

Araştırma Makalesi

Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin Öneriler*

Hüseyin Algur¹

Öz

Kur'an-ı Kerim ayetlerinin bir kısmı ya da tamamının ezberlenmesini amaçlayan hafızlık eğitimi, Hz. Peygamber zamanından günümüze devam edegelen bir pratiktir. Türkiye'de resmî olarak Diyanet İşleri Başkanlığı uhdesinde verilen bu eğitim, özel gayretler ya da sivil toplum aracılığıyla da sunulabilmektedir. Genellikle yatılı Kur'an kurslarında verilen söz konusu eğitimin niteliğini farklı bağımsız değişkenler etkilemektedir. Bu makalede, hafızlık eğitim sürecinin nitelikli bir şekilde devam ettirilmesi adına öğrenci, öğretici ve kurs ortamı üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Bu kapsamda söz konusu süreci etkileyen yaş, cinsiyet, aile ikameti, aile gelir düzeyi, gerekçe ve tutum, yöntem, hazır olma ve farkındalık, hayata yansımaya, sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi, arkadaş, aile, kurs hocası ile iletişim, kurs ortamı, bireyin psiko-sosyal durumu ve alınan eğitimin kalıcılığı değişkenleri, literatürde yer alan farklı çalışmalar üzerinden incelenerek nitelikli bir hafızlık eğitiminin temini için bazı önerilerde bulunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler, yüksek düzeyde kararlılık, gayret ve motivasyon isteyen hafızlık eğitiminde niteliğin artırılması için, bu eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları ve motivasyon düzeylerinin dikkate alınmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler

Din eğitimi • Hafızlık eğitimi • Hafız • Hafızlık • Kur'an-ı Kerim

* Bu makale yazarın "Hafızlık Eğitimi Alan Bireylerin Motivasyon ve Psiko-Sosyal Durumlarının Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi" (2018) başlıklı doktora tezinde yer alan verilerden yararlanılarak üretilmiştir.

¹ Hüseyin Algur (Dr. Öğr. Üyesi), Giresun Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi Bilim Dalı 28100 Giresun. Eposta: huseyin.algur@giresun.edu.tr

Kur'an-ı Kerim ayetleri nazil olmaya başladığı günden itibaren başta Hz. Muhammed (s.a.s.) olmak üzere Müslümanlar tarafından ezberlenmiştir. Kur'an ayetlerinin bir kısmının ya da tamamının ezberlenmesi olarak tanımlanan hafızlık (Bozkurt, 1997), ilk dönemlerden günümüze kadar farklı gerekçelerle yapılagelmiştir. Hafızlık, yazının yaygın olmadığı ilk dönemlerde Kur'an ayetlerinin daha çok hafızalarda muhafaza edilmesi ve hayata uygulanmasına binaen ön plana çıkarılırken sonraki dönemlerde İslami ilimlerde yetkinlik için bir gereklilik olarak görülmüş, günümüzde ise bu gerekçelerin yanında bir geleneğin devam ettirilmesi endişesiyle de gündeme gelmiştir (Cebeci ve Ünsal, 2006).

Hafızlık eğitiminin niteliği, bu eğitimi alan bireyin gerekçesi ve tutumu ile bireysel özelliklerinin yanı sıra, söz konusu eğitimde kullanılan yöntem, eğitimin yapıldığı ortam ve bu süreci yöneten hoca ile kurs yönetiminin uygulamalarından da etkilenir. Hafızlık eğitimi üzerine yapılan farklı çalışmalar, söz konusu eğitimin daha nitelikli yapılması adına birçok veri ve bunlara bağlı öneriler ortaya koymaktadır. Çalışmaların bir kısmı tarihsel sürece vurgu yaparken bir kısmı Türkiye ve dünyadaki uygulamalar üzerine yoğunlaşmış, bazı çalışmalar da özellikle söz konusu eğitimde karşılaşılan sorunlar üzerine odaklanmıştır. Nitelikli bir hafızlık eğitimi için bu eğitimin verildiği kurum, kullanılan yöntem, hoca öğrenci iletişimi ve öğrencinin psiko-sosyal durumlarının bir arada düşünülerek bütüncül bir açıdan ele alınmasının gerekliliği ise mevcut çalışmaların tamamında önemle vurgulanan hususlar arasında yer almıştır.

Yöntem

Bu makalede Algur (2018) tarafından hafızlık eğitimi üzerine yapılan araştırmada ulaşılan nicel ve nitel bulgular ile literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları bir arada değerlendirilerek söz konusu eğitime dair öneriler yapılacaktır. Hafızlık eğitimi üzerine karma yöntem² benimsenerek yapılan ve evrenini Türkiye'de hafızlık eğitimi veren Diyanet İşleri Başkanlığına (DİB) bağlı Kur'an kurslarındaki bireylerin oluşturduğu Algur'un araştırmasının örneklemini 13 ilden 30 Kur'an kursunda eğitim alan 1369 öğrenci oluşturmaktadır. Aynı araştırma kapsamında, ayrıca 43 bireyle de nitel görüşme yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Algur tarafından geliştirilen Hafızlık Eğitimi Psiko-Sosyal Durum Ölçeği (HEPSÖ) ve Hafızlık Eğitimi Motivasyon Ölçeği (HEMÖ) ile Eskin ve arkadaşları tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Algılanan Stres Ölçeği (ASÖ 14) kullanılarak elde edilmiştir. Algur (2018) tarafından geliştirilen HEPSÖ, "hafızlık eğitimine yönelik gerekçe ve tutumlar" (10 madde), "hafızlık eğitiminde farkındalık" (8 madde), "hafızlık eğitiminde hoca ile iletişim" (4

2 Karma yöntem 1980'lerin sonu 1990'ların başlarında kullanılmaya başlanan, en az bir nicel ve bir nitel yöntem içeren ve söz konusu yöntemlerin paradigmasına bağlı olmayan bir yöntemdir. Karma yöntemli bir araştırma, nicel ve nitel yöntemle elde edilen verilerin eksik ve zayıf yönlerini en aza indirmeye katkı sağlar. Karma yöntem, bir problem araştırılırken, daha fazla ve çeşitli veri toplanmasına verdiği olanak sayesinde sadece nitel ya da sadece nicel yöntemle cevaplanamayacak soruların cevaplanmasını mümkün kılar. Bu çerçevede karma yöntemde toplanan nicel ve nitel verilerin araştırma sorularına dayalı olarak birlikte yorumlanması öngörüldü (Creswell ve Clark, 2015, s. 3-24).

madde) ve “hafızlık eğitiminde kurs ortamı” (2 madde) olarak isimlendirilen 4 faktör ve toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. Hafızlık eğitimi alan bireylerin bu eğitime başlamalarında etkili olan unsurları tespit etmeyi amaçlayan ve yine Algur (2018) tarafından geliştirilen HEMÖ ise 3 faktör ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kapsamındaki “mesleki ve toplumsal motivasyon” olarak isimlendirilen 1. Faktör 6 maddeden, “eğitime dayalı motivasyon” olarak isimlendirilen 2. Faktör 6 maddeden, “içsel motivasyon” olarak isimlendirilen 3. Faktör de 3 maddeden mürekkeptir. Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı ASÖ 14 ise Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilmiş olup Eskin ve arkadaşları tarafından (2013) Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek yedişer madde içeren “yetersiz öz yeterlik algısı” ve “stres/ rahatsızlık algısı” olarak isimlendirilen 2 faktörden oluşmaktadır.

Problem

Araştırmanın temel problemi, hafızlık eğitimine karar verme sürecinden başlayarak söz konusu eğitime karşı geliştirilen tutumlar, bu eğitimi alan bireylerin psikososyal durumları ile farkındalık ve stres düzeyleri, eğitimin alındığı ortamın özellikleri, eğitimi veren hoca ile ilgili konular, eğitim sonrasına yönelik planlar ve yaş, cinsiyet, ailenin ikamet ve gelir durumu, okul mezuniyeti gibi değişkenlerin etkisinden hareketle önerilerde bulunmaktır.

Hafızlık Eğitiminde Cinsiyet Faktörü

Cumhuriyet dönemi din eğitimi tarihi verileri incelendiğinde, 1999-2000 öğretim yılına kadar hafızlık eğitimi alan erkek öğrenci sayısının kız öğrenci sayısından fazla olduğu, ancak bu tarihten sonra kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısını aşmaya başladığı görülmektedir (Öcal, 2015, s. 477–484). Bununla birlikte 2014-2015 Türkiye geneli istatistiklerine bakıldığında, hafızlık eğitimi alan bireylerin cinsiyet dağılımının yaklaşık olarak yarı yarıya olduğu görülmektedir (Algur, 2018, s. 33). Erkek öğrencilerin hafızlık eğitimindeki sayılarının azaldığı dönem, sekiz yıllık kesintisiz eğitimin zorunlu olduğu yıllara denk gelmektedir. Bu veri, erkek öğrencilerle kız öğrencilerin hafızlık eğitimine farklı gerekçelerle yönelindikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim bu yorumun yapılan çalışmalarda doğrulandığı görülmektedir. Algur’un araştırmasında elde ettiği verilere göre, hafızlık eğitimi alan bireylerin söz konusu eğitime karar verme sürecindeki motivasyon kaynakları cinsiyete göre farklılaşmakta olup erkeklerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde motivasyon durum puanı aldıkları tespit edilmiştir (Algur, 2018, s. 152). Buna koşut olarak yapılan bir diğer araştırmada -her ne kadar kadınların erkeklere göre ibadetlere ilgisinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmışsa da- hafızlık eğitimine başlama konusunda etkili olan motivasyon durum puanı bakımından erkeklerin daha önde olduğu görülmektedir (DİB, 2014, s. 72).

Hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilebilir. Filhakika Algur'un araştırmasında cinsiyet değişkeni açısından "gerekçe ve tutum" alt boyutunda erkekler, "farkındalık" ve "hoca ile iletişim" alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu kapsamda hafızlık eğitimi alan erkeklerin neden hafızlık eğitimi aldıklarına dair gerekçeleri ve söz konusu eğitime karşı geliştirdikleri tutumlarına ait puanları kadınlardan daha yüksektir. Buna karşın kadınların da hafızlık eğitimine ilişkin farkındalıkları ile kurs hocalarıyla kurdukları iletişimleri erkeklere nazaran daha üst seviyelerde seyretmektedir (Algur, 2018, s. 150–151).

Cinsiyet değişkenine göre hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeyleri karşılaştırıldığında kadınların ortalama stres düzeylerinin erkeklerin ortalama stres düzeylerinden daha yüksek olduğu fark edilmektedir (Algur, 2018, s. 152–153). Nitekim Öztürk'ün Kur'an kursu öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada kız öğrencilerin depresyon düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespiti yapılmıştır (Öztürk, 2007, s. 77). Hafızlık eğitimi alan kadınların stres düzeylerinin erkeklerden yüksek olmasının farklı sebeplerinden bahsetmek mümkündür. Ancak bu sebeplerin başında, kuşkusuz, kadın ve erkek psikolojisinin birbirinden farklı olması gelmektedir (Tarhan, 2007, s. 22). Kadınların stres düzeylerinin görece fazla çıkmasına yol açan bir diğer etmen de hafızlık eğitimine ilişkin erkeklere kıyasla daha belirgin durumdaki farkındalıkları olarak tanımlanabilir.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon, psiko-sosyal durumları ve stres düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşması, hafızlık eğitimi verilen Kur'an kursu yöneticileri, öğreticileri, veliler ve bu eğitimi planlayan kurum olan DİB tarafından dikkate alınmalıdır.

Hafızlık Eğitiminde Yaş Faktörü

İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren ilme ulaşma çabasının ömür boyu süren bir arayış olduğu ve hayat devam ettikçe öğrenmenin de devam edeceği vurgulanmıştır. Eğitime başlama yaşının kaç olması gerektiği konusunda farklı görüşler serdediliyorsa da erken yaşta başlamanın eğitimin niteliği açısından önemli olduğu genel kabul görmektedir. Farklı İslam âlimlerinin (Katâde, Abdullah et-Tüsterî, Kindî, İmam Şafi'î, İbn-i Sinâ, vb.) Kur'an'ı çok küçük yaşlarda ve kısa sürelerde hıfz etmeleri de Kur'an hıfzına başlama yaşı bakımından dikkate değer bir vakıadır (Bayraktar, 2008, s. 120–121; Çelebi, 1998, s. 247–249).

Her ne kadar Kur'an okumada ve ezberlemede meşhur olan sahabiler Kur'an'ı çocukluk dönemlerinde ezberlememiş olsalar da günümüzde Kur'an'ın ezberlenmesi için en uygun yaş aralığı olarak 7-15 yaşları gösterilmektedir (Bayraktar, 2008,

s. 120–121).³ Ülkemizde sekiz yıllık eğitimin zorunlu hâle getirildiği dönem içinde hafızlık eğitimine başlama yaşının 14'ün üzerine çıkmasına karşın, 2012'de MEB'de meydana gelen gelişmeler kapsamında öğrencilere tanınan zorunlu eğitime ara verme, eğitimi dondurma, örgün eğitimle birlikte hafızlık eğitimi alma gibi olanaklarla bu eğitime başlama yaşı 9-10 seviyesine kadar inebilmiştir (Resmî Gazete, 2012).

Hafızlık eğitimine kaç yaşında başlanması gerektiği literatürde farklı açılardan ele alınmıştır. Bu konuda genel kanı, hafızlık eğitiminin mümkün olduğunca erken yaşlarda alınması gerektiği yönündedir. Diğer taraftan sahabenin ileri yaşlarda Kur'an'ı ezberlemiş olmasını örnek göstererek yaşın yüksek düzeyde bir belirleyici olmadığını vurgulayanlar da vardır (Cebeci, 2010, s. 12; Temel, 2007, s. 39). Bunun yanı sıra Osmanlı'da hafızlık eğitimine başlamanın, sıbyan mektebi eğitiminin ardından ve en erken 10 yaşında gerçekleşebildiği belirtilmektedir (Cebeci, 2010, s. 12).

Türkiye'de yakın dönemde hafızlık eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, yaş konusunun genellikle sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim ile ilişkilendirildiği fark edilmektedir. Bu araştırmalarda sekiz yıllık eğitimin zorunlu olmasıyla birlikte, hafızlık eğitimine en erken 14 yaşın üzerinde başlanabildiği, bu durumun hafızlık eğitime yönelme ve hafızlık eğitiminden verim almayı olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir (Buyrukçu, 2001, s. 51; Çimen, 2007, s. 121; Cebeci ve Ünsal, 2006, s. 30; Oruç, 2009, s. 44).⁴ Sekiz yıllık zorunlu eğitim öncesinde Kur'an kurslarında yapılan farklı araştırmalara baktığımızda öğrencilerin ezici çoğunluğunu 14 yaş altındaki bireylerin oluşturduğu görülmektedir.⁵ Bununla birlikte zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkmasıyla oluşan olumsuz tabloyu yolun sonu gibi görüp hafızlık eğitime dair olumsuz tutum geliştirilmemesi gerektiğini ifade edenler de olmuştur. Bu kapsamda hafızlık eğitimi veren bir öğretici, istendiği takdirde 16 yaşın üstündeki öğrencilerin başarılı olmasının mümkün olduğunu, yani yaşın bir problem olmadığını açığa çıkarmıştır (Şağban, 2011, s. 250–251). Şahin, hafızlık eğitimine olan ilginin 2000'lerden itibaren düşmeye başlamasının tek sebebi olarak sekiz yıllık zorunlu eğitimin görülmemesi gerektiğini, bu durumun önemli etkenlerinden birinin hafızlık eğitiminin çok uzun sürmesi olduğunu belirtmiştir (Şahin, 2012, s. 76).

Algur'un araştırmasında hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon durumunun yaş faktöründen etkilendiği, bir diğer deyişle hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan birey-

3 Hafızlık eğitiminde yaş faktörüyle ilgili ayrıca bkz. Akdemir (2010, s. 27), Alemdar (2008, s. 224), Cebeci ve Ünsal (2006, s. 44) ve Çimen (2007, s. 108).

4 Koç tarafından 2003-2004 öğretim yılında yapılan bir araştırmada Kur'an kurslarına devam eden bireylerde en küçük yaşın 14-15 olduğu ifade edilmiş ve bu durumun gerekçesi olarak sekiz yıllık zorunlu eğitim gösterilmiştir (s. 2005, 41–43); Çaylı, sekiz yıllık eğitim sebebiyle hafızlık eğitimine geç başlandığını ifade ederken öğretmenlerin %61,9'unun da aynı kanaatle Kur'an kurslarında nitelikli hafız yetiştirilmediğini belirttiklerini ortaya koymuş, Kur'an kursu öğretmenlerinin %66,7'sinin hafızlık eğitimi için en uygun yaşın 13-15, %19'unun 7-12 yaş, %4,8'inin de 16-18 olduğuna yönelik görüşlerine de yer vermiştir (s. 2005, 46–50).

5 Sekiz yıllık zorunlu eğitim öncesinde 1992 itibarıyla Kur'an kurslarında yapılan bir araştırma, katılımcıların %72,24'ünün 14 yaşın altında olduğunu açığa çıkarmıştır (Bayraktar, 1992, s. 7); Benzer oranlar Ay tarafından 1993'te yapılan bir araştırmada da görülmektedir. Katılımcıların %78,8'i 14 yaşın altındadır (Ay, 2005, s. 20).

ler ile ileri yaşlarda başlayan bireyler arasında motivasyon açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda bireyin yaşı büyüdükçe hafızlık eğitimine motive olmasının zorlaştığı yorumu yapılabilir (2018, s. 148). Belirtilen bulgular, literatürde yer alan görüşleri teyit etmekte olup hafızlık eğitimine erken yaşta başlamanın, söz konusu eğitim sürecinin başarısı için büyük önem taşıdığını göstermektedir (Akdemir, 2010, s. 27; Bayraktar, 2008, 120–121; Cebeci ve Ünsal, 2006, 44; Çimen, 2007, s. 108).

Algur'un araştırması kapsamında topladığı nicel verilere yönelik incelemenin sonuçlarından biri hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumlarının yaş faktöründen etkilendiğine dairdir. Bu etkilenme hafızlık eğitimine erken yaşta başlayan bireyler ile ileri yaşlarda başlayan bireyler arasında psiko-sosyal açıdan anlamlı bir farkın olduğunun görülmesiyle sabittir. Nitekim aynı çalışmada hafızlık eğitimi alan bireylerin farkındalık düzeylerin yaşla birlikte arttığı da saptanmıştır (2018, s. 146). Buna koşut olarak literatürde yer alan bir diğer bulgu da yaşın ilerlemesiyle birlikte bireyin anlayarak ezberleme ve hatırlama yetisinin arttığına ilişkindir (Temel, 2007, s. 39).

Algur'un araştırması kapsamında uygulanan HEPSÖ ölçeğine göre yaş gruplarının genel ortalamalarında 10-14 yaş aralığındaki öğrencilerin diğer yaş gruplarından daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir (2018, s. 146). Cebeci ve Ünsal tarafından yapılan araştırma kapsamında, hafızlık eğitimi yaptıran Kur'an kursu öğrencilerine hangi okul kademesini bitiren öğrencilerin daha başarılı olduğu sorulduğunda, öğrencilerin %95,2'si (sekiz yıllık eğitim öncesi) beş yıllık ilköğretimi bitirenlerin, %4,2'si ise sekiz yıllık eğitimi bitirenlerin daha başarılı olduğu cevabını vermiştir (Cebeci ve Ünsal, 2006, 44). Belirtilen iki çalışmanın verileri birlikte düşünüldüğünde, hafızlık eğitiminde genel olarak motivasyon, psiko-sosyal durum ve başarı açısından ortaokul çağının, farkındalık düzeyinin arttığı ileri yaşlara oranla daha avantajlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda hafızlık eğitiminin neden yapıldığının ve hafızlık eğitimi ile hangi amaca ulaşmak istendiğinin belirlenmesi ve bireyin bu doğrultuda yönlendirilmesinin yararlı olacağı öngörülmektedir.

Algur araştırmasında, hafızlık eğitimi alan bireylerin stres ve yaş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; yaş düzeyi azaldıkça stres düzeyinin de azaldığı, yaş düzeyi arttıkça stres düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda hafızlık eğitimi alan bireylerin stresten en az düzeyde etkilenmelerini temin için küçük yaşlarda hafızlık eğitimine başlatılmalarının daha uygun olacağı düşünülmektedir (2018, s. 149).

