 2 belki de 3 katı kadar zorlanıldığını düşünüyorum. Bunun üstesinden gelebilmek için de her ay farklı bir etkinlik yapılabilir. Evet etkinlik yapılıyor ama artırılabilir.

K20: Bize üniversitemiz tarafından ellerinden gelen her imkan sunuluyor elhamdülillah.

Tablo 7. Hafızlık programımızda çeşitli etkinlikler de yapmaktayız. Bu etkinlikler sizin için yeterli mi?

Alt Tema	**Katılımcı**	**Frekans**
Evet, yeterli.	K3, K4, K5, K7, K9, K10, K13, K14, K15	9
Evet, yeterli ancak artırılabilir.	K2, K6, K8, K11, K16, K17, K18, K19	9
Etkinlik istemiyorum.	K1	1
Ayda bir hafta sonları olsun.	K12	1

Tablo 7'de hafızlık yapanlar öğrenciler için yapılan etkinliklerin yeterli olup olmaması sorusuna verilen cevaplar için oluşturulan alt temaların dağılımları görülmektedir. Buna göre %45'ini oluşturan birinci grup, mevcut etkinlikleri yeterli görmekte ve belirgin bir ek talep dile getirmemektedir. Yine katılımcıların %45'i etkinlikleri yeterli bulmakla birlikte artırılmasını istemektedir. Gezi, piknik, şehir gezileri, motivasyon konuşmaları, sohbet ortamları, psikolojik destek içerikleri gibi etkinliklerin motivasyonu artırdığı görüşündedir ve nicelik/çeşitlilik artışı talep etmektedir. Katılımcılardan bir tanesi (%5) fazla olduğu ve ayda bir hafta sonları olmasını isterken diğeri ise (%5) diğerlerinden farklı olarak bu etkinlikleri hak etmediğini ve bunların hafızlıktan sonra olması gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu etkinliklerin; motivasyonu artırdığını, zihinsel yorgunluğu azalttığını, sosyal bağı güçlendirdiğini ifade etmektedir. Bu bulgu, etkinliklerin psikolojik destekleyici bir işlev gördüğünü göstermektedir. K1'in cevabı, hafızlık sürecine daha manevi ve bireysel bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bu soruya verilen farklı cevaplar, etkinliklerin herkes için aynı işlevi görmediğini, öğrencilerin öğrenme ve motivasyon stillerinin farklı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu dağılım, hafızlık programındaki etkinliklerin genel olarak işlevsel ve kabul gören uygulamalar olduğunu, ancak kişisel farklılıklara duyarlı biçimde çeşitlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. İstatistiksel olarak genel eğilim olumlu, pedagojik olarak ise iyileştirmeye açık bir yapı söz konusudur.

"Size Göre Koro-Makam-Meal ile Hafızlık Sistemi, Klasik Bireysel Sisteme Göre Daha Faydalı Mı? Neden?" Sorusuna Verilen Örnek Cevaplar

K1: Bence daha faydalı. Çünkü toplu okuma bir araya geldiğinde hafıza daha kalıcı oluyor.

K2: Benim için çok faydalı oldu. Çünkü kendimde şunu keşfettim okuyuşu kulaktan aldığım için bu durum beni şöyle etkiledi sayfayı düzgün ezberleyip güzel bir şekilde okumamı sağladı. Meali okumanın da avantajı şu şekildeydi benim için hayatıma uygulama konusunda çok faydalı oldu.

K4: Bu sistemlerle ayetler daha akılda kalıcı oluyor ve çabuk ezberleniyor.

K8: Koro ve mealin olması ezberin daha kalıcı ve hızlı zamanda yapılmasına vesile oluyordu. Ancak ben daha hızlı ilerlemek için bireysele geçtim.

K10: Her öğrencinin ezberleme kapasitesi aynı olmadığı için grup halinde ilerlemek zor oluyor. Bu yüzden bireysel sistemin daha faydalı olduğunu düşünmekteyim. Çünkü herkes kendi öğrenme stiline göre ezber yapıyor.

K12: Bu sistemle yaptığımız ezberi verirken kulağa o ezberleyiş geliyor. Sanki ezberi akıtıyor gibi.

K18: Koro-makam-meal daha faydalı aslında ama ekipçe yürütmek çok zor. Herkesin aynı motivasyon ve kapasitede olması gerekiyor. Biri diğerine yetişmeye çalışıyor, önden giden arkadakini bekliyor. Bu sebeple bireysel daha mantıklı geliyor. Ancak koro ile yapılan ezberlerin de daha sağlam olduğunu söyleyebilirim.

