

TÜRKİYE’DE HAFIZLIK EĞİTİMİNİN PROBLEMLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

İrem Doğan*

E-mail: iremdogan4840@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3896-5249>

Cemil Osmanoğlu**

E-mail: osmanoglu@erciyes.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3088-8357>

Citation/©: Doğan İ. & Osmanoğlu C. (2023). Türkiye’de hafızlık eğitiminin problemleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 16, 149-174.

DOI Number: <https://doi.org/10.53112/tudear.1359005>

Öz

Türkiye’de hafızlık eğitimine yönelik toplumsal ilgi artmakta ve çeşitlenmektedir. Bu durum hafızlık eğitiminde yeni uygulama ve program anlayışlarına kapı aralamıştır. İki binli yıllardan bu yana hafızlık eğitiminin genişleyen çerçevesini konu edinen akademik yayınlar da artmaktadır. Bu değişim söz konusu eğitimin problem alanları ile bunları konu edinen yayınları belli aralıklarla sistematik olarak incelemeyi gerektirmektedir. Böylece hafızlık eğitiminin bilimselleşmesine katkı sağlanabilir. Bu çalışmada hafızlık eğitiminin problemlerini konu edinen bilimsel yayınlar ekseninde bir okuma yapılmıştır. Seçilen eserler hafızlığın anlamından, yapı ve organizasyonundan, programından,

* Yüksek Lisans Öğrencisi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı.

** Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Anabilim Dalı.

Etik Beyan: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Makale en az iki hakem tarafından incelenmiş, Turnitin kullanılarak benzerlik raporu alınmış ve araştırma/yayın etiğine uygunluğunu teyit edilmiştir.

Ethical Statement: It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. The article was reviewed by at least two referees, a similarity report was obtained using Turnitin, and compliance with research/publication ethics was confirmed.

Yazar Katkıları: İrem Doğan (%50); Cemil Osmanoğlu (%50).

öğretici, öğrenci ve velilerden kaynaklı problemler şeklinde kategorize edilerek incelenmiştir. Araştırma sonunda geleneksel hafızlık anlayışına yaslanan tek tip hafızlık modelinin yerel ve evrensel sorun alanları ile bunun güncellenmesine dönük direnç noktaları irdelenmiş, hafızlık eğitiminin yapı ve işleyişi tartışılmıştır. Hafızlık eğitiminde, son dönemde geliştirilen projeler ile bu çerçevede öne çıkan uygulamaların güncellenerek söz konusu eğitimin daha profesyonel hale getirilmeye çalışıldığı, bununla beraber öğretici, öğrenci ve mekân itibarıyla çeşitli sorunlar ihtiva ettiği görülmüştür. Araştırmada disiplinlerarası bakış açılarına ihtiyaç olduğu, bu tür incelemelerin hafızlık eğitiminde iyi örneklerin daha iyi tanınmasına, transfer edilmesine katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Yaygın din eğitimi, Hafızlık, Hafızlık eğitimi, Hafızlık eğitiminin problemleri.

A STUDY ON THE PROBLEMS OF HIFZ EDUCATION IN TURKEY

Abstract

Social interest in hifz education is increasing and diversifying in Turkey. This situation has opened the door to new application and program understandings in hifz education. Since the 2000s, academic publications on the expanding framework of hifz education have also been increasing. This change requires a systematic review of the problem areas of the education in question and the publications dealing with them at regularly. It can be said that such examinations can contribute to the improvement of the quality of this education. Based on this concern, scientific publications dealing with the problems of hifz education were examined in this study. In this framework, the selected works were examined by categorizing them as problems arising from the meaning of memorization, its structure and organization, its program, teachers, students, and parents. In the literature, the local and universal problem areas of the uniform hifz model based on the traditional hifz understanding and the resistance points for its updating have been examined, and the structure and functioning of hifz education have been discussed. It was emphasized that more interdisciplinary perspectives are needed in the research and that these studies can contribute to a better understanding and transfer of good examples.

Keywords: Religious education, Non-formal religious education, Hifz, Hifz education, The problems of hifz education.

Giriş

1. Problem

Arapça’da korumak, gözetmek, anlayıp bellemek, ezberlemek anlamındaki “hıfz” kelimesinden türeyen “hâfız”, terim olarak Kur’an-ı Kerimi ezberleyen kimse anlamına gelmekte, Kur’an-ı Kerim’in baştan sonuna kadar ezberlenerek hıfzedilmesine ise hafızlık denmektedir (Bozkurt, 1997). İlk hafız Hz. Muhammed ile birlikte birçok sahabe Kur’an-ı korumak, manasını anlamak, onunla amel etmek için Kur’an’ı ezberlemiştir (el-Humsî, 2014, ss. 20-26). Sonraki dönemlerde Allah rızasını kazanmak, Hz. Peygamber’in sünnetini uygulamak gibi dini gerekçelerle hafızlık yapılmış, bu eğitim zamanla kurumsallaşarak gelenek haline gelmiştir.

Türkiye’de, Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde özel izinlerle gerçekleştirilen Kur’an ve hafızlık eğitimi, çok partili hayata geçildikten sonra yaygınlık kazanmaya başlamıştır. 28 Şubat süreci ve sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin hayata geçirilmesiyle hafızlık faaliyetlerinde daralmalar gözlenirse de ihtiyaçlar ve toplumsal talepler doğrultusunda hafızlık eğitime olan ilgide tekrar artış yaşanmıştır (Algur, 2019, s. 59). Günümüzde yaygın din eğitimi bağlamında hafızlık eğitimi resmi olarak Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) tarafından organize edilmektedir. Türkiye’de bir yazılı program olmadan 2010 yılına kadar devam eden hafızlık eğitimi bu tarihten itibaren yazılı bir programla (DİB, 2010) yürütülmeye başlanmış, program 2021 yılında güncellenmiştir (DİB, 2021a). Program hafızlık eğitimi bir yandan yüzünden, ezberleme ve pekiştirme şeklinde yapılandırırken diğer taraftan temel dini bilgilere, rehberlik ve sosyal kültürel faaliyetlere yer vermiştir. Temel dini bilgiler, Kur’an Kursları İslami İlimler Temel Öğretim Programı altında 2021 yılında yeniden yapılandırılmıştır (DİB, 2021b). Bunun yanında Başkanlık tarafından 2015 yılında Hafızlık Destek Programı (DİB, 2015) ve 2022 yılında Hafızlık Eğitimi Destek Programı (DİB, 2022) hazırlanmıştır. Hafızlık Temel Öğretim Programı ve Kur’an’ı Anlama Temel Öğretim Programı gibi kurum içinde hazırlanan programlarla hafız olmak isteyen adaylara çeşitli imkânlar sunulmaktadır. Bununla birlikte DİB ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) günümüzde “Okul-Kur’an Kursu İşbirliğine Dayalı Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi” de yürütmektedir. Ayrıca, İlahiyat/İslami İlimler fakültelerinde öğrenim görürken hafız olmak isteyenlere de bu yönde çeşitli imkanlar sunulmaktadır. Ayrı bir programı olmamakla beraber örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamaları günümüzde yaygınlaşma eğilimindedir. Ayrıca İHL’lerde hafız öğrenciler için hafızlık sağlama programları da uygulanmaktadır (Başkonak, 2022b, ss. 68-87).

Türkiye’de hafızlık eğitiminin kimi güncel kimi uzun soluklu ya da daha derinlikli problem alanları bulunmaktadır. DİB bünyesinde program çeşitliliğinin artmasıyla imkânlar artmış, buna karşın hafızlık eğitiminde yeni inceleme ve tartışma alanları doğmuştur (Güneş, 2021, s. 375). Değişen konjonktür hafızlık uygulamalarının bilimsel araştırmalara konu edilmesini gerekli kılmaktadır. Literatürde hafızlık eğitimi ve problemlerini konu edinen

yayınlar bulunmaktadır. Erken dönemlerde konu genel olarak Kur'an kursları içerisinde tartışılmıştır (Ay, 2005; Bayraktar, 1992; Buyrukçu, 2001; Kılavuz, 2005). Bununla beraber, 2000'li yılların başından itibaren konunun daha spesifik olarak ele alınmaya başlandığı, bu kapsamda doğrudan hafızlık eğitiminin problemlerini farklı yönleriyle ve veriye dayalı olarak konu edinen yayınlar (Çaylı, 2005; Şekerci, 2021; Ünsal, 2006; Yetimova, 2018; Yıldız, 2019) yanında, konuyu amaç, öğretici ve öğrenci niteliği, ortam ve programların uygulanması vb. bağlamlarda oluşan alt problemler çerçevesinde işleyen yayınlar (Vahapoğlu, 2016; Adıgüzel vd., 2018; Özler, 2019; Aybey, 2020) da üretilmiştir. Konu, son yıllarda farklı yaş grupları, kurslar/okullar, bölge ve yöreler özelinde işlenmeye devam etmektedir (Örneğin Güngör, 2018; Kuloğlu, 2018; Öztürk, 2021; Şengül, 2022; Yıldız, 2019).

Hafızlık eğitiminin değişen veçheleri bağlamında ortaya çıkan problemleri konu edinerek hafızlık eğitiminin bilimselleşmesine katkı sağlayan akademik çalışmaların analiz edilmesi, değişen, farklılaşan, kimi yeni kimi köklü problemleri daha sağlıklı biçimde tanımak bakımından gereklidir. Bu sayede hem kronikleşme eğilimi gösteren ve giderek derinleşen sorunlar daha iyi analiz edilebilir ve daha etkin çözümler geliştirilebilir hem de araştırmacıların hafızlık eğitimi problemlerini tanımlama yaklaşım ve kapasiteleri geliştirilebilir.

2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de hafızlık eğitiminin problemlerini konu edinen bilimsel yayınları inceleyerek söz konusu eğitimde karşılaşılan problemleri sistematik olarak betimlemektir. Araştırmaya dahil edilen yayınlar hafızlık eğitiminin problemleri bağlamında farklı temalar altında irdelenmiştir. Söz konusu çalışmanın, hafızlık eğitimi ve hafızlık eğitiminin sorunları konusunda yapılacak çalışmalara, problem alanları ile bunların gelişim/değişim seyrini tasvir ederek yol göstermesi bakımından önem arz ettiği söylenebilir.

3. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 189). Bu materyaller birinci el materyaller olabileceği gibi kitaplar ve bilimsel makaleler de olabilir (Özkan, 2022, ss. 14-15). Araştırmada Türkiye'de hafızlık eğitiminin problemlerini konu edinen ve 2005-2023 tarihleri arasında çeşitli bilimsel mahfillerde yayınlanmış çalışmalar, 01.03.2023-01.07.2023 tarihleri arasında, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, İslam Araştırmalar Merkezi (İSAM) İlahiyat Makaleler Veri Tabanı, TO-KAT Ulusal Toplu Katalog ve Google Akademik veri tabanları kullanılarak taranmıştır. Tarama yapılırken "hafızlık", "hafızlık eğitimi" ve "hafızlık eğitiminin problemleri" kelimeleri anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır.

Araştırmada bilimsel yayınları farklı problemler açısından incelemek için içerik analizi ve onun bir örneği olan betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizi çok sayıdaki veriyi kullanılabilir nitelikteki daha az sayıdaki gruplara dağıtmak, tasnif etmek amacıyla araştırılmak istenen konuya ilişkin eserlerin belli ölçütlere dayanarak seçilmesi ve yorumlanması sürecine dayanmaktadır (Yılmaz, 2021, s. 1459). İçerik analizinin bir örneği olan betimsel içerik analizinde ise belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan çalışmalar derinlemesine incelenip düzenlenmeye çalışılır (Ültay vd., 2021, s. 189). Araştırmada yukarıda seçilme mantığına işaret edilen ve hafızlık eğitiminin problemlerini farklı boyutlarıyla ele alan yayınlar sırasıyla anlam problemi, yönetsel problemler, program kaynaklı problemler, öğretici ve öğrenci kaynaklı problemler ile veli kaynaklı problemler alt temaları altında gruplanarak analiz edilmiştir. Analizde ilgili çalışmaların kronolojik mantığı gösterilerek bulgularına odaklanılmaya çalışılmıştır.

4. Bulgular ve Yorum

Bu başlıkta araştırmada ulaşılan bulgular ve ilgili yorumlara yer verilecektir.

4.1. Anlam Problemi

Hafızlık eğitiminin problemlerini konu edinen yayınlarda hafızlık ve hafızlık eğitiminin anlaşılma biçimi ve bu çerçevede ortaya çıkan sorunlar irdelenmiştir. Bu kapsamda, ana dili Arapça olmayan toplumların Kur’an’ı ezberleme, anlama, hayatla bağlantısını kurmada zorlandıklarına dikkat çekilmiş (Aynur, 2021, s. 85; Karakaya, 2017, s. 47; Önder, 2009, s. 19), Türkiye’de yaygın olan klasik hafızlık anlayışı (“Lafza indirgemeci hafızlık”, “Osmanlı usulü”) tartışılarak hafızlıkta manayı da içine alacak kapsamlı bir yaklaşımın gereği vurgulanmıştır (Adıgüzel vd., 2018; Fırat, 2012; Karaosman, 2017; Kozakoğlu, 2019; Tunçer, 2020). Fakat, hafızlık eğitiminde yeni yaklaşım öne sürmenin neredeyse “kebir kabilinden” sayıldığı (Karakaya, 2017, s. 41), bu yöndeki uygulamaların yeni imkânlar ve çağdaş eğitim bilimlerinin verileri ışığında geliştirilemediği, Kur’an’ı ezberleme konusunda yeni ve daha işlevsel yaklaşımların oluşturulamadığı belirtilmiştir (Akdemir, 2010, ss. 25-26).

Literatürde hafızlık eğitiminin mahiyeti bağlamında oluşan daralmalar ve anlam farklılaşmaları irdelenmiştir (Aydın, 2019, ss. 18-21; Şenat, 2022, ss. 18-19). Bu kapsamda, erken dönemlerde Kur’an’ın anlamak, ahkamıyla amel etmek için okunup ezberlendiği, günümüzde ise hafızlık eğitiminin neredeyse salt ezbere indirgenildiği (Akdemir, 2010, s. 23; Dartma, 2013, s. 181; Karaosman, 2017, s. 42; Tunçer, 2020, s. 622), bunun Kur’an’ın önemi ve işlevselliğini daraltarak hayatla bağının kesilmesine yol açtığı belirtilmiştir (Dartma, 2013, s. 190). Hafız kimselere dönük toplumsal muhayyilede oluşan yüklemeler, aşırı yüceltilmiş hafız ve hafızlık algısı (“hatasızlık ve mükemmellik timsali olarak hafızlık”) (Toker, 2016, ss. 94-100), salt hafız olmakla yetinme yaklaşımının hafızların Kur’an’ı daha derinlemesine anlama çabalarına sekte vurduğu (Aydın, 2019, s. 21), hafız diploması almanın sonmuş gibi algılanmasının öğrencilerin hedeflerini kısıtladığı, ufkunu daralttığı,

hafızlıktan sonra ne yapılacağı, nereye gidileceği noktasında önemli sınırlıklar oluşturduğu belirtilmiştir (Şahin, 2011, s. 225). Yanlış anlayışın bir sonucu olarak, Kur'an metnini düzgün şekilde okuyan, bir bakıma "çelik gibi" ezberleyen fakat mana boyutunda istifade edemeyen bir tarzın belirginleştiği vurgulanmıştır (Şenat, 2022, s. 38). Bununla beraber, Kur'an'ın anlaşılması için yapılacak faaliyetlerin zaman kısıtlılığı ya da müfredat yetiştirme dürtüsü dolayısıyla süreç dışına bırakıldığı da belirtilmiştir (Algur, 2018a, s. 324; Şenat, 2022, ss. 32-33).

Özellikle mana boyutunda yaşanan daralmalar yeni arayış ve çabaları etkilemiştir (Güneş, 2021, s. 388). Gerek orta okulla gerekse lisans eğitimiyle birlikte yürütülmeye çalışılan hafızlık projelerinin bu tür çabaların ürünü olduğu söylenebilir (Gülmez, 2014; Ürkmez, 2013). Bu çabalar velilerin hafızlık eğitimine ilgilerini artırsa da (Kozakoğlu, 2019, s. 111) örgün eğitimden kopmadan, akademik eğitimle bütünleşme kaygıları hafızlık eğitiminde yeni sorun alanları üretmiştir. Bunlara ileride değinilecektir. Hafızlığın anlamında yaşanan daralmalar hıfzını tamamlayan öğrencilerin ilerleyen eğitimde hangi alanlara kanalize edileceği konusunda yaşanan belirsizlikler bağlamında daha iyi anlaşılacaktır. 1981-2005 yılları arasında Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi tamamlayarak hafızlık belgesi alan her 6 hafızdan 5'inin meslek ve hizmet dışında kaldığı belirtilmiştir (Bayraktar, 2008, s. 123). Kimi araştırmalarda, hafızlık programına devam eden öğrencilerin çoğunluğunun, sanılanın aksine, gelecek hayatlarında bu eğitimle ilgili alanların dışında çalışmak istedikleri bulgulanmıştır (Arslantaş, 2019, s. 54; Coştu, 2017, ss. 75-80; Kozakoğlu, 2019, s. 170; Kuloğlu, 2018, s. 37; Oruç, 2009, ss. 50-51). Bununla beraber hafızlık sonrası dini bir alanda (İmam Hatip lisesi, İlahiyat Fakültesi vb.) eğitim almak isteyen hafızların, çoğunlukta olduğunu gösteren örnekler de vardır (Algur, 2018a, s. 325). Bu durumun oluşmasında toplumsal muhayyilenin etkili olduğu söylenebilir. Yıldırım'a göre ailelerin aylık ortalama kazancına göre hafızlık eğitimi alan öğrencilerin geleceğe dair yaptığı planlar farklılaşmaktadır. Buna göre ailelerin aylık ortalama kazancının artması öğrencilerin dini ilimler dışı alanlarda üniversite eğitimi alma isteğini arttırırken, ailelerin aylık ortalama kazancının düşmesi onları ilahiyat alanına yönlendirmektedir (Yıldırım, 2021, s. 121).

4.2. Yönetimsel Problemler

Hafızlık eğitiminin yönetim ve organizasyonu kapsamında, örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması daha etraflıca incelenmiş ve sorunsallaştırılmıştır (Güneş, 2019; Kuloğlu, 2018; Kuloğlu & Kanger, 2022; Uğur & Osmanoğlu, 2020). İl ve ilçe müftülükleri ile il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri arasındaki iş birliğiyle yürütülen projede pedagojik ve hukuki alt yapı, kurumlar arası iş birliği ve entegrasyon, hafızlık mekanlarının seçimi ve kullanımı, öğretici/öğretmen istihdamı konusundaki problemlerden söz edilmiştir (Güneş, 2019, s. 225; Kuloğlu, 2018, s. 40; Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 911; Yusufoglu, 2021, s. 75). Bu kapsamda, Kur'an kurslarında yeterli sayıda hafızlık hocası, belletmen ve personelin bulunmadığına; öğretici seçiminin tam anlamıyla şeffaf standartlar üzerine inşa

edilemediğine; vakıf yetkilisi, okul müdürü ve öğretici arasında yetki karmaşası yaşandığına; yönetici ilgisizliğine, paydaş STK’ların projeye ve proje kapsamındaki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere desteğinin istenen düzeyde olmadığına; başarısızlıkla yüzleşilemediğine; nihayet projeyi uygulamak isteyenler için standartların oluşmadığına vurgu yapılmıştır (Adıgüzel vd., 2018, s. 1472; Güneş, 2019, s. 100; Güngör, 2018, ss. 124-125; Kuloğlu & Kanger, 2022, s. 167; Yetimova, 2018, s. 133).