Burada ifade edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde, hafızlık eğitiminde yaş yükseldikçe farkındalık ve stres düzeyinin arttığı, buna karşın motivasyon düzeyinin düştüğü söylenebilir. İlerleyen yaşın bir getirisi olan yüksek farkındalık düzeyini olumlu bir durum olarak nitelendirmek mümkünse de zayıflayan motivasyonun yanı sıra yoğunlaşan stres ciddi olumsuzluklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Stres düzeyinin küçük yaşlarda daha düşük olması, söz konusu eğitimin bu yaşlarda daha etkili

bir şekilde yapılabileceğini göstermektedir. Bu noktada göz ardı edilmemesi gereken bir diğer mesele ise Kur'an kursu öğrencilerinin yaş aralıkları arasındaki ranjin genişlemesine dairdir. Zira 18 yaşın üstündeki bireylerle 14 yaşın altındaki bireylerin aynı ortamda eğitim almaları, hem eğitim alanları hem de Kur'an kursu öğreticilerini rahatsız etmektedir. Bu durumun engellenmesi amacıyla ileri yaşlarda hafızlık eğitimi almaya karar veren, farkındalık düzeyi yüksek bireylere yönelik ayrı kursların tesis edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Hafızlık Eğitiminde Aile İkameti ve Gelir Düzeyi Faktörü

Hafızlık eğitimini etkileyen bağımsız değişkenlerden biri, söz konusu eğitimi alan bireyin ailesinin ikamet durumu ve gelir düzeyidir. Hafızlık eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle gelir düzeyi düşük ve köylerde ikamet eden ailelerin çocuklarının hafızlık eğitimi aldıkları bilgisi yer almaktadır. Bu durumun başat sebebi olarak hafızlık eğitimi verilen kurslarda eğitim gören bireylerin ihtiyaçlarının da karşılanıyor olması gösterilmektedir (Ay, 2005, s. 22; Bayraktar, 1992, s. 12; Çaylı, 2005, s. 119; Koç, 2005, s. 46–51; Ünsal, 2006, s. 105).

Hafızlık eğitiminde aile ikameti ve aylık gelir durumunun, bireyin motivasyon ve psiko-sosyal durumu ile stres düzeyi üzerinde nasıl bir etki yaptığını araştırmasına dâhil eden Algur, ailesi köyde ikamet eden bireylerin, ailesi ilçe ya da il merkezinde ikamet eden bireylere kıyasla daha yüksek düzeyde motive olduklarını tespit etmiştir. Algur, belirtilen bulguya koşut olarak hafızlık eğitimi alan bireylerin aile ortalama gelir düzeyleri ile motivasyon durumları arasındaki bağıntının ters orantıyla kurulduğunu, yani aile ortalama gelir düzeyi düşüğe motivasyon düzeyinin yükseldiğini, aile ortalama gelir düzeyi yükselirken motivasyon düzeyinin düştüğünü ortaya çıkarmıştır (2018, s. 158).

Algur'a ait araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan HEPSÖ'nün genel ortalaması ile "gerekçe ve tutum" alt boyutunda bireylerin psiko-sosyal durum ortalama puanları, il merkezinde ikamet edenlerden köyde ikamet edenlere doğru gidildikçe artmaktadır. Aynı zamanda bireyin hafızlık eğitimini alma gerekçesi, söz konusu eğitime karşı geliştirdiği tutum ve eğitimin alındığı kurs ortamı ile ilgili düşünceleri de ailesinin ikamet durumuna göre farklılaşmaktadır. Bu bağlamda yapılan hesaplamalarda ailesi köyde ikamet eden bireylerin gerekçe ve tutum puanları, ailesi il merkezinde ikamet eden bireylerden daha yüksek bulunmuştur. Ancak aynı araştırmada, hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeylerinin aile ikameti ve aile aylık gelirine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumlarının da aile ikametinden etkilenmediği anlaşılmıştır (2018, s. 156–160).

Yukarıda yer alan bulgulardan hareketle hafızlık eğitimi ile bu eğitimi alan bireylerin ailelerinin nerede ikamet ettikleri ve gelir düzeyleri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Bireyin hafızlık eğitimini hangi gerekçelerle almak istediği ve hafızlık

eğitimi aldığı kurs ortamına dair düşünceleri aile ikametinden etkilenmektedir. Aile gelir düzeyi yüksek olan bireylerin motivasyon durum puanları düşüktür. Dolayısıyla hafızlık eğitimi verilen kurslarda öğrencilerin ailelerine ilişkin durumları, bu eğitimin daha nitelikli olmasına yönelik planlamalarda göz önünde bulundurulmalıdır.

Hafızlık Eğitiminde Hedef, Gerekçe ve Tutum

Hafızlık eğitiminin niteliğini etkileyen temel faktörlerden biri, söz konusu eğitimin hangi amaç uğruna alındığının farkında olunmasıdır. Hz. Peygamber (s.a.s.) zamanında Kur'an-ı Kerim'in korunması, anlaşılması ve hayata uygulanması gayesiyle ezberleniyordu. Dönem itibarıyla Kur'an'ı hifzedilirken ön planda tutulan gereklilik Kur'an'ın muhtevasına hâkim olunmasıydı. Günümüzde ise hafızlık eğitimi, Kur'an'ın manasına hâkim olmak, onu anlamak ve hayata uygulamaktan ziyade dinî bir geleneği devam ettirme çabası, faziletli bir davranış ya da Allah'ın rızasını kazanmak için yapılan bir ibadet olarak addedilmektedir (Cebeci, 2010, s. 7–10). Cebeci, hafızlık eğitiminde ciddi bir bilinç zafiyeti olduğunu, bu durumun ancak hafızlık eğitimi alan bireyin “ben niçin bu kadar külfete ve mahrumiyete katlanıp hafızlık eğitimi alıyorum?” sorusuna akılcı, tutarlı ve ikna edici bir cevap olarak gördüğü eğitimin kendisine sağlayacağı kazanımlara matuf güçlü bir kanaat oluşturması hâlinde bir çözüme kavuşturulabileceğini vurgulamıştır (2010, s. 17–18). Nitekim Koç'un yaptığı araştırmada, Kur'an kursu öğrencilerine kurslardaki birincil başarısızlık sebebinin sorulduğu, verilen cevaplara göre öğrencilerin %63'ünün amaç ve ideal yoksunluğuna, %71,7'sinin de kursun bir gelecek vizyonunun olmamasına işaret ettiği belirtilmiştir (Koç, 2005, s. 185).

Hafızlık eğitimi alan bireyler üzerinde yapılan farklı araştırmalara bakıldığında, bu eğitimi almadaki temel hedefin “hafız olmak” ifadesiyle tanımlandığı görülmektedir (Koç, 2005, s. 63; Oruç, 2009, s. 50). Hâlbuki hafızlık eğitiminde, eğitimin başarıyla tamamlanmasının ötesinde bir hedefin olması ve buna öncelik atfedilmesi beklenmektedir (Kaya, 2010, s. 522). Öyle ki hafızlık eğitiminin temel problemi, söz konusu eğitimi almaya karar veren bireylerin az zeki olmaları değil, bir hedeflerinin olmayışı üzerinden tanımlanmaktadır (Şahin, 2012, s. 76). Bu bağlamda önerilen öncelikli hedef ise Kur'an'ı anlamak, Kur'an'a göre bir hayat yaşamak olarak belirtilmektedir (Çimen, 2007, s. 106). Yapılan farklı araştırmalarda bireyin hafızlık eğitimine, başta ailesi olmak üzere, arkadaş ve öğretmenlerinden etkilenmekle birlikte büyük oranda kendi isteğiyle başladığından bahsedilmesi (Bayraktar, 1992, s. 29; Buyrukçu, 2001, s. 93; Gent, 2011; Oruç, 2009, s. 50) bu noktada büyük bir değer taşımaktadır.

Algur'un araştırmasında, yaklaşık on katılımcıdan yedisi bir hedefinin olduğunu ifade ederken üçü bir hedefinin olmadığını belirttiği kaydı mevcuttur. Ayrıca bu husustaki nitel verilerin nicel verilerle aynı doğrultuda olduğu da görülmektedir. Bir hedefinin olduğunu söyleyen katılımcılar tarafından sıklıkla benimsenen hedeflerin “hafızlık eğitimini tamamlamak”, “din hizmetleri personeli olmak”, “üniversite bi-

tirmek”, “Allah rızasını kazanmak”, “dil eğitimi almak”, “hafızlığı ömür boyu korumak”, “mesleki niteliği arttırmak ve iş sahibi olmak”, “insanlara faydalı olmak” ve “hafızlıkla amel etmek” olduğu saptanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu hafızlık eğitimine başlarken belirledikleri hedeflerinde bir değişme olmadığını belirtmiştir. Hedeflerinde değişme olanlar ise hafızlığı kısa sürede bitirmek olan hedeflerinin, hafızlığı sağlam bir şekilde bitirmeye evrildiğini ifade etmiştir (2018, s. 265).

Ünsal tarafından yapılan araştırmada, hafızlık eğitimi veren Kur’an kursu öğretmenlerinin %10’u hafızlık eğitiminin amacının sadece “hafız yetiştirmek”, %13’ü “iyi Müslüman yetiştirmek”, %9,9’u “güzel Kur’an okuyan bireyler yetiştirmek”, %9,9’u “Kur’an’ın korunmasını sağlamak”, %9,9’u “din eğitimine temel oluşturmak”, %15,5’i “Kur’an’ın anlaşılması ve hayata uygulanmasını sağlamak” olduğunu ifade ettikleri bulgusuna yer verilmiştir. Aynı araştırmada kurs hocalarının %69’unun bu amaçların gerçekleştiği, %19,7’sinin kısmen gerçekleştiği, %5,6’sının da gerçekleşmediği kanısında olduğu da saptanmıştır (2006, s. 92–94).

Yukarıda değinilen bulguların tümü birlikte değerlendirildiğinde hafızlık eğitimi ile ulaşılmak istenen hedeflerin büyük bir kısmının kısa vadeli ve gelecek vizyonundan uzak olduğu söylenebilir. Esasen hafızlık eğitimi alan bireylerin, hafız olmayı amaçlamalarına rağmen edindikleri beceriyi yaşam pratiğine nasıl çevireceklerini bilemedikleri ve hatta aldıkları eğitimi anlamlandıracak hedefleri belirleyip tanımlayamadıkları anlaşılmaktadır. Hafızlık eğitiminde farkındalığın yaş yükseldikçe arttığını gösteren bulgu, belirlenen hedeflerin neden daha çok kısa vadeli olduğunun açıklamasında manidar bir rol almaktadır. Dolayısıyla hafızlık eğitim programında kazanımlar yazılırken yaş ve farkındalık ilişkisi göz önünde bulundurulmalıdır.

“Hafızlık eğitiminde bir hedef edinmenin bireyin motivasyon, psiko-sosyal durum ve stres düzeyi üzerinde bir etkisi var mıdır?” sorusuna cevap arayan Algur, katılımcılarına uyguladığı HEMÖ ve alt boyutlarında, hafızlık eğitimini bir hedefe binaen aldığını söyleyen bireylerin ortalama motivasyon durum puanlarının, bir hedefinin olmadığını ifade edenlere oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiş; bu bulgudan hareketle hafızlık eğitiminde bir hedef belirlemenin motivasyon açısından gerekliliğini ortaya koymuştur. Aynı araştırmada, HEPSÖ ile elde edilen nicel verilerden, hafızlık eğitiminde bir hedefi olduğunu söyleyen bireylerin ortalama psiko-sosyal durum puanlarının, bir hedefinin olmadığını ifade edenlere oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşan Algur, böylece psiko-sosyal durum açısından hafızlık eğitiminde bir hedef belirlemenin önemini gerekçesiyle göstermiştir (2018, s. 179–180).

Aynı çalışma kapsamında uygulanan ASÖ 14’ün “yetersiz öz yeterlik” alt boyutunda hafızlık eğitiminde bir hedefinin olmadığını ifade eden bireylerin stres düzeylerinin, bir hedefi olduğunu ifade edenlere oranla daha yüksek olduğu; “stres/rahatsızlık algısı” alt boyutunda ise hafızlık eğitiminde bir hedefinin olduğunu ifade eden

bireylerin ortalamasının, bir hedefi olmadığını ifade edenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle öz yeterliği düşük bireylerin kendilerine bir hedef belirleyemedikleri ve bir hedefi olmayan bireylerin stres/rahatsızlık algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Algur, 2018, s. 185). Burada ulaşılan bulgular, bir taraftan hafızlık eğitimi belirlediği bir hedef doğrultusunda alan bireylerin öz yeterliğinin yüksek olduğunu, diğer taraftan ise bir hedefi olmayan bireylerin stres düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, hedefi olmayan bireylerin kaygısının da olmadığı, dolayısıyla stres altına girmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Algur, hafızlık eğitimi alan bireylerin hangi gerekçelerle hafızlığa yöneldiklerine dair ayrıntılı bilgi toplamak üzere bir nitel yöntem uygulayımı olan görüşmeden yararlanmış olup görüşmeler sırasında kaydedilen katılımcı beyanlarına istinaden hafızlık eğitiminin öncelikle ibadet kaygısıyla alındığı saptamasını yapmıştır. Zira araştırmada Allah rızasını kazanmak amacıyla hafızlık eğitimi aldığını söyleyen bireyler çoğunluktadır (n=15). Bununla birlikte “Kur’an ve hafızlık sevgisi” (n=5), “Kur’an’ı anlama ve yaşama isteği”(n=4), “ilim elde etme düşüncesi” (n=2), “ihtiyaç olduğunu düşünme” (n=2) ve “insanlara faydalı olma isteği” (n=1) gibi gerekçelerin de daha çok içsel motivasyonu yansıttığı anlaşılmaktadır. Ancak “bir meslek edinme” (n=5), “anne babasının isteğini yerine getirme” (n=3), “gösteriş” (n=2) ve “toplumsal kabul” (n=3) gibi dışsal motivasyonu yansıtan gerekçelerle hafızlık eğitimi aldığını söyleyen katılımcıların da olduğu unutulmamalıdır (2018, s. 187). Aynı minvaldeki Ünsal tarafından yapılan araştırmada da katılımcıların %55’inin dinî gerekçelerle, %20’ye yakın kısmının toplumsal gerekçelerle %7’ye yakın bir kısmının da ailesinin isteğini yerine getirme gerekçesiyle hafızlık eğitimi aldıkları belirtilmiştir (2006, s. 40). Bayraktar’ın Kur’an kursu öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada katılımcıların %35,91’i aile isteğini yerine getirmek için, %49,79’u Kur’an öğrenmek için %7,34’ü dinî bilgi edinmek için ve %5,71’i de toplamda saygınlık kazanmak için Kur’an kursuna geldiğini ifade etmiştir (1992, s. 35). Benzer tespitler Ay (2005, s. 41) ve Öztürk (2007, s. 67) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da yapılmıştır.

Algur’un, araştırması kapsamında hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin bilgi edinmek amacıyla uyguladığı HEPSÖ’nün gerekçe ve tutum alt boyutunda elde edilen verilere göre söz konusu eğitime yönelik tutum ve gerekçeler, yaş, cinsiyet, aile ikameti, hafızlık sonrası eğitim, sosyal yaşantılardan yoksun kalma düşüncesi, hafızlık eğitimi tavsiye etme durumu, kursun fiziki imkânlarını yeterli bulma ve hedefler gibi değişkenlerden etkilenmektedir (2018, s. 268).

Hafızlık eğitimi alan bireylerin gerekçe ve tutum puanları en düşük yaş seviyesi olan 10-14 yaş aralığında en yüksek değere sahipken lise mezunlarına karşılık gelen 18-20 yaş grubunda en düşük değerleri göstermektedir. Bu veriler, hafızlık eğitiminde yaşın önemli olduğunun ve özellikle küçük yaşlarda hafızlık eğitimine başlamanın

daha verimli sonuçlar vereceğinin bir delili olarak kabul edilebilir. Gerekçe ve tutum alt boyutunda erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir (Algur, 2018, s. 146–150). Gerekçe ve tutum alt boyutunun aile ikameti ile ilişkisine bakıldığında, ailesi il merkezinde ikamet eden bireylerin ortalama puanlarının en düşük seviyeye, ailesi köyde ikamet eden bireylerin ortalama puanlarının en yüksek seviyeye denk geldiği görülmektedir (Algur, 2018, s. 154). Hafızlık eğitiminin ardından planlanan eğitim süreci değişkeni açısından en yüksek gerekçe ve tutum puanını lise düzeyinde din eğitimi almak isteyenleri temsil eden grubun, en düşük gerekçe ve tutum puanını ise yükseköğretim düzeyinde ancak ilahiyat dışında bir eğitim düşünen bireyleri temsil eden grubun aldığı dikkati çekmektedir (Algur, 2018, s. 165). Bu bulgu, hafızlık eğitimi alan bireylerin, söz konusu eğitimi tamamladıklarında kazanacakları hafızlık unvan ve vasfını hangi amaçla kullanacaklarına dair bir planlama yapmaları gerektiğini göstermektedir.

Hafızlık eğitimi aldığı için kendisini akranlarının sosyal yaşantılarından mahrum olarak gören bireylerin gerekçe ve tutum puanları en düşük seviyededir. Buna karşın hafızlık eğitiminde bir hedefinin olduğunu ortaya koyan ve hafızlık eğitimi isteyen herkese tavsiye edebileceğinin yanı sıra eğitim aldığı kursun fiziki imkânlarının da yeterli olduğunu ifade eden bireylerin gerekçe ve tutum puanları en yüksek seviyededir (Algur, 2018, s. 269).

Algur'un araştırması kapsamında hafızlık eğitimi tavsiye etme değişkeniyle ilgili olarak katılımcılara yönelttiği soru üzerinden elde ettiği nicel veriler, katılımcıların %82,8'inin aldıkları eğitimi isteyen herkese tavsiye edebileceğini, %5,8'i söz konusu eğitimi isteyen herkese tavsiye etmeyeceğini, %11'inin de bir fikrinin olmadığını göstermektedir. Katılımcıların ezici çoğunluğunun hafızlık eğitimi başkalarına da tavsiye edecek olmasından, eğitim gördükleri kurstan ve eğitimin niteliğinden memnun kaldıkları ve bu eğitimi aldıkları için pişmanlık duymadıkları anlaşılmaktadır. Hafızlık eğitimi isteyen herkese tavsiye edeceğini söyleyerek bu eğitime karşı olumlu tutum geliştiren bireylerin, aynı zamanda sürece daha güçlü motive olabildikleri ve aldığı eğitimi tavsiye etmeyenlere oranla stres düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir (2018, s. 270).⁶

Hafızlık eğitimine karar vermede Algur'un araştırmasına katılan katılımcılar kendilerini anneleri (n=3), babaları (n=12), anne ve babaları (n=11), bir akrabaları (n=12), hocaları (n=17) ve arkadaşları (n=4) gibi yakınlarının etkilediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte söz konusu kararı kendi isteği doğrultusunda aldığını ifade

6 Bayraktar'ın araştırmasında "İlkokul sonrasında Kur'an kursu yerine örgün bir eğitim kurumuna gitme imkânı olsaydı Kur'an kursuna yine de gelir miydiniz?" sorusuna katılımcıların %60,81'i "mutlaka", %32,09 "belki gelirdim" seçeneğini işaretleyerek cevap vermiştir (1992, s. 28). Ay'ın araştırmasında yer alan benzer bir soruya öğrencilerin %84,3'ü "gelirdim", %4,6'sı "gelmezdim", %11,1'i de "kararsızım" demiştir (2005, 40). Koç'un araştırmasında da katılımcıların %83,1'i Kur'an kursuna yine de geleceğini ifade etmiştir (2005, s. 60). Çimen'in araştırmasında hafızlığını bitirdiğinde katılımcıların %48,8'i hafız olduğu için çok mutlu olduğunu, %36,9'u ise Kur'an kursu ortamından kurtulduğu için çok mutlu olduğunu ifade etmiştir (2007, s. 149).

eden katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir (n=22). Bazı katılımcılar da karar verirken Kur'an kursuna gitmiş olma (n=11), gidilen Kur'an kursunda hafızlık için hazırlık eğitimi almış olma (n=9), hafızlık eğitiminin meslek edinmeye katkı sağlayacağı düşüncesi (n=2) gibi faktörlerin etkili olduğunu dile getirmiştir. Her ne kadar bazı katılımcılar üniversite sınavını kazanamayınca hafızlık eğitimi almaya karar verdiğini söylemişse de (n=3) sadece Kur'an'ı ve hafızlığı sevdiği için eğitim aldığını vurgulayan katılımcılar da (n=6) bulunmaktadır. Hafızlık eğitiminde içinde yaşanılan ortamın önemini ortaya koyması açısından çevresinde hafız bireyler olduğu (n=18) ve onlara özendiği için (n=8), hafızlık törenlerinden etkilendiği için (n=2) hafızlık eğitimi almaya karar verdiğini söyleyen katılımcıların olması dikkat çekicidir. Azınlıkta olmakla birlikte kimi katılımcılar tarafından da Kur'an'ı anlama isteğinin (n=1), eğitimine katkı sağlayacağı düşüncesinin (n=4) ve dinî motivasyon kaynaklarının (n=4) karar verme sürecinde etkili olduğu belirtilmiştir (2018, s. 270)

Ünsal tarafından yapılan nicel bir araştırmada, hafızlık eğitimi alan bireylerin %77,9'unun kendi isteğiyle, %15,9'unun ailesinin isteğiyle, %2,4'ünün mesleğine katkı sağlayacağı düşüncesiyle ve %1,2'sinin de hocasının etkisiyle hafızlık eğitimi almaya başladığı saptanmıştır (2006, s. 32). Hafızlık eğitimine başlamada etkili olan unsurları öğreticilerin gözünden tespit etmeye çalışan Çaylı'nın araştırmasında da yine aynı faktörlerin gündeme geldiği, ancak bunların öncelik ve oranlarının farklı olduğu dikkati çekmektedir. Nitekim söz konusu araştırmaya göre, öğreticilerin gözünden, hafızlık eğitimi alan bireylerin %31'i yüzünden okurken öğreticinin teşvik etmesiyle, %26,2'si aile tesiriyle; %23,8'i kendi isteğiyle, %4,8'i çevre etkisiyle, %2,4'ü arkadaş etkisiyle hafızlık eğitimine başlamış görünmektedir (2005, s. 81). Buyrukçu'nun çalışmasında ise Kur'an kursu öğreticilerinin öğrencilerin kursa devam etmesinin büyük oranda aile etkisinden kaynaklandığı tespitine yer verilmiştir (2005, s. 93). Aynı minvaldeki bir diğer araştırma Ay tarafından gerçekleştirilmiş olup yatılı Kur'an kursuna devam eden öğrencilerin %32'sinin aile isteği, %61,7'sinin kendi isteği, %0,7'sinin arkadaş etkisi ve %2'sinin de akraba etkisiyle Kur'an kursuna geldiğini göstermektedir (2001, s. 39).