Tablo 8. Size göre koro-makam-meal ile hafızlık sistemi, klasik bireysel sisteme göre daha faydalı mı? Neden?

Alt Tema	Katılımcı	Frekans
Koro-Makam-Meal Sistemini Daha Faydalı Bulanlar	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K20	14
Koro Sistemini Faydalı Bulmakla Birlikte Bazı Problemlerine Dikkat Çekenler	K8, K10, K18	3
Bireysel Hafızlığı Daha Faydalı Bulanlar	K9, K13, K19	3

Katılımcılara koro-makam-meal sisteminin bireysel sistemden daha faydalı olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde %70 oranında çoğunluk koro-makam-meal ile hafızlık sistemini klasik bireysel sisteme göre daha faydalı görmektedir. Koro-makam-meal sistemini faydalı bulmakla beraber bazı problemlere dikkat çekenlerin oranı ise %15'tir. Bu katılımcılar; ezberin daha kalıcı olduğunu kabul etmekte ancak hız, bireysel farklar ve grup uyumu nedeniyle bireysel çalışmayı tercih edilebilir görmektedir. Geri kalan %15 oranında katılımcılar da bireysel hafızlığı daha faydalı bulmaktadır. Bu grup, bireysel öğrenme hızının ve kontrolün daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrenciler açısından koro–makam–meal sistemi, genel olarak klasik bireysel çalışmaya kıyasla daha destekleyici ve pekiştirici bir yöntem olarak algılanmaktadır. Ancak bu sistemin her öğrenci için eşit derecede uygun olmadığı, bireysel öğrenme stilleri ve hız farklılıkları nedeniyle esnek ve hibrit modellerle uygulanmasının daha etkili olacağı görülmektedir.

"Üniversite Örgün Eğitimiyle Beraber Hafızlık Yapmayı Başkalarına Tavsiye Eder Misiniz? Neden?" Sorusuna Verilen Örnek Cevaplar

K1: Evet ederim. Zor ama çok bereketli bir süreç. Zamanını iyi ayarlayan biri için fakülteyle hafızlık birbirini kesinlikle engellemiyor.

K2: Evet, tavsiye ederim ama öncelikle kişinin disiplinli olması gerekir. Çünkü iki alanı birlikte yürüttüğümüzden dolayı zihinsel olarak da kendimizi geliştirmiş oluruz o dengeyi kurmamız çok önemli .

K4: İkisinin birlikte zor olmasına rağmen tavsiye ederim çünkü hafızlık yaparken zihin açıldığı için dersleri de daha iyi anlıyorsun.

K8: Üniversite ile birlikte hafızlık gerçekten daha zor diğer hafızlığa göre. Okul dersleri ile birlikte ezberinde olması gerçekten zaman alıyor. Bununla beraber kişinin birçok alandan fedakarlıklar yapması gerekiyor. Eğer kişinin imkanı varsa üniversiteden önce hafızlığını yapması

onun için daha kolay olur. Ancak kişinin üniversite zamanından önce böyle bir imkan olmadıysa, üniversite zamanında da yapılır.

K9: Bu konuda tereddütlerim var. Şu şekilde: Hafızlık eğitimi iki yılda bitirme hedefi konulursa bir ve ikinci sınıfta yapılmasını tavsiye ederim. Üçüncü ve dördüncü sınıfta akademik çalışmalara ağırlık verilmesini. Özellikle son sınıfta mesleğe başlamak için sınav çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekiyor. Hafızlık çalışmalarıyla akademik çalışmaları beraber yapmanın zor olduğunu düşünüyorum. O yüzden ilk iki yıl için tavsiye ederim.

K12: Tavsiye etmiyorum. Sadece hafızlık yapsınlar çünkü üniversite ile birlikte yapınca tek uğraş hafızlık olmuyor. Bu yüzden maneviyat yeterince hissedilmiyor. Dünyalık uğraşlar çok yoruyor. Aynı anda hem hafızlık hem fakülteyi ilerletebilmek oldukça zor.

K16: Tavsiye ederim. Çünkü her ne kadar zor olsa da Allah'ın yardımını görüyorsunuz. her ikisi beraber çok zor gibi görünse de asla yapılamayacak bir şey değil. Ben hafızlık çalışmamın akademik derslere çalışırken katkısı olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden öneririm.