Kurumlararası iletişim ve organizasyon yanında kurum içi paydaşlar arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmalarda, veli-öğretici-idare ilişkilerinin genel manada düzenli ve verimli işlediği, fakat kimi iletişim problemlerinin de yaşandığı ifade edilmiştir (Kozakoğlu, 2019, s. 101; Yusufoglu, 2021, s. 77). Ayrıca geleneksel Kur’an kurslarında öğrencilerin idarecilerin tutumlarından memnuniyetsizlikleri dile getirilmiş (Oruç, 2009, s. 49), bu kurslarda kurumsal altyapı sorununun devam ettiği belirtilmiştir (Önder, 2009, s. 20). Bu kapsamda öğrencilere teneffüs hakkının yeterince tanınmadığı, bireysel ders veriminin gözetilemediği, ders takiplerinin tam olarak yapılamadığı, öğrencilere sorumlulukları dışında bir takım işlerin yaptırıldığı, sınıf başkanlığı, alt öğrencilerin derslerini dinleme, yeni gelenlere yol gösterme (oryantasyon) konularında problemlerin olduğu belirtilmiştir (Şahin, 2013, ss. 72-73). Özellikle öğretici seçimi ve değişiminin önemli bir problem alanı olduğu, öğretici değişiminin öğrencilerin kursu terk etme sebepleri arasında yer aldığı ifade edilmiştir (Şekerci & Çakmak, 2023, s. 386).

Erken ve daha yeni tarihli çalışmalarda hafızlık eğitimine öğrenci seçiminde oluşan sorunların varlığını devam ettirdiği görülmektedir (Cebeci & Ünsal, 2006, s. 42; Osmanoğlu, 2022, s. 2079). Araştırmalarda tecvit, kıraat, yüzüne okuma ve ezber kabiliyeti gibi hususlarda öğrencilerin önemli bir bölümünün yeterli ölçüde hazır olmadan hafızlığa başlatıldığı, bu durumun bazı hafızlık projelerinin beklenen hedeflere ulaşamamasının önemli nedenlerinden birisini oluşturduğu belirtilmiştir (Akdemir, 2010, ss. 35-36; Tuncel, 2022, s. 247). Son yıllarda yapılan çalışmalarda öğrencilerin diplomalarının mesleki hayatlarında karşılığının olmaması, DİB tarafından yapılan atamalarda bile ekstra puan sağlamamasının hafızlığa gelen öğrenci profilinin belli bir okulu kazanamayan öğrencilerden oluşmaya başlamasına yol açtığı belirtilmiştir (Özler, 2019, s. 86). Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına öğrenci seçiminde yapılan akademik sınavın çeşitli yönleriyle eleştirildiği, örneğin söz konusu sınavda öğrencilerin, hafızlık ilgileri, Kur’an okuma yeterlikleri ile ezber kapasitelerine dönük bir ölçme değerlendirme işleminin olmaması önemli bir problem alanı olarak görülmüştür (Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 921; Yusufoglu, 2021, s. 75).

1997 öncesinde Kur’an kurslarına finansal desteklerin yetersiz kaldığı belirtilmiş; 2012 sonrasında ise toplumsal destek ve taleplerle oluşan kimi iyileştirmeler ifade edilmiştir (Vahapoğlu, 2016, s. 138). Çalışmalarda hafızlık yapılan kurslarda mekânsal problemlerin devam ettiğine dikkat çekilmiştir (Adıgüzel vd., 2018, s. 1470; Algur, 2018a, s. 325; Yetimova, 2018, s. 132; Yıldız, 2019, s. 95). İncelenen akademik çalışmalarda kurumlardaki

mekân yetersizliğinin hem eğitimi hem de eğitim alan bireyleri olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Algur, 2018b, s. 269; Demir, 2019, s. 312; Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 95). Bu durumun özellikle klasik hafızlık eğitimi yapılan kurslar için geçerli olduğu görülmektedir (Yıldız, 2019, s. 95). Ayrıca Kur'an kurslarının beslenme imkânlarının öğrencilerin çalışma temposu, düzeni, gelişim çağı, örgün eğitime devam etme vb. koşullarla yeterince uyumlu olmadığı (Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 943; Yıldırım, 2021, ss. 122-123), çeşitli nedenlerle oluşan alışkanlıkların hafızlık öğrencilerinde tualeti erteleme, kabızlık gibi sorunları tetikleyebildiği bildirilmiştir (Yılmaz, 2021, s. 285).

4.3. Program Kaynaklı Problemler

Hafızlık eğitiminde gerek ilgili programlar geliştirilmeden önce gerekse geliştirildikten sonra yaşanan gelişmeler, özellikle tarihsel süreç bağlamında literatürde farklı yönleriyle ele alınmıştır. Bu kapsamda programların uygulama mekanlarına dair değerlendirmeler de yapılmıştır. Tarihsel gelişmelerin hafızlık eğitimini birçok yönden etkilediği ifade edilmiştir (Aybey, 2020; Aydın, 2019; Başkonak, 2022a; Şahin, 2011). Buna göre sekiz yıllık kesintisiz zorunlu temel eğitimle Kur'an kurslarının oranı dramatik biçimde düşmüş, erkek öğrencilerin sayısı azalmış (Akdemir, 2010, ss. 34-35; Ünsal, 2006, s. 105), hafızlık yaşı ileriye gitmiş (Cebeci & Ünsal, 2006, s. 30; Çimen, 2007, s. 121; Oruç, 2009, s. 44), öğrencilerin çoğunun ortaöğretim çağını geçmiş olması hafızlığı olumsuz yönde etkilemiştir (Cebeci & Ünsal, 2006, ss. 39-40). Ancak ideal hafızlık yaşı tam bir netlik kazanmamıştır. Nitekim erken yaşlarda ezberin daha hızlı ve kolay yapılmasına karşın, manadan uzak belli bir mekanik tekrar mantığı içinde gidildiği, ilerleyen yaşlarda ise bilişsel gelişimin ilerlemesiyle daha bilinçli ezberlerin olabileceği belirtilmiştir (Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 914). Araştırmalar yaş yükseldikçe farkındalık düzeyinin artmakla birlikte stres düzeyinin de arttığını, motivasyonun ise azaldığını göstermektedir (Algur, 2018b, s. 275). Yaş ilerledikçe, ergenlik dönemine bağlı sorunların da artma eğiliminde olduğuna işaret edilmiştir (Yıldız, 2019, s. 130).

Hafızlık eğitimi süreci bağlamında, bir başka önemli gelişme yakın zamanda yaşanan pandemidir. COVID-19 pandemisinin ders kayıpları ve niteliksiz ezberlere yol açtığı, hafızlık sürecini uzatarak öğrenci, veli ve öğretmenlerde moral/motivasyon kayıplarını tetiklediği bulgulanmıştır (Aybey, 2020, s. 394; Başkonak, 2022a, s. 217). Kontrol ve disiplinden uzak olmalarından dolayı birçok öğrencinin ezber verirken endişeye kapıldığı, ailelerinden yardım alarak ya da farklı materyallerden yardım alarak ezberlerini vermeye çalıştığı vurgulanmıştır (Başkonak, 2022a, s. 218). Pandemi sürecinde eğitim ortamından, arkadaş ve hocalarından ayrılan öğrencilerin kaygı düzeylerinin arttığı ifade edilmiştir (Başkonak, 2022a, s. 216).

Gerek program öncesinde gerekse sonrasında, uygulamaya yön veren ana akım olan geleneksel hafızlığa dönük eleştiriler, tek tip ve tam (ya hep ya hiç usulü) hafızlık (ezbere cüzlerin son sayfalarından başlama) ekseninde yürümektedir (Karakaya, 2017, s. 47;

Karaoşman, 2017, s. 43). Kur’an kursu öğrencilerinin büyük çoğunluğunun benimsediği (Algur, 2018b, s. 256) geleneksel hafızlığın, öğrencilerin gözünü korkuttuğu, yer yer bıkkınlık ve yılgınlık oluşturduğu, yarıda bırakmaya yol açtığı (Akdemir, 2010, s. 30; Karaoşman, 2017, s. 43; Kozakoğlu, 2019, s. 175; Önder, 2009, ss. 20-21), hafızlığı yarıda bırakmak zorunda olanlar için ciddi problemler (Anlamca birbirinden kopuk ezberler, başı sonu belli olmayan bölük pörçük ezberlenmiş sureler...) oluşturduğu, uluslararası Kur’an-ı kerim yarışmalarına katılmaya engel olduğu vurgulanmıştır (Akdemir, 2010, s. 30; Karakaya, 2017, s. 73). Buna karşın daha yeni olan örgün eğitimle birlikte hafızlık yapan öğrencilerin ise zaman problemi yaşadığı, süreç içerisinde zorlandığı ve zaman zaman her iki alanda da başarısızlık yaşadığı belirtilmiştir (Algur, 2018a, ss. 325-327; Arslantaş, 2019, s. 54; Aybey, 2020, s. 390; Güneş, 2019, s. 30; Şengül, 2022, ss. 111-112; Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 919; Yetimova, 2018, s. 103; Yıldız, 2019, s. 176; Yusufoglu, 2021, s. 83). Ayrıca, uzayan hafızlığın öğrencilerin akademik donanımları ile yazılı ve sözlü anlatım ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilediği (Yıldırım, 2021, s. 123), bireyde başarısızlık ve sonraki eğitim/istihdam süreci için geç kalmışlık hissini güçlendirdiği, öğrencide stres ve kaygı düzeyini artırdığı belirtilmiştir (Algur, 2021, s. 643; Başkonak, 2022b, s. 171). Kimi hafız ortaöğretim öğrencilerinde hafızlık sürecinden kalma metal, mental ve dini yorgunluk oluştuğu, yaşanan duygusal kırıklıkların en başında “Kur’an’dan belirli bir süre uzaklaşma” eğiliminin geldiği fade edilmiştir (Başkonak, 2022b, s. 173).