Algur'un araştırması kapsamında katılımcılara uygulanan HEMÖ'nün sonuçları-na göre içsel motivasyon alt boyutunun ortalama tercih edilme oranı %80 seviyesini geçmektedir (2018, s. 272). Algur'un çalışması kapsamında elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda hafızlık eğitimini kendi isteğiyle aldığını ifade edenlerin (n=22) çoğunlukta olması ile nicel verilerin işlendiği HEMÖ'nün içsel motivasyon alt boyutu ortalamalarının yüksek bir değerde çıkması (%81,6) birlikte düşünüldüğünde, hafızlık eğitiminin ağırlıklı olarak bireylerin kendi istekleri ve içsel motivasyonlarıyla gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu bağlamda daha önce yapılan farklı araştırmalarda da benzer tespitlerin ortaya koyulmuş olması (Bayraktar, 1992, s. 29; Ünsal, 2006, s. 32) belirtilen yorumu desteklemektedir. Yukarıda kısaca açıklanan bulgular birlik-

te değerlendirildiğinde, hafızlık eğitiminde kısa vadeli hedeflerin belirlendiği ve bu eğitimi almanın gerekçelerinin farklı yönlerde çeşitlendiği belirtilebilir. Buna göre hafızlık eğitimi alan bireylerin, öncelikle içsel motivasyon olmak üzere mesleki ve toplumsal etkiler ile eğitime dayalı etkenler doğrultusunda hafızlık eğitimine karar verdiği anlaşılmaktadır.

Hafızlık Eğitiminde Yöntem

Hafızlık eğitiminin temeli olan Kur'an'ı Kerim'in ezberlenmesi sürecinde takip edilen yol, söz konusu eğitimin niteliğini belirleyen etkenlerden biridir. Literatürde hafızlık eğitimi için başarılması gereken ilk aşamanın Kur'an'ı Kerim'i yüzünden belli bir seviyede okuyabilmek olduğu, bu aşama tamamlandıktan sonra ezberin tedrici bir yaklaşımla azdan çoğa, kolaydan zora doğru verilmesi gerektiği, ezber öncesinde yüzüne okunması, bu sırada varsa hataların düzeltilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca ezberlenecek ayetlerde tecvit kurallarına riayet edilmesi için gerekli açıklama ve uygulamaların verilmesi, ezberin sesli yapılması suretiyle dilin alışmasının sağlanması ve bu sayede olası hataların da fark edilerek düzeltilmesinin önemi bilhassa vurgulanmaktadır (Çelik, 2012, s. 72; İbn Cemâa, 2012, s. 175–177; Temel, 2007, s. 47). Hafızlık eğitimi alan bireyin zihninin dağılmaması ve dikkatini bu eğitime verebilmesi için ezber faaliyeti üzerine yoğunlaşması ve ezberleyeceği yeri devamlı tekrar etmesi kadar çalışmaya ara vermek, temiz hava almak suretiyle kendini motive etmesi gerektiği de belirtilmektedir (Temel, 2007, s. 44–45).

Türkiye'de DİB'e bağlı resmî Kur'an kurslarında verilen eğitimde esas alınan "Hafızlık Eğitim Programında", iki yöntem hakkında bilgi verildiği bilinen bir husustur. Bunlardan ilki kurslar arasında uygulama birliği sağlanması amacıyla hafızlık eğitimi ile ilgili temel esasların yer aldığı "geleneksel yöntem", ikincisi ise Aynur'un ilgili alandaki yeni araştırmalar sonucunda bulunan zihnin çalışma sistemini dikkate alarak geliştirdiği "tekrarlara dayalı yöntem"dir. Hafızlık Eğitim Programı'nda yer alan "tekrarlara dayalı yöntem", hafızlık eğitim sürecinin oldukça kısa bir sürede tamamlanmasını öngörürken geleneksel yöntemle hafızlık yapmak çok daha uzun bir süreyi gerektirmektedir. Bununla birlikte DİB'in eğitim programında, bireysel farklılıklara vurgu yapılarak her iki yöntemde de hafızlık eğitiminin süresinin bu farklılıklara göre değişebileceği ifade edilmiştir (DİB, 2010, s. 13–14).

Yakın dönemde hafızlık eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar ve yazılan makalelerde yönteme dair değerlendirmeler yer almaktadır. Bu değerlendirmelerde geleneksel yöntemin farklı ülkelerdeki yöntemlerle karşılaştırması ile avantaj ve dezavantajlarının tespiti yapılmakla birlikte geleneksel yöntemin geliştirilmesi kapsamında eğitim bilimleri, teknoloji gibi alanlarda meydana gelen değişim ve gelişmelerin takip edilmesi gerektiğinin de altı çizilmektedir (Aynur, 2015, s. 65–180; Akdemir, 2010, s. 30–31; Fırat, 2007, s. 561–563; Koç, 2005, s. 167).

Türkiye’de hafızlık eğitiminin sistem ve yöntem anlayışı bakımından yenilenmesine vurgu yapılmaktadır (Ünsal, 2006, s. 95). Bu bağlamda geleneksel yöntemin her cüzün son sayfasından başlamasının, bazı bireylerde bıkkınlık ve yılgınlık yarattığı, bu yüzden hafızlık eğitiminin yarıda kesilmesinin bile söz konusu olduğuna dikkat çekilmekte ve Kur’an’ın tamamının ezberlenmesini öngören geleneksel hafızlık eğitim anlayışının yanında beş cüz, on cüz hafızlığı gibi uygulamaların geliştirilebileceği önerilmektedir (Akdemir, 2010, s. 30–31; Buyrukçu, 2001, s. 156).

Algur’un araştırmasının nicel bölümünde katılımcıların %92,9’unu oluşturan ezici çoğunluğunun hafızlık eğitimi aldıkları kursta “geleneksel ezberleme yöntemi”nin kullanıldığı bilgisi yer almaktadır. Buna karşın hafızlık eğitiminde “tekrarlara göre yapılandırılmış yöntem”in uygulandığını belirten katılımcılar, örneklemin ancak %5,8’ini temsil etmektedir. Aynı hususta nitel verilerden elde edilen ilgili bulgular da söz konusu nicel bulguları teyit eder mahiyettedir. Şöyle ki görüşme yapılan katılımcıların tamamı kurslarında klasik ya da geleneksel yöntem olarak bilinen yöntemin kullanıldığını dile getirmiş olup bu yöntemde her cüzün son sayfasından başlanıp, otuz cüz tamamlandıktan sonra ilk cüzün bir evvelki sayfasından başlanıp aynı şekilde devam edilmesi ve bu suretle Kur’an’ın tamamının hıfzedilmesi öngörülmektedir (2018, s. 274).

Algur’un araştırmasının nitel kısmına katılan hafızlık eğitimi alan bireylerin tamamına yakını geleneksel yöntemi beğendiklerini ve memnuniyetlerini dile getirmiştir. Bu bağlamda geleneksel yöntemin tarihî bir öneme sahip olduğunun altını çizen katılımcıların bir kısmı başka yöntem bilmediklerini, ancak arayış içinde de olmadıklarını, bir kısmı da bu yöntemin sağlam bir hafızlık yapılmasına katkı sağladığını beyan etmiştir. Buna koşut olarak bazı katılımcılar, geleneksel yöntem alternatif olarak gündeme getirilen farklı yöntemlerin gerçekçi olmadığını ve hafızlık eğitiminde olması gereken paradigmanın dışında bir paradigma ile hazırlandığını ifade etmiştir. Hafızlık eğitimi alan bireylerin tamamına yakını geleneksel yöntemi tercih etmenin ötesine geçerek farklı yöntem arayışlarını aşikâre bir karşı duruşla gereksiz görmektedir (Algur, 2018, s. 275).

Algur’un araştırmasının nitel verileri için gerçekleştirilen görüşmelerde, hafızlık eğitimi alan katılımcılara günün dersini veremediklerinde nasıl bir muamele ile karşılaştıkları sorusu yöneltmiş ve alınan cevaplar üzerinden bu deneyimin bireyin psiko-sosyal durumuna etkisi değerlendirilmiştir. Görüşme yapılan katılımcıların biri dışında tamamı tarafından eğitimleri boyunca dersi verememe durumunda kaldıkları ifade edilmiştir. Hafızlık eğitiminde dersi verememenin ekseri öğrencinin günlük psikolojik durumundan kaynaklandığı belirtilerek böyle bir durumda ısrar edilmesinin hafızlığın sıhhati açısından sakınca oluşturduğuna vurgu yapılmıştır (2018, s. 276).

Ders veremediğinde öğrencinin görmüş olduğu muamele, verilemeyen dersin telafisine olumlu ya da olumsuz yönde yansımaktadır. Nitekim Algur’un çalışmasına katılım

sağlayan hafızlık öğrencileri, verilemeyen dersin telafisinin nasıl yapıldığı sorusuna cevaben farklı alternatiflerden bahsetmiştir. Bu bağlamda öncelikle hocanın dersin neden verilemediğini ya da hangi düzeyde bir eksiklik olduğunu göz önünde bulundurduğu ifade edilmiştir. Duruma göre belirlenen telafi için dersteki eksikliğin az ya da ezberinin kolay olması durumunda ertesi gün için iki dersten sorumlu olunduğu, bu mümkün değilse hafta sonu iznine çıkmayıp eksikliğin telafi edildiği ya da herhangi bir telafi yoluna gidilmeden dersin bir ders kaydığı belirtilmiştir. Bu noktada bir katılımcı, ilgili ders alt sayfalarda ise ertesi gün iki ders verilmek suretiyle telafi edilebildiğini ancak sayfalar arttıkça bunun mümkün olmadığını açıklamıştır (Algur, 2018, s. 276).

Yöntem konusunda dile getirilen konulardan biri de hafızlık eğitiminde Arapça dil derslerine yer verilmesidir. Arapça dil dersleri, Kur'an'ın bir geleneğin devam ettirilmesi ve ibadet gerekçesiyle ezberlenmesinin ötesinde, Hz. Peygamber (s.a.s.) zamanındaki gibi anlaşılması ve hayata uygulanması için ezberlenmesinde bir araç olarak görülmektedir (Akdemir, 2010, s. 33; Cebeci, 2010, s. 21). Bu bağlamda Temel, anlam yüklü bir metin olarak Kur'an'ın anlamca boş herhangi bir metne göre on kat daha kolay ezberlenebileceğini öne sürmüştür (2007, s. 50). Akdemir de hafızlık eğitimi alan bireylere ezberledikleri ayetlerin muhtevasını az da olsa anlayabilecekleri kadar bir dil eğitiminin, mümkünse hafızlık eğitimi öncesinde, mümkün değilse Kur'an'ın ezberlenmesinden sonra verilmesinin lüzumuna işaret etmiştir (2010, s. 36). Cebeci ve Ünsal ise Kur'an'ın manasını anlamaksızın alınan hafızlık eğitiminin, Kur'an'ın yaşanmasından ziyade bir ibadetin yerine getirilmesi kapsamında değerlendirilebileceğine dair kanaatlerini açığa vurmuşlardır (2006, s. 42–43). Buna karşın Ünsal tarafından yapılan ayrı bir araştırmada, hafızlık eğitimi veren öğretmenlerin yarısından fazlasının, hafızlık eğitiminde Arapça dil derslerine yer verilmesini gereksiz gördüğü dikkatlere sunulmuştur (2006, s. 87).

Algur, araştırmasında hafızlık eğitimi öncesinde Kur'an'ın anlaşılmasına yönelik sistemli bir çalışma yapılmadığı sonucuna varmaktadır. Bu kapsamda araştırmada, öğrencilerin bütün zamanlarını ezber yapmak için harcamaları dolayısıyla dil derslerine vakit ayıramamaları bir tarafa, hafızlık eğitiminde kullanılan yöntemin manayı bilmemeyi gerektirdiği gerekçesiyle Kur'an kurslarında Arapça dil derslerinin genellikle hafızlık eğitiminin tamamlanmasından sonra verildiği bilgisine yer verilmiştir (2018, s. 277). Gerçekten de Türkiye'de uygulanan hafızlık yöntemi, ana dili Arapça olmayanlar için uygulanabilir bir yöntemdir. Çünkü ezberin her cüz sonundan bir sayfa olarak yapılması anlam bütünlüğünü bozmaktadır. Kur'an metnini anlayabilen ülkelerde ise ezber, Kur'an'ın başından itibaren cüz cüz yapılmaktadır (Aynur, 2005, s. 66). İleri derecede Arapça bilen hafız akademisyenlerle yapılan görüşmeler de yukarıda belirtilen değerlendirmeleri doğrular şekilde gelişmiştir.

Hafızlık Eğitimine Hazır olma ve Farkındalık

Hafızlık eğitimi için belli bir hazırlık aşamasından geçmenin gerekliliği hem literatürde hem de DİB Hafızlık Eğitim Programı'nda ifade edilmektedir. Hafızlık eğitimine başlamadan önce öğrencilerin yüzüne okuma, tecvit bilgisi, ezber yapma kabiliyeti, ezber yapma süresi, ses özelliği gibi konularda yeterli bir duruma gelmesi gerekmektedir (Akdemir, 2010, s. 27–28; Fırat, 2007, s. 561; Kaya, 2010, s. 522; Şağban, 2011, s. 247–263). Nitekim Bayraktar da hafızlık eğitimi alacak bireyin, “sürat” (çabuk ezberleme), “sadakat” (doğru ezberleme), “metanet” (uzun süre çalışabilme ve ezberi koruyabilme), “tedai” (kolay hatırlayabilme) gibi özellikleri taşımasının önemine değinmektedir (1992, s. 84–85). Hazırlık aşaması için Hafızlık Eğitim Programı'nda öngörülen süreç ise dört aylık bir zaman zarfında tamamlanmaktadır (DİB, 2010, s. 11).

Algur'un araştırmasında kullanılan HEPSÖ'nün alt boyutlarından biri olan “farkındalık” alt boyutunun içeriğini hafızlık eğitimi öncesi hazırlık aşamasının gerekliliği, bireyin hafızlık eğitimine neden başladığının farkında olması, yüzüne okumasını geliştirmesi, hafızlık eğitimi hakkında bilgi sahibi olması ve hafızlık eğitiminin hayata bir yansımalarının olması gerektiği gibi maddeler oluşturmaktadır. Söz konusu araştırmada HEPSÖ'nün farkındalık ortalaması %93,6 gibi bir oranla oldukça yüksek düzeyde çıkmıştır. Aynı araştırmada hafızlık eğitiminde farkındalığın “yaş”, “cinsiyet”, “hafızlık eğitimi sonrası eğitim”, “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi”, “hafızlık eğitimi tavsiye etme durumu”, “kursun fiziki imkânlarını yeterli bulma” ve “hedef” bağımsız değişkenleriyle ilişkili olduğu da tespit edilmiştir (2018, s. 279).

Algur'un araştırmasındaki verilere göre hafızlık eğitiminde farkındalık düzeyi bireylerin yaşlarıyla doğru orantılı olarak artmaktadır. Hafızlık eğitimi alan bireyin yaşı ne kadar büyük olursa farkındalığı da o oranda artmaktadır (2018, s. 146). Cinsiyet değişkenine bakıldığında kadınların farkındalık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir (2018, s. 150). Hafızlık eğitimi sonrasında planlanan eğitim değişkeni için ilahiyat alanı dışında bir eğitim kurumuna devam edeceğini söyleyen bireylerin farkındalık düzeyi en düşük seviyeye denk gelmektedir (2018, s. 165). Aldığı eğitim dolayısıyla akranlarının sosyal yaşantılarından yoksun olduğunu düşünen bireylerin farkındalık düzeyleri düşükken (2018, s. 169) hafızlık eğitimi isteyen herkese tavsiye edebileceğini söyleyen bireylerin farkındalık düzeyleri yüksektir (2018, s. 173). Tahmin edileceği üzere hafızlık eğitimine başlarken bir hedefinin olduğunu ifade eden bireyler gibi (2018, s. 179) hafızlık eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli gören bireylerin de farkındalık düzeyleri bu noktalarda olumsuz olanlara göre daha yüksek değerler almaktadır (2018, s. 176).

Hafızlık eğitiminin daha nitelikli yapılabilmesi ve başarıya ulaşabilmesi için, söz konusu eğitimi almak isteyen bireylerin kabiliyetlerinin tespit edilebilmesi, Kur'an'ı

yüzüne, kuralına uygun ve seri bir şekilde okuyabilmesi ve tecvit kurallarını öğrenmesi için hazırlık aşaması, oldukça önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla bu dönemde harcanan zaman kesinlikle vakit kaybı sayılmamalıdır (Fırat, 2007, s. 560; Kaya, 2010, s. 519–521; Şağban, 2011, s. 247–263). Nitekim Algur’un araştırmasının nitel bölümüne katılım sağlayan hafızlık öğrencilerinin bir kısmı, hafızlık eğitimi almak isteyen bireyin evvela kapsamlı bir hazırlık döneminden geçmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu hazırlık döneminde bireyin Kur’an’ı yüzünden çok iyi bir şekilde okuyabilmesinin beraberinde ezber yaptırılmak suretiyle bu yöndeki kabiliyetinin geliştirilmesinin ciddi yarar sağlayacağı vurgulanmıştır. Ayrıca hafızlık eğitimine bireyin zihinsel olarak hazır olması ve içsel bir motivasyonla sevgi odaklı bir yaklaşımı benimseyerek başlamasının önemine dikkat çekilmiştir. Hafızlık eğitimi alacak bireyin dinî yaşantısına özen göstermesi, Allah ve Kur’an’a sevgisini taşıması, olgun bir ahlakî yapıya sahip olması lüzum atfedilen diğer unsurlar arasındadır (2018, s. 281).

DİB Hafızlık Eğitim Programı’nda hafızlık eğitim süreci planlanırken hazırlık döneminin önemi vurgulanmış ve söz konusu dönem için dört aylık bir süre öngörülmüştür (DİB, 2010, s. 11). Algur’un araştırmasının nicel bölümünde katılımcılara hafızlık eğitimi aldıkları Kur’an kursunda hazırlık dönemi olup olmadığı ve söz konusu dönemin kaç ay sürdüğü sorulmuştur. Katılımcıların %87,4’lük kısmı bu soruyu olumlu olarak cevaplarken %11,4’lük kısmı olumsuz cevap vermiştir (2018, s. 135).