Tablo 9. Üniversite Örgün Eğitimiyle Beraber Hafızlık Yapmayı Başkalarına Tavsiye Eder Misiniz? Neden?"

Alt Tema	Katılımcı	Frekans
Evet, tavsiye ediyorum	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K11, K14, K16, K17, 18, K20.	14
Normalde tavsiye etmiyorum. Üniversiteden önce yapılması gerekir. Ancak fakülte eğitimine kadar imkan bulunamamışsa yapılabilir.	K8, K10, K15, K19.	4
Hayır, tavsiye etmiyorum. Çünkü çok zor.	K12, K13.	2

Tablo 9, katılımcıların üniversitede örgün eğitimle birlikte hafızlık yapanların bu süreci başkalarına tavsiye etme durumlarını göstermektedir. Frekanslara göre "Evet, tavsiye ediyorum" 14 kişi (%70), Üniversiteden önce yapılmalı: 4 kişi (%20), Hayır, çünkü çok zor: 2 kişi (%10). Katılımcıların merkezi eğilim ve yönelim şu şekildedir: Katılımcıların çoğunluğu (%60) üniversite ile birlikte hafızlık yapmayı tavsiye etmektedir. Bu durum, örneklemin genel tutumunun olumlu olduğunu göstermektedir. %40'lık bir kesim koşullu tutumlar, çekinceli ya da olumsuz yaklaşım sergilemesi, görüş birliğinin tam olmadığını ortaya koymaktadır.

Tutumların niteliği ise şu şekildedir: Olumsuz görüşler iki ana gerekçe etrafında toplanmaktadır: Hafızlığın üniversiteden önce yapılması gerektiği görüşü yani zamansal uygunluk (%20) ve sürecin fiziksel ve zihinsel olarak çok zor olduğu düşüncesi yani zorluk algısı (%10).

Öğrencilerin önemli bir kısmının süreci zorlayıcı bulmasına rağmen başarılabilir gördüğü anlaşılmaktadır. Tavsiye oranının yüksek olması, zorluk algısına rağmen sürecin kişisel ve akademik kazanımlar sağladığına dair öznel bir değerlendirme olarak yorumlanabilir. Ayrıca üniversite ile

birlikte hafızlık yapmanın katılımcıların çoğunluğu tarafından tavsiye edildiğini, ancak dikkate değer bir azınlığın bu süreci zamanlama ve zorluk açısından problemli bulduğunu göstermektedir. Bulgular, bu sürecin her öğrenci için uygun olmadığını, bireysel akademik kapasite, zaman yönetimi ve motivasyon düzeyine bağlı olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. İstatistiksel olarak dağılım, olumlu tutumun baskın, ancak çekincelerin anlamlı düzeyde mevcut olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışma, üniversitede örgün eğitimle birlikte koro–makam–meal sistemiyle hafızlık eğitimi alan öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme deneyimleri, motivasyon kaynakları ve süreç algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, söz konusu eğitim modelinin öğrenciler üzerinde çok boyutlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu haftalık çalışma planlarında hafızlığa akademik derslere kıyasla daha fazla zaman ayırmayı ideal görmektedir. Buna rağmen, katılımcıların genel akademik not ortalamasının orta ve orta-üst düzeyde seyretmesi, hafızlık sürecinin üniversite eğitimini bütünüyle olumsuz etkilemediğini; ancak yüksek akademik başarıyı sınırlayabilecek bir yoğunluk oluşturabildiğini göstermektedir. Bu durum, zaman yönetimi ve bilişsel yük dengesinin sürecin başarısında kritik bir rol oynadığını düşündürmektedir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı üniversite ile birlikte hafızlık yapmayı başkalarına tavsiye etmektedir. Bununla birlikte bu tavsiye çoğunlukla koşulludur. Disiplin, bireysel dayanıklılık, kurumsal destek ve uygun öğrenme ortamları, sürecin sürdürülebilirliğinde belirleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Olumsuz ya da çekinceli görüşler ise ağırlıklı olarak sürecin yoğunluğu, zamanlama problemi ve manevî derinliğin azalabileceği endişesi etrafında toplanmaktadır.