İncelenen eserlerde, hafızlık programları değerlendirilmiş, programların öğrencilerin gelişim özelliklerine yeterince uygun olmadığı tespiti yapılmış (Özdemir & Çaylı, 2021, s. 36), öğrenilenlerin niteliğini yoklamaya dönük anlaşılır ve ölçülebilir kriterlerin olmadığı vurgulanmış (Uğur & Osmanoğlu, 2020, ss. 939-940), hafızlık programının Kur’an’ın içeriğini kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir (Tunçer, 2020, s. 629). En son güncellenen haliyle hafızlık programının bir öğretim programında olması gereken temel öğrenme yeterliklerini yeterince taşımadığı, öğretimin öğrenme alanlarının yalnızca “Konular” ve “Açıklamalar” ile sınırlı kaldığı, konuların işlenmesi neticesinde öğrencilerin hangi kazanımları elde edeceğinin netleşmediği, bunun ilerleyen süreçlerde yapılacak ölçme değerlendirme faaliyetlerini sınırlayabileceği belirtilmiştir (Osmanoğlu, 2022, s. 2077). Hafızlık programlarında yer alan temel dini bilgiler öğretimiyle ilgili problemler de ele alınmış, hafızlık eğitiminde Arapça eğitimi (Akdemir, 2010, s. 36; Cebeci & Ünsal, 2006, s. 42), hitabet, makam, meal-tefsir, beden eğitimi gibi derslerin bulunmaması eleştirilmiştir (Çaylı, 2005, s. 172; Özdemir & Çaylı, 2021, s. 64). Hafızlık eğitiminde özellikle Arapça ve meal bilgisinin hafızlık sürecine olumlu yansımaları olduğu konusundaki kanıya karşın, ezber ve meal ilişkisinin problemleri incelenmiş, mealden yararlanıldığında oluşabilecek problemler tartışılmış, hafızlık bitmeden meal ve anlam çalışmalarına geçilmemesi yanında Kur’an-ı anlama çabasının, hafızlığın hemen akabinde Arapça eğitimi ile desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Aynur, 2021, s. 90).

Hafızlık eğitim programında yer alan sosyal etkinliklere değinen çalışmalarda sosyal etkinlik ve rehberlik dersinin var olduğu fakat programın yoğunluğundan uygulanmadığı, onun yerini başka şeylerin aldığı ifade edilmiştir (Gün vd., 2018, ss. 231-232; Yıldırım, 2021, s. 121). Çalışmalarda özellikle örgün eğitime entegre hafızlıkta oluşan müfredat yoğunluğunun okul dersleri ve Kur'an eğitimine yeterince zaman ayıramama yanında, sosyal ve kültürel etkinliklere ve motivasyon ihtiyacına yönelik programlara katılmak için de yeterli zaman bırakmadığı (Kuloğlu & Kanger, 2022, ss. 163-164), hatta derslerin zorluğundan dolayı kimi öğrencilerin uykularını alamadıkları ve dinlenmeye vakit bulamadıkları ifade edilmiştir (Aybey, 2020, s. 394). Özellikle hafızlığın son dönemleri tüm gün ezber yapmakla geçtiği ve sosyalleşme adına herhangi bir faaliyet yapılmadığı için sosyal hayattan uzak kaldığı, bu durumun eğitim sonunda çocuklarda adaptasyon sorununa yol açtığı belirtilmiştir (Demir, 2019, s. 313; Yıldız, 2019, s. 171). Bununla beraber, özellikle örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitiminin akademik eğitimi olumsuz yönde etkilemediği tam tersine olumlu yönde etkileyerek destek işlevi gördüğü şeklinde veriler de bulunmaktadır (Arslan, 2020, s. 114).

Hafızlık programının uygulanışıyla ilgili önemli tartışma konularından birisi de yatılı eğitimidir. Özellikle erken yaşlarda aileden ayrı kalmanın öğrencilerin özgüven ve sosyal gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu, örneğin kaygıyla ve stresle başa çıkma konusunda zorluklar oluşturduğu (Algur, 2019, s. 350; Güneş, 2020, s. 281), yurt ortamında daha sıklıkla gelişen birtakım olumsuzlukların, söz gelimi çok ses/gürültü yapma, laf atma, dalga geçme, kıskandırma gibi bazı olumsuz davranışlar ile oluşan rekabet ortamının/dilinin öğrenciler arasındaki ilişkileri olumsuz yönde etkileyerek motivasyon kayıplarına yol açtığı (Adıgüzel vd., 2018, s. 1473; Osmanoğlu & Göksun, 2019, ss. 166-175), bu noktada birçok öğrencinin yatılı kalmak istemediği (Çınar & Yıldız, 2016, s. 207), yatılı başlayanların bir kısmının bu sürece alışamayıp hafızlık eğitimini yarıda bıraktığı belirtilmiştir (Arslan, 2020, s. 118; Yıldız, 2019, s. 176). Bununla beraber hafızlık öğrencilerinin çoğunlukla hafızlık eğitiminin Kur'an kursunda yatılı kalarak yapılmasının daha verimli olduğunu düşündükleri görülmektedir (Kozakoğlu, 2019, s. 165; Özdemir & Çaylı, 2021, s. 41). Bu çelişkili durum hafızlık eğitiminde yatılılık olgusunun niteliği üzerine etraflıca düşünmeyi gerektirmektedir.

4.4. Öğretici Kaynaklı Problemler

Türkiye'de hafızlık eğitimi yürüten Kur'an kursu öğretmenlerin alan bilgisi ve öğreticilik nitelikleri farklı açılardan incelenmiştir. Araştırmalarda öğretmenlerin pedagojik formasyon yeterliklerinin genel olarak zayıf olduğu şeklinde belirgin değerlendirmeler bulunmaktadır (Aybey, 2020, s. 397; Gün vd., 2018, ss. 228-229; Güngör, 2018, s. 125; Kozakoğlu, 2019, s. 174; Kuloğlu, 2018, s. 33; Oruç, 2009, s. 48; Özdemir & Çaylı, 2021, s. 66; Şahin, 2013, s. 71; Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 916; Yetimova, 2018, s. 132). Bu kapsamda öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yönetemedikleri, öğrencilerin motivasyonlarını istenen ölçülerde sağlayamadıkları, psikolojik ve fiziksel şiddete yer yer başvurdıkları (Çimen,

2007, s. 132-133; Karagöz, 2023, s. 46), ezber sürecinde öğrencilere yeteri kadar rehberlik yapamadıkları, rehberlik yapanların da alanlarında uzman olmadığı (Algur, 2018a, s. 283; Gün vd., 2018, s. 220; Yıldız, 2019, s. 168), farklı sebeplerden dolayı disiplini sağlamada zorlandıkları (Özdemir & Çaylı, 2021, s. 66) ve ezber sürecini etkin biçimde değerlendirmedikleri belirtilmiştir. Öğreticilerin öğretim yöntem becerileri, disiplin, iletişim ve rehberlik formasyonlarının boylamsal olarak okunduğu çalışmalarda bu alanlarda zaman içerisinde belli gelişmelerin kaydedildiği, fakat eksikliklerin devam ettiği vurgulanmıştır (Vahapoğlu, 2016, s. 105).

Araştırmalarda olumsuz öğretici niteliğinin öğrenci-öğretici ilişkilerine yansımaları da irdelenmiş (Aybey, 2020, s. 395; Gün vd., 2018, s. 222), özellikle ders eksiği yapıldığında yaşananların öğrencilerin öz saygısını olumsuz etkilediği (Demir, 2019, s. 312); öğrenciler tarafından uygulanan psikolojik baskı, ayrımcılık, cezalandırma ve haksız ithamların Kur’an kursunu terk nedeni olduğu vurgulanmıştır (Şekerci, 2021, ss. 95-96). Öğretici kaynaklı olumsuz durumlar ile bunların öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuz yansımalar erken tarihli çalışmalara da yansımıştır (Çaylı, 2005, s. 173). Bu tür problemlerin bir yönüyle hafızlık programını tanımamaktan (Program okur yazarlığı) kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim araştırmalarda hafızlık programının öğrencilerce yeterince incelemediği, tam olarak uygulanmadığı, birçok konuda kişisel inisiyatif kullanıldığı vurgulanmıştır (Özler, 2019, s. 80). Hafızlık programında ortaya konan hususların etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi noktasında henüz öğrenciler nezdinde uygulama birliği bulunmamaktadır (Osmanoğlu & Aslan, 2019, s. 227). Örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasında da yöntem birliği sağlanamadığı, farklı okullarda farklı yöntem ve teknik kullanılmasına bağlı sorunlar yaşandığı vurgulanmıştır (Aybey, 2020, s. 399; Güneş, 2020, s. 187).

Öretici niteliğini ele alan çalışmalarda öğrencilerin teknolojik yeniliklere açıklıklarıyla ilgili sorunlar olduğu (Çaylı, 2005, s. 173) bu yüzden de geleneksel yaklaşımda ısrar ettikleri belirtilmiştir (Gürel & Mete, 2022, s. 31; Özler, 2019, s. 84; Şahin, 2011, ss. 222-223). Uzaktan eğitim sürecinde de öğrencilerin yöntem açısından bir değişikliğe gitmedikleri görülmektedir (Başkonak, 2022a, s. 208). Kurs ve okul ortamlarının fiziki şartları noktasında örneğin ses laboratuvarı, akıllı tahta, daha modern derslikler, projeksiyon, ses kayıt cihazları, bilgisayar ve internet programlarından değişik şekillerde faydalanılması öngörülmekle beraber, bu tür imkânların beklenen düzeyde kullanılmadığı ifade edilmiştir (Kablan, 2021, s. 748). Çalışmalarda hafızlık yapılan mekanlarda yeterli ders araç-gereci bulunduğu ancak dinleme cihazları, zikimatik, tespih dışında diğer araç-gereçlerin yeterince kullanılmadığı belirtilmiştir (Çaylı, 2005, s. 156; Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 931). Bu tür veriler Kur’an kursu öğrencilerinin yeterlik düzeylerinin henüz istenen düzeye erişmediğini göstermektedir. Nitekim hafızlık eğitiminde görevli öğretmenler içerisinde lisans mezunu olanların oranı %35 düzeyindedir (Aydın, 2019, ss. 28-38).