Her ne kadar Hafızlık Eğitim Programı’nda hazırlık aşaması için verilen süre dört ay olarak belirlense de bu süre öğrencinin kabiliyeti ya da kursun kurumsal uygulamaları sebebiyle değişebilmektedir. Algur’un araştırmasında bu sürenin 5-8 ay aralığında olduğunu belirtenler örneklemin %36,6’sını, 0-4 ay olduğunu belirtenler %25,2’sini, 9-12 ay aralığında olduğunu belirtenler ise %21,8’ini temsil etmektedir (2018, s. 135). Bu oranlardan hareketle Hafızlık Eğitim Programı’nda ifade edilen dört aylık sürenin hazırlık aşaması için yeterli olmadığı söylenebilir. Gerçekten de bazı Kur’an kurslarında hazırlık aşamasının bir yıl sürdüğü bilinmektedir. Bununla birlikte Kur’an kurslarında görülen bahse konu ayrımların tercih edilen farklı uygulamalardan kaynaklanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Yukarıda kısaca açıklanan bulgular birlikte değerlendirildiğinde Türkiye’de hafızlık eğitimi alan bireylerin farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte farkındalık düzeyinin çeşitli değişkenlerden etkilenebileceğini de göz ardı etmemek gerekir. Hafızlık eğitimi verilen Kur’an kurslarında aktif bir şekilde hazırlık aşaması uygulanmakta olup söz konusu eğitimi alan bireylerin, hafızlık eğitimi için hazırlık döneminin ne kadar önem taşıdığını bildikleri kendi beyanlarından anlaşılmaktadır.

Hafızlık Eğitiminin Hayata Yansıması ve Sosyal Yaşantılara Etkisi

Hafızlık eğitimi almaya karar veren bireyin, gerek eğitim sürecinde gerekse eğitimin tamamlanmasından sonra sosyal hayatının farklılaştığı bilinen bir durumdur. Bu farklılık, bireyin özellikle çevresiyle olan iletişimde, ibadet hayatında, toplum içerisinde yüklendiği görev ve sorumluluklarında kendini göstermektedir. Hafız olan birey, resmî ya da gayri resmî kurumlarda din görevliliği yapmak ve toplu etkinliklerde Kur'an'ı Kerim okumak suretiyle (mukabele ve aşir okuma, teravîh namazı kıldırma vb.) görünür olmaktadır. Bunun yanında hafız olan birey, toplumdan takdir görerek itibar kazanmaktadır. Ayrıca herhangi bir konuda konuşurken ilgili ayetlerden delil getirebilecek bilgiye sahip olması ve Kur'an'ı ezbere bilen bir kişi olmanın verdiği bilinçle dinî hükümleri uygulamada hassasiyet göstermeye çalışmasına nazar kılan toplum tarafından mutena bir yerde ağırlanmaktadır. Nitekim farklı araştırmalarda Kur'an kursuna devam eden bireylerin toplumda sevildikleri ve ilgiyle karşılandıkları, dolayısıyla toplumda kimliklerini gizleme gereği duymadıkları ortaya koyulmuştur (Ay, 2005, s. 55; Koç, 2005, s. 106). Böyle olmakla birlikte hafızlık eğitiminin, çok sayıda hafız yetişmesini sağlamasına rağmen, sosyal hayatta beklenen ölçüde bir etkiye sahip olmadığını düşünenler de bulunmaktadır (Akdemir, 2010, s. 23). Belirtilen yetersizliğin ortaya çıkmasında ise Kur'an'ın anlaşılmasına yönelik faaliyetlerin yetersiz kalmasının etkili olduğu akla gelmektedir (Buyrukçu, 2001, s. 156).

Hafızlık eğitimi, Türkiye'de genellikle yatılı Kur'an kurslarında verilmektedir. Bu durum, hafızlık eğitimi alan bireylerin sosyal yaşamlarını değiştirmekte ve başta ailesi olmak üzere kurs dışında kalan sosyal çevresiyle iletişiminin farklılaşmasını beraberinde getirmektedir. Kur'an kursunda kendisine yeni bir sosyal çevre edinen, arkadaş ve hocalarıyla iyi iletişim kuran bireyleri, bu farklılaşmanın olumsuz yönde daha az etkilemesi beklenmektedir. Buna karşılık Kur'an kursunda belli bir zaman geçirmiş olmasına rağmen hâlâ kurs dışındaki arkadaşlarına özenen, kendisini onların yaşantılarından yoksun olarak gören bireylerin hafızlık eğitimine ilişkin motivasyonlarının olumsuz yönde etkilenmesi de şaşırtıcı olmayacaktır. Nitekim Algur'un araştırmasının bu bağlamda ulaştığı nicel bulgular da yukarıda yer alan ön değerlendirmeleri doğrulamaktadır (2018, s. 170).

Algur'un araştırmasında, içerisinde yaşadığı kurs ortamı sebebiyle kendisini hafızlık eğitimi almayan arkadaşlarının imkânlarından mahrum görmeyen bireylerin psiko-sosyal durum puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, hafızlık eğitiminde bireyin sosyal yaşantılarının göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermekte, Kur'an kurslarında rehberlik faaliyetlerinin daha yaygın ve aktif şekilde yapılmasında fayda olduğunu düşündürmektedir. Aynı çalışmada uygulanan ASÖ 14 ortalamalarına bakıldığında sosyal yaşantılardan yoksun olduğunu düşünen bireylerin daha yüksek stres düzeyine sahip oldukları görülmektedir (2018, s. 169–171).

Algur'un araştırması kapsamında katılımcılara yöneltilen hafızlık eğitimi almaya başlamanın hayatlarında nasıl bir etki oluşturduğuna dair soruya verilen cevaplardan elde edilen nitel veriler incelendiğinde, iç huzuru oluşması ve hayatın bereketlenmesi (n=3), dinî hassasiyetlerin artması (n=13), toplum ve aileden takdir ve saygı görme (n=15), arkadaşlar arasında farklı bir konuma gelme (n=6), ahlaki tutum ve davranışların değişmesi (n=3), olgunlaşma (n=4) gibi etkilerin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Ünsal, araştırmasında hafızlık eğitimi alan bireylerin %86,5'inin çevrelerinden takdir ve tebrik gördüğünü, %8,7'sinin pek fark edilmediğini, %1,4'ünün de küçük görüldüğünü açığa çıkarmıştır (Ünsal, 2006, s. 41). Ay tarafından yapılan araştırmanın katılımcılarından %85,2'si sosyal çevresinde Kur'an kursuna gittiği için takdir ve tebrik edildiğini, %9,4'ü pek fark edilmediğini, %2,7'si de küçük görüldüğünü belirtmiştir (2005, s. 58); Koç'un araştırmasında ise katılımcılardan %66,1'i toplumda genelde sevilip ilgi gördüklerini, %12,8'i sevildiklerini ama amaçsız bir işle uğraştıklarının söylendiğini, %20,3'ü hor görülüp eleştirildiklerini ifade etmiştir (2005, s. 104). Oruç'un 2009'da yaptığı çalışmada katılımcıların %76,25'inin hafızlık eğitimi almanın ibadet hayatlarını kuvvetlendirdiği, %20'sinin bir değişiklik yapmadığı, %3,75'inin de zayıflattığı kanısında olduğu ortaya koyulmuştur (2009, s. 57). Görüldüğü gibi hafızlık eğitimi, kendi içerisinde birçok zorluk barındırmakla birlikte bireyin hayatını anlamlandırmasında özel bir yere sahiptir.

Algur'un araştırması kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde hafızlık eğitiminin hayatına etkisini farklı yönleriyle ele alan katılımcılar olmuştur. Bu kapsamda "sorumluluk duygusu" ön plana çıkmaktadır. Hafızlık eğitimi almış olmanın kendilerine bir sorumluluk yüklediğini ifade eden katılımcılar, hayatlarının söz konusu eğitime başlamadan önceki duruma göre çok farklılaştığını ifade etmişlerdir. Ancak bu konuda görüş bildiren bazı katılımcıların da işaret ettiği gibi sorumluluk duygusu dengeli bir şekilde pratiğe aksettirilemediğinde söz konusu eğitime tabi olan bireyler için bir baskı unsuru hâline de dönüşebilmektedir (2018, s. 284).

Yukarıda değinilen farklı araştırmalara ait bulgular birlikte değerlendirildiğinde, hafızlık eğitimi almanın bireyin sosyal yaşantısında büyük farklılaşmalara zemin hazırladığı görülmektedir. Zira toplumda bir nüfuz edinme, takdir ve saygı görme, dinî duygu ve yaşantıların değişerek gelişmesi gibi kazanımların beraberinde Kur'an'ı hıfz etmiş olmanın yükümlendirdiği sorumlulukların yaşamın hemen her anını kapsamaması da söz konusudur. Bu bağlamda bireyin hafızlık eğitimine başladıktan sonra, hayatında meydana gelen değişiklik ve gelişmelerden dolayı uyum problemi yaşayarak hafızlık öncesi hayatını özlemesi ya da hafızlık eğitimi almayan akranlarına özenmesinin motivasyon, psiko-sosyal durum ve stres değişkenlerini etkilemesi ve bu etkinin de aldığı eğitimin niteliğine yansımaları ihtimali üzerinde durulmalıdır.

Hafızlık Eğitiminde İletişim

Hafızlık eğitimi alan birey, Kur'an kursuna geldiğinde farklı bir ortamın içine girmektedir. Bu ortamda birey, arkadaşları ve kurs hocalarıyla bir iletişim hâlinindedir. Hafızlık eğitiminin yürütülmesinde, derslerin verilmesinde ve başarıya ulaşmasında öncelikli bir konuma sahip olan kurs hocası ile iletişimin sıhhati, süreç üzerinde belirleyici bir etki yapmaktadır. Nitekim Zernûci, ilim öğrenmede öğrenci, hoca ve baba olmak üzere üç kişinin gayret göstermesi gerektiğini ifade etmiştir (2015, s. 110). Bunun yanı sıra sosyal bir varlık olan insanın yirmi dört saatini birlikte geçirdiği kurs arkadaşlarıyla sağlıklı bir iletişim sağlaması da hafızlık eğitiminin niteliği açısından önemli bir yer işgal etmektedir. Her ne kadar bireyin ailesi, hafızlık eğitimi alınan kursta bulunmasa da verdikleri maddi ve manevi destekle her zaman hafızlık eğitimi alan bireyin aklındadır. Bu durum, eğitim bilimleri perspektifinden de doğrulanmakta olup etkili bir eğitim-öğretim için okul-aile ve öğretmen işbirliğine odaklanması hayati bir önem arz etmektedir (Bayraktar, 2003). Bu bağlamda hafızlık eğitimi alan bireyin ailesi, kurs hocası ve arkadaşlarıyla iletişiminin eğitimin niteliğini belirlemedeki işlevi ele alınmıştır.

Aile ile iletişim. Daha önce ifade edilen ailenin sosyo-ekonomik durumu ve ika-meti gibi amillerin yanında aile içi iletişimin de hafızlık eğitimi etkilediği bilinmektedir. Aileler, çocuklarıyla olan iletişimlerinde otoriter, samimi, aşırı kural koyucu ve baskıcı ya da aldırılmaz ve serbestlik yanlısı gibi farklı tutumlar içerisine girebilir (Hoy, 2015, s. 163–166). Bireyin gelişimini etkileyen en önemli unsurlardan biri, kuşkusuz, aile bireyleri ile olan iletişiminin niteliğidir. Bu kapsamda çocuğun aile içinde önemli bir insan olarak kabul edildiği, gereksinimlerinin dikkate alındığı, karşılıklı ilişkilerin sevgi ve saygı temelinde kurulduğu ilgili bir aile ortamı eğitim faaliyetlerini de olumlu yönde etkilemektedir (Cüceloğlu, 2014, s. 361–363).

Hafızlık eğitimi alan bireyler, ailelerinden uzakta ve yatılı olarak eğitim aldıkları için ailelerine mütemadi bir özlem duygusuyla yaşamaktadır. Meşakkati kadar yoğun şekilde sabır ve gayret gerektiren hafızlık eğitimi sürecinde öğrencilerin ailelerinin yanlarında olduklarını bilerek desteklerini üzerlerinde hissetmeleri hafızlık eğitimi tamamlayabilmelerinde yaşamsal bir önem arz etmektedir (Akdemir, 2010, s. 37; Ay, 2005, s. 131–132; Bayraktar, 1992, s. 64; Çaylı, 2005, s. 77; Koç, 2005, s. 102–103; Öztürk, 2007, s. 64).

Algur'un araştırmasında görüşme yapılan katılımcıların tamamına yakını (n=34) aileleri ile iletişimlerinin iyi olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı ailelerinin kendilerine hafızlık eğitim sürecinde destek olduğunu da vurgulamıştır (n=13). Yapılan görüşmelerde, ayrıca aile ile iletişimin ne çok sık ne de çok seyrek olmayacak şekilde bir dengeye oturtulması ve özellikle hafızlık eğitimi alan bireyin konsantrasyon ve motivasyonunun bozulmaması için aile içerisindeki problemlerden

mümkün olduğunca uzak tutulmasına özen gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ek olarak hafızlık eğitiminin başarıya ulaşması bakımından bireyin görüşlerine değer verilmesi, sıkıntı yaşadığı zamanlarda yanında olunması gibi tutumların önemine de dikkat çekilmiştir (2018, s. 286).

Kur'an kursları üzerinde yapılan farklı araştırmalarda, velilerin ne öğrencileri ne de kurs hocasıyla kurdukları iletişimin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiş ve bu durum kurs-aile iş birliği açısından bir sorun olarak nitelendirilmiştir (Ay, 2005, s. 44; Bayraktar, 1992, s. 62–63; Koç, 2010, s. 725). Algur, araştırmasında elde ettiği verilere göre hafızlık eğitimi alan bireylerin ailelerinden değer ve destek gördüklerini ifade ederken ailelerin gerektiğinde çocuklarının yanında olmalarının, hafızlık eğitimi alan bireylerin özgüvenlerine olumlu yansıdığına ilişkin tespitini de paylaşmaktadır. Aynı çalışmanın nitel verileri, katılımcıların aileleri ile görüşmelerinde, ailenin ikamet yeriyle Kur'an kursu arasındaki mesafenin ve kursun ilgili kurallarının belirleyici olduğunu göstermektedir. Nitekim katılımcıların büyük bir çoğunluğu izne gitmenin dersin eksiksiz verilmesi şartına bağlı olduğunu belirtmiştir (n=21). Belirtilen uygulamayı bazı öğrencilerin doğru (n=2) bazılarının ise hatalı buluyor olması dikkat çekicidir (n=4). Zira katılımcıların izinlerle ilgili işaret ettiği noktalardan biri de iznin hangi gerekçe ile istendiği olup sağlık, ailevi problem gibi özel durumlarda izin alabildikleri, ancak keyfi olarak izin talep ettiklerinde geri çevrildiklerine yönelik ifadelerle karakterize edilmiştir. Gerçekten de araştırmaya katılan ve ilgili soruyu yanıtlayan katılımcıların tamamı bayramlarda aileleri ile bir arada olduklarını ifade ederken (n=29) bazı öğrenciler düğün gibi özel günler için -eğer çok yakının değilse- izin alamadıklarını anımsayıp aktarmıştır (n=2) (2018, s. 287).

Aileyle iletişim konusu kapsamında “izinler öğrenciler için bir yaptırım unsuru olarak kullanılabilir mi?” meselesini gündeme getiren Algur, katılımcılardan kiminin hak verdiği kiminin ise haksız bulduğu bu uygulama için demokratik bir eğitim ortamının oluşturulmasını önermektedir. Bu öneri, derse ilişkin yaptırımların, kurs yönetimi, hocalar ve öğrencilerin birlikte alacakları ortak kararlarla belirlenmesini öngörmekte olup öğrenci dersini veremediği zaman tasdik ettiği bir kural gereği eve gitmeyip eksikliğini tamamlamasını kendi inisiyatifi olarak görecektir. Aksi takdirde bu uygulamanın öğrenciler nezdinde bir ceza gibi addedilmesi ve olumsuz bir etki yaratması kuvvetle muhtemeldir. Elbette, öğrenciyle devamlı iletişim içinde olan hocaların öğrencinin psiko-sosyal durumunu dikkate alarak karar vermesinin her hâlükârda gerekli ve yararlı olduğu da unutulmamalıdır (2018, s. 287).

Algur, araştırmasındaki nitel verilere dayanarak hafızlık eğitimi alan katılımcıların ikisi dışında hepsinin eğitimlerinin aileleri tarafından etkilendiğini ifade etmiştir (n=22). Aile ile hafızlık eğitimi arasındaki etkileşimden bahseden katılımcıların üzerinde durdukları meselelerden ilki, ailenin öğrencinin arkasında güveneceği bir

dayanak olarak varlığını aralıksız hissettirmesidir (n=9). Katılımcıların aile etkisi konusunda işaret ettikleri diğer bir mesele ise olası ailevi sorunların bireyi ve dolayısıyla eğitimini olumsuz yönde etkilemesine ilişkindir. Söz konusu olumsuz etkinin olabildiğince azaltılması için çok önemli olmadıkça evdeki sorunların kendilerine aksettirilmemesi gerektiğini belirten katılımcılar, aynı sebeplerle aile ile çok sık periyotlarda görüşülmemesini de salık vermişlerdir (2018, s. 288).

Ailenin, hafızlık eğitimi sürecinde her ne kadar bir süreyle ve/ veya mesafeyle kısıtlanıyorsa da - hemen her insanın hayatında ailenin kapladığı yerden mütevellit olarak- bireyi ve dolayısıyla aldığı eğitimi olumlu ya da olumsuz şekilde etkileme gücü vardır. Kurs yönetimi ve hocaların aile ile iletişim kurmalarının yanı sıra hafızlık eğitimi alan bireyin ailesiyle sağlıklı bir iletişim kurmasına da destek olmaları, sürecin nitelik ve başarısı için büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla çocukları hafızlık eğitimine başlayan ailelerin Kur'an kurslarında görevlendirilecek rehberlik uzmanları tarafından ya da gerek kurs yönetimi gerekse müftülükler bünyesinde düzenlenecek etkinliklerle bilgilendirilmesi önerilmiştir (Kaya, 2010, s. 522).

Arkadaş ile iletişim. Hafızlık eğitimi alan bireyin sosyal çevresini oluşturan gruplardan biri kurs arkadaşlarıdır. Bayraktar tarafından yapılan bir araştırmada, Kur'an kursunda eğitim alan bireylerin %86,53'ünün kolayca arkadaş edinebildiği, %10,20'sinin arkadaş edinmede güçlük çektiği tespit edilmiştir. Aynı araştırmanın katılımcılarından %53,87'si arkadaşlarıyla iletişiminin çok iyi olduğunu, %33,87'si de oldukça iyi olduğunu ifade etmiştir (Bayraktar, 1992, s. 56). Benzer şekilde 1993'te Ay tarafından yapılan araştırmada katılımcıların %87,5'i kolayca arkadaş edinebildiğini, %7,5'i arkadaş edinmekte güçlük çektiğini, %5'i de arkadaş edinemediğini dile getirmiştir (2005, s. 61-62). Algur'un araştırmasındaki nitel veriler, hafızlık eğitimi alan bireyin arkadaşlarıyla olan iletişiminin niteliği hakkında önemli ipuçları içermektedir. Söz konusu çalışmada katılımcıların ağırlıklı kısmı arkadaşlarıyla olan iletişiminin iyi olduğunu ifade ederken (n=35), bazı katılımcılar arkadaşlarıyla problemlili olduklarını söylemiştir (n=4) (2018, s. 289). Aynı minvalde gerçekleştirilmiş 1992 ve 1993'e ait araştırmalarla Algur'un araştırmasında varılan sonuçların benzer olması, Kur'an kurslarında eğitim alan bireylerin kurs arkadaşlarıyla genellikle problem yaşamadığı yönünde yorumlanabilir.

Kurs arkadaşlarıyla olan iletişimin hafızlık eğitiminin niteliğini etkileyip etkilemediğini araştıran Algur, arkadaşların alınan eğitime yönelik tutumlarının (istekli olma, çalışma, gayret gösterme vb.) bireyi etkilediği ve dolayısıyla eğitimin niteliğinde de etkili olacağı sonucuna varmıştır. Algur, arkadaş ilişkilerinin hafızlık eğitimini etkileyeceğini düşünen katılımcılardan bir kısmının bu etkinin olumlu (n=6), bir kısmı olumsuz (n=9), bir kısmının da hem olumlu hem de olumsuz olabileceğine (n=10) inandıklarını belirtmiştir. İfade edilen üç görüşte de çıkış noktasını, ikili ilişkilerdeki

paylaşımın olumlu ya da olumsuz olması, , iyi ya da kötü örneklik, zamanı boşa harcamaya sebep olma gibi gerekçeler oluşturmaktadır (2018, s. 290). Algur, çalışmasının nicel verilerine binaen bireyin hafızlık eğitimi aldığı için kendisini arkadaşlarının sahip olduğu imkânlardan mahrum kalıyor olarak görmesinin, söz konusu eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilediği çıkarımını yapmaktadır. Nitekim elde edilen bulgular bu durumdaki bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durum puanlarının daha düşük, stres düzeylerinin ise daha yüksek olduğu şeklindedir (2018, s. 169–172).