Hafızlık programında uygulanan etkinlikler genel olarak öğrenciler tarafından yeterli ve motive edici bulunmakla birlikte, katılımcıların önemli bir bölümü bu etkinliklerin artırılmasını ya da çeşitlendirilmesini talep etmektedir. Etkinliklerin motivasyonu artırdığı, zihinsel yenilenmeye katkı sağladığı ve sosyal bağları güçlendirdiği görülmektedir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler etkinliklerin zamanlamasına ve sıklığına ilişkin esneklik ihtiyacına dikkat çekmektedir. Bu bulgu, tek tip uygulamalar yerine bireysel tercihlere duyarlı, seçmeli bir etkinlik yapısının daha etkili olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri, katılımcıların büyük çoğunluğunun hafızlık sürecinde zaman zaman bırakmayı düşünmüş olmasına rağmen hiçbirinin süreci fiilen terk etmemiş olmasıdır. Bu durum, hafızlık eğitiminin yüksek düzeyde zorluk içerdiğini, ancak güçlü destek mekanizmalarıyla sürdürülebilir hale geldiğini ortaya koymaktadır. Öğrencileri vazgeçmekten alıkoyan başlıca faktörler; hoca desteği, manevî motivasyon, aile ve sosyal çevrenin güveni ile başlanan işi tamamlama bilinci olarak belirlenmiştir.

Koro–makam–meal sistemi, katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından klasik bireysel çalışmaya kıyasla daha faydalı bir yöntem olarak değerlendirilmiştir. Özellikle ezberin kalıcılığı, hata oranının azalması, işitsel öğrenmenin desteklenmesi ve motivasyonun artması bu sistemin öne çıkan avantajlarıdır. Bununla birlikte, öğrenme hızları ve stillerindeki bireysel farklılıklar ile grup uyumunun sağlanmasındaki güçlükler, sistemin sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Bu bulgular, koro–makam–meal sisteminin bireysel çalışmayla desteklendiği esnek ve hibrit modellerle uygulanmasının daha verimli olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, üniversite örgün eğitimiyle birlikte koro–makam–meal sistemiyle hafızlık eğitimi, doğru pedagojik ve kurumsal destek sağlandığında öğrenciler için hem akademik hem de manevî açıdan sürdürülebilir bir model sunmaktadır. Ancak bu modelin her öğrenci için aynı düzeyde etkili olmadığı, bireysel farklılıkların dikkate alındığı esnek uygulamaların başarıyı artıracağı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular, üniversite bünyesinde yürütülen hafızlık

programlarının yalnızca ezber odaklı değil; psikolojik, sosyal ve akademik boyutları gözeten bütüncül bir yaklaşımla yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

References

Ahmed b. Hanbel. (2001). *Müsnedü'l-İmâm Ahmed b. Hanbel* (Şuayb el-Arnavut & Âdil Mürşid vd., Ed.; 50 C.). Müessesetü'r-Risâle.

Akıncı, A. (2005). Hayata anlam vermede dini değerlerin ve din öğretiminin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *3*(9), 7–24.

Aktu, Y. (2016). Levinson'un kuramında ilk yetişkinlik döneminin yaşam yapısı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *8*(2), 162–177.

Algur, H. (2021). Örgün eğitimle birlikte hafızlık ile geleneksel hafızlık eğitimi uygulamalarının Kur'an kursu öğreticisi/öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. İçinde *Çeşitli yönleriyle hafızlık eğitimi*. Ensar Neşriyat.

Arslan, G. (2020). *Örgün eğitim kapsamında hâfızlık eğitimi (Sabahattin Zaim Üniversitesi ve İstanbul Şehit Tolga Ecebalın Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi].

Arslan, G. (2025). *75 günde yeni nesil hafızlık modeli: Kolay Kur'an-ı Kerim ezberlemek*. İnsan Kitap.

Arslantaş, M. (2019). *İmam-Hatip ortaokullarında örgün eğitimle birlikte hafızlık projesinde öğrenci tutumları* [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi].

Atıcı, M. (2014). Ortaokullarda ve imam hatip ortaokullarında hafızlık. İçinde *Yeniden yapılanmanın eşiğinde Kur'an kursları: YECDER IV. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu bildirileri* (ss. 383–386). YECDER.

Bozkurt, N. (1997). Hâfız. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm ansiklopedisi* (C. 15, ss. 74–78). TDV Yayınları.

Buhârî, Muhammed b. İsmâ'îl. (2011). *el-Câmi'u's-sahîh* (Şuayb Arnavut & Adil Mürşid vd., Ed.; 5 C.). Dâru'r-Risâle el-'Âlemiyye.

Dârimî, Ebu Muhammed Abdullah. (2000). *Sünen* (4 C.). Dâru'l-Muğnî.