Bununla beraber öğrenci görüşlerine dayalı kimi yeni araştırmalarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun kurs öğretmenlerinden memnun oldukları (Oruç, 2009, s. 52), onların tutum ve davranışlarını önemli ölçüde olumlu buldukları (Tuncel, 2022, s. 248), yumuşak, anlayışlı ve “çok içten” olduğunu düşündükleri (Arslantaş, 2019, s. 50; Gürel & Mete, 2022, s. 38), onlarla olan iletişimlerinin iyi, güzel, samimi olduğuna inandıkları bulgulanmıştır (Gürel & Kaya, 2019, s. 276). Bu tablo, öğretici formasyonunun çeşitli örnekler bazında değişiklikler arz etmesinin yanı sıra bu konuda zamanla kimi iyileşmelerin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

4.5. Öğrenci Kaynaklı Problemler

Literatürde öğrenci olgusu hafızlığa yönelim, ezber süreci ve ezberi koruma bağlamlarına oturmaktadır. Hafızlığa yönelim amaçları arasında en güçlü faktörün öğrencilerin kendi istekleri olduğu ifade edilmiş (Gürel & Kaya, 2019, s. 270; Kozakoğlu, 2019, s. 160, 2019, s. 160; Oruç, 2009, s. 50; Öztürk, 2021, s. 67; Şenat, 2022, ss. 22-23; Tuncel, 2022, ss. 242-243; Yıldız, 2019, s. 114), bununla beraber, ebeveyn ve yakın çevrenin istek ve yönlendirmesinin de güçlü bir etken olduğu (Demir, 2019, s. 314), bazen kişinin kendi isteğinin önüne geçebildiği bulgulanmıştır (Çimen, 2007, s. 145; Karagöz, 2023, s. 40). Çevresel yönlendirmelerin etkilerine ileride değinilecektir. Öte yandan, öğrencilerin hafızlığa yönelmelerinin arkasında Allah rızasını kazanmak, Allah'ın lütfuna mazhar olmak, Ahireti kurtarmak, yakınlarına şefaathetmek gibi manevi güdülerin başta geldiği görülmekle birlikte (Cebeci & Ünsal, 2006, s. 49; Güneş, 2020, ss. 110-111; Gürel & Kaya, 2019, s. 271; Osmanoğlu & Gökşun, 2019, s. 191; Şahin, 2011, s. 223; Toker, 2016, ss. 42-43) bu tür duyguların gerçekçiliğine kuşkulu yaklaşmak gerektiği vurgulanmıştır (Cebeci & Ünsal, 2006, s. 50; Özler, 2019, s. 85). Nitekim özellikle erken yaşlardaki öğrencilerin Allah rızası, şefaathet vb. kavramları nasıl algıladıkları ve hafızlık sürecini bu olgular etrafında nasıl yapılandırdıkları konusu yeterince incelenmemiştir.

Hafızlığa yönelme sürecinde öğrencilerin bilgi ve bilinç düzeyleri incelenmiş, kendi isteğiyle olsa bile erken yaşlardaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun hafızlığın oluşumu ve içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirtilmiştir (Çınar & Yıldız, 2016, s. 206) Hafızlık belgesinin mesleki bir karşılığının bulunmaması, atamalarda işlevsel olmaması (Özler, 2019, s. 86), hafızlığın iyi bir lise ve üniversite kazanamama durumuna alternatif görülmesi (Algur, 2018a) yanında, ebeveyn ya da farklı çevresel baskılarla hafızlığa başlanılmasının öğrenci niteliğini düşürdüğü (Şekerci & Çakmak, 2023, s. 388), hafızlık eğitimi hakkında yeterli bilgisi ve istenen nitelikte ilgisi olmadan, başta aile olmak üzere, çevrenin telkinleriyle ve farklı amaçlarla tercihte bulunan öğrencileri motive etmekte zorlanıldığı ve bu yöndeki çabaların çok zaman aldığı bildirilmiştir (Aybey, 2020, s. 400; Kozakoğlu, 2019, s. 122; Uğur & Osmanoğlu, 2020, s. 920). Burada hafızlığın DİB bünyesindeki etkisi ile özellikle İlahiyat Fakültelerine geçişte yarattığı imkanların son yıllarda arttığı vurgulanmalıdır.

Araştırmalarda hafızlık eğitimine giren çocukların ailelerinin çoğunlukla düşük eğitim düzeyine sahip, dar gelirli ve kırsal kesimlerden (işçi, çitçi, esnaf, serbest meslek; anneler çoğunlukla ev hanımı) olduğu belirtilmiştir (Kozakoğlu, 2019, ss. 88-89; Oruç, 2009, s. 47). Yine araştırmalarda hafızlık kurumlarını tercih eden velilerin dini eğitim bakımından zayıf oldukları, çocuklarını hafızlık eğitimine yönlentmelerinde bu yöndeki eksiklerini telafi etme dürtülerinin güçlü bir etken olduğu ifade edilmiştir (Güneş, 2019, s. 113; Özler, 2019, s. 80; Ünsal, 2006, ss. 105-106). Ancak son yıllarda giderek daha fazla rağbet gören örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasına refah ve eğitim düzeyi bakımından daha gelişmiş, iletişime açık, görev bilincine sahip kısaca daha bilinçli kesimlerden de yönelimler oluşmaya başladığı görülmektedir (Algur, 2019, s. 109; Başkonak, 2022b, ss. 90-92; Coştu, 2017, ss. 69-70; Güneş, 2019, ss. 115-119).

İncelenen yayınlarda kimi öğrencilerin harfleri mahreçlerine uygun okumada zorluk yaşadıkları, ‘hezrame’ şeklinde adlandırılan kıraat biçimiyle ezber yaptıkları (Akdemir, 2010, s. 35; Çaylı, 2005, s. 172; Önder, 2009, s. 21; Özdemir & Çaylı, 2021, s. 37), ezberlenecek sayfaları yüzünden okuma, işlek hale getirme, sayfadaki kritik yerleri işaretleme/işaretletme, sayfayı birinden dinleme, gerektiği ölçülerde tekrar etme, ders eksikliği yapıldığında bunun telafisinde zorlandıkları (Osmanoğlu & Aslan, 2019, ss. 225-229); zamanı etkin biçimde kullanamadıkları (Gün vd., 2018, s. 232), teknolojik aygıtları (telefon vb.) yönetemedikleri belirtilmiştir (Yıldız, 2019, s. 178). Hafızlık eğitiminde zorlanma ve bırakma sebepleri arasında hafızlık yapmak istememe ya da ilgi düşüklüğü, hafızlık yapmanı anlamını kavrayamama, hafızlık yapmaktan memnun olmama, hafızlık derslerini sevmeme, dikkat dağınıklığı ya da yoğunlaşamama, heyecan, stres ve kaygı gibi hususlar yanında gerçeği aşan beklentiler, zihinsel beceri ya da ezber kabiliyetinin yetersizliği, sayfalar çoğaldıkça yükün artması vb. sıralanmıştır (Adıgüzel vd., 2018, s. 1471; Gürel & Kaya, 2019, s. 286; Kozakoğlu, 2019, s. 158; Kuloğlu, 2018, s. 51; Şekerci, 2021, s. 96). Ezberini unutma ve günün dersini verememenin öğrencilerde güçlü kaygı kaynakları olduğu görülmektedir (Algur, 2018b, s. 272; Karagöz, 2023, s. 46). Kimi araştırmalar zorlanmaya bağlı sorunlar arasında depresyondan söz etmiştir (Cebeci & Ünsal, 2006; Öztürk, 2021).

Ezberi zaman içinde unutmanın önemli bir eleştiri konusu olduğu görülmektedir (Aydın, 2019, s. 23). Bu durumun başta gelen nedenlerinin tekrar etme, pratik yapma ya da hayatta uygulama noktasında yaşanan ihmaller olduğuna işaret edilmiştir (Aydın, 2019, s. 23; Başkonak, 2022b, s. 171; Çimen, 2007, s. 127; Karakaya, 2017, ss. 42-43; Özdemir & Çaylı, 2021, s. 37). Din görevlileriyle yapılan bir araştırmada, hafız olan din görevlilerinin %73.8’inin hafızlığını uzun yıllar hiç tekrar etmediği belirtilmiştir (Çimen, 2007, s. 127). DİB’in yaptığı din görevliliği yeterli sınavlarında ezberleri yetersiz olan hafızların sayısının pek de küçümsenmeyecek boyutlarda olduğu belirtilmiştir (Akdemir, 2010, s. 26). Bu başarısızlığın arkasında, lafza indirgenmiş hafızlık anlayışı ile temel eğitimde hafızlığın gerektirdiği yeterlikleri tam olarak edinmeden hafızlığa başlama (Gün vd., 2018, s. 232),

çalışma alışkanlıkları ve ezber yönteminden kaynaklı sınırlıklar (Osmanoğlu & Aslan, 2019, ss. 225-227), akran etkisi gibi faktörler vardır. Şekerci yaptığı çalışmada özellikle ergenlik döneminde kurs terkinin önemli sebeplerinden birinin akran etkisi olduğunu belirtmiştir (Şekerci, 2021, s. 98). Konuyla ilgili yapılan birçok araştırmada hafızlığını tamamlayan fakat hafızlığını kullanacak bir meslekte çalışmayan ya da din görevliliği mesleğine başlamadan önce uzun yıllar farklı işlerde çalışan bireylerin zaman içinde ezberlerini büyük ölçüde unuttukları ifade edilmiştir (Çimen, 2007, s. 128; Şahin, 2011, s. 16; Tunçer, 2020, s. 230; Ünsal, 2006, s. 107).

4.6. Veli Kaynaklı Problemler

İncelenen akademik yayınlarda kimi velilerin hafızlığın amaç ve kapsamından haberdar olmadıkları, kurs idaresiyle yeterli ölçüde iş birliği yapmadıkları, öğrencilere yeteri kadar destek vermedikleri ve onlarla istenen ölçüde alakadar olmadıkları ya da aşırı ilgi ve kimi zaman baskıya ve zorlamaya varan yönlendirmeler yaptıkları belirtilmiştir (Kuloğlu, 2018, s. 56; Yetimova, 2018, s. 132; Başkonak, 2022b, s. 172). Kimi çalışmalarda velilerin yeterli dini tahsile sahip olmadıkları ve çocuklarının da bu eksikliği yaşamalarını istemedikleri için onları hafızlığa yönlendirdikleri (Ünsal, 2006, s. 106), kimi velilerin liseyi dahi kazanamayan çocuklarını “Evde boş boş oturmasından iyidir” anlayışıyla hafızlık yapmaya yönlendirdikleri belirtilmiştir (Şahin, 2011, s. 225). Hafızlık kabiliyetleri tanınmadan çocukların hafızlığa yönlendirildiği (Gün vd., 2018, ss. 232-233), bu konuda ısrar edildiği, yüksek beklenti içine girildiği vurgulanmış (Şengül, 2022, s. 112), bu tür problemlerin öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Çaylı, 2005, s. 173; Özdemir & Çaylı, 2021, s. 65). Bu tür sorunların hafızlık İHO kapsamında daha yoğun biçimde ortaya çıktığı (Kuloğlu & Kanger, 2022, s. 166; Şengül, 2022, s. 112), öğrencilerin duygu durumlarıyla yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Güngör, 2018, s. 113).