Algur, araştırmasında hafızlık eğitimi alan bireyleri, kurs dışındaki arkadaşlarına yönelik tutumları bakımından üç kategoride ele almıştır. Birincisi hafızlık eğitimi alıyor olmaktan gayet memnun bir hâlde dışardaki arkadaşlarının yaptıklarına özenmek bir yana “keşke onlar da burada olsalardı” diyen katılımcılardır (n=23). İkincisi ilk grup kadar kesin ifadelerle değilse de dışarıda olmak istemeyişlerinin gerekçesini çok fazla günah ve kötü davranışların varlığı olarak belirten, yine de zaman zaman bocalama yaşamaktan kurtulamayan katılımcılardır (n=7). Son grup ise hafızlık eğitimi aldığı için arkadaşlarının yaptıklarından mahrum kaldığını düşünerek rahatsızlık duyan katılımcılardır (n=5). İlk gruptaki katılımcıların, hafızlık eğitiminin bazı şeylerden fedakârlık yapmayı gerektirdiğini, hafızlık yapmanın herkese nasip olmayacağını, hafızlık yapıyor oldukları için dinî hassasiyetlerinin daha yüksek olduğunu ve bu sayede dışarının maneviyatı düşük çevrelerinden uzak durabildiklerini düşünerek kendilerini motive ettikleri görülmektedir. Sahip oldukları bu motivasyon düzeyi, onların arkadaşlarına özenmelerini anlamsızlaştırdığı gibi arkadaşlarının kendilerine özenmeleri gerektiğini söyletmektedir. Dolayısıyla bu anlayış, hafızlık eğitiminin başarıya ulaşması açısından olumlu olarak nitelenebilir. İkinci gruptakiler, arkadaşlarının yanında olmayı isteme ve hafızlık eğitimine motive olamama gibi durumları daha çok canları sıkıldığında ve/veya derslerinde başarısız olduklarında yaşadıklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise söz konusu bocalamaları hafızlık eğitiminin başlarında yaşadıklarını belirtmiştir. Bu tür olumsuz durumlarla başa çıkarken genellikle hafızlık eğitimi almanın ayrıcalıklarını, bu sayede günaha yol açabilecek ortamlardan uzak kalabildiklerini kendilerine hatırlattıklarını ifade etmişlerdir. Üçüncü gruptaki katılımcılar ise sıkıldıklarını, arkadaşlarının daha rahat olduklarını bildikleri için kendileri adına rahatsızlık duyduklarını belirtmiştir (2018, s. 289–290).

Hemen herkesin hayatında arkadaş ortamı ve arkadaşlarla ilişkilerin önemli bir etkiye sahip olduğunun reddi gayrikabildir. Bu bağlamda hafızlık eğitimi alan bireyler için yeri geldiğinde dersini, yeri geldiğinde derdini dinleyen bir arkadaşına sahip olmanın değeri kuşkusuz çok büyüktür. Hafızlık eğitiminin doğasından kaynaklanan zorluk ve sıkıntıları saklı tutmak kaydıyla Kur'an kurslarında bu eğitimi alan bireylerin iyi bir arkadaş ortamı oluşturmaları derse yoğunlaşma açısından oldukça işlevseldir. Dolayısıyla aile, kurs yönetimi ve hocaların bu kapsamda öğrencilere destek olmalarında fayda görülmektedir. Ayrıca arkadaşlarıyla iletişimi olumsuz olan bireylerin

problemleri ciddiye alınmalı ve mümkünse rehberlik uzmanının yönlendirmesiyle çözüm yolları aranmalıdır.

Kurs hocası ile iletişim. Hafızlık eğitiminde fem-i muhsin olarak hocanın yüklendiği önemli rol, literatürün öne çıkan gündem maddeleri arasında yer almaktadır (Akdemir, 2010, s. 29; Temel, 2007, s. 42). Bu hususta Aynur, hafızlıkta en önemli yöntemin “telakki” olduğunu ve telakkisiz, bir hocanın dizinin dibine oturmadan Kur’an’ın hifzedilmesinin imkânsız olduğunu ifade etmiştir (2016, s. 599). Elbette Kur’an kursu öğreticisinin Kur’an kıraatine ait ilmî hâkimiyetinin yanı sıra mesleki pedagojik formasyon bilgisi ile genel kültür birikimine sahip olması ve genel kültür birikiminin olması gerekir (Akyürek, 2005, s. 181; Ay, 2005, s. 85–86; Buyrukçu, 2001, s. 105–109; Koç, 2005, s. 133–135). Buna karşın Kur’an kurslarında yapılan farklı araştırmalar, Kur’an kursu öğreticilerinin formasyon bilgilerinin yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır (Ay, 2005, s. 87; Bayraktar, 2010, s. 47; Çaylı, 2005, s. 89; Çimen, 2007, s. 130; Kaya, 2010, s. 525–528; Koç, 2010, s. 722; Oruç, 2009, s. 48). Kur’an kursu öğreticisinin başarılı olmasında mesleğini severek ve isteyerek yapması ile yüksek memnuniyet düzeyinin etkili olduğu vurgulanmıştır (Koç, 2010, s. 722; Oruç, 2009, s. 49). Ayrıca ideal bir Kur’an kursu öğreticisi olmak için hocanın kendisinin de hafız olması, öğrencileriyle olan iletişimde sevgiyi esas alması, öğrencinin psiko-sosyal durumunu göz önünde bulunduran bir sınıf yönetimi anlayışı benimsemesi, öğrencileri motive edebilmesi, başarılı olan öğrencileri ödüllendirmesi, öğrenciyi rencide edici cezalar kullanmaması, Arapça bilmesi ve materyal kullanımında yeterli olması gibi hususlar ön plana çıkarılmaktadır (Alemdar, 2008, s. 218–220; Buyrukçu, 2001, s. 146–153; Çaylı, 2005, s. 78; Çelik, 2012, s. 75–78; Fırat, 2007, s. 564; Koç, 2005, s. 75; Oruç, 2009, s. 55).

Hafızlık eğitimin başarıya ulaşmasında hoca-öğrenci iletişiminin önemi tartışılmazdır. Zira bu iletişimin niteliği aynı zamanda söz konusu eğitimin niteliğini de etkilemektedir. Algur’un araştırmasındaki görüşmelere katılanların tamamına yakını (n=40) hocaları ile olan iletişimlerini “iyi”, “güzel” ya da “samimi” ifadeleri ile tanımlamıştır. Eğitim açısından kilit öneme sahip hoca-öğrenci ilişkisinin bu düzeyde olması, hafızlık eğitiminin niteliği açısından dikkate değer bir veri olarak görülebilir. Katılımcılardan bazıları dersi verdiklerinde hocalarıyla olan iletişimlerinin daha iyi olduğunu (n=1) ve hocalarının kendilerine güvendiğini (n=3), dersi veremediklerinde ise hocalarının kendilerine kızdığını ifade etmiştir (n=8). Bununla birlikte bazı katılımcılar da zor zamanlarında hocalarının kendilerini motive ederek destek olduğunu belirtmiştir (2018, s. 292).

Hafızlık eğitiminde hoca öğrenci iletişiminin niteliğine dair literatürde farklı veri ve bulgular yer almaktadır. Bayraktar tarafından yapılan araştırmada öğrenciler, hocaları tarafından arkadaşlarının yanında azarlanmanın ve cezalandırılmanın bera-

berinde kendilerine adaletsiz davranılmasından rahatsız olduklarını ifade etmiştir. Aynı çalışmada katılımcıların %15'inin hocaları tarafından fiziksel ceza (dayak) gördüğü de saptanmıştır (Bayraktar, 1992, s. 41–42). 1993'te Ay tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların %7,3'ü bir ceza olarak dayanın kullanıldığını ifade etmiştir (2005, s. 118). 2003 yılında yapılan bir çalışmada ise katılımcıların %2,6'sı dayaktan bahsetmiştir (Koç, 2005, s. 83–84). Ünsal'ın gerçekleştirdiği çalışmayla hafızlık eğitimi alan bireylerin %58,2'sinin hocalarının kendileriyle olan iletişimini çok içten bulmasına karşın %28,6'sının resmî ve mesafeli, %13,3'ünün de soğuk ve kırıcı olarak tanımladığı ortaya çıkarılmıştır. Aynı çalışmada dersini veremeyen öğrencilerin %49'u hocalarının kızdığını ve tavır yaptığını, %19'u ise nasihat ettiğini ifade etmiştir (2006, s. 42–47). Öztürk, aynı bağlamda yaptığı çalışmada Kur'an kursu öğrencilerinin %89,2'sinin hocalarıyla ilgili olumlu kanaate sahip olduğunu ifade etmektedir (2017, s. 48). Yukarıda yer alan nicel verilerde görüldüğü gibi kronolojik olarak hoca öğrenci iletişimde fiziksel cezalar azalmaktadır.

Algur, araştırmasına katılan bireylerin beyanlarına istinaden hafızlık eğitimi veren ideal bir hocaların sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır (2018, s. 293): Hoca, öğrencilerin gözünde güven kazanmalı ve onlara kendini kabul ettirmelidir. Öğrencinin her gün ders vermesini sağlayacak bir düzen ve disiplin oluşturabilmelidir. Öğrencileri dinlemeli, sorunlarını çözmek için onları anlamaya çalışmalıdır. Öğrencileri rencide edici uygulamalardan uzak olmalı, fiziksel ceza kullanmamalıdır. Öğrenciler arasında ayırım yapmamalı, adaletli ve fedakâr olmalıdır. Mesleki yeterliliği üst düzeyde olmalı, kuvvetli bir hafız olmalı, yanlışları tespit edebilmeli, Kur'an kıraatine yönelik bilgisi yeterli düzeyde olmalıdır.⁷ Öğrencileri için iyi bir örnek olmalıdır. Öğrencilerin çekinmeden sorunlarını kendisine anlatabileceği bir yakınlık oluşturabilmeli ve öğrencilerine güvenmelidir. Öğrencilerin hâlden anlamalı, empati yapmalı, duyarlı olmalı ve ortaya çıkan başarısızlıkların sebeplerini araştırmalıdır. Başarısız olan öğrencilerle birebir ilgilenerek onlara rehberlik etmelidir. Öğrencileri hafızlık eğitimi ve karşılaşmaları muhtemel problemler hakkında bilgilendirmelidir. Öğrencileriyle iletişiminin odağında sevgi ve saygı olmalıdır. Öğrencileriyle dengeli ve mesafeli bir ilişki kurmalı, ne çok boş bırakmalı ne de çok fazla sıkmalıdır. Sabırlı, hoşgörülü ve anlayışlı olmalıdır. Öğrencilerin kapasitesini göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerini motive edebilmelidir.

Algur'un araştırmasına göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu kurs hocası ile olan iletişimin hafızlık eğitiminin niteliğini etkilediği görüşünü savunmuştur (n=26). Hafızlık eğitiminde hoca ile öğrencinin arasında oluşması muhtemel problemlerli bir ilişki, öğrenciyi olumsuz yönde etkilerken nitelikli ve iyi bir iletişim olumlu yönde

7 1992'de İstanbul dâhilinde yapılan bir çalışmada Kur'an kursu öğrencilerinin %45,28'i hafız olduklarını belirtmiştir (Bayraktar, 1992, s. 17). 2001 itibarıyla yayımlanan bir çalışmaya göre Kur'an kursu öğrencilerinin %39,7'si öğrencilerin hafız olmayabileceğini, %9,5'i hafızlığı şart olarak gördüklerini, %49,1'i hafız olmanın bir tercih edilme sebebi olacağını ifade ettikleri belirtilmektedir (Buyrukçu, 2001, s. 106).

etkilemektedir. Bu itibarla hafızlık eğitimi veren hocanın, söz konusu eğitim sürecini yöneten kişi olarak öğrencileri motive etmesi beklenmektedir (2018, s. 294). Aynı araştırmanın nicel bölümünde hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla kullanılan HEPSÖ'nün kurs hocasıyla ilgili maddeleri ayrı bir faktör altında toplanmış olup “hocamızın bize karşı olan tavırları kendimizi değerli hissetmemizi sağlar.”, “hocamla olan iletişimim oldukça iyidir.”, “dersimi verdiğimde hocamdan teşvik görürüm.” ve “hocamın bana güvenmesi benim için önemlidir.” olarak sıralanabilir (2018, s. 28). Bu maddelere verilen cevapların ortalamasına göre hoca ile iletişim düzeyi %84,1'lik bir orana tekabül etmekte ve hafızlık eğitimi alan bireyler ile kurs hocaları arasındaki iletişimin oldukça iyi bir düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir (2018, s. 295).

Algur'un araştırması göstermiştir ki kurs hocası ile iletişim düzeyi “yaş”, “cinsiyet”, “sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi”, “hafızlık eğitimini tavsiye etme durumu” ve “kursun fiziki imkânlarını yeterli bulma durumu” bağımsız değişkenleri ile ilişki içerisindedir. Hafızlık eğitimi alan bireylerden 21 ve üzeriyle yaşça en büyük olanları kapsayan grup, kurs hocasıyla en yüksek düzeyde iletişim kurarken 18-20 yaş aralığındaki lise mezunu bireyleri kapsayan grubun kurs hocasıyla iletişimleri en düşük seviyededir. İlkokul mezunu olan 10-14 yaş aralığını temsil eden grubun da kurs hocasıyla olan iletişimi oldukça iyi seviyededir (2018, s. 146). Ayrıca kadınların kurs hocalarıyla iletişimlerinin erkeklere göre daha güçlü olduğu (Algur, 2018, s. 46; Koç, 2005, s. 75), akranlarının sosyal yaşantılarından yoksun olduğunu düşünen bireylerin hocalarıyla iletişimlerinin böyle bir düşüncesi olmayan bireylere oranla daha zayıf olduğu (Algur, 2018, s. 169), hafızlık eğitimini isteyen herkese tavsiye edebileceğini belirten ve eğitim aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli gören bireylerin kurs hocalarıyla olan iletişimlerinin diğerlerine nazaran daha yüksek seviyede olduğu da (Algur, 2018, s. 173–176) yapılan araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır.

Kurs hocası ile iletişim konusunda yukarıda verilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, hafızlık eğitimi alan bireylerin kurs hocalarıyla iletişimlerinin kahir ekseriyet bakımından iyi olduğu ve kurs hocasının hafızlık eğitiminde aldığı hayati işleve bağlı değerini öğrencilerce de teslim edildiği söylenebilir. Kurs hocası ile iletişimin ilgili bağımsız değişkenlerle ilişkilerinin hangi yönde olduğunun dikkate alınmasının, söz konusu eğitimin daha nitelikli yapılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Hafızlık Eğitiminde Kurs Ortamı

Eğitim ortamı, amaçlanan kazanımların elde edilmesi için ortamı oluşturan fiziksel koşulların, psiko-sosyal durumların ve eğitim alan bireyi etkileyen sosyo-kültürel öğelerin etkileşimiyle oluşur (Gündoğdu, 2007, s. 179). Eğitim verilen ortamın fiziki olanakları kapsamında öğrenci sayısı, yerleşim düzeni, ısı, ışık, renk, gürültü ve temizlik durumunun, hafızlık eğitiminin niteliği üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Taşdan ve

Kantos, 2007, s. 21). Bu bağlamda hafızlık eğitiminin verildiği mekân olarak kurs ortamının niteliklerinin göz önünde bulundurulması mutlak bir gerekliliktir. Kurs konumları için şehrin gürültü ve keşmekeşinden uzak, havası ve çevresi temiz, sessiz yerler tercih edilmelidir. Bununla birlikte eğitim mekânı, gerek öğrenci gerekse öğreticinin ihtiyaçlarını bütünüyle karşılayacak yeterlilikte imkânlarla sahip olmalıdır. Bu yönüyle yemek, temizlik, havalandırma, ışıklandırma, ısıtma yeterliği ile revir, sosyal alanlar, spor olanakları ve rehberlik servisinin mevcudiyeti gibi gereklilikler hafızlık eğitimi alan bireyin problemi olmamalıdır (Akdemir, 2010, s. 36; Ay, 2005, s. 68–81; Buyrukçu, 2001, s. 125; Koç, 2005, s. 112–114). Dolayısıyla kurs olanaklarının fiziksel olarak iyileştirilmesi ve bu yönde yapılan faaliyetlerin, söz konusu ortamda verilen hafızlık eğitiminin niteliğini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Algur'un araştırmasına katılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu kursun fiziksel imkânlarının hafızlık eğitiminin niteliğini etkilediğini ifade ederken (n=29) bir kısmı da böyle bir etkinin olmadığını belirtmiştir (n=11). Hafızlık eğitiminin kursun fiziksel imkânlarından etkilenmediğini ifade eden katılımcılar, genellikle hafızlık yapmak isteyen kişinin dış unsurlardan fazla etkilenmeyeceğine (etkilenmemesi gerektiğine) vurgu yapmışlardır (2018, s. 296). Bu başlık altında kurs imkânlarının yeterliği, kursun kaygı verici ve motive edici yönleri ele alınmıştır.

İmkânların yeterliği. Algur'un araştırmasında hafızlık eğitimi verilen kursların imkânlarıyla ilgili olarak görüş beyan eden katılımcıların büyük bir kısmı kurslarının güzel olduğu kanaatine sahiptir (n=30). Bununla birlikte azımsanmayacak sayıda katılımcı da hafızlık eğitimi aldıkları kursun fiziksel imkânlarının yetersiz olduğunu, bu yüzden problem yaşadıklarını ifade ederek memnuniyetsizliklerini göstermişlerdir (n=12). Kurs imkânlarını beğenmeyen katılımcılar, yemeklerin iyi çıkmadığını (n=6), binanın yetersiz kaldığını (n=8), temizlik problemi yaşandığını (n=4), öğrenci sayısının çok fazla olduğunu ifade etmişlerdir (n=5) (2018, s. 238). Benzer tespitler farklı araştırmalarda da yapılmıştır. Bunlardan Koç'un 2003'te yaptığı araştırmada Kur'an kursu öğrencilerinin %85,2'sinin kursa isteyerek geldikleri ve oradan memnun oldukları ortaya koyulurken (2005, s. 65), Ay'ın araştırmasında katılım sağlayan öğrencilerin beslenme, barınma ve ısınma konusunda problem yaşadıkları tespit edilmiştir (2005, s. 145).

Katılımcılara hafızlık eğitimi aldıkları kursta ders dışı etkinlik ve sosyal faaliyet yapma durumu ve bu tür etkinlikler için imkânların mevcudiyetini soran Algur, katılımcıların büyük bir kısmından olumlu yanıt almıştır (n=17). Katılımcıların ders dışı etkinlik olarak ifade ettikleri faaliyetler ise piknik (n=7), spor etkinlikleri (n=7) (ağırlıklı olarak futbol olmak üzere voleybol, masa tenisi), konferans (n=3) ve gezilerdir (n=1) (2018, s. 297). Buna karşın Koç tarafından yapılan nicel bir araştırmada, Kur'an kursu öğrencilerinin sosyo-kültürel etkinliklerin azlığı, gezi, yarışma gibi farklı kültürel etkinliklerin yeterince yapılmadığı gibi tespitleri aktarılmıştır (Koç, 2010, s. 721).

Hafızlık eğitimi alan bireylerin, bu eğitimleri dışında neler yaptıklarının bilinmesi, kurs ortamının fiziksel imkânları hakkında fikir verebilir. Nitekim Algur da araştırmasının nitel bölümüne katılım sağlayan bireylere hafızlık eğitimi dışında neler yaptıklarını sormuştur. Bu soruyu katılımcılardan bir kısmı kitap okuduğunu söyleyerek cevaplamış olup (n=7) okunan kitapların genellikle tefsir ya da temel dinî bilgiler gibi mevcut uğraşlarına dair eserler olduğu belirlenmiştir. Bazı katılımcılar ise hafızlık eğitimi dışındaki tercihlerini sportif faaliyetler (n=9) ile serbest zaman etkinliklerinden yana kullandıklarını dile getirmiştir (n=4). Bu kapsamda katılımcılar, futbol, voleybol, eskrim gibi sportif faaliyetlerin yanı sıra arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirdikleri (sohbet etme, çay içme vd.) serbest zaman etkinliklerinden söz etmiştir. Sportif etkinliklere dair cevaplar, aynı zamanda eğitim alınan kursun belirtilen alandaki imkânlarını da yansıtmaktadır. Hafızlık eğitimi dışında bahçede, izin olması durumunda çarşıda ya da ailesiyle beraber farklı yerlerde gezdiğini ifade eden katılımcılar (n=5) ile pikniğe gittiklerini (n=2) ve dinlendiklerini söyleyen (n=2) katılımcılar da olmuştur (2018, s. 297). Bu tespitlere benzer olarak Ay'ın araştırmasında da Kur'an kursu öğreticilerinin %34,8'inin öğrencilerin oyun için imkânlarının olduğunu, %39,1'inin imkân olmadığını, %10,9'unun oyun alanı olmasına rağmen kurs yönetiminin izin vermediğini, %15,2'sinin de oyun ve sporun derse ilgiyi azalttığını söyledikleri kayda alınmıştır (Ay, 2005, s. 143–144). Koç'un araştırmasında ise öğrencilerin %30'unun kursta oyun alanı olmadığı için oynayamadıklarını yönelik ifadesine yer verilmiştir (Koç, 2005, s. 96).