Demirbaş, İ. (2014). Hafızlık yetiştirecek proje imam hatip okulları. İçinde *Yeniden yapılanmanın eşiğinde Kur'an kursları: YECDER IV. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu bildirileri* (ss. 344–348). YECDER.

Doğan, A., & Cebioğlu, S. (2011). Beliren yetişkinlik: Ergenlikten yetişkinliğe uzanan bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, *14*(28), 11–21.

Doğan, İ., & Osmanoğlu, C. (2023). Türkiye'de hafızlık eğitiminin problemleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (16), 149–174.

Dömbekçi, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(Özel Sayı 2), 141–160.

Gökdemir, A. (2019). Anadolu'da Osmanlı öncesi Kur'ân kültürü (tedrîsât/tilâvet/kıraat). *İslam Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, (7), 24–47.

Güneş, A. (2020). Hafızlık eğitiminin öğrencilerin sosyal ve özgüven gelişimlerine etkisi: Örgün eğitimle birlikte hafızlık yapan İHO öğrencileri üzerine bir araştırma. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (53), 263–286.

Güneş, A., & Avcılar, S. (2021). Örgün eğitimle hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psiko-sosyal durumlarının incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, *7*(91), 5102–5118.

Gürel, R., & Kaya, U. (2019). İlahiyat fakültelerinde hafızlık çalışmaları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. İçinde *Hafızlık eğitimi üzerine araştırmalar*. Kimlik Yayınları.

Gürel, R., & Mete, E. (2022). Öğrenci görüşlerinden hareketle proje imam hatip ortaokulları ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Kur'an kurslarındaki hafızlık eğitimi süreçlerinin karşılaştırılması (İstanbul Avrupa Yakası örneği). *Van İlahiyat Dergisi*, *10*(17), 19–47.

İbn Hallikân, Ebü'l-Abbâs Şemsüddîn Ahmed b. Muhammed. (1978). *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbâ'ü ebnâ'i'z-zamân* (İhsan Abbâs, Ed.; 8 C.; 1. bs.). Dâru Sâdır.

İbn Manzûr, Ebü'l-Fazl Cemâlüddîn. (1997). *Lisânü'l-Arab*. Dâru'l-Meârif.

İbnü'l-Cezerî, Şemsuddîn Ebü'l-Hayr. (t.y.). *en-Neşr fî kırâati'l-'aşr* (Muhammed Dabbâ', Ed.). el-Matbaatü'l-kübrâ et-ticâriyye.

Kablan, S. (2022). Osmanlı'dan Cumhuriyete kıraat ilmi. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, *8*(1), 511–530.

Koç, A. (2024). Öğreticilere göre örgün eğitimle birlikte hâfızlık projesi: Bir meta-sentez çalışması. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, *7*(2), 335–369.

Kozakoğlu, E. (2019). *Örgün eğitimle birlikte hafızlık projesi ve Kur'an eğitimine katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu örneği)* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].

Morsünbül, Ü. (2011). *Ergenlikte özerkliğin ve kimlik biçimlenmesinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].

Müslim, Ebü'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc. (t.y.). *el-Câmiu's-sahîh*. Dâru ihyâi't-türâsi'l-Arabî.

Navaneetham, P., & Kanth, B. (2022). Effects of personal relationships on physical and mental health among young adults: A scoping review. *The Open Psychology Journal*, *15*, 1–22.

Râzî, Fahreddin. (1999, Hicrî 1420). *Mefâtîhu'l-gayb*. Dâru İhyâi't-türâsi'l-Arabî.

Süyûtî, Ebü'l-Fadl Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr. (1974). *el-İtkân fî ulûmi'l-Kur'ân* (Muhammed Ebü'l-Fadl İbrahim, Ed.; 4 C.; 1. bs.). Heyetü'l-Mısrıyye.

Şahin, H. (2012). Hafızlık eğitimi, hafızlığın günümüzdeki uygulama ve modelleri. İçinde *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu-1* (ss. 59–77). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Şengül, Ş. (2022). *Kur'an kursu-okul iş birliğine dayalı örgün eğitimle birlikte hafızlık programına ilişkin öğretici görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi].

Şengül, Ş., & Şimşek, E. (2024). Öğreticilere göre örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına ilişkin sorunlar. *Diyanet İlmi Dergi*, *60*(3), 1117–1144.

Topuz, İ. (2013). Dinî değerlerin karar alma süreçlerindeki etkisi. *Marife: Dini Araştırmalar Dergisi*, *13*(3), 69–88.