Öğretici görüşlerine dayalı olarak yürütülen araştırmalarda, kimi velilerin çocuklarına ebeveynlikten çok hocalık yaptığı, çocukların bir anlamda okulda hoca ve evde yine hoca ile karşı karşıya kalmak suretiyle adeta aşırı baskı hissettikleri vurgulanmıştır. Yine bu doğrultuda kimi velilerin çocuklarını rahatlatma ve motive etmekten ziyade hafızlık yöntemleri gibi teknik konularla ilgilendikleri ifade edilmiştir, bu durum özellikle öğrencilerce eleştirilmiştir (Kozakoğlu, 2019, s. 154). Benzer biçimde, ailelerin, öğrencilerini hafızlık konusunda yanlış biçimde yönlendirerek eğitimlerini aksattıkları ifade edilmiş, ailelerin öğrencilerin işlerine müdahale etmemeleri gereğinin altı çizilmiştir (Yıldırım, 2021, s. 122). Yeni çalışmalarda örgün eğitimde ilgisiz olan ailelerin Covid-19 salgınının getirdiği online eğitim sürecinde de çocuklarıyla gerektiği kadar alakadar olmadıkları belirtilmiştir (Başkonak, 2022a, s. 210). Hafızlık sürecinde ilgisizlik ve ihmalleriyle öne çıkan ailelerde yer alan ve çoğunlukla ailelerince takiplerinin yapılmadığını belirten kimi hafızlık öğrencilerinin takip edilmeleri halinde hafızlık eğitimini tamamlayabileceklerini vurgulamaları ilginçtir (Şekerci, 2021, s. 94). Bununla beraber

hafızlık eğitiminde veli, okul, öğretici iletişim ve iş birliğinin olumlu olduğunu ifade eden araştırmalar da bulunmaktadır (Büyükşahin & Osmanoğlu, 2023).

Sonuç

Türkiye’de hafızlık eğitiminin problemlerini ele alan akademik yayınları betimsel bir yaklaşımla inceleyerek hafızlık eğitiminde karşılaşılan problemleri sistematik olarak ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada alan yazından seçilen eserler hafızlığın anlamından, yapı ve organizasyonundan, programından, öğretici, ğrenci ve velilerden kaynaklanan problemler şeklinde kategorize edilerek incelenmiştir. Ayrıca fiziki yapıdan kaynaklı sorunlara da değinilmiştir.

Hafızlık eğitiminin problemlerini ele alan yayınların çoğunlukla söz konusu eğitimin anlamı, yönetim ve organizasyonu, program ve işleyişi, öğretici, veli ve ğrenci yapısı ile fiziki bileşenleri çerçevesinde işlendiği görülmüştür. Hafızlık eğitiminin problemlerini işleyen yayınlarda ülkemizdeki hafız ve hafızlık algısından kaynaklı problemlere değinilmiş, bu kapsamda geleneksel anlayışa yaslanan tek tip hafızlık modelinin yerel ve evrensel sorun alanları oluşturduğundan söz edilmiştir. Yayınlarda ülkemize özgü geleneksel hafızlık anlayışının güncellenmesine dönük direnç noktalarına değinilmiş, bunun da hafızlık eğitiminin dünya örnekleminden olumsuz bir şekilde ayrışmasına yol açtığı vurgulanmıştır. Hafızlık eğitiminin problemlerini işleyen yayınlarda, kurumsal alt yapı ve işleyişin tam anlamıyla oturmadığı, dış ile iç paydaşlar arasındaki iletişim ve koordinasyonun kurumsallaşma eğiliminde olduğu belirtilmiştir.

Yayınlarda hafızlık programları irdelenmiştir. Bu kapsamda programların içerik olarak son yıllarda güncellenerek daha rafine hale getirilmeye çalışıldığı, bununla beraber çeşitli sorunlar ihtiva etmekte olduğu vurgulanmıştır. Programların uygulanışında gerek hafızlığın planlama, uygulama ve değerlendirme, gerekse hazırlık, ezber ve pekiştirme boyutlarında ortaya çıkan sorun alanları ele alınmıştır. Daha çok öğretici ve ğrenci görüşlerine dayalı olarak yürüyen araştırmalarda hafızlık programlarının farklı projelere göre esnetilmesi, içeriklendirilmesi, öğreticilere etkin biçimde anlatılması, içerisinde yer alan rehberlik ve kültürel faaliyet alanlarına işlerlik kazandırılması gibi hususlarda çeşitli eleştiri ve öneriler dile getirilmiştir.

İncelenen eserlerde öğretici ve ğrenci kaynaklı problemlerin yoğun biçimde ele alındığı, öğreticilerin seçimi, değeristirilmesi, mesleki yeterlikleri, rehberlik ve öğrencilerle iletişim biçimleri, sınıf yönetimi ve disiplin anlayışları ile lme değerlendirme uygulamaları irdelenmiştir. Öğreticilerin seçimi ve değeristirilmesinde yeterince titiz davranılmadığı, mesleki açıdan sınırlıkları olduğu bildirilmiştir. Bu çerçevede oluşan birçok problemin öğreticilerin kullandıkları yöntemler ekseninde meydana çıktığı söylenebilir. Öğreticilerin öğrencilerle iletişim biçimleri ile disiplin anlayışları konusunda akademik yayınlar kimi iyileşmelerin olduğu yönünde veriler taşımaktadır. Birçok araştırma verisi öğreticilerin öğrencilerle giderek daha yapıcı iletişim biçimleri geliştirdiğini göstermektedir. Bu durum,

öğretici seçme konusunda daha esnek imkânlar sunulan, özellikle ortaokulla birlikte hafızlık projesi için daha geçerli görünmektedir. Söz konusu projenin hafızlık eğitimine yeni bir anlam ve boyut kazandırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin hafızlık ilgileri, hafızlığa yönelme amaçları ve buna etki eden faktörler, motivasyonları, stres ve kaygıları, çalışma alışkanlıkları, arkadaşları ve öğretmenleriyle ilişkileri ile ayrıca hafızlığın kalıcılığı ya da unutulması ekseninde oluşan problemler ele alınmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunların özellikle önemli tarihsel gelişmelerin yaşandığı dönemlerde çeşitlendiği, derinleştiği görülmektedir. Veli kaynaklı yaygın problemler olarak hafızlığa yönelmede bu eğitimin doğası, zorlukları, çocuğunun ilgisi ve yeteneği gibi hususlarda yeterli düzeyde araştırma yapmama, hafızlık esnasında çocukla yeterli düzeyde ilgilenmeme ya da aşırı derecede ilgilenme, öğretici ve kursla yeterince iletişim kurmama, yüksek beklentiye girme gibi hususlara odaklanıldığı görülmüştür. Yine bu kapsamda hafızlık eğitimine yönelen velilerin sosyokültürel olarak düşük bir profil yansıttığı, bununla beraber son yıllarda bu tablonun da değişim gösterdiği anlaşılmaktadır.

İncelenen çalışmalarda hafızlık eğitiminin belirgin problem alanlarının özellikle örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulaması ile farklılaşmaya başladığı, oluşan tablonun pandemi süreciyle ayrı bir kırılma yaşadığı anlaşılmaktadır. Hafızlık eğitiminin dönemsel gelişmeler bağlamında, örneğin 28 Şubat ve pandemi süreci gibi gelişmelerden belirgin bir şekilde etkilendiği görülmektedir. Bu tür gelişmeler hafızlık eğitiminin problemlerine daha boylamsal olarak yaklaşan araştırmalara ihtiyaç olduğu anlamına gelmektedir. Ülkemizde yaygın gelişim alanı bulan klasik hafızlık yanında örgün eğitimle birlikte hafızlık uygulamasının yukarıdaki sorun alanları kapsamında daha interdisipliner ve karşılaştırmalı perspektifle incelenmesi her iki yaklaşımın özgünlüğü, gücü ve etkisi hakkında nitelikli bilgiler verebilir.

Hafızlık eğitiminde etnografik verilere odaklı araştırmalar yanında, eylem araştırması niteliği taşıyan araştırmalara gereksinim bulunmaktadır. Bu sayede iyi örneklerin daha iyi tanınması ve anlaşılmasına, buralarda biriken deneyimlerin yeni arayışlara transfer edilmesine katkı sağlanabilir. Hafızlık eğitiminin bilimselleşmesi bakımından bu eğitimin iç ve dış bileşenleri ile bunların niteliği, gelişmişlik düzeyini yoklayan geçerli ve güvenilir ölçeklerin geliştirilmesine dönük çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Yine bu kapsamda din eğitimi, eğitim bilimleri, din psikolojisi, din sosyolojisi, tefsir, kıraat vb. disiplinler ile iş birliği yapılarak hafızlık eğitiminin daha çok yönlü bakış açısıyla irdelenmesinin yukarıda zikredilen sorunları aşgariye indirmeye katkı sağlayabileceği, bu sayede daha uygulanabilir ve bilimsel çözümler üretebileceği söylenebilir.