Buyrukçu'nun araştırmasında, Kur'an kursu öğreticilerinin %45,7'sinin kurs binalarının yeterli olduğu, %42,2'sinin kısmen yeterli olduğu, %11,6'sının ise yetersiz olduğuna ilişkin kanaatine yer verilmiştir (2001, s. 123). Konuyla ilgili bir diğer araştırmada, yatılı olarak Kur'an kursunda eğitim alan bireylerin %49,2'sinin kurstan memnun olmadıkları yönündeki görüşleri ifade edilmiştir (Ay, 2005, s. 46). Algur, araştırmasının nicel bölümüne ait verilerden katılımcıların %67,2'sinin kursun fiziki imkânlarını yeterli, %17,2'sinin ise yetersiz bulduğu bulgusuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada katılımcıların %13,7'sinin de bu konuda bir fikrinin olmadığını belirttiği görülmektedir. Her ne kadar katılımcıların büyük bir çoğunluğu eğitim aldıkları kursun imkânlarını yeterli bulduklarını söyleseler de imkânların yeterli olmadığını düşünen ve bu konuda bir fikrinin olmadığını belirten bireylerin (%31,5) dikkate alınması elzemdir. Zira içerisinde yaşadığı ortamdaki memnun olmayan bireyin aldığı eğitimin niteliğinin bu koşullardan olumsuz etkileneceği açıktır (2018, s. 128). Her şeye rağmen burada değinilen üç araştırmanın verileri birlikte değerlendirildiğinde, geçen zaman zarfında kursların fiziksel imkânların daha yeterli hâle geldiği fark edilebilir.

Algur'un hafızlık eğitimi alan bireylerin psiko-sosyal durumları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla kullandığı HEPSÖ'nün alt boyutlarından biri kurs ortamı ile ilgilidir. Bu alt boyutta "hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı stres atabile-

ceğim imkânlar mevcuttur” ve “hafızlık eğitimi aldığım kursta ders dışı etkinlikler düzenlenmektedir” maddeleri toplanmıştır. Katılımcıların bu alt boyut kapsamında yaptıkları tercihlere göre hesaplanan ortalama puan %63,5’tir. Dolayısıyla Kur’an kurslarında eğitim gören her on kişiden altısının kurs imkânlarından memnun, dördünün ise memnun olmadığı söylenebilir (2018, s. 299). Oruç tarafından yapılan bir araştırmaya göre, hafızlık eğitimi alan bireylerin %82,5’i eğitim aldıkları kurstan memnunken %17,50’si memnun değildir (2009, s. 52). Çaylı tarafından yapılan başka bir araştırmada Kur’an kursu öğrencilerinin %78,6’sının Kur’an kursunun fiziki mekân (ısınma, barınma, sağlık) açısından yeterli olduğunu, %24,4’ünün ise kursun fiziki mekân açısından yeterli olmadığını düşündüğü tespit edilmiştir (2005, s. 113).

Algur’un araştırması kapsamında uyguladığı HEPSÖ’nün kurs ortamı alt boyutuna ait değerler, yaş, aile ikameti, sosyal yaşantılardan yoksun olma düşüncesi, hafızlık eğitimi tavsiye etme durumu ve kursun fiziksel imkânlarını yeterli bulma kanaatine göre farklılaşmaktadır. Kurs ortamından memnuniyetin en yüksek olduğu grubun mezuniyetleri 10-14 yaş aralığına denk gelen ilkökul mezunlarına ait olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan ailesi köyde ikamet eden bireylerin, ailesi ilçe ve ilde ikamet eden bireylere göre daha yüksek puanlar aldığı, hafızlık eğitimi aldığı için kendini akranlarının sosyal yaşantılarından yoksun olarak gören bireylerin, kurs ortamı ile ilgili memnuniyetlerinin düşük olduğu, hafızlık eğitimi isteyen herkese tavsiye edebileceğini ve eğitim aldığı kursun fiziki imkânlarının yeterli olduğunu düşünen bireylerin kurs ortamı ile ilgili memnuniyetlerinin en yüksek düzeyde olduğu bulgularına ulaşılmıştır (2018, s. 169–176).

Bütün bu bulgular bir arada düşünüldüğünde, hafızlık eğitiminde kurs ortamının söz konusu eğitimin niteliği ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için önemli faktörlerden biri olduğu açıkça söylenebilir. Her ne kadar direkt olarak hafızlık eğitimi etkileyen bir unsur olarak görülmesi de günümüz şartlarında kurs ortamlarının iyileştirilmesi ve çeşitli fiziksel imkânlarla donatılması, söz konusu eğitimin niteliği ve başarıya ulaşması açısından kuşkusuz işlevsel olacaktır.

Kaygı verici yönleri. Nitelikli bir eğitimin sağlanmasında bireyin duyuşsal olarak belli bir hazırbulunuşluk seviyesinde olması gerekmektedir. Bu kapsamda hafızlık eğitimi sürecinde bireyi kaygılandıran durumların tespit edilerek giderilmesi zaruri görülmelidir. Algur, araştırmasının nicel bölümünde hafızlık eğitimi alan bireyleri en çok kaygılandıran etkenleri kursun mekânı ve fiziksel imkânlarındaki eksiklikler, kurs yönetimi ve çalışanları ile ilgili problemler, hoca ile ilgili etkenler (güvenini kaybetme endişesi, iletişim biçimi vb.) ve hafızlık eğitimi bitirememe kaygısı olarak tespit etmiştir. Bunlarla birlikte daha düşük oranlarda manevi bir ortamın olmaması, ders dışı etkinlik alanlarının olmaması, kurstan çıkmak için izin verilmemesi, fiziksel cezaların olması gibi etkenlerin hafızlık eğitimi alan bireyleri kaygılandığı

anlaşılmaktadır. Hafızlık eğitimi aldıkları kursta fiziksel cezaların (dayak) verildiğini az sayıda da olsa söyleyen katılımcılar olmuştur. Araştırma yapılan farklı iki Kur'an kursunda rastlanan bu durum, hafızlık eğitimi verilen kurslarda sınıf yönetimi ve disiplin anlayışının gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (2018, s. 130). Nitekim önceki yıllarda yapılan araştırmalarda da hafızlık eğitimi alan bireylerin fiziksel cezalara maruz kaldıkları tespiti yapılmıştır (Ay, 2005, s. 118; Bayraktar, 1992, s. 42; Çimen, 2007, s. 134; Ünsal, 2006, s. 46). Her geçen yıl, Kur'an kurslarında uygulanan fiziksel cezaların azaldığı görülmekle birlikte hâlihazırda tamamen ortadan kalkmadığı göz ardı edilmemelidir.

Algur'un araştırmasının nitel verilerine göre hafızlık eğitimi alan bireyleri kaygılandıran başat etkenlerden biri "günün dersini verme"dir (n=31). Hafızlık eğitimi alan bireyleri kaygılandıran diğer bir unsur ise hoca karşısında ders verirken heyecanlanmak (n=4), hocanın ders verirken gösterdiği tepki (n=3) gibi daha çok kurs hocası ile ilgili durumlardır. Görüşmelerde katılımcıların motivasyonun dağılmasına sebep olduğu için kaygı verici etkenlerden mümkün olduğunca uzak kalınması gerektiğini vurguladıkları bu noktada ayrıca belirtilmelidir (2018, s. 301). Koç tarafından yapılan bir araştırmada da benzer etkenlere işaret edilerek sevgi ve ilgi eksikliği, sürekli olarak eleştirilmek, hafız olmayanların hafızlık eğitimi vermeleri ve katı kuralların olması kaygı verici birer etken olarak zikredilmiştir (2010, s. 721). Bayraktar ve Ay tarafından farklı yıllarda yapılan araştırmalarda da Kur'an kursu öğrencilerinin, arkadaşlarının yanlış davranışları, hocaların katı ve sert tutumu, kurs idaresinin yanlış karar ve uygulamaları ile kursun fiziksel imkânlarının yetersizliğinden ötürü kaygıya kapıldıkları ilişkin bulgular yer almaktadır (Ay, 2005, s. 48; Bayraktar, 1992, s. 32).

Motive edici yönleri. Hafızlık eğitimi alan bireylerin bu eğitime karşı geliştirdiği duyuşsal tepkiler arasında motivasyon belirgin bir öneme sahiptir. Literatürde yer alan bir araştırmada hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir (Cebeci ve Ünsal, 2006, s. 35). Ancak hafızlık eğitimi uzun denebilecek bir süreçtir ve bu sürece dâhil olan bireylerin psiko-sosyal durumları da doğal olarak dönemden döneme farklılaşabilmektedir. Hafızlık eğitimi alan bireylerin sürece motive olmaları için maddi imkânların iyileştirilmesi, başarılı olan öğrencilerin ödüllendirilmesi gibi öneriler yapılmaktadır (Çimen, 2007, s. 155; Temel, 2007, s. 41). Yapılan bir araştırmada, hafızlık eğitimi alan bireylerin %51,25'i Kur'an okumaları ve dinî bilgi elde etmeleri, %21,25'i ibadet hayatlarının düzene girmesi, %18,75'i de arkadaşlarıyla olan iletişimlerini sayesinde aldıkları eğitime motive olduklarını ifade etmiştir (Oruç, 2009, s. 53). Çaylı'nın araştırmasına katılım sağlayan öğreticiler tarafından hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyonunu olumsuz etkileyen unsurlar, eğitim ve iş imkânlarının istenen düzeyde olmaması (%90,5), kurs hocalarının yanlış tutum ve davranışları (%83,4), toplumun bazı kesimlerinin hafıza ve hafızlık öğretimine olumsuz yaklaşımları (%76,1) olarak belirlenmiştir (2005, s. 70-76).

Algur'un araştırmasının nicel bölümünde sorgulanan hafızlık eğitimi alan bireyler için motivasyon kaynaklarının neler olduğuna ilişkin veriler, karşımıza öncelikle hoca(lar) ile iletişim, konferanslar, arkadaş ortamı ve aile etkenlerini çıkarmaktadır. Bu itibarla hafızlık eğitiminde motivasyonun sağlanmasında en önemli unsur kurs hocasıdır. Bununla birlikte söz konusu etkenler arasında aile ve arkadaş ortamının da yer alması, hafızlık eğitiminin niteliği için iletişimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ancak eğitim aldıkları kursta kendilerini motive eden bir unsurun olmadığını söyleyen katılımcıların hiç de az olmaması, etkili ve nitelikli bir hafızlık eğitimi için öğrencilerin nasıl motive edilebileceği üzerinde düşünülmesi ve gerekli tedbirlerin alınmasına yönelik bir ikaz olarak kabul edilmelidir (2018, s. 132). Aynı araştırmanın nitel verilerine bakıldığında da motive edici unsurlar olarak kursun fiziksel imkânları, kurs hocalarının öğrencilere yönelik tutumları ve ders dışı etkinliklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Hafızlık eğitimi alınan kursun fiziksel imkânlarının yeterliğinin yanı sıra öğrencilerin ders dışında stres atabilecekleri geniş bahçe ve mekânlara sahip olması bu kapsamda önem kazanmaktadır. Görüşme yapılan katılımcıların eğitim aldıkları kurslarla ilgili ön plana çıkardıkları olumlu yönlerden biri de kurs hocalarının öğrencilere yönelik tutumlarıdır (n=5). Ders dışı etkinliklerin olması, hafızlık eğitimi yapılan kursun memnuniyet ölçütlerinden biri durumundadır (n=5). Ders dışında spor yapma imkânının olması, film izlemeye izin verilmesi, zaman zaman öğrencilerin ödüllendirilmesi de aynı bağlamda zikredilmiş diğer etkenlerdir (2018, s. 303).

Yukarıda ifade edilen veri ve bulgular bir arada düşünüldüğünde, nitelikli ve verimli bir hafızlık eğitimi için başta kurs hocaları olmak üzere arkadaşlar ve aileyle olan iletişimin öncelikli bir önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca kursun fiziksel imkânlarının yeterli olması, bireylerin aldıkları eğitime motive olmalarında etkin bir rol oynamaktadır. Hafızlık eğitimi alan bireyleri kaygılandıran ve motive eden unsurlara bakıldığında, bir aynılık göze çarpmakta olup kurs içerisindeki iletişim, fiziksel imkânlar, sosyal faaliyetler ve ders dışı etkinliklerin var ve etkin olması motive edici olarak nitelendirilirken olmaması ya da problemlili olması kaygı kaynağı olarak tanımlanmalarına sebebiyet vermektedir. O hâlde hafızlık eğitimi verilen kurs ortamlarının istenen seviyeye getirilmesi için hafızlık eğitimi alan bireylerin taleplerini de göz önünde bulunduran bilinçli bir hareket tarzının belirlenmesi gerektiği söylenebilir.

Hafızlık Eğitimi Alan Bireyin Genel Ruh Hâli

Hafızlık eğitimi yüksek motivasyon ve kararlılık isteyen bir süreçtir. Böylesi zorlu bir sürecin içine giren bireylerin psikolojik durumları hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlayan Algur, katılımcılara genel ruh hâlleri hakkında sorular yöneltmiş ve katılımcıların büyük bir çoğunluğundan sürecin zor ve stresli olduğu cevabını almıştır (n=22). Bunun yanı sıra stresin, özellikle günün dersini verme ile kurs paydaşları-

nın ve sosyal çevrenin beklentilerine karşılık verme noktalarında yoğunlaştığı ifade edilmiştir. Hafızlık eğitimine başlama sürecinde talip olunan eğitimin zorluğunun bireyde belli bir gerginlik yarattığı belirtilmekle birlikte başa çıkmanın özgüven ve kararlılıkla mümkün olduğu vurgusu da yapılmıştır. Katılımcılardan bazıları hafızlık eğitimi almanın kendine has farklı bir psikolojiye sebep olduğu üzerinde durmuştur. Başka bir katılımcının “dengesizlik” kavramı ile nitelendirdiği hafızlık eğitimi alan bireye has bu psikolojik durumun dengelenebilmesini teminde en işlevsel ve etkili aracın kurs içinde yapılacak farklı aktiviteler olduğuna yönelik görüşün katılımcıların çoğu tarafından paylaşıldığı gözlemlenmiştir (2018, s. 304).

Aynı araştırmanın nicel bölümünün sonuçları arasında yer alan “hafızlık eğitim sürecinde genellikle keyfim yerindedir” ifadesiyle ilgili değerlendirmeler, yukarıda değinilen dengesiz psikolojiyi yansıtır niteliktedir. Öncelikle katılımcıların bu konuda net bir duruşlarının olmadığı, her on katılımcıdan dördünün kararsızlık gösteren “kısmen katılıyorum” seçeneğini işaretlemesiyle aşikârdır. Hafızlık eğitim sürecinde “genellikle keyfinin yerinde” olduğu görüşüne “kesinlikle katılmayan” ve “kesinlikle katılan” bireylerin birbirine yakın değerler alması da yine bu kapsamda değerlendirilebilir. Ayrıca “katılıyorum” seçeneğinin %22,4 oranında çıkması, hafızlık eğitim sürecindeki psikolojiyi yansıtan genel temayülün -çok net olmamakla birlikte- olumlu yönde görünür olduğu yorumuna zemin hazırlamaktadır (2018, s. 304). Nitekim benzer tespitlere literatürde yer alan farklı çalışmalarda da rastlanılmaktadır (Koç, 2005, s. 111; Oruç, 2009, s. 58).

Araştırmasının nitel bölümünde hafızlık eğitimi alan bireylerin genel ruh hâllerini “mutlu olunan durumlar”, “stres olunan durumlar” ve “kendine güven duyma” başlıkları altında ele alan Algur, katılımcıların tamamına yakınının kendilerini mutlu eden etkeni “günün dersini vermek” olarak tanımladıklarını belirlemiştir (n=33). Bu etkeni izne çıkmak suretiyle “aile ile zaman geçirme”nin takip ettiği görülmektedir (n=9). Bu kapsam için bazı katılımcılar arkadaşlarla birlikte vakit geçirme”yi (n=4) bazıları da kursta “ders dışı etkinlik yapılması”nı zikretmiştir (n=3) (2018, s. 305).

Hafızlık eğitiminin doğasında stresin yer aldığını katılımcıların ifadelerinden hareketle tespit eden Algur, yukarıda belirtilenlerin yanında kurs ortamında hoca(lar) ve/veya arkadaş(lar) ile yaşanan olası iletişim bozuklukları, ailede meydana gelen olumsuz durumlar, dersin zamanında verilememesi gibi stres düzeyini attıran diğer etkenleri de eklemek gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmasının nicel bölümünde kullandığı ASÖ 14 ile ulaşılan verilere göre hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeylerinin çok yüksek olmadığını belirten Algur (%50,9), bu eğitimi alan bireylerin öz yeterliklerinin yetersiz olmadığını (%43,96), ancak stres/rahatsızlık algılarının daha yüksek olduğunu (%57,89) tespit etmiştir (2018, s. 306). Belirtilen bulgulara istinaden hafızlık eğitimi alan bireylerin her ne kadar hafızlık eğitiminin doğasında yer alan stresten olumsuz yönde etkilenseler de sürecin üstesinden yüksek öz yeterlik düzeyleri ile gelebildikleri

söylenbilir. ASÖ 14'ün farklı değişkenlerle olan ilişkisini de inceleyen Algur, hafızlık eğitimi alan bireylerin stres düzeylerinin, yaş ilerledikçe arttığını (2018, s. 149) ve yaş değişkeni ile aynı doğrultuda olmak üzere ilkokul mezunlarının stres düzeylerinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir (2018, s. 164). Bu kapsamda stres, eğitimin verimliliğini düşürdüğü için hafızlık eğitimine 10-14 yaş gibi küçük yaşlarda, ilkokuldan mezun olduktan hemen sonra başlanması önerilebilir. Hafızlık eğitimi alan kadınların stres düzeylerinin, aynı eğitimi alan erkeklerden daha yüksek olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır (2018, s. 153). Algur, hafızlık eğitimini tamamladıktan sonra yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitim görmek isteyen bireylerin stres düzeylerinin daha yüksek olmasını bireyin hafızlık eğitimine yüklediği anlam ile açıklamaktadır (2018, s. 168). Aynı çalışmada hafızlık eğitimi aldığı için kendini akranlarının sosyal yaşantılarından mahrum olarak gören bireylerin stres düzeylerinin daha yüksek olduğu (2018, s. 171), söz konusu eğitimi almayı isteyen herkese tavsiye edebileceğini söyleyen ve bu eğitimi aldığı kursun fiziki imkânlarını yeterli bulan bireylerin stres düzeylerinin ise düşük olduğu vurgulanmıştır (2018, s. 175–178).

Bu bulgular, evvela bireyin hafızlık eğitimi ile ilgili sağlıklı bir tutum geliştirmesi gerektiğini göstermektedir. Hafızlık eğitimini kendisini kısıtlayan ve birçok imkândan yararlanmasını engelleyen bir bariyer gibi gören bireyin stres düzeyi de artmaktadır. Bu sebeple hafızlık eğitimine hazırlık aşamasında öğrencilerin psikososyal durumları rehberlik uzmanları gözetiminde değerlendirilmeli, hafızlık eğitimine içsel bir motivasyonla yönelen bireylerin bu eğitimi almaları sağlanmalıdır.

Hafızlık eğitimi alan bireylerin bu konuda kendilerine güvenmeleri, söz konusu eğitimin nitelikli bir şekilde tamamlanması için önemli bir kriterdir. Algur, çalışmasında katılımcıların bir kısmının kendilerine güvenlerinin tam olduğunu ifade etmiştir (n=18). Bireyin kendine güvenmesinin ve kararlı bir tutum geliştirmesinin arka planında, hoca, arkadaş ve aile desteğinin olduğu dile getirilmiştir (2018, s. 307). Kendine güveninin kırıldığı anların, dersini veremediği anlar olduğunu söyleyen katılımcıların sözleri esas alındığında hafızlık eğitiminde özgüvenin tesis edilmesi ve sürekliliğinin sağlanması için dersin eksiksiz verilmesinde olumsuz etkiye sahip faktörlerin pasifikasyonunun öncelikli olduğu söylenebilir. Aynı çalışmanın nicel verilerinden katılımcıların %92,2'lik kısmının hafızlık eğitimini tamamlayabileceğini düşündüğü, %5,1'inin kararsız kaldığı ve sadece %1,1'inin tamamlayamayacağı kaygısını yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır (2018, s. 137). Buna istinaden yüksek öz güveninin, eğitimin nitelikli olarak tamamlanmasında önemli bir etken olduğu yorumu yapılabilir.