Tuncel, E. (2022). Örgün eğitim eşliğinde hafızlık deneyimine dair nitel bir araştırma: İlk Emir Koleji örneği. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 233–261.

Uğur, E. (2019). *İdareci, öğretici ve öğrenci görüşlerine göre örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].

Ülmez, İ., & Ayna, Y. E. (2025). Genç yetişkinlerde psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolü. *MTÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *5*(1), 137–152.

Yalçın, A. F. (2024). Genç yetişkinlerde sosyal bağlılık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide kendini ayarlamanın aracı rolü. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *4*(12), 1–12.

Yavuzyiğit, S. (2024). *Örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi: Bir meta-sentez çalışması* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].

Yıldırım, A. (2022). Yüksek din öğretiminde hafızlık projesi önerisi. İçinde *Din eğitiminin güncel problemleri* (ss. 181–189). NEÜ Yayınları.

Zehebî, Ebu Abdillah Şemsüddîn. (1984). *Ma'rifetü'l-kurrâi'l-kibâr 'alâ tabakati'l-'asâr* (Şuayb Arnavut vd., Ed.; 2 C.). Müessesetü'r-risâle.

ETHICAL DECLARATIONS

Research and Publication Ethics

I declare that this article is an original work and was prepared in accordance with the principles of scientific research and publication ethics. The article has not been published elsewhere and is not currently under review by another journal.

All sources used in the study have been cited in accordance with academic standards. I declare that the study does not contain plagiarism, fabrication, falsification, or manipulation of data, and that the research findings have been presented in accordance with the principles of scientific integrity.

Author Contributions

The author single-handedly designed, conducted, and analyzed the study and prepared the report for this article. I have reviewed and approved the final version of the article and agreed to its publication.

Conflict of Interest

I declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript.

Funding

This research did not receive any specific grant, financial support, or funding from any public, commercial, or non-profit funding agencies.

Artificial Intelligence (AI) Usage Disclosure

During the preparation of this manuscript, artificial intelligence tools may have been used solely for limited purposes such as language editing, translation assistance, and stylistic improvement. Any AI-assisted translations or language corrections were carefully reviewed and verified by the author. Artificial intelligence tools were not used to generate the core scientific content, research design, analysis, or scholarly conclusions. All academic responsibility for the content of the manuscript rests entirely with the author.

Copyright and Permissions

I confirm that all necessary permissions for copyrighted materials have been obtained where required and that the manuscript does not violate any intellectual property rights.

Author Approval

I confirm that they have read and approved the final version of the manuscript and consent to its submission and publication.

ETİK BEYANLAR

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu makalenin özgün bir çalışma olduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak hazırlandığını beyan ederim. Makale daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olup başka bir dergide değerlendirme sürecinde değildir.

Çalışmada kullanılan tüm kaynaklar akademik kurallara uygun biçimde atıflanmıştır. Çalışmanın intihal, veri uydurma, veri tahrifi veya manipülasyon içermediğini; araştırma bulgularının bilimsel dürüstlük ilkelerine uygun şekilde sunulduğunu beyan ederim.

Yazar Katkısı

Çalışmanın tasarlanması, yürütülmesi, analizi ve makalenin raporlama aşamasını tek başına yürütmüştür. Makalenin son hâlini okuyup onayladım ve yayımlanmasını kabul ettim.

Çıkar Çatışması

Bu makalenin yayımlanmasına ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederim.

Finansal Destek

Bu araştırma herhangi bir kamu kurumu, ticari kuruluş veya kâr amacı gütmeyen kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Makalenin hazırlanması sürecinde yapay zekâ araçlarından yalnızca dil düzenleme, çeviri desteği ve anlatım iyileştirmesi amacıyla sınırlı ölçüde yararlanılmıştır. Yapay zekâ araçları tarafından yapılan çeviri ve dil düzenlemeleri tarafımdan dikkatle kontrol edilmiştir. Yapay zekâ araçları çalışmanın bilimsel içeriğinin, araştırma tasarımının, analizlerinin veya akademik sonuçlarının oluşturulmasında kullanılmamıştır. Makalenin içeriğine ilişkin tüm akademik sorumluluk bana aittir.

Telif Hakları ve İzinler

Telif hakkı gerektiren materyaller kullanılmışsa gerekli izinlerin alındığını ve çalışmanın herhangi bir fikrî mülkiyet hakkını ihlal etmediğini beyan ederim.

Yazar Onayı

Makalenin son hâlini okudum, onayladım ve yayımlanmasını kabul ettiğimi beyan ederim.