Sosyal bilimlerde gelişen yeni yönelimler kapsamında toplumsal hafızada hafız ve hafızlık imajı; dünyada iyi uygulamaların ülkemize transferinin imkânı; kurslar, okullar, iller ve bölgeler arası hafızlık eğitim farklılıkları ile bunların oluşturduğu imkân ve sınırlıklar; hafızlık eğitimi programının içeriğinin öğrenci gelişimi, öğretici niteliği, sürdürülebilirlik,

program geliştirme vb. aıllardan niteliği; yönetim ve organizasyon yapısı ile işbirliği imkânlarının akreditasyonu; bu kapsamda kurumsal kalite politikalarının üretilmesi, kurum kültürü oluşturulması; başarılı hafızların kişisel yaşam öyküleri, hafızlığı unutmadan uzun müddet koruyabilen hafızların deneyimleri; hafızlık eğitiminde rehberlik ve danışmanlık ile manevi destek ihtiyacı; mekânsal tasarım ve iyileştirme örnekleri, hafızlık eğitimi olumlu ve olumsuz yönde etkileyen ebeveyn tutum ve davranışları vb. ele alınabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A., Kılıç, A., Aslanargun, E., şahin, ř., kmen, B., & Boyacı, Z. (2018). Hafız İmam Hatip Ortaokullarındaki Hafızlık Eğitimine İlişkin ğretici ve ğrenci Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1453-1475.
- Akdemir, M. A. (2010). Kur’an Ezberinde Kalite İhtiyacı ve Donanımlı Hafızlık. *Usl İslam Araştırmaları*, 13(13), 21-40.
- Algur, H. (2018a). *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Algur, H. (2018b). Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin neriler. *Talim Dergisi*, 2(2), 243-288.
- Algur, H. (2019). *Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumları*. Dem Yayınları.
- Algur, H. (2021). Hafızlık Eğitiminin Bireyin Kişilik zellikleri zerindeki Etkisi. *Dergiabant*, 9(2), 623-647.
- Arslan, G. (2020). *rgn Eğitim Kapsamında Hâfızlık Eğitimi (İstanbul Sabahattin Zaim niversitesi ve İstanbul şehit Tolga Ecebalın Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi rneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Arslantaş, M. (2019). *İmam-Hatip Ortaokullarında rgn Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinde ğrenci Tutumları (Sivas Zeki Hayran İmam-Hatip Ortaokulu rneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ay, M. E. (2005). *Problemleri ve Beklentileriyle Türkiye’de Kur’an Kursları* (2. bs). Düşünce Kitabevi.
- Aybey, S. (2020). Hafızlık Eğitiminde Yeni bir Tecrübe: Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık - nemi, Problemleri ve Beklentileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 82, 383-412.
- Aydın, M. ř. (2019). Hafızlık Eğitimi Yeniden Düşünmek. İçinde C. Osmanoğlu & . zbek (Ed.), *Hafızlık Eğitimi zerine Araştırmalar* (ss. 17-39). Kimlik Yayınları.

- Aynur, H. Ş. (2016). İslam Ülkeleri ve Trabzon'da Uygulanan Geleneksel Hafızlık Sistemlerinin Karşılaştırılması. İçinde Ş. Saylan & B. Saylan (Ed.), *1. Uluslararası Geçmişten Günümüze Trabzon'da Dini Hayat Sempozyumu Bildiriler Kitabı, C. I* (ss. 593-614). Değişim Yayınları.
- Aynur, H. Ş. (2021). Hafızlık Eğitiminde Ezber Yapma ve Ezberi Koruma. İçinde H. Ş. Aynur (Ed.), *Çeşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi* (ss. 81-107). Dem Yayınları.
- Başkonak, M. (2022a). Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Uzaktan Hafızlık Eğitimi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi, 22(1)*, 193-223.
- Başkonak, M. (2022b). *Örgün Eğitimde Hafızlık Sağlama*. Hikmetevi Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (1992). *Eğitim Kurumu Olarak Kur'an Kursları Üzerine Bir Araştırma*. Yıldızlar Matbaası.
- Bayraktar, M. F. (2008). Hafızlık Eğitiminin Geleneksel Yöntemleri ve Kur'an Kursları. X. *Kur'an Sempozyumu Kur'an ve Eğitim (12-13 Mayıs 2007 / Tokat)*, 117-138.
- Bozkurt, N. (1997). Hâfiz. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 15, ss. 74-78). TDV.
- Buyrukçu, R. (2001). *Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği)*. Fakülte Kitabevi.
- Büyükhahin S., & Osmanoğlu, C. (2023). Çocuğunu Hafızlık Eğitimine Yönlendiren Velilerin Hafızlık Öncesi Hazırlık Durumları. A. Ahmadova (Ed.), *Ases International Kayseri Scientific Research Conference* (ss. 80-93). Ases Publications.
- Cebeci, S., & Ünsal, B. (2006). Hafızlık Eğitimi ve Sorunları. *Değerler Eğitimi Dergisi, 4(11)*, 27-52.
- Coştu, K. (2017). Hafızlık Eğitimi Veren Proje İmam-Hatiplerde Oryantasyon ve Müşavirlik Hizmeti: İstanbul Örneği. İçinde İ. Erdem, İ. Aşlamacı, & R. Uçar (Ed.), *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları: C. II* (ss. 65-86). İnönü Üniversitesi Yayınevi.
- Çaylı, A. F. (2005). *Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Hafızlık Öğretimi ve Problemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Çınar, F., & Yıldız, F. (2016). 11-15 Yaş Arasındaki Gençlerin Hafızlık Eğitimi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bakış Açılıarı (7. Uluslararası Din Görevlileri Sempozyumu Bildirileri-Sakarya 2016). İçinde A. İnce (Ed.), *Gençliğin Gelişimi ve Problemleri Karşısında Din Görevlileri* (ss. 191-209). Ensar Neşriyat.
- Çimen, A. E. (2007). Hafızlık Müessesesi, Ülkemizdeki Hafızlık Çalışmaları ile İlgili Bazı Değerlendirmeler ve Hafızlığın Sağlamaştırılmasında Bir Metot Denemesi. *Din Eğitimi Araştırmalar Dergisi, 18*, 90-166.

- Dartma, B. (2013). Günümüzdeki Hafızlık ile Asr-ı Saadetteki Hafızlığın Karşılaştırılması. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 179-192.
- Demir, K. (2019). Hafızlık Eğitimi Almış Bireylerin Benlik Saygısı zerine Nitel Bir Çalışma. *İZ Eğitim Dergisi*, 1(2), 285-319.
- DİB. (2010). *Hafızlık Eğitim Programı*. DİB Yayınları.
- DİB. (2015). *Hafızlık Tekrar Programı*. DİB Yayınları.
- DİB. (2021a). *Hafızlık Eğitim Programı*. DİB Yayınları.
- DİB. (2021b). *Kur’an Kursları İslami İlimler Temel Oğretim Programı*. DİB Yayınları.
- DİB. (2022). *Hafızlık Eğitimi Destek Programı*. DİB Yayınları.
- el-Humsı, M. (2014). *Modern Usul ve Tekniklerle Kur’ân-ı Kerim’i Ezberleme ve Muhafazası* (N. İçel, Çev.). Tıbyan Yayıncılık.
- Fırat, Y. (2012). Kur’an’ı Kerim’i Okuma, Ezberleme ve Anlamını Oğrenme zerine. *Bilimname*, 22, 7-33.
- Gülmez, A. (2014). Hafızlık Okullu Olmalı. *Yeniden Yapılanmanın Eşiğinde Kur’an Kursları YECDER IV. Ulusal Din Görevlileri Sempozyum Bildirileri (27 Nisan 2013 - İstanbul)*, 325-334.
- Gün, A., zdemir, ř., & Apaydın, H. (2018). Bir İlmi Geleneğin Merkezi: Bykağa Kur’an Kursu-Hafızlık Eğitimi, Niteliği, Sorunları ve Beklentileri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(34), 211-240.
- Güneş, A. (2019). *Yeni Bir Model Olarak rgn Eğitimle Birlikte Hafızlık (Bir Durum Analizi)*. Arı Sanat.
- Güneş, A. (2020). Hafızlık Eğitiminin Oğrencilerin Sosyal ve zgven Gelişimlerine Etkisi- rgn Eğitimle Birlikte Hafızlık Yapan İHO Oğrencileri zerine Bir Araştırma. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 53, 263-286.
- Güneş, A. (2021). Örgün Eğitimde Hafızlık. İçinde M. Bahçekapılı & A. A. Çanakcđ (Ed.), *Din Eğitiminde Ana Konular* (ss. 371-391). Fcr Yayınları.
- Güngör, . (2018). *Klasik ve Modern Sistemde Hafızlık Yapan Bireylerde znel İyi Oluş ve Sosyal Kaygı İlişkisi zerine Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürel, R., & Kaya, U. (2019). İlahiyat Fakültelerinde Hafızlık Çalışmaları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi rneği. İçinde C. Osmanoğlu & . zbek (Ed.), *Hafızlık Eğitimi zerine Araştırmalar* (ss. 247-295). Kimlik Yayınları.

- Gürel, R., & Mete, E. (2022). Öğrenci Görüşlerinden Hareketle Proje İmam 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.
- Kablan, S. (2021). Kur'an-ı Kerim Hafızlığının Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Alanında Eğitim Teknolojileri Kullanımı Merkezli Bir Öneri. *Kocaeli İlahiyat Dergisi*, 5(2), 739-765.
- Karagöz, S. (2023). Hafızlık Deneyiminin Psikolojik Yaklaşımla İncelenmesi. *Bilimname*, (49), 31-75.
- Karakaya, A. (2017). *Türkiye'de Hıfz Eğitimi (Ankara Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaosman, M. (2017). İlahî Kelamın Muhafazasına Farklı Bir Yaklaşım Konu ve Anlam Merkezli Hafızlık Önerisi. *Artvin Çoruh Üniversitesi İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-48.
- Kılavuz, M. A. (2005). *Kur'an Kurslarında Yetişkin Din Eğitimi*. Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Kozakoğlu, E. (2019). *Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesi ve Kur'an Eğitimine Katkısı (Konya Selçuklu Mustafa Büyükkaplan Hafız İmam Hatip Ortaokulu örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuloğlu, R. (2018). *Yönetici Görüşlerine Göre İmam Hatip Ortaokullarındaki hafızlık Projesinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuloğlu, R., & Kanger, F. (2022). Örgün Eğitimle Birlikte Hafızlık Projesinin Yönetimsel Açıdan Değerlendirilmesi. *Usul İslam Araştırmaları*, 38(38), 139-170.
- Oruç, C. (2009). Hafızlık Eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu Örneği. *Diyanet İlmî Dergi*, XLV(3), 41-60.
- Osmanoğlu, C., & Aslan, F. (2019). Hafızlık Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(47), 175-232.
- Osmanoğlu, C., & Gökşun, A. N. (2019). Hafızlık Eğitiminde Başarı ve Motivasyon. İçinde C. Osmanoğlu & Ö. Özbek (Ed.), *Hafızlık Eğitimi Üzerine Araştırmalar* (ss. 117-201). Kimlik Yayınları.
- Osmanoğlu, C. (2022). Hafızlık Eğitiminde Bilişsel Hazırbulunuşluk. *Erciyes Akademi*, 36(4), 2065-2085.
- Önder, M. K. (2009). Hafızlık Eğitiminde Nitelik Sorunu. *Diyanet Aylık Dergi*, 222, 17-22.