Hafızlık Eğitimine Yüklenen Anlam

Hafızlık eğitimi ile ilgili hazırlanan çalışmalarda hafızlık eğitiminin, Kur'an'a olan yakınlık ve hâkimiyetin artması, usulüne uygun bir şekilde okunması, ezberlenmesi, anlaşılması ve nihayetinde hayata uygulanması için alınması gerektiği vurgulanmak-

tadır. Bu itibarla hafızlık eğitimi almaya karar vermek bireyin hayatına yeni bir yön çizmesi, Kur'an'a göre bir hayat yaşamaya da karar vermesidir (Dartma, 2013, s. 182–186; Kurt, 2012, s. 235). Hafızlık eğitimine başlarken ya da süreç devam ederken kendine bir hedef belirlemeyen, hangi gerekçelerle hafızlık eğitimi aldığının farkında olmayan ve hafızlık eğitimine öznel bir anlam yüklemeyen bireyler için aldıkları eğitim anlamsız bir uğraş hâline dönüştüğü görülmektedir (Çimen, 2007, s. 135).

Algur, araştırmasının nitel bölümü kapsamında gerçekleştirdiği görüşmelerde, hafızlık eğitimi alan bireylerin “hafızlık yapmak sizce ne ifade ediyor?” ve “size göre hafızlık nedir?” gibi sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda hafızlık eğitimine yüklenen anlama dair bazı veriler elde etmiştir. Bu veriler bir arada değerlendirildiğinde hafızlık eğitimi; “Allah'ın rızasını kazanmak amacıyla Kur'an'la hemhâl olmaktır.”, “Sadece lafzın ezberlenmesi değil, aynı zamanda hükmüyle amel etmektir.”, “Allah'a ve dine olan sevgi ve bağlılığın bir ifadesidir.”, “İnsana huzur ve mutluluk veren bir süreçtir.”, “Yapılması çok zor, sabır ve azim gerektiren bir süreçtir.”, “İnsanın yaşam biçimini değiştiren, sosyal hayatta farklı bir kimlik veren bir durumdur.”, “Anlatılmaz yaşanır bir deneyimdir.” (2018, s. 309). Görüldüğü gibi hafızlık eğitimi alan bireylerin literatürde yer alan hususların farkında olduğu görülmektedir. Hafızlık eğitimine yüklenen bu anlamların ne kadar gerçekleştiği ayrı bir araştırmaya konu olacak niteliktedir.

Hafızlık Eğitiminin Tamamlanması ve Sürekliliğinin Sağlanması

Öğrenilen bir bilginin hafızada kalması için çokça tekrar edilmesi ve kullanılması gerekir. Hafızlık eğitimi sonrasında kazanılan “hafız” vasfının korunması gayesine ulaşmanın ilk ve en önemli koşulu hafızlığın tekrar edilmek suretiyle unutulmamasıdır. Hafızlığın tekrar edilmesi bireyin şahsi gayretleriyle mümkün olmakla beraber bireyin sahip olduğu vasfı eğitim, meslek gibi uzun vadeli etkileri olan unsurlarla birleştirmesi hâlinde çok daha kolay ve fonksiyonel olabilir. Bu kapsamda hafızlık eğitimi sonrasında Kur'an ile ilgili bir eğitim alınması ve başkalarına eğitim verilmesi, Kur'an'dan ilham alınarak yapılan farklı din hizmetlerine yönelik mesleklerin tercih edilmesi hafızlığın korunması noktasında büyük önem arz etmektedir.

Algur'un araştırmasına göre hafızlık eğitimi sonrası katılımcıların bir kısmı hâlihazırda devam eden açık öğretim kapsamındaki eğitimlerini tamamlamak istemekle birlikte, ezici çoğunluğu tarafından tercih edilen öncelikli eğitim alanının, dinî ilimlerde daha kapsamlı bilgi edinmek amacı doğrultusunda Arapça ve ilahiyat olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu hafızlık eğitimlerini tamamladıktan sonra Arapça eğitimi almak istediklerini ifade etmiştir (n=25). Bu veri, hafızlık eğitimi alan bireylerin içten içe Kur'an'ın manasına vakıf olmak istediklerini göstermektedir. Katılımcıların nitel sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde dikkat çeken ikinci bir husus, katılımcıların ilahiyat eğitimi almak is-

temeleridir. İlahiyat eğitimi almak isteyen (n=21), ön lisans ilahiyat eğitimini tamamlamak isteyen (n=7), medrese eğitimi almak isteyen (n=4) ve kendini İslami ilimlerde (tefsir, hadis, fıkıh vb.) (n=6) geliştirmek isteyen kişiler de dâhil edildiğinde, neredeyse görüşme yapılan katılımcıların tamamının, hafızlık eğitimi sonrasında hafızlıklarını kullanabilecekleri bir eğitim almayı planladığı söylenebilir. Aynı araştırmada hafızlık eğitimi sonrası için düşünülen eğitim konusunda katılımcıların %39,6'sının yükseköğretim düzeyinde ilahiyat/ dinî ihtisas eğitimi almak istedikleri, %31,8'inin de lise düzeyinde din eğitimi (İHL gibi...) almak istedikleri tespit edilmiştir. Bir diğer deyişle hafızlık eğitimi alan öğrencilerin %71,4 oranına sahip çoğunluğu, hafızlık sonrasında din eğitimi alanında kalmayı düşünmektedir (2018, s. 310–311). Bu durum, alınan hafızlık eğitiminin kalıcılığını teminde önemli bir dayanak noktası olarak addedilebilir. Filhakika benzer sonuçlara daha önce yapılan araştırmalarda da ulaşılmıştır (Ay, 2005, s. 53; Bayraktar, 1992, s. 27; Koç, 2005, s. 69).

Algur'un, hafızlık eğitimi sonrası yapılması planlanan meslek türüne dair araştırma verileri, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun hafızlık eğitimlerini tamamladıktan sonra DİB'e bağlı kadrolarda imam hatip, müezzin, Kur'an kursu öğreticisi, vaiz, müftü yardımcısı ya da müftü olmak istediklerini göstermektedir (n=31). Bununla birlikte katılımcıların bir kısmı, hafızlıklarını aktif bir şekilde kullanabilecekleri İslam Hukuku ve Tefsir alanlarında yüksek lisans yapmak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi veya İHL meslek dersleri öğretmeni olmak, İlahiyat fakültesinde hoca olmak gibi mesleklerden de bahsetmiştir (n=6). Bununla birlikte eğitimleri sonrasında bilim adamı, savcı, psikolog, hemşire ya da doktor, kreş hocası olmak gibi farklı alanlara ilişkin mesleklerin eğitimini almak isteyen katılımcılar da olmuştur (2018, s. 312).

Algur'un araştırmasının hafızlık eğitimi sonrası düşünülen meslek alanı ile ilgili nicel verilerine bakıldığında katılımcıların %63,5'inin ilahiyat alanında çalışmak istedikleri görülmektedir (2018, s. 143). Aynı minvalde daha önce yapılan farklı araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmaktadır (Çimen, 2007, s. 152; Koç, 2005, s. 72–73). Hafızlık eğitimi alan bireylerin ilahiyat alanında bir meslek tercih etmek istemelerine rağmen, uygulamada ancak her yedi hafızdan birinin ilahiyat alanında istihdam edilebildiği bilinmektedir (Akdemir, 2010, s. 26; Cebeci ve Ünsal, 2006, s. 36; Çimen, 2007, s. 128). Katılımcılar için "ilahiyat alanında çalışmak istemiyorum" seçeneği sunulmasına rağmen sadece %10,1'inin bu seçeneği tercih etmiş olması, hafızlık eğitiminin nitelikli olması ve unutulmaması için ilahiyat alanında çalışılmasına yönelik tavsiyelerden katılımcıların haberdar olduğu ve bu yönde istekli davrandıkları şeklinde okunabilir. Ayrıca katılımcıların %9'unun sosyal bir alanda çalışmak istediği, %1,2'sinin ise çalışmak istemediği tespit edilmiştir. Hafızlık eğitimi sonrasında hangi alanda çalışmak istediğine henüz karar vermediğini ifade eden katılımcılar ise örneklemin %13'ünü oluşturmuştur (Algur, 2018, s. 42). Benzer bir sonucun Oruç tarafından yapılan araştırmada da alındığı görülmektedir (2009, s. 51).

Görüldüğü gibi bu konuda elde edilen veriler, hafızlık eğitimi alan bireylerin büyük oranda ilahiyat alanında eğitim veren bir okula devam etmek ve ilgili bir meslek sahibi olmak istediklerini ortaya koymaktadır. Hafızlık eğitimi alan bireylerin eğitimlerini tamamlayıp hafız olmalarının ardından ilahiyat alanında bir eğitim almaları ve meslek edinmeleri hafızlığın korunması açısından oldukça önemlidir. Nitekim Algur'un araştırmasının nicel verilerinden hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon durumlarının hafızlık eğitimi sonrası istenen eğitim ve mesleğe göre farklılaştığı çıkarılabilir. Hafızlık eğitimi sonrası lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi görmek isteyen bireylerin motivasyon düzeyi, diğer alanlarda eğitim görmek isteyen bireylerin motivasyon düzeylerinden daha yüksektir (2018, s. 167). Aynı araştırmaya göre hafızlık eğitimi tamamlandıktan sonra devam edilmek istenen eğitim türü ile stres düzeyi arasında da bir ilişki söz konusudur. Bu ilişkinin niteliği hakkında bilgi edinmek amacıyla uygulanan ASÖ 14'e ait ortalamalar, en yüksek stres düzeyinin "yükseköğretim düzeyinde ilahiyat dışı bir alanda eğitim" grubunda olduğunu göstermektedir (2018, s. 168). Yukarıdaki alıntılar kapsamında hafızlık eğitimi sonrası lise ve yükseköğretim düzeyinde din eğitimi görmeyen bireylerin stres düzeyinin, ilahiyat alanında eğitim görmek isteyen bireylerin stres düzeylerinden daha yüksek olduğu da müşahade edilmiştir.

Burada ifade edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde hafızlık eğitimi alan bireylerin genel itibarıyla eğitimleri sonrasında ilahiyat alanında bir eğitim ve meslek edinme sürecine girmeyi düşündüğü anlaşılmaktadır. Ancak farklı eğitim ve meslek türünü tercih edeceklerini söyleyen katılımcıların da olduğu unutulmamalıdır. Dikkat çeken diğer bir husus, hafızlık eğitimi alan bireylerin Kur'an'ın anlaşılması konusunda istekliliklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilecek Arapça öğrenme arzularıdır. Hafızlık eğitimi sonrası ilahiyat alanında eğitim almak isteyen bireylerin motivasyon düzeylerinin yüksek, stres düzeylerinin düşük çıkması, hafızlık eğitimi ile örgün eğitimin bir bütünlük içinde olmasının gerekliliğini düşündürmektedir. Bireylerin hafızlık eğitimi sonrası için din eğitimi veren bir kurumu tercih etmek istemesi de hafızlık eğitiminin din eğitimine verdiği bir katkı olarak değerlendirilebilir.

Hafızlığın Korunması

Unutma, bellekteki bilginin zayıflaması ve silinmesi ile bazı diğer bilgilerle karışması olup korku, sinir, heyecan gibi durumlar sebebiyle de meydana gelebilir. Hafızlık eğitiminde Kur'an'ın ezberlenmesi ne kadar önemlisi ise eğitim sonrası elde edilen hafızlığın korunması da o kadar önemlidir. Bu kapsamda Kur'an'ın ezberlenmesi tavsiye edilmiş, ezberlenen ayetlerin unutulması ise yerilmiştir (Temel, 2007, s. 53–54). Hafızlık eğitimi alan bireyin temel problemi ezber yapmak değil, ezberi muhafaza edebilmektir (Şahin, 2012, s. 77). Zira bu durumu zorlu yapan, sürecin ömür boyu olması ve hayatın içinde farklı meşgalelerle uğraşırken Kur'an'a yeterli zamanının ayrılabilmesidir.

Literatürde hafızlık eğitiminin korunması için yapılan önerilerin temelinde tekrar yer almaktadır. Bu önerilerdeki farklılığı ise yapılması gereken tekrarın nasıl sistematize edilebileceği ya da devam ettirileceği konusundaki farklı deneyimler oluşturmaktadır. Hafızlığın korunması için iyi niyetli ve samimi bir şekilde düzenli olarak çalışmak, Allah'ın rızasını gözetmek, günahlardan sakınmak, Allah'a dua etmek gibi önerilerin yanı sıra mukabele okumak, hatimle teravih namazı kıldırmak gibi öneriler de getirilmiştir (Cebeci, 2010, s. 20; Çelik, 2012, s. 77; Çimen, 2007, s. 126–138; Kaya, 2010, s. 527; Temel, 2007, s. 54–58).

Algur, araştırması kapsamında hafızlığın korunmasına ilişkin olarak elde ettiği nitel verilere göre yapılması gerekenleri şu şekilde ifade etmiştir: Hafızlık eğitimi çok sağlam bir şekilde tamamlamak. Bu kapsamda hafızlık eğitiminde ham sayfaların bitmesinden sonra çok fazla “haslama” (pekiştirme) yapmak (n=5), Ezbere mukabeleler okumak (n=7) ve hatimle teravih namazı kıldırmak (n=5), Ömür boyu her gün düzenli olarak en az bir cüz tekrarı yapmak (n=36), meslek ve çalışma ortamı seçiminde hafızlığın aktif bir şekilde kullanımının öngörüldüğü alanlara yönelmek, böylece hafızlık eğitimi süreci içinde kalmak (belletmen, hoca vb.) (n=7), Ezberlerin kullanılması kapsamında namazlarda okumak (n=2) (2018, s. 315). Görüldüğü gibi hafızlık eğitimi alan bireyler, ezberlenen ayetlerin unutulmaması için sürekli tekrar edilmesi ve bu amaca hizmet etmesi kapsamında ezberin kullanılmasını önermektedirler. Bu bağlamda hafızlık eğitimi alan bireylerin hafızlığın korunması için yapılması gerekenler konusunda bilinçli olduğunu söyleyebilir.

Sonuç ve Öneriler

Kur'an'ın baştan sona ezberlenmesine hafızlık, ezberini tamamlayana da hafız denmektedir. İlk hafız Hz. Muhammed'dir (s.a.s.). Kur'an'ı Kerim'i bazı sahabilerin de ezberlediği bilinmektedir. Sahabe dönemi ve sonrasında Kur'an, korunması, anlaşılması, hükümlerinin hayata uygulanması, o dönemde sözlü aktarımın yaygın olması, farklı yerlere seyahat ederken taşıma probleminin olmaması ve Hz. Peygamber'in tavsiyelerine uygun hareket edilmesi gibi gerekçelerle ezberlenmiştir. Ancak zaman geçtikçe Kur'an'ın ezberlenmesinde anlama ve hayata uygulama endişesi çok daha az önemsenir olmuş; daha çok bir geleneğin devam ettirilmesi ve faziletli bir iş yapmak kapsamında Allah rızasının kazanılması isteği ön plana çıkmıştır. İslam eğitim tarihine bakıldığında ise hafızlık eğitiminin başlı başına bir eğitim olmaktan çok, İslami ilimlerde kendini geliştirmek isteyen kişilerin daha nitelikli bir eğitim alabilmek için gerekli gördükleri eğitimsel bir faaliyet olarak tanımlandığı fark edilmektedir.

Günümüzde devam eden hafızlık eğitiminin daha nitelikli hâle getirilmesine yönelik olarak bazı tespit ve bunlara koşut öneriler dikkate alınabilir. Hafızlık eğitimi, motivasyon düzeyinin yüksek, stres düzeyinin düşük olmasından dolayı küçük yaşlarda daha kolay verilebilir. Buna karşın farkındalık bilincinin yaşla birlikte artması,

literatürde çokça bahsedilen bilinçli hafızlık olgusunun gerçekleşmesi için hafızlık eğitiminin büyük yaşlarda alınmasını icbar etmektedir. Dolayısıyla hafızlık eğitimi küçük yaşlarda alanlar ile ileri yaşlarda alanların, örgün eğitimde olduğu gibi farklı kurumlarda eğitim görmesi sağlanmalıdır. Ayrıca hafızlık eğitimi alan küçük yaştaki bireylere farkındalık bilinci kazandırmak amacıyla ilgili program kapsamında geliştirilen ve kurumsal olarak uygulanan çeşitli etkinlikler yapılmalıdır.

İlk dönemde sahabenin Kur'an'ı ileri yaşlarda ezberlemiş olmalarının yanı sıra zorlu kesintisiz sekiz yıllık eğitim sürecinde hafızlık eğitiminin bir şekilde devam edebilmiş olması, hafızlık eğitiminde yaş konusunun daha kapsamlı değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda hafızlık eğitiminde sadece Kur'an metninin kolay ezberlenmesine odaklanmak yerine, ezberleme, anlama, hayata uygulama, bireyin psiko-sosyal ve motivasyon durumu bazında çok yönlü olarak değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda hafızlık eğitimi alan bireylerin aile yapıları, gelir düzeyleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak hafızlık eğitimi verilmesinin daha verimli olacağı düşünülmektedir. Hafızlık eğitiminin, bireyi din eğitimi ağırlıklı bir eğitim ve mesleğe yönlendirdiği aşikârdır. Bu kapsamda hafızlık eğitimi, nitelikli din eğitimcileri yetiştirmede etkili bir araç olarak kullanılabilir.

Hafızlık eğitimi ile hedeflenen kazanımların büyük bir kısmının gelecek vizyonundan uzak ve kısa vadeye merbut olarak belirlendiği tespit edilmiştir. Birey, hafızlık eğitimi bitirmek isterken hafızlığını nasıl kullanacağı ya da hafızlık eğitimi almasını anlamlandıran hedef tanımlamaları ile ilgili tatminkâr açıklamalar getirememektedir. Kuşkusuz farkındalık bilinciyle de ilgili olan bu konunun hafızlık eğitimi öncesinde ve sırasında netleştirilmesi zaruri görülmelidir. Bu kapsamda, bireyde iç disiplinin oluşması ve bilinçli bir şekilde hafızlık eğitimi almasını temin gayesiyle daha hafızlık eğitimi almaya başlamadan önce neden hafızlık eğitimi alması gerektiğini anlamlandırmasına destek verilmelidir. Hafızlık eğitiminde kullanılacak yöntem belirlenirken hocaların ilgili yönteme hâkimiyeti, kursun imkânları, öğrencinin kabiliyeti, bu eğitim için ayrılan zaman ve hafızlık eğitiminin hangi gerekçelerle yapıldığının dikkate alınması eğitimin niteliğini yükseltmek bakımından elzemdir.

İnternetin oldukça yaygın olduğu, eğitimde daha çok öğrenci merkezli yaklaşımların hâkim olduğu günümüz şartlarında hafızlık eğitimi veren Kur'an kursu hocalarının, geleneğin aktardığı ve şahsi tecrübelerinden kazandıkları mesleki deneyimden ilham alarak öğrencileri motive etme yönünde yeni arayışlar içerisinde olması gerekir. İlâveten hafızlık eğitimi verilen kurslarda rehberlik faaliyetlerinin aktif bir şekilde yapılması sağlanmalı ve bu kapsamda Kur'an kursu öğretmenleri, veliler ve öğrencilere bilimsel destek verilmelidir.

Extended Abstract**Recommendations for a Qualified Hafiz Education ***Hüseyin Algur¹**Abstract**

Hafiz education, which aims at memorizing some are all of the verses of the noble Qur'an, has continued from the time of the Prophet up to the present. This education, which is given officially in Turkey under the responsibility of the Directorate of Religious Affairs, can also be completed through the mediation of private endeavors or civil societies. Various independent variables impact the quality of this education, which is generally given in residential Qur'an courses. In this article, evaluations are performed on the student, teacher, and course environment in the name of being able to qualitatively continue the process of hafiz education. In this context, suggestions are made for a qualified hafiz education by reviewing the variables of various studies that take place in the literature that affect this process: gender; family residence; family income level; justification and attitude; method; readiness and awareness; life reflections; the idea of being absent from social experiences; communications with friends, family, and the course instructor; course environment, individuals' psychosocial status, and the permanence of this training. The evaluations that have been performed reveal the necessity of considering the psycho-social status and motivation levels of the individuals who receive this education in order to be able to increase quality in hafiz education, which demands high levels of determination, effort, and motivation.

Keywords

Religious education • Hafiz education • Hafiz • Becoming a hafiz • Qur'an

* This is an extended abstract of the paper entitled "Nitelikli Bir Hafızlık Eğitimi İçin Öneriler" published in *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*.

Received: September 5, 2018 / **Accepted:** December 28, 2018 / **OnlineFirst:** December 30, 2018.