- zdemir, S., & aylı, A. F. (2021). Kur’an Kursu ğreticilerine Göre Hafızlık ğretimi ve Problemleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(119), 23-69.
- zkan, U. B. (2022). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi* (5. bs). Pegem Akademi.
- zler, H. K. (2019). *Diyanet İşleri Başkanlığı Hafızlık Eğitim Programı ğretmen ve ğrenci Görüşleri (Konya rneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, H. (2021). Bilgi, Kalite, Hazırbulunuşluk ve Verimlilik Bağlamında Hafız Adaylarının Eğitimi. İçinde H. ř. Aynur (Ed.), *eşitli Yönleriyle Hafızlık Eğitimi* (ss. 61-80). Dem Yayınları.
- şahin, H. (2011). *İslam Kültür Tarihinde “Kur’an hıfzı” Geleneği ve Günümüzdeki Uygulama Biçimleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- şahin, H. (2013). Hafızlık Eğitimi, Hafızlığın Günümüzdeki Uygulama Modelleri. *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu -I (30 Mart - 01 Nisan 2012, Ankara)*, 59-89.
- şekerci, A. (2021). *Hafızlık Eğitiminde Kur’an Kursu Terki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- şekerci, A., & akmak, A. (2023). Hafızlık Eğitiminde Kur’an Kursu Terki. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 22(1), 359-392.
- şenat, F. A. (2022). Hafızlık Sorumlulukları Açısından Hafız Adaylarının zyeterlilik Durumları. *Akif*, 52(2), 16-39.
- şengül, ř. (2022). *Kur’an Kursu-Okul İş Birliğine Dayalı rgn Eğitimle Birlikte Hafızlık Programına İlişkin ğretici Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toker, İ. (2016). *Hâfızlık Anlam ve Deneyim*. Fecr Yayınları.
- Tuncel, E. (2022). Örgün Eğitim Eşliğinde Hafızlık Deneyimine Dair Nitel Bir Araştırma: İlk Emir Koleji rneği. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 233-261.
- Tunçer, M. (2020). Nitelikli Hafızlık Eğitiminde Ezberin Mana ile Btnleştirilmesinin nemi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 615-635.
- ğur, E., & Osmanoğlu, C. (2020). Paydaşlarına Göre rgn Eğitimle Birlikte Hafızlık Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Bilimname*, 41(1), 903-956.
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.

- Ünsal, B. (2006). *Günümüz Kur'ân Kurslarındaki Hafızlık Eğitimi ve Problemleri (İstanbul örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ürkmez, A. (2013). Hafızlık Destekli Sınıf Projesi. *Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu -I (30 Mart - 01 Nisan 2012, Ankara)*, 295-303.
- Vahapoğlu, V. (2016). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Hafızlık Eğitimine Etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yetimova, P. (2018). *Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Hafızlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2021). *Sosyolojik Açıdan Hafızlık Eğitimi Alan Öğrenciler (Elazığ Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, F. (2019). *Hafızlık Eğitiminde Ergenlik Dönemine Bağlı Yaşanılan Problemler (Eskişehir İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Bilimlerinde Sistemik Derleme, Meta Değerlendirme ve Bibliyometrik Analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Yusufoğlu, K. (2021). *İmam Hatip Ortaokullarında Örgün Eğitimle Hafızlık Projesinin Uygulanması ve Yönetimine Dair Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.



A Study on The Problems of Hifz Education in Turkey

İrem Doğan & Cemil Osmanoglu

Extended Abstract

Problem

Hifz education in Turkey has some current and some long-term problems. With the increase in program diversity in this education, opportunities have increased, but new areas of examination and discussion have emerged. The changing conjuncture requires different aspects of hifz education to be subject to scientific research. There are many scientific publications in the Turkish literature about hifz education and its problems. In the early periods, the subject was generally discussed in the context of Quran courses. Since the early 2000s, the issue has begun to be addressed more specifically. In this context, publications have been made directly addressing the problems of hifz training. On the other hand, publications dealing with the subject within the framework of sub-problems have also been produced. The subject in question continues to be covered in different themes, age groups and courses/schools in recent years. Scientific analysis of all these studies is necessary in order to better recognize the problem areas related to hifz education.

Aim

The aim of this research is to examine scientific publications on the problems of hifz education in Turkey and to systematically describe the problems encountered in this education. Publications dealing with the problems of hifz education have been examined under different themes. It is expected that this research will guide the studies on hifz education and the problems of hifz education by describing the problem areas that arise in hifz education and their nature.

Method

In this research, document review, one of the qualitative research methods, was used. Document review involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena intended to be investigated. These materials can be first-hand materials, as well as books and scientific articles. Publications on the problems of

hifz education in Turkey were scanned between 01.03.2023 and 01.04.2023 using YÖK National Thesis Center, Dergipark, Islamic Research Center (ISAM) Theology Articles Database, TO-KAT National Collective Catalog and Google Scholar databases. While scanning, the words "hifz", "hifz education" and "problems of hifz education" were used as keys. Content analysis was used to examine the accessed publications in terms of different themes. In content analysis, a large amount of data is refined and distributed to a smaller number of usable groups. This is based on the selection and interpretation of scientific publications on the subject under investigation based on certain criteria.

Findings and conclusions

In publications dealing with the problems of Hifz education, it has been pointed out that societies whose native language is not Arabic have difficulty in memorizing the Quran, understanding it and connecting it with life. The classical understanding of hifz ("Reductionist memorization to words", "Ottoman method"), which is widespread in Turkey, was discussed and the need for a comprehensive approach to memorization that would include the meaning was emphasized. It has been stated that putting forward a new approach in hifz education is almost considered a "sin" and that the practices in this education cannot be developed in the light of the data of contemporary science and educational research. It has been stated that new and more functional approaches to memorizing the Quran have not been created. In the literature, the narrowings and differentiations in the meaning of hifz education have also been discussed in many ways. Particularly approaches that ignore meaning have been severely criticized.

In the context of the organization of hifz education, the regulation of course hours, the orientation of successful students to higher education institutions, and the situation of unsuccessful students are also discussed. It is seen that especially the problems experienced in the process cause the new projects to evolve over time. There is not yet enough research on the nature of such new searches and new practices that emerge in the context of traditional hifz education. In the scientific literature examined in the research, the hifz program was also examined from different aspects. The different components of the program and its implementation method were evaluated according to instructor and student opinions. In studies addressing the social activities in the hifz training program, it was stated that there was a social activity and guidance course, but it could not be implemented due to the intensity of the program, and other things took its place.

The knowledge and educational competencies of the instructors conducting hifz training in Turkey were also examined in the reviewed scientific literature. In studies where instructors' teaching method skills, disciplinary understanding, communication and guidance formations were studied longitudinally, it was emphasized that certain developments were made in these areas over time, but deficiencies continued.

Research has emphasized that instructors’ pedagogical formation competencies are weak. In this context, it has been stated that they cannot manage the learning-teaching process effectively, discriminate among students, compare students with each other, and act overly normative and oppressive. Again, in this context, it has been stated that instructors cannot motivate students to the desired extent, sometimes resort to violence, cannot provide sufficient guidance to students during the memorization process, and those who provide guidance are not experts in their fields. Finally, it was stated that they had difficulty in maintaining discipline for different reasons and did not evaluate the memorization process effectively.

In the works examined, instructor-related problems were intensively discussed, and the selection and replacement of instructors, their professional competencies, guidance and communication styles with students, classroom management and discipline understandings, and assessment and evaluation practices were examined. It has been reported that the selection and replacement of instructors is not meticulous enough and that they have professional limitations. It can be said that many problems that occur within this framework arise from the methods used by instructors. Academic publications show some improvements in the way instructors communicate with students and their understanding of discipline. Much research data shows that instructors are increasingly developing more constructive forms of communication with students. This situation seems to be more valid for the hifz project, especially in secondary school, where more flexible opportunities are offered in choosing instructors. It can be said that the project in question brings a new meaning and dimension to hafiz education.

Student- and parent-related problems have also been discussed in the literature. In this context, students’ pre-memorization preparation competencies, memorization methods, human (especially friends and teacher) relations, and their qualities of preserving memorization were examined. It seems that there are many student-related problem areas in hifz education. In addition to the parents’ relationships with the student and the course, their motivation for turning to hifz was emphasized. The problems encountered in this context have been examined based on data. It has been emphasized in research that some parents act as teachers rather than parents, and that children are put under extreme pressure by being faced with a teacher at school and a teacher at home. It was stated that some parents were more interested in technical issues such as memorization methods rather than comforting and motivating their children, and this situation was especially criticized by teachers.

It is seen that student-related problems diversify and deepen, especially in periods when important historical developments occur. The period between February 28 and the Covid 19 pandemic was examined in this context. It has been observed that the common problems arising from parents in turning to hifz focus on issues such as not doing sufficient research on the nature of this education, its difficulties, the child’s interest and abilities,

not paying enough attention to the child during memorization, or excessive interest in the child, not communicating adequately with the instructor and the course, and having high expectations. Again, in this context, it is understood that the parents who turn to hifz education reflect a low socio-cultural profile, however, this picture has also changed in recent years.

Research focusing on ethnographic data can be conducted in hifz education. Again, in this education, there is a need for research that is action research. In this way, it can be contributed to better recognition and understanding of good examples and to transfer the results of these examples to new searches. In order to scientificize hifz education, there is a need to develop reliable scales that measure the level of development of the internal and external components of this education. Again, in this context, there is a need to examine hifz education from a multifaceted perspective in collaboration with disciplines such as religious education, educational sciences, psychology of religion, and sociology of religion. Within the scope of new trends developing in social sciences, the image of hifz in social memory; the possibility of transferring good practices around the world; differences in memorization education between courses, schools, provinces and regions, and the opportunities and limitations created by these can be investigated. Accreditation in hifz education, parental orientations and attitudes, management and cooperation opportunities, institutional quality policies, sustainability, total quality, corporate culture, biographies of successful students, guidance and consultancy, moral support, and physical design are some of the topics waiting to be researched. Making hifz education more qualified depends on examining all its components with scientific research. For this, first of all, a mental transformation is required. The cooperation of official institutions and civil institutions is of great importance in this transformation. Scientific transformation seems impossible without mental transformation and institutional cooperation.