1 Correspondence to: Hüseyin Algur (PhD), Programme in Philosophy and Religious Studies, Faculty of Islamic Studies, Giresun University, Giresun 28100 Turkey. Email: huseyin.algur@giresun.edu.tr

To cite this article: Algur, H. (2018). Recommendations for a qualified hafiz education. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 2, 243–288. <https://dx.doi.org/10.12738/talim.2018.2.0008>

Hafiz education, which aims to memorize a portion or all of the ayats of the Noble Qur'an, has been occurring since the days of the Prophet until today. While the preservation in memory and application to life of a great deal of the Qur'anic verses was brought to the fore in the early periods when writing was uncommon; later on, these were seen as a requirement for competence in the Islamic sciences. These days as well, hafiz education is seen as a tradition that needs to be continue alongside the above justifications. Hafiz education, which is officially provided under the responsibility of the Directorate of Religious Affairs (DRA) in Turkey, can be completed through special efforts or the mediation of civil societies. In recent years, hafiz education has also been able to be received by taking a break from formal education at the middle-school level through the collaboration performed between the DRA and the Ministry of National Education (MoNE).

Aside from the individual characteristics, justifications, and attitudes of the individual receiving hafiz education, the quality of this education is impacted by the environment where the education is received through the method, environment where this education is performed, the teacher who administers the process, and the course management. Various studies performed on hafiz education have revealed much data and many recommendations on behalf of making this education more qualified. While some of the studies have emphasized the historical process, other studies have concentrated on applications in Turkey and the world; some studies have also focused the questions encountered in this education. One of the issues additionally emphasized is the need to deal with this education from a holistic perspective by considering together the institutions where this education is given, the method used, student-teacher communications, and students' psychosocial circumstances. By starting from the process of deciding on hafiz education, the basic problem of research in this context is found in the recommendations regarding the impact of variables such as attitudes developed towards this education, the psychosocial circumstances and levels of awareness and stress of the individuals receiving this education, the environmental qualities where this education is received, issues related with the teacher providing this education, and plans for after the education, as well as age, gender, family residence/income status, and school graduation.

Research performed on hafiz education, particularly Algur's (2018) research, is analyzed in the article. In the context of gender in hafiz education, males in hafiz education are seen to be better motivated than females, whereas females are seen to have higher levels of awareness about this education and of communications with the course teacher compared to males. One of the situations that have been determined is that females are more stressed than males. Easier motivation can be found in early ages, as well as lower stress levels. As age increases, stress levels also increase alongside awareness. In this context, although hafiz education can be completed more

easily at an early age, being a conscious hafiz is only possible in older ages. In the assessments performed within the scope of the research, individuals whose family resides in a village are seen to be better motivated in hafiz education.

Individuals receiving hafiz education want to finish it but make no explanation on how they will use this training or defining targets that makes sense of receiving this education. The data obtained on awareness in hafiz education increasing with age plays an explanatory role in defining more short-term goals while identifying targets. Among the situations that have been determined are that those who have set goals for themselves on hafiz education have higher self-efficacy levels and those who have not set a goal have lower stress levels.

In the research, the course teacher is seen to have an important place in providing a qualified hafiz education and ensuring permanency, and communications with friends and family are seen to be decisive in this context. Meanwhile, individuals who have developed positive attitudes toward hafiz education have been determined to have better motivation and lower stress levels in this education while individuals who have developed negative attitudes toward hafiz education are seen to have higher stress levels and lower psychosocial circumstances and motivation levels.

The performed assessments reveal the need for individuals receiving this education to take into account their psychosocial circumstances and motivation levels in order to increase the quality of hafiz education, which asks for high levels stability, effort, and motivation. In this context, deciding prior to beginning this education, the preparation process, and the process following the education are also at least as important as the hafiz education process. Individuals' provision of readiness on the issue of what hafiz education is and why it is done is important in terms of the quality of the education and the individual's psychosocial situation. Having effective communications among friends, with family, and especially between the student and teacher is a must in the hafiz education process.

In recent years, both the DRA and MoNE have worked quite selflessly on hafiz education and exerted efforts toward hafiz education becoming more qualified, as expressed in this study. Taking into account the literature analyzed in our article and the obtained data will be essential for the positive results of these efforts. Additionally, the families of those receiving hafiz education, the physical properties of the institutions providing this education, the institution administrators, and the attitudes of the course teachers being decisive should not be ignored. In this context, support should be provided to all stakeholders, primarily the individual receiving hafiz education, under the observance of guidance professionals. Planned studies should be developed both in formal education and on social experience on behalf of preserving and enabling the continuation of those becoming hafiz, which has been obtained as a result of long effort.

الملخص الموسع

التوصيات من أجل دورات حفظ القرآن الكريم النوعية*

Hüseyin Algur

الملخص

إن دورات التحفيظ والتي تهدف إلى حفظ آيات القرآن الكريم كاملة أو قسم منها، هي مستمرة منذ زمن الرسول صلى الله عليه وسلم إلى يومنا هذا. وفي تركيا، وبشكل رسمي وتحت وصاية وزارة الشؤون الدينية، تحظى هذه الدورات بعناية خاصة، وتتم عن طريق المؤسسات المجتمعية. وبشكل عام، فإن الدورات التي تتم في أقسام النظام الداخلي للطلبة، تتأثر بأسباب بمتغيرات مستقلة مختلفة. وفي هذه المقالة، ومن أجل أن تتم عملية التحفيظ هذه بطريقة نوعية، تم القيام بتقييمات مختلفة فيما يتعلق بكل من بيئة الطالب، والمعلم، والدورة على حد سواء. في هذا السياق، تم الأخذ بعين الاعتبار كل ما يؤثر في هذه العملية من العمر، الجنس، الأسرة، مستوى دخل الأسرة، المبررات، الطريقة، التأهب والوعي، انعكاسات الحياة، نقص الخبرات الاجتماعية، الأصدقاء، العائلة، التواصل مع المدرس، بيئة الدورة، الحالة الاجتماعية النفسية للفرد، وتم فحص وضع استمرارية التعليم وتقديم توصيات مختلفة من أجل دورات التحفيظ. وكشفت التقييمات عن ضرورة مراعاة الظروف النفسية والاجتماعية ومستويات التحفيز لدى الأفراد الذين يحصلون على هذه الدورات من أجل زيادة الجودة في الحفظ الذي يتطلب درجة عالية من الاستقرار والجهد والتحفيز.

الكلمات المفتاحية

التربية الدينية • دورات التحفيظ • حافظ • التحفيظ • القرآن الكريم

* التوصيات من أجل دورات حفظ القرآن الكريم [Algur, H. (2018). Recommendations for a qualified hafiz education. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 2, 243–288.]. النوعية

الرابط الإلكتروني لهذه المقالة: <http://dx.doi.org/10.12738/talim.2018.2.0008>

التعليم المذكور يهدف إلى حفظ بعض أو كل الآيات القرآنية، وهو مستمر منذ زمن النبي محمد صلى الله عليه وسلم حتى وقتنا الحاضر.

في الفترات الأولى، يتم التركيز على الحفظ مع الاهتمام بالحفاظ على الآيات القرآنية في الذاكرة وتطبيقها في الحياة، ولكن في فترات لاحقة، يكون الهدف أن يتطور الشخص في موضوع العلوم الإسلامية. في أيامنا هذه، يُنظر إلى تعليم تحفيظ القرآن الكريم على أنه تقليد يجب أن يستمر بالأسباب المذكورة أعلاه. وفي تركيا، وبشكل رسمي وتحت وصاية وزارة الشؤون الدينية، تحظى هذه الدورات بعناية خاصة، وتتم عن طريق المؤسسات المجتمعية. في السنوات الأخيرة، أصبح من الممكن أيضاً الحصول على تعليم حفظ القرآن الكريم عن طريق التعليم الرسمي على مستوى المدارس الثانوية وبالتعاون مع وزارة التربية الوطنية.

تتأثر طبيعة تعليم حفظ القرآن الكريم، بمبررات ومواقف الفرد الذي يتلقى هذا التدريب، وكذلك الخصائص الفردية، والطريقة المستخدمة في التعليم، والبيئة التي يجري فيها التدريب، والمعلم الذي يدير العملية. تكشف دراسات مختلفة حول تعليم التحفيظ الكثير من البيانات والتوصيات لجعل هذا التدريب أكثر تأهيلاً. في حين أن تركيز الدراسات المذكورة أعلاه هو جزء من العملية التاريخية، فقد ركز الجزء الآخر على التطبيقات الموجودة في تركيا والعالم، وقد ركزت بعض الدراسات على المشكلات التي تواجه عملية التعليم المذكورة. واحدة من القضايا التي تم التأكيد عليها هي أن تعليم التحفيظ ينبغي أن يؤخذ من منظور شامل من خلال النظر المؤسسية، مع الأخذ بعين الاعتبار الطريقة المستخدمة، التواصل بين المعلم والطالب والظروف النفسية والاجتماعية للطالب. في هذا السياق، تتمثل المشكلة الرئيسية للبحث في المواقف تجاه التعليم، بدءاً من عملية صنع القرار في تعليم التحفيظ، والوضع النفسي الاجتماعي للأفراد ومستويات الوعي والتوتر، وخصائص البيئة التي يكون فيها التعليم، والموضوعات المتعلقة بالمعلم، والخطط ما بعد التعليم، كما أن العمر، الجنس، ووضع دخل العائلة ومكان اقامتها، والتخرج من المدرسة، كل هذه المتغيرات تلعب دورها في التأثير على لب الموضوع.

في هذه المقالة، أولاً، تم تناول الأبحاث حول تعليم التحفيظ، وهي أبحاث (Algur 2018). وقد لوحظ أن الرجال أكثر تحفيظاً من النساء فيما يتعلق بتعليم حفظ القرآن الكريم، في حين أن وعي المرأة أعلى نسبة إلى الرجل في تعليم تحفيظ القرآن الكريم، وفي التواصل المدرس. كما تم رؤية أن النساء أكثر توتراً من الرجال. تكون نسبة التوتر قليلة وإمكانية التحفيز عالية جداً عند الأطفال في الأعمار الصغيرة. ومع التقدم في العمر، يزداد التوتر بالتزامن مع تطور الوعي. في هذا السياق، على الرغم من أن تدريب تحفيظ القرآن الكريم يمكن أن يكتمل بسهولة أكبر في سن مبكرة، إلا أن اكتمال صورة الحفظ المطلوبة لا يمكن أن تكون ممكنة إلا في الأعمار المتقدمة. وفقاً للتقييمات التي أجريت في نطاق البحث، لوحظ أن الأفراد الذين يعيشون في القرية لديهم حافز أفضل لتعليمهم.

يريد الشخص الذي يتلقى تعليم تحفيظ القرآن أن يتم هذا التعليم، ولكنه بالمقابل لا يقدم أي تفسير حول كيفية استخدام هذا التعليم، ولا حتى عن الهدف الذي قام بحفظ القرآن من أجله. واستناداً إلى البيانات التي تم الحصول عليها بناء على زيادة الوعي في موضوع التحفيظ مع زيادة العمر، فإنه وخلال وضع الأهداف، فإن الأهداف قصيرة المدى هي التي تلعب دوراً توضيحياً في تبيان الهدف. كما تبين من ذلك أن الكفاءة الذاتية للفرد الذي لديه هدف لتعليم التحفيظ عالية، وأن مستويات التوتر للأفراد الذين ليس لديهم أهداف، منخفضة.

في هذه الدراسة أيضاً، تبين أن المعلم كان مركزاً مهماً في توفير التعليم الجيد وضمان استمرارية التعليم وأن التواصل مع الأصدقاء والعائلة كان مُحَدِّدًا أيضاً في هذا السياق. من ناحية أخرى، وجد أن الأفراد الذين يطورون مواقف إيجابية تجاه تعليم تحفيظ القرآن الكريم لديهم دافع أكثر ولديهم مستويات أقل من الإجهاد، في حين أن الأفراد ذوي المواقف السلبية تجاه تعليم تحفيظ القرآن الكريم لديهم مستويات إجهاد أعلى، وظروف نفسية اجتماعية ومستويات تحفيظ أقل.

كما تشير التقييمات إلى ضرورة الأخذ في عين الاعتبار الحالة النفسية والاجتماعية ومستويات التحفيز لدى الأفراد الذين يتلقون هذا التدريب من أجل زيادة الجودة في تعليم التحفيظ الذي يتطلب درجة عالية من الاستقرار والجهد والتحفيظ. في هذا السياق، فإن عملية اتخاذ القرار والإعداد قبل التعليم المذكور، كما أن عملية ما بعد التعليم أيضاً مهمة. إن ضمان جاهزية الفرد حول ماهية تعليم التحفيظ ولماذا يتم القيام به أمر مهم من حيث جودة التعليم المعني والوضع النفسي الاجتماعي للفرد. في عملية تعليم الذاكرة، يجب أن يكون هناك تواصل فعال بين الأصدقاء والعائلة، وبالتأكيد تواصل بناء بين الطالب والمعلم. في السنوات الأخيرة، كانت كل من وزارة الشؤون الدينية ووزارة التعليم الوطني يعملان بطريقة فداية للغاية فيما يتعلق بتعليم التحفيظ، وكما هو مذكور في البحث، فإن كل الجهود المبذولة كانت من أجل جعل تعليم التحفيظ أكثر تأهيلاً. ولكي تكون هذه الجهود إيجابية، لا بد من مراعات التوصيات والبيانات التي تم الحصول عليها في مقالنا. بالإضافة إلى ذلك، لا ينبغي تجاهل عائلة الفرد الذي يتلقى التعليم، والخصائص المادية للمؤسسة التي توفر هذا التعليم، ومديري المؤسسة، وموقف المعلم. وفي هذا السياق، قبل كل شيء، ينبغي دعم جميع أصحاب المصلحة تحت إشراف خبراء التوجيه. من أجل الحفاظ على ما تم حفظه من كتاب الله، والذي تم نتيجة لجهود طويلة، ينبغي العمل بشكل مخطط له في كل من التعليم الرسمي والحياة الاجتماعية.

Kaynakça/References/المراجع

- Akdemir, M. A. (2010). Kur'an ezberinde kalite ihtiyacı ve donanımlı hafızlık. *Usul İslam Araştırmaları Dergisi*, 13, 21-40.
- Akyürek, S. (2005). Kur'an kursu öğreticisinin mesleki yeterlikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 175-192.
- Alemdar, Y. (2008). Teknik ve estetik açıdan Kur'an öğretme ve okumaya dair bazı gözlem ve görüşler. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1). 213-252.
- Algur, H. (2018). *Hafızlık eğitimi alan bireylerin motivasyon ve psiko-sosyal durumlarının din eğitimi açısından değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum). <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Ay, M. E. (2005). *Problemleri ve beklentileriyle Türkiye'de Kur'an kursları* (2. basım). İstanbul: Düşünce Kitabevi.
- Aynur, H. (2015). *Kur'an hızı geleneği ve günümüzdeki uygulama biçimleri*. Ankara: DİB Yay.
- Aynur, H. (2016). İslam ülkeleri ve Trabzon'da uygulanan geleneksel hafızlık sistemlerinin karşılaştırılması. *I. Uluslararası Geçmişten Günümüze Trabzon'da Dini Hayat Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (C. 1. s. 609-611). İstanbul: Değişim Yay.
- Bayraktar, M. F. (1992). *Eğitim kurumu olarak Kur'an kursları üzerine bir araştırma*. İstanbul: Yıldızlar Matbaası.
- Bayraktar, M. F. (2003). Öğretmen, veli ve öğrenci ilişkileri. *Evin Okula Yakınlaşması ve Değişen Anne-Baba Rollerini* içinde (C. 2, s. 115-123). Ankara: MEB.
- Bayraktar, M. F. (2008). Hafızlık eğitiminin geleneksel yöntemleri ve Kur'an kursları. *X. Kur'an Sempozyumu Kur'an ve Eğitim* içinde (s. 117-138). Ankara: Fecr Yay.
- Bozkurt, N. (1997). Hafız. *Diyanet İslam Ansiklopedisi* içinde (C. 15, s. 74-78). Ankara: DİV.
- Buyrukçu, R. (2001). *Kur'an kurslarında din eğitimi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Cebeci, S. (2010). Kur'an öğretim geleneği olarak hafızlık eğitimi. *Diyanet İlmî Dergi*, 46(4), s. 7-22.
- Cebeci, S. ve Ünsal, B. (2006). Hafızlık eğitimi ve sorunları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(11), s. 27-52.
- Cohen, S., Kamarck T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.

- Creswell, J. W., Vicki, L. ve Clark, P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir, 2. basım). Ankara: Anı Yay.
- Çucelođlu, D. (2014). *İnsan ve davranışı* (29. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çaylı, A. F. (2005). *Kur'an kursu öğretilerine göre hafızlık öğretileri ve problemleri (Göller Bölgesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta). <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Çelebi, A. (1998). *İslam'da eğitim-öğretim* (A. Yardım, Çev.). İstanbul: Damla Yay.
- Çelik, Ö. (2012). Hafızlık. *Arařan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlmî Dergisi*, 13-14, 69-83.
- Çimen, A. E. (2007). Hafızlık müessesesi, ülkemizdeki hafızlık çalışmaları ile ilgili bazı değerlendirmeler ve hafızlığın sağlamlaştırılmasında bir metot denemesi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 92-93.
- Dartma, B. (2013). Günümüzdeki hafızlık ile Asr-ı Saadeteki hafızlığın karşılaştırılması. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 29, 179-192.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2010). *Hafızlık eğitim programı*. Ankara: Yazar.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2014). *Türkiye'de dini hayat araştırması*. Ankara: Yazar.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F. ve Dereboy, Ç. (2013). Algılanan Stres Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik analizi. *New/Yeni Symposium Journal*, 51(3), s. 132-140.
- Fırat, Y. (2007). Kur'an eğitimi ve hafızlık eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 560-566.
- Gent, B. (2011). The world of The British hizf class student: Observations, findings and implications for education and further research. *British Journal of Religious Education*, 33(1), 3-15. <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2011.523516>
- Gündoğdu, K. (2007). Öğrenme ve öğretim süreci. Z. Cafoğlu, (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 163-203). Ankara: Grafiker Yay.
- Hoy, A. W. (2015). *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yay.
- İbn Cemâa, el-Kinânî (2012). İslâmî gelenekte eğitim ahlakı (M. Ş. Aydın, Çev.). Ankara: TDV Yay.
- Kaya, D. (2010). Kur'an-ı Kerim öğretim yöntemlerinin (hafızlıkta ve yüzünden okumada) geliştirilmesi. Ş. Karaköse (Ed.), *Etkili din eğretileri* içinde (s. 519-529). İstanbul: TİDEF.
- Koç, A. (2005). *Kur'an kurslarında eğitim ve verimlilik üzerine bir araştırma*. Ankara: Avrasya Yay.
- Koç, A. (2010). Kur'an kurslarında eğitim ve verimlilik. Ş. Karaköse (Ed.), *Etkili din eğretileri* içinde. İstanbul: TİDEF.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergenlik psikolojisi* (7. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, Y. (2012). Kur'an'ın korunmasında hafızlık müessesesi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(22), 229-251.
- Oruç, C. (2009). Hafızlık eğitimi: Elazığ-Harput Hamdi Başaran Kur'an Kursu örneği. *Diyanet İlmî Dergi*, 45(3), 41-60.
- Öcal, M. (2015). *Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de din eğitimi*. İstanbul: Dergâh Yay.
- Özbek, Ö. (2015). Dünyada hafızlık yöntem örnekleri. *Bilimname*, 29, 183-209.
- Öztürk, F. Z. (2017). *Kur'an kursu öğrencilerinin sosyo-ekonomik, kültürel temelleri ve sorunları (Konya örneği)* (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

- Öztürk, Ö. (2007). *Kur'an kursu öğrencilerinde depresyon düzeyi üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Resmi Gazete. (2012). *MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. S. 28360, 21.07.2012. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm> adresinden 11.05.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Şağban, V. (2011). Hafızlıkta hafızlık aday sürecinin önemi. *Cami Merkezli Din Eğitimi Yekder II. Ulusal Din Görevlileri Sempozyumu Tebliğleri* içinde (s. 247–263). İstanbul.
- Şahin, H. (2012, Mart-Nisan). *Hafızlık eğitimi, hafızlığın günümüzdeki uygulama modelleri*. Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu– I' de sunulan bildiri, Ankara.
- Tarhan, N. (2007). *Kadın psikolojisi* (36. basım). İstanbul: Nesil Yay.
- Taşdan, M. ve Kantos, Z. (2007). Sınıf yönetimi ve disiplin. Z. Cafoğlu (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde. Ankara: Grafiker Yay.
- Temel, N. (2007). Kur'an talimi ve hafızlık eğitimi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 18, 35–60.
- Ünsal, B. (2006). *Günümüz Kur'an kurslarında hafızlık eğitimi ve problemleri (İstanbul örneği)* (Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya). <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Zernüçü, B. (2015). *Ta'lim 'ul-müteallim* (Y. V. Yavuz, Çev., 13. basım). İstanbul: Sahhaflar Kitap Sarayı Yay.